

**UFR des Sciences de l'homme et des sociétés**

N° attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□□□

**THÈSE**

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ**

ès sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

**Anne DIZERBO**

Le 08 décembre 2015

Titre :

**Normes scolaires et figures d'élèves  
La biographisation pour comprendre et accompagner  
la subjectivation de trajectoires scolaires**

**Tome 1**

---

**Sous la direction de Christine DELORY-MOMBERGER**

---

**JURY**

Christophe Blanchard, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Christine Delory-Momberger, Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité (directrice)

Béatrice Mabilon-Bonfils, Professeure en sociologie, Université de Cergy-Pontoise (rapporteur)

Christophe Niewiadomski, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Lille 3 (rapporteur)

Jean-Jacques Schaller, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Carla Schelle, Professeure en sciences de l'éducation, Université Johannes Gutenberg de Mayence

À mes parents et à mes enfants  
À mes disparus si présents

# REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en premier lieu aux élèves qui ont participé à cette recherche, m'ont donné de leur temps et ont partagé avec moi leurs expériences. Ils vont aussi à tous les élèves que j'ai eu la chance de côtoyer au fil des années et à mes collègues enseignants du secondaire, qui m'ont tant appris et m'ont donné envie d'apprendre.

Je remercie aussi l'équipe de direction de mon établissement scolaire qui a autorisé ma recherche et a facilité autant que possible mon parcours de formation ainsi que les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques qui ont accepté mon intervention dans leurs collèges.

Ma gratitude va aussi tout particulièrement à ma directrice de thèse, Christine Delory-Momberger qui en plus de la qualité de sa transmission, de son accompagnement et de sa disponibilité, m'a offert la plus fondamentale des ressources : la confiance. Je la remercie aussi pour les espaces de pensée qu'elle a construits et qu'elle ouvre aux étudiants, sur lesquels je me suis appuyée tout au long de mon parcours doctoral : les séminaires proposés à l'université, mais aussi l'espace associatif du Sujet dans la cité.

Je tiens encore à remercier tous les chercheurs et doctorants rencontrés dans ces espaces et dans différents colloques pour leurs questions et leurs remarques judicieuses, pour nos interactions stimulantes et formatrices. Un merci tout particulier aux doctorants et enseignants qui participent au séminaire et aux membres du BioGAP pour nos échanges ressourçants.

Enfin, je voudrais remercier tous mes proches pour leur patience, leurs encouragements, leur soutien sans faille et leur intérêt pour mon travail.

# TABLE DES MATIERES

<b>Remerciements .....</b>	<b>3</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>4</b>
<b>Table des tableaux .....</b>	<b>10</b>
<b>Table des annexes.....</b>	<b>11</b>
<b>Table des abréviations .....</b>	<b>12</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>13</b>
<b>Chapitre 1 : une recherche délimitée par des interactions entre un parcours, une institution et les élèves.....</b>	<b>17</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>18</b>
<b><u>I/Ancrage de la question de recherche dans un parcours éducatif et professionnel.....</u></b>	<b>20</b>
I/1. Parcours éducatif et de formation : de l'élève au professeur.....	20
I/1.1. Parcours formel .....	20
I/1.2. Une orientation vers l'enseignement.....	23
I/2. Construction d'une identité et d'une éthique professionnelle .....	25
I/2.1. Entrée dans l'enseignement.....	25
I/2.2. Reprise de formation .....	27
I/2.3. L'apport d'un cadre de références théoriques .....	30
I/2.4. Construction d'une éthique professionnelle.....	33
<b><u>II/ L'institution scolaire .....</u></b>	<b>40</b>
II/1. La mission officielle et ses contradictions.....	41
II/2. Histoire de l'institution scolaire.....	43
II/3. L'institution scolaire : un outil normatif de contrôle social .....	47
II/4. Institution scolaire et valeurs humanistes .....	49

II/5. Résultats de l'institution scolaire.....	51
II/6. Sens de l'école dans la société de la modernité avancée .....	52
II/7. Institution scolaire et orientation .....	54
II/7.1. Historique de l'orientation au sein de l'institution scolaire .....	55
II/7.2. L'orientation scolaire aujourd'hui .....	57
II/7.3. Organisation et fonctionnement de l'orientation scolaire.....	60
II/7.4. Propositions de remédiations .....	64
<b>III/ L'élève.....</b>	<b>65</b>
III/1. L'apprentissage et le processus de construction identitaire .....	66
III/1.1. Le rapport au savoir .....	66
III/1.2. Scolarisation et transformation du « monde-de-vie ».....	67
III/1.3. Processus de construction identitaire.....	68
III/2. L'élève « au travail ».....	70
III/2.1. Le métier d'élève .....	70
III/2.2. Tactiques de l'élève .....	72
III/2.3. S'orienter à l'école.....	75
<b>IV/ Émergence d'une problématique .....</b>	<b>77</b>
IV/1. Des questions vers un dispositif de recherche.....	77
IV/2. État des travaux de recherche en rapport avec mes questions .....	79
IV/2.1. Des ouvrages issus de la clinique narrative ou de la recherche biographique en éducation.....	80
IV/2.2. Des ouvrages issus d'une sociologie s'appuyant sur l'expérience.....	84
<b>Chapitre 2 : Cadre épistémologique, conceptuel et théorique.....</b>	<b>90</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>90</b>
<b>I/ Définition du champ de recherche .....</b>	<b>91</b>
I/1. À propos des pratiques biographiques .....	91
I/1.1. Des pratiques d'écriture inscrites dans une continuité historique et des contextes socioculturels .....	92
I/1.2. Des pratiques s'inscrivant dans des cultures familiales .....	93
I/2. Des pratiques en lien avec des évolutions sociétales .....	94

I/3. La recherche biographique en éducation .....	95
I/4. Genèse des de la recherche biographique en éducation .....	96
I/5. L’herméneutique .....	98
I/5.1. D’une herméneutique « classique » à une herméneutique « ontologique » .....	98
I/5.2. Place de l’herméneutique dans la recherche en sciences humaines et dans la recherche biographique en éducation .....	101
I/6. Lexique et recherche biographique en éducation.....	104
I/7. L’approche méthodologique de la recherche biographique.....	106
I/7.1. Les entretiens biographiques.....	107
I/7.2. L’interprétation des entretiens biographiques.....	108
I/8. Expérience et épreuve biographique .....	109
I/8.1. L’expérience.....	110
I/8.2. L’épreuve biographique .....	112
<b><u>II. La médiation langagière : discours et récit performatif.....</u></b>	<b>116</b>
II/1. Discours performatif.....	117
II/2. Le récit performatif.....	127
II/2.1. Le récit configurateur d’une identité narrative .....	128
II/2.2. Le récit génératif.....	133
II/3. Définition du récit.....	135
<b><u>III. Vers la problématique .....</u></b>	<b>139</b>
III/1. Biographisation, hétérobiographisation et <i>Bildung</i> .....	139
III/1.1. Enjeu de la biographisation .....	139
III/1.2. La biographisation comme outil d’historicité et de formation de soi. ....	141
III/1.3. L’hétérobiographisation comme interaction formatrice entre soi et le monde .....	143
III/1.4. L’hétérobiographie pour accéder à la reconnaissance .....	148
III/2. Problématique.....	151
III/2.1. Vers une première réorientation de l’objet de recherche.....	152
III/2.2. Sens d’une recherche biographique dans l’institution scolaire .....	154
III/2.3. Le rapport au savoir entre registre identitaire et registre épistémique .....	158

III/2.4. L'enjeu de l' « hétérobiograpisation » dans la construction d'une identité d'élève.....	160
III/2.5. Hypothèses .....	162
<b>Chapitre 3 : Première phase de recherche .....</b>	<b>165</b>
<b><u>Introduction .....</u></b>	<b><u>165</u></b>
<b><u>I/ Le cadre de l'investigation .....</u></b>	<b><u>165</u></b>
I/1. Une classe « expérimentale » regroupant des élèves en situation de difficulté ...	166
I/2. Une classe hétérogène « ordinaire » .....	167
I/3. Une classe « double-alternance » d'un établissement voisin.....	167
<b><u>II/ Construction d'une posture de recherche.....</u></b>	<b><u>169</u></b>
II/1. Une recherche très impliquée .....	169
II/2. « Audit » de subjectivité .....	171
II/3. Construction d'une éthique de chercheure .....	172
<b><u>III/ Construction d'une méthode d'entretien et d'interprétation .....</u></b>	<b><u>177</u></b>
III/1. Vers un protocole d'entretien.....	177
III/2. Le dispositif.....	180
III/3. Méthode d'interprétation .....	187
<b><u>IV/ Interprétations .....</u></b>	<b><u>192</u></b>
IV/1. Intérêt de la biographisation collective .....	192
IV/1.1. Le rôle de l'hétérobiographisation collective dans la construction d'une meilleure estime de soi .....	193
IV/1.2. L'hétérobiographie collective pour comprendre le « métier » d'élève .....	201
IV/1.3. Hétérobiographie et modification de postures d'élève.....	205
IV/2. Narrativité et mise en projet.....	208
IV/2.1. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation à l'école .....	208
IV/2.2. Narrativité et construction biographique.....	218
IV/2.3. Organisation des récits .....	221
IV/2.4. Apprentissages narratifs .....	223
IV/3. L'accès à l'historicité .....	228

IV/3.1. Dans le récit d'Adriana (élève de la classe « expérimentale »).....	229
IV/3.1.1. Premier récit : l'expression d'un « je-même » (annexe A-1)	229
IV/3.1.2. Second récit : l'émergence d'une singularité (annexe A-2)	231
IV/3.2.2. Vers une identité d'auteur de son parcours scolaire .....	232
IV/3.2. Dans le récit de Marion .....	235
IV/3.2.1. Premier récit : le récit d'une élève actrice dans son parcours scolaire (annexe C-1) .....	236
IV/3.2.2. Deuxième récit (à l'écrit) : l'apparition d'une ligne de faille (annexe C-2) .....	237
IV/3.2.3. Troisième récit : de la tactique vers la stratégie (annexe C-3) .....	239
IV/4. Synthèse et discussion des constats et résultats .....	247
IV/4.1. Connaissances produites.....	247
IV/4.2. Interprétation des effets du dispositif.....	248
IV/4.3. Vers la seconde phase de la recherche .....	250
<b>Chapitre 4 : Seconde phase de recherche .....</b>	<b>252</b>
<b><u>I/ Méthodologie de la seconde phase de recherche.....</u></b>	<b><u>252</u></b>
I/1. La posture.....	252
I/2. Les entretiens .....	253
I/3. Les interprétations.....	254
<b><u>II/ Présentation du terrain et des acteurs.....</u></b>	<b><u>254</u></b>
II/1. Pédagogie Freinet et éducation narrative.....	255
II/2. Entrée sur le terrain.....	257
<b><u>III/ Les acteurs et le déroulement de la seconde étape de recherche.....</u></b>	<b><u>261</u></b>
III/1. Les acteurs .....	261
III/2. Le déroulement.....	263
<b><u>IV/ Les interprétations (Annexe D) .....</u></b>	<b><u>266</u></b>
IV/1. Narrativité et mise en projet.....	266
IV/1.1. Rapport au récit dans le groupe des élèves de A.....	266
IV/1.2. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation des élèves de A.....	267
IV/1.3. Synthèse des interprétations des productions dans le groupe des élèves de A.....	270



IV/1.4. Rapport au récit dans le groupe des élèves de B .....	271
IV/1.5. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation des élèves de B .....	272
IV/1.6. Synthèse des interprétations des productions dans le groupe des élèves de B .....	275
IV/1.7. Bilan à l'issue des entretiens collectifs avec les deux groupes .....	275
IV/2. S'écrire dans des interactions avec des histoires collectives .....	276
IV/2.1. Traces des histoires collectives dans l'entretien analytique (Annexe D- 5) .....	276
IV/2.2. Les récits autour du collègue B .....	279
IV/2.3. Les récits autour du collègue A .....	285
IV/3.4. L'histoire singulière à l'intersection entre « des » histoires .....	289
IV/3. Constats .....	296
IV.3.1. Les interactions lors du second entretien .....	297
IV.3.2. L'expertise des élèves .....	298
IV/3.3. Être des adolescents « comme les autres » .....	306
IV/4. Bilan .....	311
<b>« Conclusion » .....</b>	<b>313</b>
<b><u>I/ Synthèse .....</u></b>	<b><u>313</u></b>
<b><u>II/ Apports de la recherche .....</u></b>	<b><u>314</u></b>
<b><u>III/ Limites .....</u></b>	<b><u>318</u></b>
<b><u>IV/ Suggestions .....</u></b>	<b><u>319</u></b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>323</b>
<b>Tome 2 : Annexes .....</b>	<b>339</b>

## TABLE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> Synthèse des données de la première phase de recherche .....	<b>185</b>
<b>Tableau 2</b> Observables associés à la grille de Heinz .....	<b>191</b>
<b>Tableau 3</b> Synthèse des données de la seconde phase de recherche.....	<b>262</b>

## TABLE DES ANNEXES

### **Annexe A : Transcriptions de la classe « expérimentale »..... 341**

- 1- Biographisation collective de la classe « expérimentale » novembre 2010..... 341
- 2- Récits écrits des élèves de la classe « expérimentale »..... 403
- 3- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Adriana..... 418
- 4- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Lucas ..... 433
- 5- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Vuong..... 448

### **Annexe B : Transcriptions des élèves la classe « double-alternance »..... 457**

- 1- Transcription de la biographisation collectif du groupe d’élèves de la classe « double-alternance » en novembre 2011 ..... 457
- 2- Récits écrits des élèves de la classe « double-alternance »..... 489

### **Annexe C : Transcriptions de Marion 2010-2011 (classe « ordinaire ») .. 492**

- 1- Transcription de l’entretien avec Marion, réalisé dans le cadre de la biographisation collective en 2010-2011 ..... 492
- 2- Récit écrit de Marion..... 495
- 3- Transcription de l’entretien individuel mené en janvier 2011 avec Marion (classe ordinaire) 496

### **Annexe D : Transcriptions de la seconde phase de recherche..... 513**

- 1- Transcription de la biographisation collective avec les élèves du collège A..... 513
- 2- Récits écrits des élèves du collège A ..... 542
- 3- Transcription de l’entretien collectif avec les élèves du collège B..... 547
- 4- Récits écrits des élèves du collège B..... 587
- 5- Entretien analytique collège A et B ..... 589

## TABLE DES ABREVIATIONS

AVS – Auxiliaire de vie scolaire

BIOGAP – Groupe d’analyse de pratiques biographiques

BNIM – Biographic Narrative Interpretive Method

BTS – Brevet de technicien supérieur

CAP – Certificat d’études professionnelles

CAPES – Certificat d’aptitude au professorat de l’enseignement du second degré

CFA – Centre de formation d’apprentis

CIRBE – Collège international de recherche biographique en éducation

CLIN – Classe d’initiation pour les non francophones

COPSY – Conseiller d’orientation-psychologue

CPE – Conseiller principal d’éducation

DP6 – Découverte professionnelle 6h

ECLAIR – Ecoles collèges et lycées pour l’ambition, l’innovation et la réussite

EXPERICE – Expériences Ressources Culturelles Education

IUT – Instituts universitaires de technologie

SEGPA – Sections d’enseignement général et professionnel adapté

TICE – Technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement

ZEP – Zone d’éducation prioritaire

*« Faire de la connaissance une marchandise ne se conçoit que si on imagine qu'elle résulte de l'action d'une institution ou qu'elle satisfait à des objectifs institutionnels. Pour dissiper ce mauvais enchantement, l'homme doit retrouver le sens de sa responsabilité personnelle lorsqu'il apprend ou enseigne. C'est ainsi que l'on mettra un terme à cette nouvelle aliénation où vivre et s'instruire ne se rencontrent pas ».*

Illich, Y. (1971, p. 211)

## INTRODUCTION

- Présentation de la recherche

Au moment d'introduire cette thèse, j'ai envie de commencer par souligner, même si je reviendrai plus longuement sur ce point un peu plus tard, qu'elle s'inscrit dans la continuité d'un parcours professionnel avec lequel elle entre en dialogue. Elle s'inscrit aussi plus largement dans mon parcours de vie et entre en résonance avec toutes les dimensions de mon existence. Mais c'est notamment avec des préoccupations d'enseignante et de citoyenne que je suis entrée en recherche, dans l'intention de penser les moyens de dispenser un enseignement qui fasse se rencontrer « vivre » et « s'instruire ». Ce souci pose un premier cadre à la réflexion sur l'éducation que propose cette thèse.

Un second cadre est celui du contexte sociétal dans lequel s'inscrit l'éducation. Dans ce monde de la modernité avancée, problématique, souvent défini comme en crise de repères et de référentiels éducatifs, l'individu fait face à une puissante injonction de se réaliser et de s'écrire singulièrement. Selon Lyotard qui considère ce monde comme lié à une « crise des récits » (1979, p. 109), l'individu ne pouvant plus croire en des métarécits se repère pour s'orienter sur de « petits récits » mettant les individus en concurrence au profit d'une société individualiste. C'est donc à la confluence de nombreux petits récits que s'écrit l'histoire de soi : ceux des fictions standardisées véhiculées par les médias qui tendent à homogénéiser les comportements en même temps qu'elles véhiculent une injonction de singularité, ceux d'une

culture écrite normative qui s'appuie sur les fictions littéraires, ceux du récit culturel et social originel, ceux des groupes de pairs. Cette écriture de soi s'élabore sur une ligne de tension entre exclusion et intégration, entre adhésion et déviance quant aux normes véhiculées par ces différents récits. Malheureusement cette adhésion ou cette déviance font rarement l'objet d'une mise en réflexivité ou d'une délibération critique qui permette de s'y repérer, dans la mesure où l'individu y est rarement invité.

Fabre (2011a) rappelle que les géomètres et les géographes assignent trois grandes fonctions à l'idée de repère : localiser, orienter, discriminer. Il précise :

« En éducation, la localisation envoie au positionnement d'un sujet dans un devenir par rapport à un référentiel donné : des stades, des paliers de progression, des niveaux de performance. L'orientation relève du domaine du projet, avec sa finalité, ses étapes tracées d'avance, ses bifurcations possibles. La discrimination renvoie à la nécessité d'éviter la confusion, de tracer des limites, des frontières, des bornes, de naviguer entre les excès, de trouver sa place, voire de rester à sa place » (*Ibid.*).

Or Ridel (2004) rappelle que l'idée de projet est devenue emblématique de la modernité. Après avoir été rattachée à la notion de plan dans les projets architecturaux, elle s'est trouvée associée par les philosophes des Lumières à la notion de progrès, alors que sont abandonnées les notions de destin et de fatalité :

« L'homme s'institue et entend devenir l'agent, l'acteur voire le créateur de l'histoire et de son histoire. Dans ce contexte, la notion naissante de progrès va se trouver associée à celle de projet. [...]. Il s'ensuit sur le versant social et politique, la possibilité sinon la nécessité d'une lutte et d'un effort collectif pour la réalisation d'êtres libres et sur le plan individuel, c'est la reconnaissance d'un sujet qui se considère comme tel, certes mais lié à un objet qui tient sa consistance de la reconnaissance du désir de l'autre et d'une réalité extérieure incontournable. » (Ridel, 2004, pp. 87-95).

Pour ce faire, l'individu doit être en capacité de définir par lui-même le sens éthique et politique de son existence en fonction duquel s'orienter et se projeter dans ce monde. En effet, l'enjeu est de « penser par soi-même (ne pas se fier aux préjugés de la tribu), se mettre à la place de tout autre (en identifiant les nécessités conditionnelles qui fondent les solutions), être conséquent avec soi-même et les tester) » (Ridel, pp. 87-95).

Dès lors, il me semble intéressant de centrer ma réflexion éducative sur une observation des rapports que l'individu « apprenant » entretient avec le savoir et son environnement. Penser l'éducation dans sa dimension politique, c'est-à-dire dans le sens d'une démocratisation de l'accès au savoir et d'une émancipation, s'appuie à mon sens sur les multiples dimensions de l'élève et ce qui le rattache à son environnement. Il s'agit de prendre en compte la singularité des élèves tout en élaborant les conditions d'un apprentissage de la vie avec l'Autre. Dans un système éducatif qui participe pour l'instant à la construction d'inégalités et à une hiérarchisation des compétences et des orientations, l'enjeu est de penser une éducation émancipatrice permettant d'entrer dans un processus de formation tout au long de la vie.

Mon projet n'est pas ici de transformer de « mauvais » élèves en « bons » élèves. Si, en tant qu'enseignante, je suis soucieuse de la réussite de tous, je m'intéresse avant tout dans cette thèse en tant que chercheuse à la posture des élèves dans leur parcours de formation et d'orientation, considérant que l'on peut se positionner en auteur de ce parcours tout en étant considéré par l'institution comme en échec scolaire et inversement, être en situation de réussite dans une posture passive.

Je me propose de questionner plus particulièrement le rapport de l'élève au savoir, aux apprentissages, à l'école, à son parcours scolaire, en prenant en compte le fait qu'il est avant tout un enfant ou un adolescent, une personne inscrite dans des groupes et dans un environnement socioculturel. Mon intention est d'observer la façon dont sont construites des figures d'élève, la manière dont le rôle d'élève se trouve interprété et/ou écrit au fil des années, la manière dont l'élève s'oriente et apprend à s'orienter à l'école, dont il agit l'école et est agi par elle. Il s'agit de mettre en évidence le travail identitaire en œuvre, ses liens et ses tensions avec le contexte dans lequel l'enfant évolue afin, non pas d'apporter un éclairage sociologique sur ce qui fait empêchement à certains élèves, mais de comprendre, dans une perspective anthropologique, le fait biographique en lui-même. Il s'agit aussi de s'interroger sur les possibilités qu'ouvre un travail biographique de remédier à une situation scolaire dans laquelle certains élèves ne me semblent pas parvenir à se positionner en posture de sujet. Cela m'amènera à interroger les modalités narratives et l'organisation des discours constitutives de ce travail biographique et les modalités d'éducation narrative qui lui sont associées.

- Orientation méthodologique

Cette thèse a pris progressivement forme au sein de l'équipe de recherche de l'axe A du laboratoire EXPERICE : *Le Sujet dans la cité : Éducation, Individuation, Biographisation,*

qui se consacre notamment « aux processus de construction du sujet au sein de l'espace social », « dans une relation étroite avec la compréhension que les individus ont de l'histoire de leur vie et du sens qu'ils donnent à leurs expériences ». C'est dans cette perspective que ma recherche s'appuiera sur l'expérience des collégiens et la mise en sens qu'ils en font, dans une configuration narrative leur permettant de se positionner face à leur histoire d'élève et d'en devenir les auteurs. J'ai en effet abordé ce travail empirique avec une approche herméneutique, cherchant davantage à comprendre qu'à expliquer les phénomènes de relations, d'interdépendance et d'altération qui me semblaient primordiales pour rendre intelligible le processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation. Pour en approcher la complexité (Ardoino, 1993), je me suis située dans une perspective multiréférentielle et j'ai associé différents langages disciplinaires quand ils me permettaient de prendre en compte le fait que les acteurs impliqués dans la situation scolaire donnent des sens différents à leur vécu.

- Organisation de la thèse

Cette thèse est organisée en quatre chapitres qui tenteront de restituer un cheminement dans lequel les données empiriques et les interprétations ont constamment interagi.

Les deux premiers ont pour visée de poser les différents cadres de ma recherche. Les deux seconds sont consacrés à ses données empiriques.

Il s'agit dans un premier chapitre de commencer à cartographier ma recherche en en délimitant le contour. Je m'attacherai donc à apporter des données contextuelles qui mettent en relation mon parcours éducatif et professionnel, l'institution scolaire dans laquelle j'exerçais une fonction d'enseignante et assumais les charges qui lui étaient associées et l'élève, qui constituait l'objet de mes préoccupations. De la rencontre entre ces trois polarités commencera à émerger une problématique que je présenterai à l'issue de ce premier chapitre.

Le second chapitre, qui viendra compléter ma première cartographie et la mettre en relief sera consacrée au cadre conceptuel, épistémologique et théorique de ma recherche. Je tenterai de mettre en évidence les interactions entre l'épistémologie du champ de la recherche biographique en éducation et ma problématique, afin de dégager l'intérêt que représentent les concepts associés à ce champ de recherche pour accéder à une compréhension herméneutique du travail de subjectivation effectué par l'élève dans l'intégration du monde scolaire à leur monde-de-vie. Cela me permettra de formuler et d'explicitier ma problématique en mettant en évidence l'intérêt d'aborder une réflexion sur le rapport des élèves à l'école, la construction



des figures d'élève et la constitution de communautés de travail avec les perspectives et la méthode proposées par le champ de la recherche biographique en éducation.

Cela me mènera à présenter, dans les deux chapitres suivants, les deux étapes constitutives de ma recherche. Chacun de ces chapitres présentera le terrain dans lequel mes dispositifs ont été mis en œuvre et la méthodologie qui leur a été associée.

Le troisième chapitre sera consacré à une première étape de recherche s'attachant à interroger les processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation et les modalités de construction d'une historicité à travers des entretiens collectifs, des écrits et des entretiens individuels. Cette première étape permettra également de dégager les intérêts d'un dispositif de biographisation du parcours d'élève au sein de l'institution scolaire.

Le quatrième chapitre exposera la seconde étape de ma recherche, plus centrée sur les modalités d'éducation narrative permettant d'intégrer le monde scolaire à un monde-de-vie et d'apprendre à s'orienter.

Enfin, je conclurai en résumant le parcours de recherche effectué et en mettant ses résultats en discussion afin de dégager les apports scientifiques qui découlent mais aussi les limites de cette thèse et les questions qu'elle laisse ouvertes.

## **CHAPITRE 1 : UNE RECHERCHE DELIMITEE PAR DES INTERACTIONS ENTRE UN PARCOURS, UNE INSTITUTION ET LES ELEVES**

*Voyageur, le chemin  
sont les traces de tes pas  
c'est tout ; voyageur  
il n'y a pas de chemin,  
le chemin se fait en marchant.  
Le chemin se fait en marchant  
et quand on tourne les yeux en arrière  
on voit le sentier que jamais  
on ne doit à nouveau fouler.  
Voyageur, il n'est pas de chemin,  
rien que des sillages sur la mer.*

Extrait de *Proverbes et chansons* XXIX. Antonio Machado (1981)

## **Introduction**

La construction d'une thèse consiste à mettre en relation un parcours de recherche et des parcours de lecture, inscrits les uns et les autres dans des parcours biographiques singuliers. Dans cette recherche, les notions d'orientation et de parcours sont centrales. Si elles s'attachent prioritairement à l'élève, elles s'appliquent aussi à l'auteur et bien sûr aux lecteurs à qui je m'adresse. Il s'agit donc que les lecteurs, avec leurs expériences, leurs ancrages théoriques et leurs questionnements, puissent se situer et s'orienter dans mon propos. C'est dans ce sens, pour que puisse s'ouvrir entre nos parcours de recherche respectifs une voie de traverse grâce à laquelle une « transmission » du cheminement et des résultats de ce travail soit possible que je vais m'attacher tout au long de cette thèse à en livrer les traces et dans ce premier chapitre à en délimiter le champ.

Mais il me semble important avant cela de définir le terme « parcours » et de le mettre en lien avec la notion d'orientation. Le parcours est ici défini ici comme « le lieu d'une tension

entre la *standardisation* sociale du déroulement de l'existence et la capacité de l'individu à agir sur sa vie et sur les déterminations qui pèsent sur elle. » (Delory-Momberger, 2009b, p. 20).

En effet, si la notion de trajectoire permet, dans une société où les institutions se présentent comme stables et puissantes, d'observer le « mouvement et le développement dans le temps d'une large section de l'existence : on parlera ainsi de trajectoire familiale, de trajectoire de formation, de trajectoire professionnelle, de trajectoire de santé, etc. » (Delory-Momberger, 2009a, p. 18), elle est peu opératoire pour rendre compte d'une existence qui ne se présente pas comme linéaire ou prévisible. Alors que les trajectoires sont « à la fois des modèles [...] et la manière dont le modèle attendu est réalisé », les parcours représentent « la rencontre et l'intersection entre des trajectoires dans l'existence individuelle » (*Ibid.*, p. 19), qui permettent de prendre en compte la complexité et la multidimensionnalité des existences. Celles-ci n'étant pas compartimentées dans des secteurs imperméables les unes aux autres, offrent de multiples combinaisons relevant d'une construction individuelle singulière qui les intègre « dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique [...] et sociale » (*Ibid.*, p. 20). Cette construction d'une individualisation qui correspond à « l'*impératif biographique*, qui veut que chacun soit *l'entrepreneur de sa propre vie* » (*Ibid.*, p. 21) et implique qu'un individu puisse s'orienter dans le paysage social que constitue son environnement, perçu à la mesure de ses expériences, lesquelles, lorsqu'elles sont mises en sens, deviennent des ressources, des repères d'orientation.

Dès lors, pour commencer à cartographier le paysage de ma recherche, il est important de proposer quelques repères en précisant qu'il est délimité par les interactions entre trois pôles constitués par :

- Le parcours de l'auteur que je deviens en rédigeant ce travail, dans sa pluralité identitaire, qui s'appuie sur des pratiques et expériences diverses dont je partagerai ici celles de l'enseignement, de la formation et de la recherche.

- Une institution scolaire qui ne cesse d'évoluer, interagissant étroitement avec la société dans laquelle elle se transforme et qu'elle transforme et dont les missions plurielles doivent être examinées et comprises dans cette interaction.

- Les élèves, toujours singuliers, mais faisant face à un travail biographique présentant des caractéristiques partagées suffisamment importantes pour considérer, provisoirement, *l'Élève* en tant que figure abstraite et en présenter certaines évolutions et caractéristiques actuelles.

Nous nous intéresserons notamment à la trajectoire dans laquelle s'inscrit la singularité du parcours des élèves acteurs dans/de cette recherche.

Je m'attacherai dans un premier temps à essayer de rendre manifeste au fil du développement des trois pôles évoqués (mon parcours, l'institution scolaire, l'élève) ce que je comprends de leurs interactions et les questions que celles-ci soulèvent et j'en viendrai ensuite à en faire émerger les bases de ma problématique de recherche.

## **I/Ancrage de la question de recherche dans un parcours éducatif et professionnel**

Ma question de recherche n'est dissociable ni de l'élève que j'ai été, ni du professeur que je suis. En effet, je ne crois pas être devenue enseignante par hasard et il me semble que les questions que je pose aujourd'hui ne sont pas si éloignées de celles que je me posais déjà élève : pourquoi et pour quoi apprend-on ? Quels sont les raisons et les buts de la scolarisation des enfants ?

Si le récit de l'émergence de ma question de recherche commence dès l'enfance, c'est que celle-ci y trouve ses premiers germes. Je suivrai leur croissance jusqu'au moment de sa formulation explicite, tout en étant consciente que cette écriture fixe un récit provisoire qui continue et continuera d'évoluer en fonction de prochaines expériences, du contexte et du projet dans lesquels il viendrait s'inscrire. Il constitue néanmoins un repère dans la mesure où il vaut au moment où je rédige cette thèse.

### **I/1. Parcours éducatif et de formation : de l'élève au professeur**

#### **I/1.1. Parcours formel**

J'ai été une de ces élèves dont on a pu dire à certains moments que le travail était sporadique. Après une scolarité en primaire dont je suis sortie tête de classe, l'entrée au collège s'est faite sans difficultés mais peu à peu, je me suis désinvestie au point d'être menacée de redoublement en 4<sup>ème</sup>. Me ressaisissant toujours suffisamment, travaillant beaucoup à la veille des évaluations, mais en ne retrouvant jamais l'enthousiasme de mes premières années d'école, j'ai obtenu mon bac mais sans aucune mention. Après avoir été une

lycéenne moyenne, avec des points forts et des points faibles, à l'issue d'une scolarité sans trop d'*histoires*, j'ai entamé des études de Lettres modernes.

J'ai ensuite été une étudiante peu impliquée, occupée par de petits jobs permettant de payer son logement et de s'offrir des cours de théâtre, qui planchait sur les photocopies des autres puisqu'elle avait rarement l'occasion ou l'envie d'aller en fac, mais s'en sortait sans trop d'efforts au bout du compte, trouvant même un certain plaisir intellectuel dans les moments de préparation d'examen. Mais je n'ai finalement jamais réellement investi mes études autrement que comme moyen d'obtenir un diplôme qui me permette d'enseigner. Projet que j'avais sans l'avoir ou plutôt tout en n'excluant rien d'autre.

Mon parcours s'est achevé en Maîtrise. Je manquais de motivation, de temps, de confiance en moi, et par ailleurs j'avais peur d'écrire. Je n'ai jamais rendu mon mémoire. Il était urgent que je gagne ma vie. Je faisais depuis le DEUG des remplacements en tant que maîtresse auxiliaire. J'ai eu finalement la chance d'être nommée pour des remplacements à l'année et j'ai obtenu l'ancienneté qui me permettait de passer le CAPES interne afin d'être titularisée dans le métier d'enseignante que j'aimais de plus en plus, entrant officiellement par la petite porte dans le corps des certifiés qui m'offrait le sécurisant statut de fonctionnaire valorisé par ma famille. Je n'avais donc pas le parcours brillant de nombre de mes collègues de la même tranche d'âge qui, bien souvent, avaient fait des classes préparatoires avant d'intégrer l'université.

Sur l'ensemble de mon parcours « formel », j'ai pris plus ou moins de plaisir aux apprentissages, suivant qu'ils faisaient écho ou pas à des apprentissages informels réalisés dans le cadre familial. Parfois au contraire, ces apprentissages scolaires me poussaient à en apprendre davantage et à questionner mon entourage. Ils interagissaient. Je savais qu'il existait d'autres sources de savoir que l'école, le collège, puis le lycée et la fac, un savoir que je trouvais plus vivant, sans pour autant que cela me pose de problème particulier dans la progression de ma scolarité. Globalement, je jouais le jeu, sans y exceller.

Je sentais que tout ne venait pas systématiquement des institutions éducatives et qu'un effort personnel, un travail, un déplacement, étaient nécessaires pour apprendre en général et pour réussir dans l'institution en particulier. Pour fournir cet effort, il fallait y trouver du sens. Je voyais les difficultés rencontrées par certains de mes camarades à qui il manquait toujours une carte du jeu. Pour d'autres, notamment des enfants d'enseignants, la frontière entre l'école et la maison était très mince et ils bénéficiaient dans la situation scolaire d'un atout incontestable. Je me situais pour ma part dans un entre-deux. Je faisais des comparaisons, et

me rapprochais parfois un peu de ceux qui avaient un accès évident à la culture scolaire que je jalousais plus ou moins, tout en essayant de me convaincre et de convaincre les autres de l'intérêt d'une éducation formelle dans laquelle je ne m'investissais pourtant moi-même qu'à petites doses, mais suffisamment efficacement pour répondre aux attentes familiales, plus ou moins explicites, ou en fonction de ce que mes apprentissages semblaient pouvoir « m'apporter dans la vie ».

Parfois, cet investissement visait un gain à court terme, dans la qualité d'une relation avec un enseignant dont je recherchais l'estime, indépendamment des matières enseignées. Il est arrivé que certains professeurs de matières qui m'intéressaient peu a priori réussissent à me faire travailler par leur patience, leur persévérance, la confiance en moi qu'ils exprimaient. J'avais besoin d'être rassurée et je préférais souvent ne pas faire que mal faire.

La relation à mes camarades jouait aussi beaucoup sur la qualité de mon travail. Tant que j'ai pu provoquer de l'intérêt par mes résultats, j'ai joué le jeu. Mais lorsqu'en arrivant au collège mes résultats scolaires n'ont plus été comme à l'accoutumée source d'admiration et au contraire un obstacle à mon intégration, j'ai « décroché » un moment, cherchant prioritairement à trouver une place dans un groupe, allant pour cela jusqu'à jouer la provocation avec plusieurs enseignants, tout en travaillant malgré tout suffisamment pour passer dans la classe supérieure. Le besoin de nouer des relations était tel que j'acceptais, non sans culpabilité tout de même, de voir certains de mes résultats scolaires s'effondrer alors qu'ils avaient été jusque-là, pour mes parents comme pour moi, une grande source de fierté et de satisfaction dans un entourage familial soucieux de la réussite des enfants et s'inscrivant dans le jeu d'une concurrence entre certains frères et sœurs de mes parents qui passait par des comparaisons avec nos cousins.

Au-delà de ces contestations « socialisantes », je nourrissais aussi de vraies colères quand j'étais confrontée à l'injustice, à l'autoritarisme ou au mépris de certains professeurs refusant le débat sur le contenu et la méthode de leur enseignement ou imposant des cours interminables et soporifiques qui me faisaient physiquement souffrir.

J'étais pourtant capable aussi d'une grande curiosité et de beaucoup d'investissement quand un cours me permettait de mieux comprendre le monde qui m'entourait. J'avais l'impression que des voiles se levaient, que je pouvais fonder mon propre jugement. L'histoire et le français m'ont passionnée très tôt. Au lycée s'est ajouté un grand intérêt pour l'économie, la géographie, la philosophie, matières que j'approchais de manière transversale, réutilisant dans une discipline les connaissances acquises ailleurs. Je pouvais y exceller quand

je travaillais sérieusement. Dans ces matières j'avais l'impression de comprendre le monde, d'apprendre à penser, à choisir, à agir, alors que dans les matières « scientifiques », je ne voyais qu'une obligation de répéter, comme dans l'apprentissage des langues d'ailleurs dont je n'ai compris l'intérêt que trop tardivement au lycée, lors d'un voyage scolaire. Les matières scientifiques me paraissaient obscures et je n'y persévérais de temps à autres que pour plaire à un enseignant s'il m'en donnait envie, obtenant alors une moyenne convenable mais sans vraiment comprendre pour autant ce que je faisais. Quand l'enseignant m'était antipathique, je pouvais prendre plaisir à perturber les cours pour éviter un ennui profond ou peut-être pour attirer l'attention.

Ma formation initiale, ne faisant pas apparaître de cassure, peut être qualifiée de « moyenne » du point de vue de l'institution qui s'appuie surtout sur les résultats scolaires. Mais mon vécu et mes ressentis font davantage apparaître la variabilité et la complexité de mon parcours d'élève et de mon rapport à l'institution éducative. Si j'ai parfois trouvé dans l'apprentissage formel du plaisir à apprendre, des méthodes et des connaissances sur lesquelles m'appuyer pour accéder de façon autonome au savoir, j'ai aussi pour diverses raisons parfois partagé avec mes camarades ce que je peux aujourd'hui nommer de la « souffrance ». C'est avec ce parcours constitué d'expériences variées que j'ai abordé ma fonction d'enseignante.

### I/1.2. Une orientation vers l'enseignement

Pendant la plus grande partie de ma scolarité, d'après les dires de mes proches qui correspondent au souvenir que j'en ai, je me suis envisagée comme une future enseignante. D'abord comme une « maîtresse » au primaire, puis comme professeure de français ou d'histoire-géographie. Étant finalement devenue professeure de français, on pourrait penser que le choix de mon orientation a été évident. Il n'en est rien, même s'il n'a pas été non plus particulièrement compliqué. Comme tout parcours, il est tout simplement complexe.

J'ai le souvenir d'une année de Première venant poser de façon angoissante cette question du choix. Pour la première fois, je songeais aux métiers du commerce, peut-être influencée par des camarades qui souhaitaient s'y destiner. Je rêvais avec certains d'entre eux de la création de ma future entreprise. Et j'ai aussi souvent émis le vœu de me former à un métier qui me permette de voyager.

Le discours tenu par mes parents me semblait limpide : je ferais ce que je voudrais. Mais de toute évidence, derrière les mots prononcés se cachaient des attentes tout aussi puissantes

qu'implicites. En témoigne un échange retrouvé après coup de lettres inquiètes entre mon père et ses parents, dont le propos portait sur mes études et mon futur métier. La dernière fait aveu d'un grand soulagement à me voir revenue après quelques mois de tergiversation, à de « meilleures dispositions », pour citer mon père : le professorat.

L'examen des choix professionnels de mes ascendants vient inscrire l'inscription de mon choix d'orientation dans une culture familiale. Notons tout d'abord que mon unique frère, après une formation et une expérience dans le secteur bancaire, se trouve aujourd'hui « personnel navigant » dans une importante compagnie dont le statut au moment où il l'a intégrée était celui d'une entreprise publique. Nous avons en tout trente-six cousins dont vingt-huit travaillent dans la fonction publique dans des métiers liés à l'éducation ou l'intervention sociale. Notre père a été militaire avant de travailler dans une entreprise privée puis de créer sa propre activité, provoquant de l'inquiétude de ses parents et de son épouse. Son décès alors qu'il était encore jeune n'a pas permis de dire si son entreprise pouvait être couronnée de succès ou non et il n'est resté de cette expérience que le souci d'une situation précarisante. Notre mère était pour sa part fonctionnaire de préfecture. Elle a pris une disponibilité de dix ans pour se consacrer à notre éducation. Mon père avait deux frères et quatre sœurs. Ses deux frères ont consacré leur carrière à l'armée et l'enseignement, sa sœur aînée était bibliothécaire, l'une handicapée mentale est restée au domicile parental et les deux autres ont été « mères au foyer », mariées à des bibliothécaires et militaires. Mon grand-père, après un début de carrière comme pharmacien a enseigné la botanique en tant que professeur des universités. Son épouse est restée pharmacienne jusqu'à sa retraite. Le domicile familial se situait le plus souvent aux abords de l'officine et le personnel embauché lui permettait de se consacrer à ses enfants.

L'examen de ces parcours permet de dégager des aspirations fortes à la sécurité pour les femmes et à des carrières de fonctionnaire, dans l'armée de préférence mais aussi dans l'enseignement pour les hommes, qui ne sont pas sans lien avec le parcours de leur père. Il me semble que tous les petits-enfants de cette famille ont été baignés dans un discours qui valorisait ce type de carrière et insistait aussi sur l'importance pour une femme, dans la mesure où elle travaillait, de pouvoir se consacrer à l'éducation de ses enfants : le professorat était perçu comme le métier idéal quand il n'était pas possible ou souhaité de se consacrer totalement au foyer familial.

La situation dans la famille de ma mère était bien différente. Ma grand-mère, pour diverses raisons, a connu et assumé seule des difficultés financières après avoir été mère au foyer.



Faisant face à une grande précarité, elle devient cantinière dans une école. Cette situation marquera ses filles. Les quatre sœurs de ma mère ont été assistantes maternelles, infirmières, employées de bureau dans des entreprises privées. Les deux dernières ont parfois connu de grosses difficultés professionnelles. Je ne sais que peu de choses des trois frères de ma mère, sinon qu'ils n'ont pas trouvé de stabilité professionnelle. L'autonomie financière de la femme a toujours été valorisée comme une condition de sécurité d'autant que plusieurs sœurs de ma mère ont été amenées pour des raisons différentes à s'occuper seules de l'éducation de leurs enfants. Le sens donné à ma mère à sa reprise du travail après dix ans de disponibilité pendant lesquels elle s'est consacrée à ses enfants était de pouvoir assurer financièrement cette éducation seule en cas de nécessité.

Une très grande partie de mes cousines maternelles mais aussi de leurs frères sont fonctionnaires, que ce soit dans le domaine de santé, de l'éducation, dans l'armée ou dans d'autres administrations. Les deux familles de mes parents, catholiques et plutôt traditionalistes, accordent une grande importance à l'éducation des enfants. Les choix du métier de la fonction publique et du social répondent clairement à cet impératif pour une femme. On peut donc voir se dégager de façon évidente certaines tendances déterminantes dans mon propre choix professionnel dont je n'avais aucune conscience au moment de mon orientation. Dès lors, ai-je été orientée ou me suis-je orientée ? Difficile de répondre à cette question... Le choix de la raison a été celui d'études pouvant mener à l'enseignement, même si j'ai caressé un moment l'idée de faire « autre chose ». Je ne peux dire aujourd'hui s'il s'agissait d'un besoin de contestation ou d'un réel désir. Je me suis, en tout cas, inscrite dans une continuité familiale et mon « choix » a semblé apporter pleine satisfaction aux deux branches de ma famille.

L'inscription de mon parcours dans une culture et des valeurs familiales n'a par ailleurs pas manqué d'influencer, au moins au début de ma carrière, ma représentation du métier d'enseignante.

## **I/2. Construction d'une identité et d'une éthique professionnelle**

### **I/2.1 Entrée dans l'enseignement**

Mon premier remplacement en français, en tant que maîtresse auxiliaire dans un collège, a transformé mon projet théorique d'enseigner en une envie d'enseigner et j'ai poursuivi sur

cette voie en tant qu'auxiliaire. J'arrivais dans l'institution scolaire avec dans mon bagage des expériences contrastées qui me permettaient de me mettre à la place de beaucoup de mes élèves. J'ai aimé être à leur contact enrichissant et j'ai vite cherché les moyens de les intéresser, de susciter chez eux ce désir d'apprendre qui m'avait parfois traversé. J'avais aussi hérité des valeurs familiales et des valeurs religieuses qui les ont nourries une forme de considération pour l'enfant, dont l'avenir a toujours été un souci majeur. Il découlait aussi de ces valeurs un profond goût de la justice et de l'équité. J'avais foi dans le principe de l'égalité des chances que je voulais défendre. Très vite, mon métier m'a passionnée et je comprenais mal le désenchantement de certains de mes collègues que je trouvais volontiers grincheux.

Je venais clairement faire mieux pour mes élèves que ce que j'avais connu, avec en poche un petit carnet rempli à l'adolescence, manifeste plein de hargne contre certains professeurs et mes parents. Ce carnet que je m'étais adressé recensait ce qu'il ne faudrait jamais faire à des élèves ou à des enfants. Une promesse à moi-même, promesse d'adolescente révoltée à une adulte rêvée. Que je n'ai pas toujours tenue... Je me suis découverte pleine de contradictions, humaine et donc faillible, et aussi soumise aux contraintes du système éducatif. Mais à défaut de tenir cette promesse je « tendais vers » et je m'aperçois après coup qu'en gardant ce cap je posais déjà les bases de l'éthique professionnelle qui s'est développée au fil de ma pratique.

Ce que je vivais en tant qu'enseignante débutante me poussait en tous cas à construire les compétences et à chercher les connaissances qui me manquaient. Au début de ma carrière d'enseignante, je me suis d'abord appuyée sur des apprentissages informels<sup>1</sup> autodidactiques<sup>2</sup> qui avaient avant tout une fonction adaptative à ma fonction. Mais au fil du temps et en accumulant de l'expérience, j'ai fait appel à davantage de créativité pour penser ma pratique et l'adapter aux élèves dont j'avais la responsabilité. Je me suis beaucoup appuyée sur leurs apprentissages informels dont mon expérience m'avait montré qu'ils participaient à construire le rapport au savoir et à l'école comme ils continuaient à construire mon rapport à mon métier.

Je peux dire aujourd'hui après avoir lu Fabre que je m'inscrivais dès le départ davantage dans une conception éducative figurée par le Phoenix : « [...] l'être, selon la nature est doté de spontanéité : il constitue sa propre fin, il se forme et se transforme lui-même selon un modèle interne » (1994, p. 127), que dans une conception aristotélicienne voyant en l'homme

---

<sup>1</sup> J'entends par là les apprentissages conscientisés ou non réalisés hors institution.

<sup>2</sup> Je me réfère ici à Bezille, H. (2003) *L'Autodidacte, entre pratique et représentation sociale*. Paris : L'Harmattan.

une matière à modeler, un objet à former par un Pygmalion. Mon positionnement n'a pas tellement varié au fil de ma carrière en ce qui concerne ma représentation de l'acte éducatif au sens le plus large. Mais, dans l'étendue de ma mission d'enseignante, j'ai inscrit des priorités : essayer de construire des situations mettant en jeu des problématiques dont la résolution fasse sens pour les élèves et s'inscrive donc dans leur biographie, les accompagner et les soutenir dans l'effort que représente l'apprentissage et les exercer à un esprit critique, fondement d'une citoyenneté active et éclairée.

## I/2.2. Reprise de formation

Revenons à mes débuts d'enseignante. Me voilà motivée, volontaire, désireuse de bien faire mais surtout très jeune et inexpérimentée. J'ai profité de toutes les occasions de comprendre l'institution, de me former, multipliant les stages, observant et interrogeant les pratiques des enseignants avec qui je travaillais, en m'efforçant peu à peu de les comprendre plutôt que de les juger, comme ce fût ma première tendance.

La préparation au CAPES interne a été l'occasion d'une prise de recul sur ma pratique et d'une première vraie réflexion didactique et pédagogique qui me permettait de dépasser le stade des bonnes intentions et d'une certaine démagogie. J'avais été jusque-là sans trop d'inquiétudes, privilégiant le relationnel, me reposant sur mon intuition. Après une première installation dans un « poste fixe » qui a été l'occasion de me poser et de m'intégrer à une équipe, j'ai demandé un stage de didactique long pour compenser mon absence de formation initiale. J'enseignais alors depuis six ans et j'entendais parler pour la première fois des sciences de l'éducation, sans prendre encore la mesure de ce qu'elles représentaient. Mais peu à peu, j'actualisai ma pratique à la lueur de certaines découvertes, notamment sur la cognition, pensant de plus en plus mes cours pour adapter le programme aux élèves et trouvant des ressources dans des lectures pédagogiques et didactiques.

J'ai ensuite fait le choix d'enseigner en ZEP parce qu'on m'avait vanté le travail en équipe que l'on pouvait y réaliser et que j'avais envie de sortir d'une pratique jusque-là trop solitaire à mon goût. Peu de collègues dans les établissements où j'avais enseigné avaient l'envie ou le temps de travailler ensemble, que ce soit au niveau disciplinaire ou au niveau interdisciplinaire. J'avais passé en tout cinq ans dans le même collège et je commençais à m'ennuyer, habituée jusque-là en tant que maîtresse auxiliaire à changer d'établissement, de types d'élèves et d'équipes régulièrement. Un public d'élèves en difficulté ne m'effrayait pas. J'avais envie d'en découdre, de faire mes preuves.

Je n'ai pas été déçue. Le public m'est effectivement apparu difficile et j'ai connu pour la première fois de ma carrière un grand moment de doute qui m'a amenée à un peu plus d'humilité. Il ne suffisait plus d'un peu de charisme, de bonne volonté ni de séquences didactiques soigneusement préparées pour que les cours se déroulent tranquillement. Les difficultés des élèves étaient telles dans leur variété et dans leur fréquence de manifestation – et les miennes ! – qu'il fallait vraiment que je m'interroge et trouve des solutions. Pendant presque un mois, je me suis fait chahuter, obtenant difficilement dans chaque cours quelques minutes de calme et de travail.

J'ai retroussé mes manches, ouvert quelques livres, me suis tournée vers l'équipe pédagogique du collège et particulièrement vers les enseignants qui avaient l'expérience de ces élèves. Je cherchais. Je me suis finalement remise en question en entendant une demande importante des élèves : être considérés et reconnus comme des personnes capables de réussir et pas seulement des élèves à qui on dispense de l'indulgence et de la bienveillance. J'ai orienté ma posture et mes cours dans ce sens et savouré le changement de climat. Je m'étais laissé entraîner dans le piège qui consiste à donner une existence aux inégalités en voulant les compenser. Je pense que les élèves se révoltaient contre cet implicite qui les réduisait et les aliénait. Cette expérience m'a permis d'apprendre encore.

Deux ans plus tard, je réunissais quelques collègues et proposais à l'équipe de direction du collège la création d'une classe « expérimentale » pour travailler sur l'estime de soi avec des élèves de 4<sup>ème</sup> absentéistes, en manque de confiance, qui se vivaient comme « nuls ». Le collège fonctionnait par le jeu des options sur un système de classes de niveaux. N'y pouvant rien, j'avais envie que les élèves les plus en difficultés, de toute façon stigmatisés, puissent au moins profiter des bienfaits d'un travail d'équipe pendant une année. Il s'appuyait sur une pédagogie différenciée et en ce qui me concerne aussi autogestionnaire que possible, valorisant entre autres par le biais d'une évaluation non chiffrée les progrès plus que les résultats et offrant un minimum de liberté dans le choix des objets d'études et des productions. À l'issue de l'année scolaire, ces élèves retournaient vers des classes de 3<sup>ème</sup> « ordinaires ».

C'est dans le cadre de cette structure, parce qu'il me paraissait évident que les élèves voulaient être pris en compte dans leur singularité alors que la plupart du temps un enseignant s'adresse à un groupe, que j'ai commencé à leur proposer des entretiens individuels d'une quinzaine de minutes, sans autre finalité que de les découvrir et de leur donner l'occasion d'être reconnus en tant qu'individus autonomes et indépendants et pas seulement membres

d'un groupe. J'avais l'impression d'en apprendre beaucoup sur eux en quinze minutes d'entretien par rapport à ce que je pouvais découvrir en une année de cours. Cela m'a donné l'occasion de penser les moyens d'améliorer le projet de cette classe « expérimentale » pour l'année suivante, mais aussi d'initier de nouvelles actions à destination des élèves, dans le but d'établir un lien qui semblait peu existant entre la cité et le collège. Cela m'a aussi permis de prendre conscience du fait que les élèves disposaient pour cela d'un savoir expérientiel très précieux pour penser ces actions.

De mon enseignement dans cette classe est aussi venu un besoin d'échanger pour enrichir encore ma pratique. Avec quelques collègues de plusieurs établissements et horizons différents (collèges, écoles, lycées), nous nous sommes retrouvés régulièrement dans mon salon pour discuter pédagogie, nous intéressant aux structures innovantes avec l'envie d'en créer une. Devant l'impossibilité de mener à bien ce projet à ce moment-là, ces rencontres informelles ont cessé. Mais j'ai essayé de poursuivre ma réflexion en proposant aux enseignants intéressés la création d'un groupe de secteur interdisciplinaire nous permettant de nous réunir dans un cadre institutionnel. Pendant un an, nous avons mutualisé des outils et des démarches inter et pluridisciplinaires dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves en faisant face à l'hétérogénéité. C'est dans ce contexte que s'est encore développé mon questionnement sur le rapport au savoir et aux apprentissages ainsi qu'à la subjectivation de la scolarité.

Dans le même temps un sentiment de révolte contre l'institution grandissait sans que je puisse comprendre et parfois nommer ce qui me traversait. Il m'arrivait de me sentir impuissante, parfois découragée. Je m'interrogeais sur la classe « expérimentale » et ses bienfaits à long terme. Je doutais. Je m'inquiétais des effets pervers de ce type de dispositif. L'absentéisme diminuait considérablement, les élèves étaient désormais très actifs en classe, mais ils ne fournissaient aucun travail en dehors des cours et leurs résultats restaient irréguliers, fragiles. Pour certains d'entre eux la classe « expérimentale » a été l'occasion d'un tournant dans leur scolarité et leur intégration dans une classe de 3<sup>ème</sup> ordinaire n'a posé aucun problème. Mais pour les autres ? Dans tous les cas je craignais de mettre de l'huile dans les rouages institutionnels quand l'intention était plutôt d'aider quelques élèves à passer entre les dents sans être broyés.

L'accueil de stagiaires m'obligeait en tant que conseillère pédagogique à tenir un discours explicatif sur le dispositif, les objectifs et les moyens de les atteindre de la classe « expérimentale ». Je sentais ce discours superficiel, flottant. Alors que je voulais lutter contre

l'inégalité et que j'œuvrais au nom de ma foi dans le collège unique, qu'est-ce qui finalement sous-tendait mes efforts ? Quelles étaient les valeurs, les allants de soi, qui guidaient ma pratique sans que je les ai interrogés ? Mon ignorance des conceptions éducatives, de la continuité et des contextes dans lesquelles s'inscrivait ma pratique ne me permettait pas d'analyser convenablement la situation, je ne comprenais pas suffisamment ce qui « se jouait ».

Après plusieurs années d'apprentissages informels autodidaxiques en alternance et en relation avec une formation continue, alors que je me trouvais dans une recherche identitaire à la fois personnelle et professionnelle, mon enseignement dans la classe « expérimentale » a donc fait émerger, un besoin de reprendre une formation qui a abouti à mon inscription en Master 1 de sciences de l'éducation. Je voulais que cette formation se fasse en interaction avec ma pratique, qu'elle fasse émerger et formalise certains apprentissages, qu'elle en remette en question, qu'elle en permette d'autres. Il me paraissait important que ma pratique et ma formation se nourrissent l'une et l'autre. Mon parcours en Master de sciences de l'éducation visait à découvrir de nouvelles conceptions éducatives et à les confronter à ma pratique pour réussir à me positionner plus clairement. Cette démarche était un préalable incontournable à une entrée en recherche sur mon terrain professionnel.

### I/2.3. L'apport d'un cadre de références théoriques

Je me suis donc renseignée sur différentes universités qui proposaient un enseignement en sciences de l'éducation. Je me suis déplacée sur différents sites universitaires et c'est ainsi qu'au printemps, à l'occasion d'un rassemblement d'étudiants de licence en ligne à Paris 8, j'ai été confortée dans l'idée que la formation à distance qui y était proposée répondrait à mes attentes et je me suis inscrite en Master<sup>3</sup>.

J'y ai rencontré un enseignant, Remi Hess qui m'a offert un de ses journaux (Hess, 2007) dont la lecture m'a poussée à ouvrir un journal du moment de mon enseignement, m'aidant à porter un regard à la fois plus proche et plus distancié sur ma pratique et mes élèves. J'avais déjà cet outil en main lorsque j'ai entamé ma formation à la rentrée universitaire suivante.

Certains concepts et certaines démarches, découverts très rapidement après mon entrée en formation, ont effectivement donné du sens et un appui théorique à mon positionnement d'enseignante et à mes questionnements. Mon intuition qu'il n'est « jamais trop tard » et

---

<sup>3</sup> Master 1 EFIS Education tout au long de la vie en enseignement à distance.

qu'on ne peut renoncer à éduquer chaque élève trouve un premier étayage dans la théorie de l'inachèvement de l'homme, soutenue par Lapassade (1997). Il s'appuie sur les sciences naturelles, humaines et sociales pour mettre en évidence la néoténie de l'homme dont l'immaturité et la juvénalisation, lui attribuant plasticité et indétermination, sont compensées par sa capacité à apprendre et progresser tout au long de sa vie.

Morin montre par ailleurs que l'homme dès son origine est : « un être culturel par nature, parce qu'il est un être naturel par culture » (1979, p. 99). Cette théorie remet en cause d'une part l'idée que certains individus ont de façon innée un potentiel supérieur aux autres et d'autre part que l'homme atteint un jour une maturité qui fait de lui un adulte accompli définitivement et ce d'autant plus aujourd'hui alors que l'apprentissage d'un métier ne marque plus une réalisation de conditions stables et définitives et que les identifications au rôle social changent au cours de la vie. Mais je reviendrai sur ce point.

Cette théorie de l'inachèvement de l'homme remet en cause une vision de l'empilage du vécu ainsi que l'idée d'un déterminisme linéaire et conforte le paradigme de l'éducabilité tout au long de la vie. En effet, toute expérience passée peut prendre un sens nouveau dans le présent et toute expérience présente pourra prendre un sens nouveau dans l'avenir. Rien n'est clôt dans l'enfance ni ne s'arrête au moment de la sortie du système scolaire et l'individu pourra tout au long de la vie interpréter et apprendre de ses expériences. La temporalité introduit un travail de la mémoire et pose la question de la distorsion entre le moment de l'expérience, celui de sa compréhension et celui de sa conclusion. Dès lors, il n'y a pas de conclusion possible dans tous les cas et pour tous dans le cadre de l'éducation formelle. L'apprentissage se poursuit pour chacun jusqu'à la mort.

Ces apports théoriques ont conforté mon questionnement sur la manière dont l'éducation formelle peut aider l'élève à achever un cursus initial en ayant construit des savoirs qui lui permettent de mettre en forme et de subjectiver ses expériences après-coup et tout au long de sa vie de façon à pouvoir s'orienter, c'est-à-dire : choisir des directions. Il m'est apparu qu'à cette fin, l'éducation formelle dispensée par l'institution scolaire dans un premier temps et l'éducation informelle, le plus souvent en tension avec cette première, ne devaient pas s'exclure mais au contraire s'appuyer davantage l'un sur l'autre.

Le concept allemand de la *Bildung*, traduit le plus souvent par « éducation de soi » ou encore le mot « formation », m'est également apparu important pour approfondir la réflexion sur les fonctions de l'éducation. Weigand (2008) et Fabre (1994) montrent que le mot « formation » recouvre plusieurs définitions : il peut s'agir de l'obtention de qualifications ou

de connaissances, et dans ce cas elle se réalise pleinement dans un cadre formel, en éco-ou hétéro-formation. Mais si on considère qu'il s'agit d'un parcours d'apprentissage qui fait appel à l'expérience personnelle, l'implication et la réflexivité et qui permet de rechercher un épanouissement personnel participant à l'accomplissement de l'être humain comme valeur universelle, on réalisera aussi des apprentissages hors cadre éducatif ou à sa marge et en autoformation. Cette dernière acceptation du mot « formation » relève de la *Bildung*, concept fondamental qui trouve son origine dans la religion puis dans la philosophie des Lumières. Prenant source dans la pensée de Kant, il sera développé en Allemagne par Humboldt, Herbart et Herder puis, plus récemment, par l'École de Francfort. Pour Fabre, elle relève « d'un savoir herméneutique d'ordre réflexif » (1994, p. 150).

Delory-Momberger rappelle que le mot *Bildung* est issu de *Bild*, « l'image » et a d'abord rapport avec la création, la fabrication, le fait de donner forme et que dans la mystique du Moyen-Âge, il faut mettre en rapport ce terme avec le verbe *einbilden*, qui désigne « l'image que laisse Dieu dans l'âme du croyant » (2014, p. 58). La *Bildung* vise une émancipation. Elle n'est pas contemplation mais travail, transformation de l'environnement en même temps que de soi et repose sur un rapport à l'autre problématisé par Fichte, comme l'explique Delory-Momberger :

« [II] développe l'idée que l'éducation n'est formation de l'homme que parce qu'elle est, non une action sur un objet, mais une action réciproque entre des êtres raisonnables et libres qui se reconnaissent comme des personnes. Chacun ne devient un sujet libre que parce qu'un autre sujet libre l'appelle à agir librement en le traitant déjà comme un sujet libre et parce qu'à son tour il traite cet autre sujet comme un sujet libre » (Delory-Momberger, 2014, p. 65).

La *Bildung* correspond donc à une pédagogie centrée sur l'enfant qui respecte sa nature et croit en sa faculté d'apprendre. C'est une vision éducative qui traverse les générations de l'Antiquité à la Renaissance, période qui correspond aux premières utopies éducatives s'exprimant dans des écrits comme *Utopie* de More ou *Gargantua* de Rabelais et à une pédagogie douce qui s'appuie sur l'expérience, la preuve, la démonstration, et s'ouvre à la notion de loisir. Sur cette vision se développent des méthodes actives, fondées sur la conversation et qui font s'alterner des activités intellectuelles et physiques et s'opposent à une pédagogie autoritaire, voire répressive (encore très prégnante), faite de cours magistraux et dialogués, centrés sur les savoirs de l'enseignant et qui répond à la croyance que celui qui sait peut transmettre à celui qui ne sait pas sans qu'il ait besoin d'être actif.



Dans leur prolongement, on peut par exemple citer Rousseau en France puis Condorcet, Pestalozzi en Suisse, Schleiermacher en Allemagne, et un peu plus tard Freinet, qui placent l'enfant ou l'homme au centre de l'acte éducatif et mettent en garde contre une éducation trop autoritaire qui briderait l'intérêt naturel, la curiosité qui nourrit le désir d'apprendre, y compris à l'âge adulte.

Le concept de la *Bildung* repose sur l'idée qu'il appartient à chacun de cultiver ses talents dans la sphère privée et de concilier sa formation d'être singulier avec les exigences générales de l'humanité, revêtant en cela une double dimension éthique qui nécessite de penser les relations entre la *Bildung* et l'intégration à la communauté. « L'être en soi-même de l'esprit exige d'abord le retour à soi qui ne peut s'effectuer à son tour qu'à partir de l'être hors de soi. », écrit Heidegger (cité par Fabre, 1994, p. 137). Au niveau ontologique, on ne peut ignorer que le développement de l'individu se fait en interaction avec un milieu qui se doit donc d'être le plus riche et le plus divers possible. La *Bildung*, qui ne peut connaître d'étapes normées, semble dès lors peu compatible avec le système de qualification que représente le système scolaire et entre en tension avec un processus de formation personnelle qui soit le fondement d'une formation volontaire et consciente.

Ce concept de *Bildung* et les représentations éducatives qui lui sont liées, en lien étroit avec la recherche biographique en éducation que je m'attacherai à définir plus précisément dans le second chapitre, a été un appui important tant dans l'émergence de la question de recherche qui sous-tend cette thèse que dans la construction d'une posture méthodologique. Il est aussi le point d'appui de la construction d'une éthique professionnelle liée à mon entrée en recherche.

#### I/2.4. Construction d'une éthique professionnelle

Les apports théoriques rencontrés lors de ma formation m'ont permis d'affirmer une identité professionnelle jusque-là encore tâtonnante à partir de l'identification des valeurs prioritaires qui me permettraient d'orienter mes actions en fonction des circonstances. J'ai pu adopter un positionnement éthique me permettant de conjuguer des valeurs personnelles avec des normes professionnelles et sociales, développant ainsi une plus grande cohésion identitaire et inscrivant cette identité professionnelle dans un parcours biographique global.

En effet, la visée éthique selon Ricœur : « Visée de la vie bonne pour soi, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202), se décline sur plusieurs niveaux : le niveau personnel qui repose sur la capacité réflexive, le niveau interpersonnel qui s'appuie

sur des capacités à communiquer, à respecter et tolérer les autres, le niveau institutionnel qui repose sur des lois et des règles. Ces trois niveaux de la visée éthique d'une existence apparaissent complémentaires et indissociables et par conséquent doivent pouvoir s'articuler pour qu'un sentiment de cohésion identitaire puisse se développer. Nous verrons dans l'exposé de ma méthodologie à quel point ma posture éthique professionnelle se trouve liée à ma posture éthique de chercheuse.

Considérant à l'instar de Gohier (2005, pp. 41-76), que l'éthique trouve son actualité au cœur de l'acte, dans la nécessité d'en assumer la responsabilité, il me semble intéressant de remarquer que les questions liées à ma pratique professionnelle, qui se cristallisaient sur l'asymétrie de la relation pédagogique, se manifestaient dans trois modalités d'exercice de mes fonctions :

- Ma fonction de professeure de français demandait à ce que je m'interroge sur les moyens de dispenser un enseignement des programmes qui soit au service de visées éducatives contradictoires : insérer des élèves socialement et économiquement en leur permettant d'accéder à un emploi, contribuer à leur épanouissement personnel en leur permettant d'être eux-mêmes et les faire entrer dans une culture commune. Cette fonction m'amenait à prendre en compte des expériences, des bagages cognitifs et expérientiels singuliers en même temps qu'il fallait s'adresser à un groupe et se montrer attentive aux intérêts collectifs. Je me demandais comment transmettre du commun à des individus différents sans léser l'individu.
- Ma fonction de professeure principal me rendait aussi responsable de l'orientation de mes élèves, orientation vécue comme une assignation par plusieurs d'entre eux. Je cherchais à les accompagner dans un choix qui les rende sujet de leur parcours de formation dans un contexte économique défavorable. Cela m'interrogeait : Comment me positionner pour solliciter et accompagner l'émergence d'un choix tout en prenant en compte le manque d'expérience, de connaissances et de recul critique de la plupart d'entre eux ? Comment les inviter à interroger leurs représentations parfois erronées ? Comment interroger les miennes ?
- Ma fonction de conseillère pédagogique me mettait en posture de transmettre mon savoir pratique. Cela m'amenait à me questionner sur le contenu et la manière de faire acquérir à de jeunes enseignants la distance critique et le pouvoir

d'agir qui leur permette de remplir au mieux leur mission tout en respectant leur singularité et leurs propres valeurs parfois différentes des miennes.

Il me semble important de rappeler que ces questions se posaient avec d'autant plus de vigueur qu'elles étaient liées à un exercice professionnel s'inscrivant à ce moment-là depuis un an dans un dispositif expérimental. Il me faisait me demander comment ne pas faire porter à l'élève le poids des inégalités scolaires dues aux inégalités sociales, sans pour autant lui ôter la part de responsabilité qui lui revenait et lui permettait d'être le sujet de ses apprentissages. Je rappelle, m'appuyant sur la définition proposée par Danvers dans *500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2003, p. 550) qu'étymologiquement « sujet » (jeter) vient du latin *jacere, jactum*, lancer dans l'espace. Si le sujet peut être considéré comme ce qui est soumis, subordonné ou comme une matière sur laquelle l'on pense et l'on parle, je l'utilise plutôt dans cette recherche quand il est associé à l'élève comme le mot qui désigne la personne dont on exprime l'état ou l'action, en l'associant à la notion d'autonomie. Aussi il s'agissait de permettre à des élèves, atomisés dans une classe qui ne constituait pas une communauté de travail, de pouvoir s'orienter de façon autonome tout en apprenant à coopérer dans une institution scolaire dont certains à l'évidence ne maîtrisaient pas les codes.

La situation exigeait qu'en tant que responsable de cette classe, je puisse formuler des objectifs et rendre des comptes : à la direction de l'établissement, aux inspecteurs pédagogiques, à l'ensemble de l'équipe de l'établissement et que je puisse expliquer à mes stagiaires mon positionnement pédagogique. Au-delà de transmettre des connaissances et de construire des compétences, j'étais en position de transmettre des valeurs, plus ou moins normatives, plus ou moins personnelles. Et mes propres valeurs s'affirmaient dans le dispositif mis en œuvre. Pourtant je n'avais jamais ressenti aussi vivement jusqu'à ce moment-là la nécessité de les interroger, ou d'interroger les normes prescrites par l'institution. La création de ce dispositif expérimental nécessitait une implication plus conscientisée et réfléchie. D'autant que par principe, mais sans l'avoir jamais questionné, je considérais qu'il était préférable de ne pas regrouper des élèves en situation de difficulté au risque de les stigmatiser. Mais les élèves de l'établissement se trouvaient dans tous les cas répartis en groupe de niveau par le biais des options suivies. Cet état de fait et mon impuissance à le modifier m'ont fait revenir sur ma représentation première, pour des raisons éthiques. En effet, comme l'explique Héricord, l'éthique « surgit principalement dans la vie quotidienne sous la forme d'un dilemme, lorsqu'on est confronté à un choix entre deux questions certes contradictoires mais présentant l'une et l'autre autant d'avantages que d'inconvénients »

(Héricord, 2006, p.29). Mon choix pour autant n'a pas suffi pour autant à résoudre la contradiction dont il était issu et mes inquiétudes persistaient.

Dans un premier temps, je questionnais mes collègues. Je découvrais alors que nous étions porteurs de représentations, de valeurs, de finalités qui différaient parfois fondamentalement et orientaient notre manière d'interpréter les normes institutionnelles et de faire respecter les règles. Nous étions rassemblés autour d'un projet commun : celui ne pas « laisser pour compte » un certain nombre d'élèves. Mais nos priorités divergeaient cependant. Pour les uns, l'important était la transmission disciplinaire et le partage avec les élèves d'une vision esthétique, pour d'autres la transmission d'une culture commune, d'un savoir-être, de valeurs républicaines, ou encore les connaissances permettant une insertion professionnelle, etc. Je réalisais que nos références morales, culturelles et pédagogiques, quand nous en avions, s'inscrivaient dans une pluralité rarement interrogée.

Cela m'invitait à interroger plus en profondeur les allants de soi (et les valeurs qui les sous-tendaient) concernant ma représentation de la fonction et de la posture d'enseignante. J'abordais ainsi une nouvelle étape importante de la construction de mon identité professionnelle. J'avais jusque-là procédé par une identification (Gohier, 2005, p. 49) qui mettait l'accent sur mon appartenance au corps enseignant et favorisait mon intégration à ce corps. J'avais le souci de me soumettre aux règles prescrites par l'institution. Je n'avais pas suivi de formation initiale, ayant longtemps exercé comme maîtresse auxiliaire et passé un concours interne pour obtenir ma certification. J'avais donc fait miennes sans jamais les questionner une partie des réflexions, parfois superficielles, partagées par mes collègues dans les instances de décision (conseil d'administration, conseils de classe), dans les conversations informelles (en salle des professeurs, à la cantine) ou encore dans les instances syndicales, me rangeant le plus souvent à l'avis général.

Mon discours sur l'éducation qui s'appuyait aussi sur mon expérience d'élève, s'il avait jusque là été suffisamment fonctionnel dans les réunions parents-professeurs et les conversations privées, manquait de profondeur. Il pouvait d'ailleurs se révéler sans congruence avec ma pratique (qui existait parfois sans qu'aucun discours ne la sous-tende).

L'inquiétude éprouvée pour certains élèves, en me conduisant à faire des propositions de dispositif, me menait vers une seconde étape dans la construction de mon identité professionnelle : celle d'une singularisation (Gohier, 2005, p. 49), dans le même temps que s'affirmaient aussi mon identité personnelle et sociale dans des questionnements existentiels. L'éthique qui se construisait sur un plan personnel interdisait que je me soumette aux normes

institutionnelles sans les comprendre et les discuter alors que la réalité de ma pratique enseignante me confrontait constamment à la non adéquation de la règle générale aux particularités des situations dans lesquelles se trouvaient mes élèves.

Il me fallait avant tout comprendre quelle logique présidait à la transmission d'une culture et de valeurs normatives dans l'institution scolaire alors que les objectifs égalitaires et émancipateurs déclinés dans les programmes officiels, me paraissaient en contradiction avec les pratiques enseignantes et les résultats obtenus. Cette contradiction prenait sens dans une tension entre les objectifs énoncés et une perspective utilitariste. Cette prise de conscience m'a invitée à interroger la validité des pratiques disciplinaires de l'école qui me semblaient de plus en plus en conflit avec un objectif de formation émancipateur. Il s'agissait dès lors de composer avec une situation fortement normée et ritualisée qui inscrivait institutionnellement ma relation pédagogique dans une asymétrie. Comment trouver un sens à ma coopération mais surtout un positionnement compatible à la fois avec les injonctions institutionnelles et mes propres aspirations ?

Il me paraissait donc important de prendre du recul sur ce que je faisais en enseignant et d'en interroger la visée. Œuvrais-je à l'émancipation ou à l'aliénation des élèves, à l'égalité des chances ou à la sélection des meilleurs, ou en tout cas des plus conformes ?

Je suis entrée en formation « comme une truie qui doute » (Duneton, 1979), cherchant un sens éthique à ma pratique professionnelle dans une meilleure compréhension du système, de son histoire et voulant m'assurer que je pouvais trouver par moi-même une légitimité à l'autorité prescrite institutionnellement que j'avais à exercer sur les élèves. Mon inscription en Master de sciences de l'éducation m'a permis d'accéder à une meilleure connaissance de l'histoire de l'éducation et de ses différents enjeux. Mais ces connaissances sont venues renforcer mes interrogations qui rejoignaient les questionnements philosophiques de Meirieu, ou encore ceux de Fabre.

*Le Choix d'éduquer* (1997) de Meirieu pose la visée ultime de l'acte éducatif dans l'émancipation de l'autre. Il invite à :

- reconnaître et protéger l'altérité du jeune en tant que sujet éthique et lui permettre ainsi de se reconnaître comme tel.
- l'accompagner et le soutenir dans l'acquisition de son autonomie en le considérant comme un sujet psychologique en questionnement.

- le préparer à assumer le statut de sujet politique auquel sa majorité lui donnera accès, en l'aidant à développer un esprit critique qui l'émancipe.

L'élève en tant que sujet est envisagé comme sujet existentiel et moral, animé par des désirs en acte, qui projette et réalise des expériences dans un processus sans cesse renouvelé de construction de soi en relation avec son environnement.

Meirieu inscrit clairement le sens de l'acte éducatif dans l'émancipation des élèves qui leur permet, conformément aux idéaux de l'école républicaine, de devenir des citoyens. Mais il s'inquiète aussi des risques d'instrumentalisation liés à la fonction socialisante de l'école. Il s'attache donc à mettre en place des dispositifs pédagogiques qui rendront les élèves acteurs de leurs apprentissages, libres d'adhérer et d'apprendre. Son positionnement éthique, fondé sur la philosophie de Levinas, implique pour l'enseignant la responsabilité de l'autre, l'élève, à qui on ne peut imposer un savoir. Par conséquent, tout en croyant à l'éducabilité de tous, il faut selon lui renoncer à l'idée de pouvoir éduquer chaque élève. Hatchuel va aussi dans ce sens en affirmant que ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs, mais la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait » (Hatchuel, 2005, p. 34).

Par conséquent il s'agissait pour moi de postuler l'éducabilité de tous puisque le droit à la reconnaissance, la protection et l'éducation sont équivalents pour chacun et de tout mettre en œuvre pour permettre à mes élèves de subjectiver leur parcours d'apprentissage tout en admettant qu'ils disposaient d'un libre choix d'apprendre ou pas et qu'ils n'adhéreraient pas tous à l'éducation proposée. J'ai fait mien ce positionnement, confortée par la lecture du *Maître ignorant* de Rancière (2004), qui a éclairé des intuitions que je ne savais jusque-là pas justifier. La posture surplombante adoptée très souvent par les détenteurs de savoir signifie aux élèves leur incomplétude plutôt qu'elle n'induisait une confiance en leur intelligence. En cela, elle constitue un instrument d'aliénation et d'instrumentalisation.

Fabre, qui s'intéresse plus largement à la formation s'inquiète également de l'instrumentalisation qu'elle peut représenter. Il rappelle qu'elle est une « courroie de transmission idéologique » (Fabre, 1994, p. 260) et que Gusdorf (cité par Fabre, *Ibid.*, p. 260) a décrit l'enseignant comme un « agent double, passant en contrebande des valeurs cachées sous les savoirs ! » (*Ibid.*, p. 261)

Il s'agit donc pour lui de considérer le formé comme un alter ego et non comme un objet, dans un espace intermédiaire mixte de la situation formatrice, entre assujettissement et partenariat. Et il ne s'agit pas de réduire la formation aux contenus à apprendre et aux

dispositifs d'enseignement, les fins aux moyens, les finalités aux objectifs, l'être à l'avoir. L'élève ne peut être réduit à un apprenant.

Le principe de retenue, mis en évidence par Michel Serres peut selon Fabre (1994) être un moyen de déjouer les contradictions éthiques. Il s'agit de disposer d'un pouvoir sans en faire usage en faisant conjuguer éducatibilité et non réciprocité : « le crédit sans la dette ». Ainsi le maître et l'élève peuvent avoir une relation de partenariat. Rendre libre passe par laisser le pouvoir à l'élève tout en assumant la responsabilité de l'aider à apprendre. « On pourrait rêver d'une relation pédagogique qui prendrait ses distances avec la pédagogie bancaire et le marchandage, pour viser un échange équitable. », écrit Perrenoud (2005, pp. 26-30). Ce qui implique d'accepter que l'élève puisse opposer un refus, sans pour autant s'y résigner. D'autant que comme l'indique Korczak : « une décision est le poids de renoncements volontaires associé à la responsabilité imposée d'un résultat. Un ordre n'oblige qu'extérieurement, un choix libre oblige intérieurement » (Korczak, 2006, P.55).

L'enseignant a la charge de proposer à ses élèves des dispositifs auxquels ils pourraient trouver du sens grâce à son accompagnement. Mais il est aussi responsable du cadre institutionnel dans lequel se déroulent les apprentissages et de la situation pédagogique même si elle est co-construite en partie dans la mesure où cette dernière se construit à la fois en dehors de la classe, par l'enseignant, et dans la classe, avec les élèves.

Un rapport hiérarchique est donc inévitable et l'équilibre à trouver délicat. Mais pouvoir me positionner plus clairement m'a permis, en inscrivant ma pratique dans une philosophie éducative, de construire une éthique d'enseignante faisant écho à une éthique de vie plus globale. Les références théoriques et conceptuelles rencontrées entraient en résonance avec mes valeurs personnelles et me permettaient plus facilement d'assumer et même de revendiquer mon positionnement vis à vis des élèves et de mes stagiaires, même dans ce qu'il comportait de déviance par rapport aux normes institutionnelles : je cherchais, dans la limite du possible, à prendre en compte le bagage expérientiel de chacun et je luttais contre la suprématie du savoir scolaire, savoir si « sacré » qu'il justifiait des pratiques autoritaristes, méprisantes et sensé justifier les pratiques autoritaristes et exclusives envers les « ignorants », ceux qui ne maîtrisent pas les codes de la culture dominante, pratiques qui arrivent bien souvent à les convaincre de leurs incapacités.

Le développement d'un positionnement éthique m'a permis de mieux assumer mes écarts à la norme, mes « dissidences » et de m'autoriser à entrer en recherche pour transformer une situation qui me semblait injuste : celle de l'assignation d'une orientation à mes élèves et de

comprendre les processus qui pouvaient leur permettre de subjectiver leur parcours scolaire. Produire des connaissances me paraissait un moyen de rester en accord avec mon positionnement éthique : il s'agissait de prendre ma part de responsabilité en questionnant la construction d'un vivre-ensemble qui permette à chacun de s'accomplir en prenant sa part de responsabilité.

Bien entendu, ces valeurs se confrontaient parfois à celles de l'institution scolaire et imposaient que je m'affranchisse de certaines d'entre elles. L'exercice était souvent difficile et pouvait même s'avérer finalement impossible alors que j'étais soumise à un ensemble de règles institutionnelles. Il s'agissait de délibérer pour tenter d'estimer si les normes qui encadraient ma pratique n'allaient pas à l'encontre de ces valeurs et ne desservaient pas cette éthique qui me permettait de me reconnaître comme la même personne, tendue vers un projet éducatif profondément politique.

Les dimensions éthiques et politiques semblent en effet indissociables dans la mesure où elles sont la condition l'une de l'autre. Ma formation, comme ma recherche constituaient des réponses à une exigence de sens, et donc une visée qui me dépassait et me permettait d'accéder à l'exercice d'une citoyenneté en actes. Puisque cette éthique ne prend sens qu'en situation, dans une pratique réflexive sans cesse renouvelée cela impliquait un questionnement constant de mes représentations, de mes valeurs et un exercice critique permettant de faire des choix les plus lucides possibles en m'engageant dans la relation à l'autre et la cité, en me confrontant aux normes pour les discuter ou les intégrer en toute conscience. C'est dans cette pratique réflexive que trouve désormais à se développer et à se questionner mon éthique d'enseignante. C'est dans ce terreau, dans la confrontation entre mes valeurs et les normes de l'institution scolaire, qu'a germé ma question de recherche.

## **II/ L'institution scolaire**

L'éducation constitue une préoccupation philosophique qui traverse les époques en posant la question de l'éducabilité de l'homme et en engageant des réflexions d'ordre social, individuel, politique, économique et éthique. Le système éducatif, considéré ici comme une institution, dans le sens où le mot « institution », du latin *institulo* (institer, établir) désigne une structure légale faite d'un ensemble de règles tournée vers une fin, ici éducative, qui



participe à l'organisation de la société et de l'état, se trouve traversé et menacé par des tensions dues aux positions contradictoires découlant de ces différentes réflexions.

## II/1. La mission officielle et ses contradictions

Adhérent à la philosophie éducative de la *Bildung* et à ses finalités, il m'a semblé intéressant de la confronter à celles de l'institution scolaire dans laquelle s'inscrivait ma pratique en me penchant sur une formulation datant de 2009, et définissant la mission officielle des enseignants qui me paraissait pouvoir être emblématique de celle de l'institution scolaire. J'y ai rapidement trouvé les manifestations de ces tensions.

Le Ministère de L'Éducation nationale clarifiait la mission de l'enseignant sous forme de propositions de références communes alors que l'Etat s'engageait dans un nouveau dispositif de formation initiale des professeurs du second degré. J'en relève ici quelques extraits significatifs de sa complexité. Il est indiqué que :

« Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République [...] Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle » (Ministère de l'Éducation nationale, 2009).

Mais on peut aussi lire que le professeur « les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel ».

Au premier abord, puisqu'il s'agit de favoriser l'épanouissement personnel aussi bien que l'intégration sociale et professionnelle, les finalités de l'institution scolaire dans laquelle s'inscrit ma pratique trouveraient des concordances avec celles de la *Bildung*. Mais un examen plus attentif fait apparaître des visions et des visées éducatives contradictoires qui ne peuvent au final servir les mêmes objectifs.

Sans entrer dans un trop long développement étymologique, il me paraît intéressant de s'arrêter sur les verbes exprimant les actions que doivent effectuer les enseignants. Leur usage communément synonymique vient en effet brouiller les tâches et les rôles. D'après le *Dictionnaire de la langue pédagogique* de Foulquié (1997), « Éduquer », vient à la fois du

latin *dux, ducis* : le chef, le guide, d'où *ducere* : conduire, commander et *educere* : conduire hors de, avec une idée centrale d'élévation, et de *educare* : élever (des hommes ou des animaux), former, instruire. Une première tension apparaît ici entre l'idée qu'il s'agit de faire sortir l'enfant d'un état premier ou de faire émerger ce qu'il possède déjà. Par ailleurs, « instruire » a pour origine *instruere* : insérer, bâtir, munir, édifier, disposer et relève de la politique et de l'institution du citoyen quand « éduquer » relève davantage de la sphère privée.

On entrevoit des contradictions et le vocabulaire utilisé interroge sur ce qui dans l'éducation relève de la famille et de l'école. Interrogation dont se font l'écho certains débats en salle des professeurs mais aussi certaines discussions familiales quant à l'attribution de certaines responsabilités. S'y ajoute l'ambiguïté du verbe « former », du latin *formare* qui signifie « donner l'être et la forme » au sens fort et « organiser, établir » au sens faible. Il peut avoir aussi bien le sens d'« accomplir » que de « formater ». Ce verbe s'impose puissamment dans le champ de l'école comme le souligne Fabre (1994, pp. 19-20) avant de préciser : « Au total *former* semble se caractériser par une triple orientation : 1) transmettre des connaissances comme l'instruction ; 2) modeler la personnalité entière ; 3) intégrer le savoir à la pratique, à la vie » (*Ibid.*, p. 23). On voit encore dans ce terme une mise en tension de deux conceptions éducatives contradictoires suivant qu'on lui associe une possibilité créatrice ou une simple fonction d'adaptation du sujet au marché qui consiste à le rendre « productif ».

La formulation du Ministère de l'Éducation nationale montre que la mission de l'enseignant ne se laisse pas circonscrire aisément. Elle véhicule des visions éducatives auxquelles correspondent des pédagogies différentes. Cette diversité souvent conflictuelle et rarement mise à jour se trouve source de tensions sourdes qui traversent les différents acteurs du système éducatif.

À la représentation positive de l'enfant sur laquelle s'appuie la philosophie éducative correspondant à la *Bildung*, s'oppose la vision aristotélicienne d'un enfant mauvais, à redresser (du latin *infans*, qui ne peut parler), encore très prégnante et qui correspond à une pédagogie autoritaire, voire répressive, faite de cours magistraux et dialogués, centrés sur les savoirs de l'enseignant. Elle répond à la croyance que celui qui sait peut transmettre à celui qui ne sait pas sans qu'il ait besoin d'être actif. Abels-Eber (2000) nous rappelle que le mot « enfant » réfère à un statut juridique d'infériorité et de soumission. L'enfant ne peut parler parce qu'il est encore dénué de sens, de raison. Il est considéré comme un objet à redresser, à former, à modeler. Ce mot, et cela me semble intéressant de le rappeler, a par ailleurs désigné

les enfants mais aussi les personnes de basse condition et il connote l'inachèvement comme un défaut.

Mais l'opposition entre différentes représentations de l'enfant ne suffit pas à expliquer toutes les contradictions qui apparaissent lorsque l'on cherche à cerner la mission des enseignants et celle de l'institution scolaire.

## **II/2. Histoire de l'institution scolaire**

C'est qu'elles ont aussi leur origine dans les fondements même de cette institution, dès l'Ancien Régime, alors que Louis XIV rend l'école obligatoire jusque quatorze ans.

Dans les faits, le pouvoir royal ne s'implique ni dans le fonctionnement ni dans le financement de l'école. Sous la tutelle de l'Église, confiée aux évêques et aux curés de paroisse, l'école se développe d'abord de façon inégale. Elle concerne prioritairement les garçons, même si certains établissements de ville dispensent aussi une éducation aux filles, et elle va de la simple alphabétisation en campagne à un enseignement plus complet dans certaines villes, suivant l'origine sociale des enfants concernés. L'enseignement, profondément inégalitaire, vise aussi bien à unifier le royaume en dispensant les rudiments de lecture et d'écriture du français à un maximum d'enfants qu'à permettre aux garçons des familles bourgeoises entrant au collège où l'on enseigne encore en latin d'accéder aux diplômes leur permettant d'exercer certaines fonctions.

La finalité de l'éducation, quasiment exclusivement catholique à ce moment-là, est alors de conforter le régime de monarchie de droit divin tout en faisant face aux mutations majeures de l'époque qui nécessitent un rapide développement du système de production et requièrent d'assurer une meilleure cohésion sociale (Foucault, 1975).

Les réformateurs tels La Chalotais ont pourtant souhaité la construction d'une école qui prépare des citoyens : « Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce que les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État » (Gréard, 1911). Un peu plus tard, les révolutionnaires, avec notamment Condorcet, formuleront un projet laïc dont les objectifs qui porteront les valeurs humanistes des Lumières viseront :

- l'émancipation du citoyen qui, s'il est suffisamment éclairé, pourra éviter le piège d'une vie orientée vers la satisfaction des besoins de main d'œuvre du système de production ou vers le culte.
- La légitimation et la survie du nouveau système politique émergent : la démocratie.

Mais finalement, le décret du 17 mars 1808 qui fonde l'Université impériale édicte que toutes les écoles « prendront pour base de leur enseignement : 1) les préceptes de la religion catholique ; 2) la fidélité à l'Empereur, à la monarchie impériale [...] et à la dynastie napoléonienne » (Buisson, 1911). La formation des instituteurs revient donc à nouveau aux religieux. Il s'agit de réorganiser au plus vite l'enseignement primaire. L'enseignement d'État s'appuie donc sur l'Église catholique, institution structurante de l'enseignement qui forme les premiers instituteurs sous l'autorité du Ministère de l'Instruction publique.

Sous la Restauration, l'ordonnance du 29 février 1816 s'attachera à ce que l'enseignement soit obligatoire et gratuit pour les garçons dans un grand nombre de communes. Un programme d'enseignement est élaboré, sous l'influence de l'Église qui veut garder le contrôle de la formation intellectuelle et morale des jeunes Français, projet qui reste en contradiction avec celui des révolutionnaires.

Ce n'est que dans les années 1880, sous l'autorité de Jules Ferry que l'école, à l'issue d'un long processus, deviendra juridiquement laïque, obligatoire et gratuite, pour les garçons comme pour les filles longtemps laissées à l'écart. Mais pour autant, ainsi que l'indique Prost (1997), aucune passerelle n'existe entre l'école du peuple et celle du secondaire. La visée de l'école républicaine est émancipatrice dans le sens où il s'agit de former des individus autonomes, capables de penser par eux-mêmes. À travers une « démocratisation civique » (Prost, 1997), l'école a pour mission de « former des individus capables de penser par eux-mêmes et de se déterminer de façon autonome, pour fonder une société « moderne », affranchie de l'ignorance et des liens serviles de dépendance, c'est-à-dire une société de citoyens égaux en droit et en dignité, bref, une République » (*Ibid.*, p. 48). Mais cette émancipation reste limitée dans la mesure où il n'est pas question de réduire les inégalités sociales qui ne sont pas interrogées. Les enseignements secondaire et primaire correspondent sans que cela pose de problème particulier à deux populations différentes dont les destins sociaux diffèrent. La sélection se fait donc naturellement à l'exception de quelques élèves des classes populaires qui obtiennent sur la base de leurs résultats la possibilité de faire des études plus poussées. On entreprend par ailleurs de créer des niveaux intermédiaires pour qu'une

petite bourgeoisie puisse poursuivre des études moins longues (enseignement spécialisé et moderne des lycées, écoles primaires supérieures, cours complémentaires...)

Les enfants de la République n'ont donc pas accès au même niveau d'éducation. En ce sens, ainsi que le souligne Dubet : « Si l'école primaire fut l'école de la République, le lycée fut l'école de la bourgeoisie » (Dubet, 1997, p. 373). Mais peu à peu, d'un point de vue moral, la responsabilité de l'école dans le mépris d'une classe sociale envers une autre conduit à la critique d'un dualisme entre les deux écoles que constituent le primaire et le secondaire. Dans ce sens, il est envisagé dès le début du siècle par M. Berthonneau une école unique qui soit l'appui d'une concorde civique. C'est après la première guerre que la démocratisation de la sélection apparaît comme nécessaire alors que Zoretti (cité par Prost, 1997, p. 52) constate que : « tout notre système d'enseignement français est aussi un enseignement de classe ». Les petites classes du secondaire disparaîtront, une école unique verra le jour, l'accès aux études secondaires deviendra possible à tout élève méritant. C'est alors qu'interviendront les premiers conseillers d'orientation, chargés en premier lieu de discerner des aptitudes. Nous reviendrons plus en détails sur la question importante de l'orientation et de son histoire, mais il me semble intéressant de poursuivre au préalable un bref historique de l'école républicaine.

En 1932, le Ministère de l'Instruction publique devient Ministère de l'Éducation nationale et porte le projet de l'égalité scolaire et de la gratuité de l'école. Selon Le Ministère de l'Éducation nationale<sup>4</sup>, cette appellation remise en cause pendant le gouvernement de Vichy réapparaîtra en février 1941. Elle perdra son épithète sous le gouvernement de Giscard D'Estaing pour la retrouver en 1981 avec l'alternance de gauche. C'est que le mot « national » fonde le projet éducatif de la République en venant mettre l'accent sur l'appartenance à la nation. Durpaire et Mabilon-Bonfils expliquent : « Quand, dans les années 1880, Jules Ferry a décidé de fonder l'école publique, il s'agissait d'instiller le sentiment national dans le cœur de chaque enfant en lui proposant un récit et des paysages dans lesquels il pouvait se reconnaître, qu'il soit breton, auvergnat ou normand » (Durpaire & Mabilon, 2014, p. 13).

La III<sup>ème</sup> République et les suivantes ont progressivement organisé tout un réseau d'établissements centralisés et dirigés par l'État, destinés à enseigner à tous les niveaux de la

---

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation nationale. *Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours*. Consulté le 20 janvier 2013 sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr). <http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html>

scolarité et à toutes les populations. Les établissements scolaires s'inscrivant dans ce réseau avaient pour mission de dispenser une culture propre à perpétuer la République par le biais de la construction d'un sentiment d'appartenance nationale. Celui-ci prenait appui sur un langage, une histoire, une littérature, communes qui légitimaient la République française et qui légitiment à présent l'Union européenne. S'appuyant sur l'Instruction civique notamment, l'école a en effet pour mission de permettre à tous les jeunes scolarisés d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne. Cela la pousse à démocratiser la sélection des élèves.

Cette première démocratisation qui ne résout pas la question des inégalités sociales va se déplacer peu à peu vers une volonté de démocratiser la réussite des élèves. Mais celle-ci, alors que la France se trouve dans une phase de croissance rapide, s'appuie davantage sur le souci d'élever le niveau de la main d'œuvre pour répondre à la demande sociale et entrepreneuriale en élargissant le recrutement des cadres de la nation, que sur un idéal humaniste cherchant à pousser l'instruction au plus haut niveau possible.

Ce sont le développement de la psychologie et de la sociologie qui viendront modifier le regard porté sur le retard, puis l'échec scolaire. Considéré comme individuel, il s'expliquera d'abord comme le montre Prost (1987) par des facteurs affectifs ou sociaux et fera l'objet de l'attention de la Pédagogie nouvelle. Cependant, l'échec scolaire n'inquiètera pas encore outre mesure puisque la réussite de quelques ouvriers tiendra lieu de preuve d'une égalité sociale devant l'école.

Dans les années 1960, des statistiques mettent en évidence que l'entrée en 6<sup>ème</sup> de lycée dépend davantage du milieu social que du mérite scolaire. La force des déterminismes sociaux résiste aux efforts d'une sélection plus démocratique des populations. Le mouvement de 1968, vient cristalliser le rejet de tout principe de sélection et provoquer un mouvement massif d'intégration. La démocratisation de la réussite scolaire devient un enjeu de société qui implique la suppression de toute ségrégation interne, le développement de l'autonomie des élèves et la lutte contre l'échec scolaire. Se développent alors les pédagogies différenciées et l'individualisation de l'enseignement.

Nous voyons à travers ce rapide historique que les idéaux soutenus par certains philosophes et pédagogues s'inscrivant dans la philosophie humaniste des Lumières, qui semblent à priori fonder notre système éducatif, ont peiné à s'y déployer. C'est qu'est toujours venu s'y inscrire prioritairement une fonction de contrôle social et d'utilitarisme.

### **II/3. L'institution scolaire : un outil normatif de contrôle social**

Comme nous l'avons vu, depuis l'Ancien régime, l'école a toujours eu pour fonction d'exercer un contrôle sur les populations et d'accroître la productivité du pays.

L'école républicaine, pour sa part, a toujours eu comme première finalité de perpétuer la République en transmettant aux enfants du pays des valeurs et des symboles, une idéologie nationale convertissant les jeunes en gommant les diversités des milieux d'appartenance des élèves, ainsi que le rappelle Fabre, s'appuyant sur les propos de Durkheim :

« La conversion, comme « schéma abstrait du processus éducatif » sous-tend donc, d'après notre auteur, les vicissitudes de l'histoire de la pédagogie. Ce qui change, c'est le but de l'éducation. Il s'agissait de d'éduquer des bons chrétiens et de loyaux sujets, il s'agira de former des citoyens responsables » (Fabre, 2011a, p. 139).

La transmission de valeurs repose sur une forte disciplinarisation des individus qui s'appuie sur une uniformisation des attitudes corporelles, c'est-à-dire comme le montre Wulf (1999), sur l'apprentissage de ritualisations engageant le corps. Ces ritualisations constituent le premier apprentissage scolaire et ce depuis l'Ancien Régime, alors qu'il s'agissait de socialiser un corps considéré comme inquiétant ou dérangeant à l'état naturel et d'apprendre à dominer ses réactions instinctives.

En effet, l'école s'est emparée des corps et en a fait le premier instrument de contrôle de la population. Compte tenu du nombre d'élèves conséquent auquel ont fait face les curés de paroisse, il leur a fallu mettre en œuvre une discipline de fer et une pédagogie autoritaire, aidés par l'influence de l'ordre moral religieux. Cette discipline fondée sur la religion cédera ensuite le terrain à une discipline martiale propre à former des soldats, inspirée de l'organisation militaire. L'une et l'autre s'imposent à travers l'exigence du silence et d'une hygiène approfondie du corps, ainsi que de son immobilité, et formeront des individus plus dociles qu'éclairés. L'enfant apprend à l'école à obéir aux règles collectives : faire silence, rester calme, immobile, tonique, ne pas porter de signe de distinction religieuse ou d'appartenance politique ou culturelle et s'effacer dans une attitude standardisée pour – prétendument – laisser le champ libre à l'esprit.

Foucault (1975) montre que l'école est devenue rapidement un espace organisé, structuré, quadrillé. Architecture, mobilier, règles de comportement et système sophistiqué de

classement, de récompenses et de sanctions (châtiment corporel compris), de délégation d'autorité et de surveillance s'appuyant sur une importante hiérarchisation, rendent possible le travail simultané de tous les élèves et son contrôle par l'enseignant puis, à plus grande échelle, le contrôle de la population par ses gouvernants. Foucault rappelle également que si l'appartenance de l'enfant à une nation lui offre des droits, elle n'en a pas moins toujours eu une visée utilitariste : préparation des jeunes à assumer leurs rôles de paysans, de soldats, de mères de famille pour les filles, d'ouvriers. Elle a aussi permis de transmettre une culture patriotique et républicaine et on attend désormais de l'école qu'elle assure l'intégration et la cohésion sociale.

La finalité première de l'institution scolaire, qui s'affirme tout d'abord dans le choix du terme « instruction publique », est de transmettre des connaissances qui fondent une culture commune. Mais elle est aussi de « dresser » une population à se soumettre aux impératifs politiques et économiques. Sue et Caccia (2005) dans *Autres temps autre école*, réflexion sur la prise en compte du temps de l'enfant révélatrice d'un rapport de la société à l'institution Ecole qui place au second plan les intérêts de l'enfant, ont également montré que l'éducation en France avait jusqu'ici évolué en fonction du contexte sociohistorique dans laquelle elle s'inscrit, au service de finalités prioritairement économiques. Ainsi, comme l'indique Mabilon-Bonfils :

« L'école est [...] soumise à de nombreux codes normatifs, pas toujours congruents entre eux, des exigences civiques à celles du marché, des exigences de performances individuelles au respect des identités collectives et individuelles. La complexité et la plurivocité de règles de la société post- moderne s'opposent à la complétude et au caractère univoque de la règle qui définissait le modèle disciplinaire "foucauldien" » (Mabilon-Bonfils, 2008).

On voit ainsi en quoi l'école est avant tout l'instrument d'un outil de contrôle au service de visées utilitaires qui priment depuis toujours sur les notions d'épanouissement individuel, de liberté, d'autonomie. Pourtant, les valeurs que sont l'autonomie, la liberté, l'initiative sont constamment mises en exergue comme visées éducatives. Je rappelle que la formulation de la mission de l'enseignant comprend aussi la phrase suivante : « Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel ».



## II/4. Institution scolaire et valeurs humanistes

Comment en est-on arrivé, alors que l'institution éducative a ouvertement affiché sa fonction utilitariste, à introduire cette dimension émancipatrice dans les missions d'enseignement ?

L'une des raisons tient sans doute au fait d'une évolution sociétale qui a profondément modifié le statut de l'enfant dans notre société, ainsi que l'explique Prost (1997). Les conditions économiques et démographiques ont progressivement légitimé l'expression des sentiments familiaux et une modification de l'attitude des parents envers leurs enfants. Non plus perçu comme un être inachevé, il représentait une richesse et un investissement. On pourrait penser que le regard de l'école sur l'enfant s'est modifié à partir du nouveau statut de l'enfant. Ce serait négliger le fait que l'attitude des institutrices de maternelle a considérablement contribué à faire évoluer ce statut. Si la maternelle a d'abord constitué un asile pour les enfants d'ouvrières, Bautier (2008) rappelle que l'influence de Pauline Kergomard, inspectrice générale entre 1879 et 1917, qui considérait la mission de l'école comme une école éducative a certainement été centrale. Les inspectrices de maternelle, se tenant informée des pédagogies nouvelles qui mettaient l'accent sur l'expression, l'autonomie, la coopération et le développement ont eu à cœur de les développer au sein des écoles, soutenues par les parents d'enfants de classes sociales moyennes et supérieures. Mais c'est aussi en partie sous l'influence de ces familles que la maternelle devient progressivement un lieu d'apprentissages scolaires soumis à évaluation. L'évaluation vient ici progressivement se substituer à la discipline dans sa fonction de contrôle social.

Prost (1997) imagine également par ailleurs que le contexte historique (horreur de la guerre et rapidité des changements des sociétés occidentales) est venu interroger les normes éducatives et modifier la représentation des enfants par les adultes. Il fait le constat d'une bascule entre la société de pénurie et la société d'abondance qui fait passer la famille de la cellule de base où l'on apprend les nécessités sociales à un lieu d'épanouissement personnel alors que presque toutes les activités humaines sont désormais socialisées.

Dans l'entre-deux guerres, la force de la définition sociale d'un groupe d'âge explique son intégration. Dans la jeunesse populaire, c'est sensiblement au même âge que les jeunes travaillent, font leur service militaire pour les garçons, se marient et ont des enfants. Les étapes de leur vie sont socialement fortement ritualisées avec des remises de diplômes, des

fêtes. La société française est encore très religieuse et la communion solennelle vient également marquer le passage de l'enfance à l'âge adulte avec des cadeaux spécifiques.

Prost (1997) constate l'absence de conflit de génération et lui attribue deux raisons :

- le respect des pères, anciens combattants, génération sacrifiée à laquelle on ne s'oppose pas
- la force d'intégration de l'école républicaine

En ce qui concerne la jeunesse bourgeoise, les étapes de la vie sont moins marquées. Les études durent plus longtemps. Alors qu'il ne travaille pas encore, le jeune bourgeois bachelier qui quitte la ville où il vivait avec ses parents pour faire des études bénéficie d'une certaine autonomie en ne vivant plus chez ses parents. Pour les filles, le mariage devient le moyen de gagner son indépendance après le baccalauréat, jusqu'à ce qu'elles entreprennent elles aussi de faire des études à partir des années 1930. Prost note qu'au contraire de la jeunesse populaire, la jeunesse bourgeoise peut s'inscrire dans une contestation des générations qui précèdent, ce à quoi les incite leur condition d'étudiant. Elle prend forme dans les choix de l'habillement et éventuellement dans les affiliations politiques. Dans l'entre-deux-guerres, de nombreux mouvements de jeunesse font leur apparition (Éclaireurs, Jeunesse ouvrière chrétienne, Jeunesse agricole chrétienne, puis le scoutisme, etc.), avec leurs versions féminines. Ces mouvements permettent à la jeunesse de s'affirmer de façon autonome, mais surtout, la pédagogie qui s'y développe rompt avec la pédagogie traditionnelle. Tout en étant de puissants facteurs d'intégration sociale, ils marquent une rupture avec les générations précédentes. Les adultes n'étaient pas absents de ces mouvements qu'ils encadraient en usant dans un processus dialectique d'une pédagogie de la responsabilité, inspirée entre autres par Célestin Freinet : « en même temps que les jeunes des mouvements intériorisent les normes des adultes qui leur servent de référence, ils acclimatent de nouvelles attitudes de société, ils donnent droit de cité à de nouvelles valeurs. » (Prost, 1997, p. 44). Au bout du compte, les conflits de génération restaient ainsi limités.

Mais on peut constater que, par le biais de revendications individualistes qui prennent leur essor dans la bourgeoisie, les valeurs revendiquées par les humanistes entrent en force dans toute la société, y compris à et par l'école. Cependant, elles sont invoquées au service d'intérêts eux aussi contradictoires et sur lesquels nous reviendrons. Intéressons-nous au préalable à ce que l'institution scolaire produit aujourd'hui en termes de résultats. Considérée dans ses limites et ses échecs, elle fait l'objet permanent de débats et de nombreuses

publications, se trouvant au cœur des préoccupations politiques, sociales et économiques sur le plan national et européen (quand elle n'est pas un enjeu politique et économique).

## **II/5. Résultats de l'institution scolaire**

Bloch (2010), dans une étude récente, attire notre attention sur le fait que la France est le mauvais élève des pays du G11, cumulant le moins d'élèves en situation de réussite et le plus d'élèves en difficulté. L'état des lieux que l'auteur nous propose, à partir de plusieurs études internationales menées notamment dans le cadre du programme de l'OCDE et du programme PISA, montre que le système éducatif français est aujourd'hui en échec dans sa mission de dispenser une formation démocratique qui permette à tous l'accès à l'ascension sociale et économique. Après une période pendant laquelle la diversification des voies de formation a permis de hisser le niveau de formation des Français et d'accomplir des progrès démocratiques, nous serions arrivés à la limite de ce que peut produire de positif cette diversification qui aujourd'hui encore atomise les élèves en fonction d'appartenance à des catégories socioprofessionnelles précises et n'ouvre pas à tous l'accès à des études universitaires. Les élèves qui sortent le plus tôt du système scolaire sont le plus souvent ceux dont on repère les difficultés dès le primaire. Aucune des mesures prises ces dernières décennies, entre autres en matière d'individualisation, n'a permis d'améliorer ces résultats. Bautier (2008) montre d'ailleurs avec l'équipe ESCOL que mêmes les nouvelles pratiques scolaires ont plutôt tendance à accroître involontairement les inégalités scolaires.

La place prise ces dernières années dans les textes officiels (Ministère de l'Éducation nationale. Décret du 11 juillet 2006) par des mesures telles que le socle commun de connaissances et de compétences) qui ont pour vocation d'assurer l'égalité des chances et se traduisent par des formations à l'individualisation et la responsabilisation des élèves (Académie de Rennes. 2010, Plan académique de formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation) mais considèrent officiellement des différences de potentiel me semble inquiétante. Un glissement s'est opéré de la reconnaissance des inégalités sociales vers la croyance en des différences naturelles entre élèves en fonction de leurs origines socioculturelles. Une idéologie du don, qui a souvent justifiée des inégalités de résultats, se déploie à nouveau, véhiculée par les textes officiels et les discours politiques qui préconisent d'adapter les parcours en fonction du niveau et des capacités de chacun, certains élèves pouvant ainsi aller plus vite et plus loin, les autres allant vers la maîtrise d'un socle commun.

On admet donc une éducation à minima et à maxima dont la visée s'éloigne bien des idéaux du collège unique et des valeurs humanistes et émancipatrices des philosophes et penseurs de l'éducation des Lumières.

Entre échec et renonciation, l'institution scolaire s'inscrit dans une problématique sociétale en relation avec laquelle elle interagit et construit son sens.

## **II/6. Sens de l'école dans la société de la modernité avancée**

Comme nous l'avons vu, les conceptions éducatives renvoient plus largement à des visions de l'homme et de la société ainsi qu'aux contextes dans lesquelles elles s'expriment. Or l'école et la société, étroitement liées, semblent aujourd'hui en quête de sens. Une approche multiréférentielle permet de mieux comprendre ce phénomène, la crise affectant les individus tant dans leur dimension personnelle que sociale.

Les pratiques de l'institution scolaire ont longtemps été globalement « fonctionnelles » dans une école républicaine qui s'est construite sur des valeurs reconnues comme légitimes par le plus grand nombre, ainsi que l'indique Prost (1997), et dont le sens était avant tout celui de la construction d'une identité nationale. La question du sens de leurs apprentissages ne se posait pas pour les élèves à l'heure où les problèmes sociaux n'entraient pas dans les murs et l'institution résistait sans trop de difficultés aux innovations pédagogiques, aux recherches sociologiques et psychologiques. Mais la situation a changé et le mot « crise », qui caractérise un état d'instabilité, traverse aujourd'hui notre société de part en part : crise politique, sociale, économique, et ce dans ses fondements même : l'école. Cette crise se manifeste dans une perte de sens d'autant plus importante que, comme nous l'avons vu, des confusions et des contradictions règnent au cœur du système éducatif.

Dubet, sociologue, explique que cette question du sens de l'école émerge dans un contexte social où « le sens des actions et des identités est moins donné aux acteurs comme un allant de soi, qu'il n'est construit par eux » (Dubet, 1998, p. 405).

En effet, le XX<sup>ème</sup> siècle a vu se transformer radicalement les formes sociétales dans lesquelles l'individu évolue, notamment après les années 1960. La capacité d'intégration sociétale qui s'appuyait sur de grandes institutions : famille, école, travail, Église, parti politique, syndicat, s'est trouvée nettement infléchie. Alors que dans les sociétés traditionnelles, l'individu s'identifiait et était identifié à la place et au rôle qu'il occupait dans

la société, dans un groupe d'appartenance, il se trouve désormais confronté à la lourde tâche de construire par lui-même le sens de son activité sociale (Delory-Momberger, 2003, p. 49). Or, « Les rôles sociaux s'avèrent désormais flottants : qui peut savoir de nos jours avec certitude comment jouer son rôle d'époux, de père, d'enseignant... ou tout simplement d'homme ou de femme ? » (Fabre, 2011a, p. 33).

Le processus de massification débutant dans les années 1960, qui s'inscrit dans une volonté de démocratisation, a fait de l'école un espace de concurrence à l'instar du monde du travail qui implique davantage les familles rendues désormais consommatrices. Il a pour conséquence l'entrée à l'école de nouveaux publics, pour qui le sens de l'école n'a plus la même évidence dans un contexte social fortement marqué par le chômage et des évolutions culturelles caractérisées par l'émergence du souci de l'individu et de sa personnalité. La sélection qui s'opérait avant la scolarisation par la condition sociale s'effectue désormais tout au long du cursus, en fonction des résultats obtenus. Du point de vue de l'élève, la question du sens répond à trois types de motivations principales dans lesquelles l'élève puise inégalement : l'obtention d'un diplôme qui lui donnera accès à un emploi, l'intégration dans une culture scolaire, l'intérêt intellectuel.

Develay, pédagogue et professeur des sciences de l'éducation évoque lui aussi cette « crise » de l'école dans *Donner du sens à l'école* (1996), la définissant comme n'étant pas uniquement conjoncturelle et mettant en avant le « divorce » entre le système scolaire et la société, dont les valeurs républicaines et individuelles s'opposent clairement désormais comme nous avons pu le voir précédemment. Il montre que les causes de la crise sont à la fois internes et externes et il invite à la regarder aussi comme une opportunité de poser des questions importantes. Résoudre la crise située dans une mutation conjointe de l'école et de la société passe plus que jamais par une réflexion sur leurs fondements démocratiques à travers la question du rapport au savoir, du sens donné aux apprentissages et du rapport à la loi.

Alors qu'on attend de l'école qu'elle accompagne les évolutions de la société, mais également qu'elle soit le moteur de son changement, porter un regard sur cette société avec laquelle l'école interagit permet de questionner la nature des causes externes du malaise de l'école.

Nous l'avons dit, la société de la modernité avancée ne réserve plus à l'homme de rôle prédéfini, comme pour ses ancêtres et il doit désormais se construire seul, « il doit se frayer son propre itinéraire en orientant et en adaptant sa conduite » ainsi que l'indique Dubet en 1995 (cité par Delory-Momberger, 2009d). L'homme, moins déterminé par la société,

expérimente l'« individualisme sociétal » pour se réaliser en s'ancrant dans des milieux sociaux pluriels. Pourtant, comme nous le montre Authier (1999), à partir des années 1960, ce qui est enseigné tant à l'université que dans les formations professionnelles ne correspond plus aux besoins de la société qui évolue très rapidement. Mais au bout du compte, c'est l'individu et y compris l'individu en construction qu'est l'élève, qui se trouve responsabilisé dans les obstacles et les échecs qu'il rencontre alors qu'ils incombent à l'incapacité de la société à anticiper les changements très rapides qu'elle vit.

Ainsi, le sens des études n'est plus donné par la société. Chacun a le devoir de se créer, de construire le sens qu'il donne à l'école et porte, le cas échéant, la responsabilité de ses échecs, se trouvant parfois dans un sentiment d'incompétence très culpabilisant. Chacun se trouve donc mis en demeure de choisir l'orientation qu'il donne à sa scolarité et à son existence.

## **II/7. Institution scolaire et orientation**

La compétence d'orientation fait en 2010 l'objet du pilier 7 du livret d'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences intitulé *Autonomie et initiative*. Au collège, il est attendu que l'élève ait construit à l'issue de la classe de 3<sup>ème</sup> une compétence à « s'orienter tout au long de la vie, en utilisant des techniques de recherches documentaires ou de connaissance de soi et en sachant solliciter des conseils pour envisager son orientation de façon éclairée, première étape de la formation tout au long de la vie » (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, *Socle commun et évaluation*). Vaste programme venu poser la question du moyen de développer cette compétence attendue mais faisant l'objet jusque-là le plus souvent d'apprentissages informels.

L'autonomie et l'initiative sont des compétences progressivement mises en avant dans l'institution scolaire depuis les années 2000 jusqu'à se décliner en 2011 dès l'école primaire dans deux piliers du socle commun de connaissances et de compétences : le pilier 6, « Compétences sociales et civiques » et le pilier 7, « Autonomie et initiative » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011, *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences*).

La présentation du pilier 6 donne une indication du sens qui est attribué à ces mots : « Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté [...] l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à

l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique » (Ministère de l'Éducation nationale. *Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006*)

Ainsi, autonomie et initiative sont considérées comme les compétences requises pour accéder à la responsabilité. Elles sont par ailleurs présentées comme nécessaires à l'acquisition d'une autre compétence : s'orienter.

La question de l'orientation devient centrale dans les missions de l'Éducation nationale. C'est qu'elle est indissociable du sens donné à l'acquisition de connaissances et de compétences. Mais pour mieux y revenir, il me semble important de situer la question de l'orientation scolaire dans son histoire afin de comprendre ses enjeux actuels.

## II/7.1. Historique de l'orientation au sein de l'institution scolaire

La notion d'orientation s'est d'abord développée en rapport avec la question professionnelle, comme l'indique Danvers dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005, p. 687). Elle naît en France alors que croît l'industrialisation et que la formation professionnelle d'une main d'œuvre s'impose. La loi Astier, relative à l'organisation de l'enseignement technique, industriel et commercial inscrit l'orientation professionnelle dans un programme social à visée politique. L'orientation professionnelle est définie par le premier décret officiel du 26 septembre 1922 comme : « l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles », rappelle Danvers (*Ibid.*, p. 688).

En 1938, un décret rend obligatoire la consultation d'un spécialiste afin de guider le choix des jeunes. Il s'agit d'alimenter en main d'œuvre les filières en développement. Des services d'orientation professionnelle se déploient alors dans chaque département et l'orientation professionnelle devient obligatoire avant toute entrée en apprentissage.

Nous voyons donc qu'à ses débuts, la question de l'orientation s'organise dans une verticalité comme une prescription sociale qui ne laisse pas réellement de place au sujet. Elle est désormais devenue, d'après la définition européenne de l'orientation professionnelle :

« ... un processus continu d'appui aux personnes tout au long de leur vie pour qu'elles élaborent et mettent en œuvre leur projet personnel et professionnel en clarifiant leurs aspirations et leur compétences par l'information et le conseil sur les réalités du travail, l'évolution des métiers et des professions, du marché de

l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de formation ». (Danvers, 2003, pp. 410-411).

En moins d'un siècle, la situation est radicalement transformée puisque cette définition met en évidence une horizontalité qui donne désormais à l'individu une place centrale dans son orientation. Par ailleurs, d'une problématique sociale collective, elle devient une problématique individuelle qui fait de l'orientation la principale visée éducative. Pour autant, cela signifie-t-il, que toute perspective utilitariste soit à éloigner ?

Danvers (2000, p. 64) la considère aujourd'hui « comme une activité de conseil et d'information sur soi, les filières de formation initiale et continue, les métiers et les trajectoires professionnelles, qui vise à faire émerger de l'univers des possibles, les probables qui soient désirables pour l'individu en particulier, et utiles à la société en général. Souvent assimilée à une procédure d'affectation sociale à connotation négative, l'orientation est avant tout un procès sociétal historiquement situé » (*Ibid.*, p. 64). On voit donc que l'orientation, s'inscrit comme une problématique complexe puisqu'elle doit être un point de jonction entre des logiques individuelles, sociétales et économiques qui influent sur l'éducation à l'orientation. L'orientation en tout cas se rapproche de la notion de parcours, parcours lié à l'institution et à la société avec lequel il interagit.

À ce propos Dubet écrit:

« Les élèves ne sont plus directement confrontés à des 'grands récits', organisant des systèmes de sens. Les fonctions de l'école se sont diversifiées, la construction du sens n'est plus transcendante, mais immanente : elle est construite par les sujets eux-mêmes. L'école formait des acteurs, elle forme des individus » (Dubet, dans Ruano-Borbalan, (*dir*), 1998, p. 411).

Cela est d'autant plus compliqué que jusqu'alors la plupart des individus se définissaient par le travail qui garantissait reconnaissance sociale, estime de soi, épanouissement personnel. En donnant du sens à la vie, à la fois de façon subjective et sociale, il en donnait aussi à l'éducation. Or le travail au sens « vivant » du terme, qui impliquait une part de créativité et dont l'individu tirait de la fierté, est aujourd'hui en voie de disparition, comme le montre Coupechoux (2010, pp. 39-49), remplacé par la notion d'emploi que le chômage de masse rend par ailleurs souvent inaccessible à un trop grand nombre d'individus et que l'on occupe un temps donné en fonction de la conjoncture. Ceci n'est pas sans conséquence sur la posture scolaire des jeunes et les attentes de leur famille.



Les perspectives scolaires ont évolué et l'école doit désormais former à apprendre, faire acquérir des compétences et pas seulement des connaissances pour que les individus puissent s'adapter rapidement aux évolutions sociétales et économiques et s'orienter dans leur existence.

Au nom de l'autonomie, l'individu devient responsable de son parcours et de ses échecs.

## II/7.2. L'orientation scolaire aujourd'hui

La stratégie de Lisbonne en 2000 voit dans la connaissance et les innovations qui en résultent une force de l'Union européenne dans un contexte d'intensification de la concurrence mondiale. Dans ce cadre, l'éducation et la formation tout au long de la vie ont donc pour objectifs de faire de la mobilité une réalité, d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation, de promouvoir l'égalité, la cohésion sociale et la citoyenneté active et de mettre en valeur la créativité et l'innovation, en particulier l'entrepreneuriat, et ce à tous les niveaux d'enseignement. La formation tout au long de la vie, telle qu'elle est définie par le gouvernement, est un « continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles » (Ministère de l'Éducation nationale, *La formation tout au long de la vie*, 2010). Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience impliquant différents acteurs : l'Etat, les régions, les entreprises, les bénéficiaires et les prestataires, et s'applique à tous les niveaux d'éducation et de formation, à toutes les étapes de la vie, à toutes les formes d'apprentissage.

Dans le cadre de la politique de l'Union européenne, les états membres coopèrent au sein d'un cadre communautaire pour atteindre des objectifs communs en matière d'éducation et de formation. Comme nous l'explique Authier (2010), les évolutions sociales ont modifié le rapport à la formation et pour des raisons économiques et politiques, l'éducation tout au long de la vie est devenue une priorité intégrée au programme global de l'union européenne pour résoudre les problèmes de la croissance et de l'emploi.

Détachée du contexte politique et économique européen qui la met aujourd'hui en avant pour répondre à des exigences sociales de productivité, l'orientation professionnelle s'inscrit dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. Celle-ci prend ses sources dans une philosophie éducative à visée émancipatrice. Mais comme nous l'avons vu l'orientation professionnelle s'inscrit nécessairement pour sa part dans une perspective utilitariste et s'est

inscrite dans un modèle « mécaniste et d'ajustement » selon Danvers (2003, p. 412) dans un souci de rationalisation.

Dans la société moderne considérée par Boutinet (1996, p. 11) comme une « société du projet », qui repose sur l'entrée dans un mode de vie axé sur le développement des technologies, le projet d'orientation « répond à un double souci d'un temps projectif à maîtriser et d'un espace potentiel à assujettir qui exprime les traits dominants de notre modernité » (*Ibid.*) et demande une capacité à anticiper constamment.

Si les formulations et la méthode ont changé, l'orientation professionnelle reste soumise à des visées qui semblent davantage servir le marché de l'emploi et l'économie que les valeurs humanistes. En effet, le marché économique pousse à un individualisme exacerbé dans lequel les valeurs « autonomie » ou « initiative » viennent alimenter un processus de sélection par le biais d'une évaluation qui marque des écarts entre des acquis et des manques. L'acquisition de ces compétences évaluées par l'institution repose pourtant très souvent sur des apprentissages informels. Mais par le biais de l'évaluation, l'institution scolaire vient interpeller la responsabilité des élèves quand ils manquent d'autonomie, par exemple. Responsabilité qui, d'une position d'effet du processus éducatif, se trouve basculée à l'état de cause, culpabilisante lorsqu'un élève se trouve en échec : « parce qu'il n'est pas autonome, il n'est pas responsable, il échoue ». Mais c'est lui pourtant que l'institution scolaire qui est censée l'y former incrimine.

L'élève se trouve face à une tâche complexe lorsqu'il s'agit pour lui de définir l'orientation qu'il donnera à sa vie. Le taux de chômage ne permet plus à chacun de se définir par le travail qui, donnant du sens à la vie à la fois de façon subjective et sociale, en donnait aussi à l'éducation. Le chômage omniprésent invite chacun à envisager son parcours de formation comme un investissement vers une employabilité. Il s'agit donc désormais pour le jeune d'apprendre à se construire à l'école dans la concurrence avec les autres pour se faire fructifier comme capital. Certains sortent plus « riches » que d'autres du système scolaire, selon qu'ils ont plus ou moins développé des compétences qui les rendent employables dans un marché mondialisé qui met la productivité et la performance au service des intérêts économiques.

Pour autant il paraît difficile de remettre en cause l'idée qu'il est important d'amener l'élève à acquérir de l'autonomie. Mais il faut s'intéresser à l'histoire de ce mot pour comprendre comment son usage, par le jeu des représentations qui lui sont associées, rend

difficile de dénoncer dans l'institution scolaire un processus d'aliénation à des intérêts économiques.

On s'aperçoit que le terme « autonomie », en pleine florescence dans les programmes officiels, a d'abord désigné des cités, des espaces de droit se gouvernant par leurs propres lois (Danvers, 2003). Il devient un adjectif qualifiant un individu au début du XIX<sup>ème</sup> siècle en référence à l'humanisme. Etre autonome, qui signifie « se gouverner par ses propres lois », désigne alors la capacité à penser par soi-même, à exercer un jugement critique qui permette de faire des choix mais en confrontation aux lois et en interaction avec les autres. L'autonomie est donc à priori un moyen et une finalité de la *Bildung*.

Mais cette valeur humaniste, dans sa déclinaison en compétence insufflée par le monde de l'entreprise, renvoie au aujourd'hui dans la pratique à un autre sens, celui de « faire seul » : résoudre un problème seul, accomplir une tâche seul et c'est sur ce critère qu'est évaluée son acquisition. Cela pousse à masquer les interactions dans lesquelles l'individu apprend et agit, d'autant plus facilement à l'ère des TICE, qui donnent accès à des connaissances et des expériences en toute discrétion. En réalité, personne n'apprend seul et c'est dans l'interaction que vit l'être humain et qu'il se construit comme citoyen.

Un jeu de sens pernicieux dans la définition du terme « autonomie » à la fois valeur humaniste et instrument néolibéral, brouille les cartes lorsqu'il s'agit de comprendre dans leurs interactions les processus de subjectivation que vient poser la question de l'orientation scolaire.

Une des finalités de la scolarité est en effet d'amener les élèves à déterminer un choix d'orientation, que l'institution scolaire, la société, la famille évaluent. Il y a donc implicitement de « bons » choix, des choix « responsables » et de « mauvais » choix, selon des critères définis par un contexte donné. Nous voyons ici apparaître le paradoxe sur laquelle s'appuie la valeur de *responsabilité* définie comme nous l'avons vu plus haut comme la « *possibilité d'être autonome et de prendre des initiatives* », puisqu'il s'agit de faire des choix « seul » mais en s'appuyant sur des règles en rapport avec l'environnement et notamment l'environnement économique.

L'acquisition de « l'autonomie », qui ne garde que le nom de la valeur humaniste qu'elle a désignée, entre en contradiction avec des projets éducatifs dont la finalité serait à la fois individuelle, sociale, et démocratique. Elle ne correspond plus à la philosophie éducative promue par la *Bildung*, qui réfléchissait aux conditions de l'épanouissement individuel

comme corollaire de l'agir citoyen sur le monde et l'environnement, dans une visée à la fois émancipatrice et citoyenne qui rendait secondaires les visées économiques.

L'institution scolaire véhicule les différentes représentations associées aux valeurs sur lesquelles s'appuient aujourd'hui les discours sur l'orientation et en détermine les objectifs. C'est dans leurs tensions qu'œuvrent les acteurs en charge de ce service dans l'Éducation nationale.

### II/7.3. Organisation et fonctionnement de l'orientation scolaire

Le service d'orientation est assumé par différents acteurs principaux au sein de l'Éducation nationale : les Copsys (conseillers d'orientation psychologues), les professeurs principaux, le CPE (conseiller principal d'éducation). Il s'appuie sur différentes instances : le Conseil de classe et parfois le Conseil de discipline, dans lesquels représentants des parents d'élèves et des élèves interviennent. 3140 Copsys consacrent toute leur activité à l'orientation des élèves, sous la direction des chefs d'établissement et de 441 directeurs de CIO (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, *Les Personnels de l'orientation*).

Leurs missions sont déclinées par le ministère de l'Éducation nationale sur EDUSCOL (s.d., *Les personnels de l'éducation...*), le portail national des professionnels de l'éducation comme prenant « appui sur leurs connaissances des métiers et des formations ainsi que sur leur expertise en psychologie de l'éducation et de l'orientation ».

Elles se déclinent en quatre axes :

- *l'aide à l'élaboration des projets scolaires et professionnels de tous les élèves ;*
- *la contribution à la réussite scolaire et universitaire et à l'adaptation aux différents cycles d'enseignements, la prévention du décrochage ;*
- *l'aide aux équipes éducatives pour la mise en place du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel ;*
- *l'information et un premier accueil de toute personne en recherche de solutions pour son orientation et la mise en œuvre des articulations nécessaires pour assurer la continuité du service rendu au public.*

Ce service est coordonné par le Ministère de l'Éducation nationale qui le centralise et tend à unifier et égaliser les pratiques d'orientation dirigées localement par les élèves. Il est

d'ailleurs apparu lors d'un puissant mouvement de grève en 2003, l'opposition des Copsys et d'une grande partie du corps enseignant à une décentralisation de ce service alors que le gouvernement envisageait de redistribuer la responsabilité d'orientation aux collectivités territoriales. La centralisation du service de l'orientation scolaire semble perçue comme le moyen de garantir une égalité d'accès aux services de l'orientation d'une part et une indépendance par rapport aux pressions économiques d'autre part. Cette situation nous renseigne sur l'attachement du personnel de l'Éducation nationale à définir l'orientation comme un service qui privilégie et défend les intérêts individuels de l'élève, dans une perspective d'éducation humaniste.

Les Copsys sont donc présents dans les établissements scolaires du secondaire et dans les CIO.

Le système éducatif français s'organise en trois sous-ensembles : l'enseignement primaire regroupant la maternelle et l'élémentaire, l'enseignement secondaire regroupant le collège et le lycée et l'enseignement supérieur regroupant différentes filières : IUT, BTS, universités.

La scolarisation est obligatoire de l'âge de 6 ans à celui de 16 ans, ce qui signifie que tous les élèves en France poursuivent une scolarité du niveau élémentaire jusqu'au collège. Mais tous les élèves ne terminent pas un cursus dans un lycée puisque certains achèveront leur cycle d'étude obligatoire dans un lycée professionnel.

En effet, à l'intérieur de ces sous-ensembles que constituent la maternelle, le primaire et le secondaire, l'enseignement s'organise en cycles qui témoignent d'une volonté d'établir des continuités entre les acquisitions. Ainsi le cycle des apprentissages fondamentaux, qui succède au primaire au cycle des apprentissages premiers à partir de la grande section de maternelle, se poursuit jusqu'à la fin du CE2 du primaire. Au collège se succèdent un cycle d'adaptation, un cycle central durant deux ans (5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) et un cycle d'orientation. Viendront ensuite au lycée un cycle de détermination (en 2<sup>nde</sup>) et un cycle terminal (en 1<sup>ère</sup> et en Terminale). Dans l'enseignement supérieur, c'est le nom du diplôme convoité qui assure la subdivision en différents diplômes.

On s'aperçoit que les intitulés des cycles correspondants à la classe de 3<sup>ème</sup> et à la classe de 2<sup>nde</sup> : cycle d'orientation et de détermination marque nettement l'importance accordée à ces niveaux à l'orientation des élèves. Depuis le 11 juin 1990, un décret a institué un temps d'activités consacrées à l'orientation de l'élève qui prennent différentes formes : rencontre collectives ou individuelles avec le Copsy, informations sur les métiers dans l'établissement scolaire au sein de la classe ou au CDI de l'établissement, au CIO, lors de forums destinés à

l'ensemble des établissements scolaires, stages en entreprises. Ces activités sont organisées conjointement par les Copsys, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les CPE. Si elles sont particulièrement importantes en 3<sup>ème</sup> et en 2<sup>nde</sup>, elles peuvent aussi concerner les autres niveaux, en fonction des priorités du projet pédagogique de l'établissement.

On peut constater que jusqu'au premier pallier d'orientation, en 3<sup>ème</sup>, l'orientation scolaire est une orientation de fait. Le parcours de l'élève correspond jusque-là à une trajectoire commune à tous les élèves, mis à part des exceptions se traduisant par des doubléments ou l'intégration de filières parallèles spécialisées (SEGPA, par exemple). Son orientation s'appuie prioritairement sur l'évaluation. Dès 1880, la notation a été mise en place dans le système scolaire afin de déterminer année après année l'orientation de l'élève en fonction de ses performances. L'élève fait l'objet de plusieurs types d'évaluation :

- l'évaluation sommative qui se pratique dans le cadre de la classe et permet de déterminer la performance de l'élève au regard d'une norme de recevabilité variable en fonction de la classe, de l'établissement et des attendus nationaux. Elle permet de constituer des moyennes sur la base desquelles le passage dans le niveau supérieur est examiné.
- L'évaluation certificative qui vise à clore un cursus en s'appuyant sur des examens et concerne la plupart des élèves d'une même cohorte.
- Plus récente, l'évaluation formative mesure davantage les progrès de l'élève. Elle s'appuie sur l'erreur dans une fonction formatrice qui vise à accompagner l'élève de façon personnalisée dans un dépassement de ses difficultés. Elle fait appel à la responsabilité de l'élève et le place dans une position d'acteur de ses apprentissages.
- Cette évaluation va de pair avec les évaluations diagnostiques pratiquées en début de cycle d'apprentissage ou en début d'année, qui permettent d'apprécier le niveau de la classe et de l'élève pour mettre en place une progression pédagogique.

L'orientation de fait ne s'appuie la plupart du temps que sur les évaluations sommatives ou certificatives. L'orientation de choix apparaît à partir de la 3<sup>ème</sup> pour une grande majorité des élèves, mais dès la 4<sup>ème</sup> pour certains d'entre eux avec la possibilité d'une orientation technologique ou professionnelle en lycée ou en centre d'apprentissage.

Jusque là, les seuls choix offerts à l'élève et à sa famille sont des choix d'option, notamment en langues ou en sport et le doublement, à leur initiative ou à celle de l'équipe pédagogique.

Après la classe de 3<sup>ème</sup>, le choix s'effectue entre la filière générale qui propose plusieurs options de détermination, les filières professionnelles ou technologiques ou l'apprentissage. À l'issue de la classe de 2<sup>nd</sup>e, un choix sera à nouveau demandé à l'élève et aux familles qui peut se traduire par le basculement de la filière générale vers une filière technologique ou professionnelle, un doublement, une première différente de celle qui était visée dans un premier temps au vu des options choisies en 2<sup>nd</sup>e. Un dernier palier d'orientation apparaît en classe de Terminale et détermine le choix d'études post-baccalauréat.

Les procédures d'orientation de choix, quel que soit le niveau concerné, sont extrêmement codifiées et reposent elles-aussi prioritairement sur les évaluations sommatives et en certaines circonstances sur les évaluations certificatives. Elles sont soumises à un calendrier qui impose une temporalité institutionnelle à travers les procédures informatisées harmonisées au niveau national et qui ne laisse pas de place à une souplesse quant à une temporalité plus singulière. Rythmées par les conseils de classe, elles se traduisent par des échanges entre les familles et les équipes pédagogiques qui jugent de la pertinence des vœux qu'elles émettent et font des suggestions en conséquence. Ce dialogue peut se conclure par un accord ou une procédure d'appel lorsque la décision finale revient à l'institution.

Nous voyons dans cette description du service de l'orientation à l'école que l'élève est soumis à de fortes contraintes procédurales et temporelles qui rythment ses choix d'orientation. Celles-ci reposent majoritairement sur une évaluation chiffrée qui contrôle et classe les performances scolaires des élèves les plaçant dès lors en situation de concurrence. À partir de ces performances d'une part et du jugement des acteurs de l'orientation déjà cités d'autre part, des décisions concernant l'orientation seront prises. Mais elles ne reposent pas sur des éléments strictement objectifs. D'une part parce que chaque enseignant possède ses propres représentations en terme de critères d'évaluation. D'autre part parce que chacun des acteurs concernés s'appuie dans ses décisions sur des représentations et des jugements sensibles aux normes sociales.

Le système sur lequel repose pour l'instant l'orientation des élèves, qui amène à se centrer davantage sur les performances des élèves que sur leurs apprentissages, s'avère inefficace. Nous l'avons vu précédemment, l'institution scolaire se trouve en échec dans sa mission de

dispenser une éducation égalitaire. La relation entre les origines sociales de la famille des élèves, leur répartition dans les filières et leur niveau de qualification en témoigne.

#### II/7.4. Propositions de remédiations

Devant ce constat d'échec, Bloch (2010) considère qu'il faut remédier à la situation. Pour lui, c'est l'effet « maître » qui est la clé de la réussite et c'est donc sur la formation qu'il faut avant tout agir, les pédagogies innovantes centrées le plus souvent sur l'apprenant étant selon lui difficilement évaluables et transférables. C'est par une pédagogie structurée que l'on accèdera à de meilleurs résultats. « Un bon maître, écrit-il est donc un enseignant bien formé, bénéficiant d'une solide formation continue, et enseignant de façon structurée dans une école pédagogiquement pilotée » (*Ibid.*, p. 34). Pour lui, et ce point de vue est représentatif d'une nouvelle tendance éducative, un retour à une centration du projet éducatif sur l'enseignant semblerait être une solution pour permettre d'améliorer la situation plus efficacement que la centration sur l'apprenant théoriquement en vigueur.

Pourtant, quand il évoque les effets positifs du travail en petits groupes pour favoriser une relation interpersonnelle avec l'enseignant qui sécurise l'élève (illustrée par une recherche-action menée à Grenoble qu'il présente), il met aussi en évidence un autre fait : l'école peut être insécurisante pour l'enfant qui se trouve bien être le premier destinataire du dispositif d'éducation et d'orientation. La recherche évoquée montre que le partenariat avec les acteurs du périscolaire, la constitution de classes hétérogènes en groupes ponctuels de niveaux, l'interaction rendue possible entre pairs, ont permis aux élèves les plus en difficulté de progresser. N'est-ce pas avant tout parce que cette recherche prend en compte l'enfant scolarisé dans ses multiples dimensions et dans ce qui le rattache à un monde qui dépasse celui de l'école, à « son » monde : la famille, le quartier ?

Travailler à une éducation démocratique passe certainement par une meilleure formation et un rééquilibrage des moyens accordés comme le propose Bloch. Il est important d'interroger les pratiques enseignantes qui produisent parfois malgré elles un brouillage cognitif pouvant accroître les inégalités. Mais cela ne suffit pas. Les recherches menées par Charlot, Bautier, Rochex et l'ensemble des membres du laboratoire ESCOL remettent en cause les déterminismes sociaux en montrant que la question du sens des apprentissages pour les élèves est une clé de compréhension de leur réussite ou de leur échec plus sûre que celle des origines sociales. Ils considèrent important pour aborder cette question du sens de ne pas centrer la



réflexion éducative sur l'un des pôles du système éducatif qu'il s'agisse de l'enseignant, de l'apprenant, ou du savoir, mais plutôt sur les relations qu'ils entretiennent entre eux.

L'enseignant, comme tous les acteurs de l'orientation, se devrait d'occuper une posture d'accompagnateur et de proposer à ses élèves des dispositifs auxquels ils peuvent trouver du sens, sans pour autant les assujettir. Mais pour ce faire et agir sur le rapport au savoir des élèves, il est nécessaire qu'il prenne en compte le fait que l'élève appartient à un environnement avec lequel il interagit et à des groupes auxquels il s'identifie.

La mission de l'école est d'émanciper l'élève pour lui permettre de devenir un citoyen actif, de permettre son intégration mais elle le soumet aussi en mêmes temps à de fortes injonctions sociales et économiques. Cela amène à poser la question de ce qui est demandé aux élèves et de ce qu'ils peuvent faire de cette demande dans l'institution scolaire et dans le processus d'orientation que nous avons décrit. Ce n'est qu'après avoir examiné la situation du point de vue de l'élève, trop volontiers appréhendé par les pédagogues et les chercheurs à travers le prisme de la figure réductrice de « l'apprenant » que nous pourrions énoncer clairement les questions qui font l'objet de cette thèse. L'élève ne se constitue pas indépendamment d'une personne, or seule une personne peut être concernée par la finalité émancipatrice de l'acte éducatif.

### **III/ L'élève**

En effet, pour continuer à cartographier le paysage de ma recherche, après avoir présenté mon parcours éducatif et d'orientation professionnelle et fait état de mon regard sur l'institution scolaire et ses contradictions, il me semble nécessaire de s'intéresser à la figure de l'élève puisque c'est dans mes interactions avec lui et l'institution scolaire qu'a émergé ma problématique de recherche. Pour cela nous observerons tout d'abord la relation entre la scolarité et la construction identitaire. Nous observerons ensuite comment l'élève travaille son rapport à l'institution scolaire et comment il s'y oriente.

### III/1. L'apprentissage et le processus de construction identitaire

#### III/1.1. Le rapport au savoir

Develay (1996, p. 43), s'appuyant sur les travaux de Charlot et de Beillerot notamment, définit le savoir scolaire comme étant au sens large ce qui est enseigné à l'école à travers des disciplines scolaires. Mais plus précisément, il s'agit d'une information, de raisonnements, de Savoir-faire et Savoir-être que l'on s'approprie. Ainsi, ce n'est que quand l'élève a compris et assimilé une information qu'elle devient un savoir. Cela implique une activité de l'élève qui passe par une rupture avec les connaissances acquises jusque-là et que de nouvelles informations viennent mettre en cause.

Charlot définit encore le rapport au savoir comme :

« (...) l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là-même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation » (Charlot, 2005, p. 95).

Beillerot y voit « un processus par lequel le sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (cité par Hatchuel, 2005, p. 43). Et Lainé rappelle « ... que la modification du *rapport au savoir* est solidaire d'une transformation fondamentale du *rapport de pouvoir*, de telle sorte que l'apprenant passe du statut d'objet au statut de sujet-auteur du savoir qui se produit » (Lainé, 1998, p. 74).

Fabre, pour sa part, nous montre en analysant le travail de Bachelard autour de l'idée de la psychanalyse de la connaissance que la formation est toujours une réforme : « tout remaniement des représentations entraînant peu ou prou un remaniement des identifications, une remise en cause de soi » (Fabre, 1994, p. 196).

Je définirai donc le rapport au savoir comme le rapport avec un processus inscrit dans des rapports sociaux qui permet à un individu, à partir de connaissances qu'il a déjà d'en

construire, d'en produire de nouvelles parce qu'il y trouve du sens, dans une posture de sujet et d'auteur.

Pour Charlot, le rapport au savoir est à prendre en compte en tant que « relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère » (2005, p. 97). Or ce sens et cette valeur sont tributaires de ce que Schutz nomme le « monde-de-vie » des élèves, c'est-à-dire :

« ... ce monde dans lequel ils vivent et dont ils ont incorporé les habitus, les valeurs symboliques, comme la *structure d'expérience et de connaissance* qui leur permet d'interpréter les événements et les situations auxquels ils sont confrontés et d'appréhender ce qui leur est inconnu » (Schutz, cité par Delory-Momberger, 2003, p. 97).

### III/1.2. Scolarisation et transformation du « monde-de-vie »

Pour qu'il s'approprie un savoir, un élève doit lui trouver du sens. C'est-à-dire que pour en comprendre la signification, ce savoir doit lui permettre de mieux s'orienter dans son environnement.

Le savoir se vit toujours dans une relation affective et pas seulement cognitive et le rapport au savoir peut se comprendre par les pulsions qui nous poussent à agir.

Pour Abels-Ebert :

« (...) notre rapport au savoir renvoie chacun et chacune à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle et réactive les interrogations jamais résolues de notre petite enfance. Parce que savoir c'est, fantasmatiquement, faire face, ne plus dépendre de l'autre et de l'incertain, et légitimer nos choix, le rapport au savoir, sans cesse remanié, en perpétuelle évolution, structure chaque sujet dans son rapport au monde » (Abels-Ebert, 2000, p. 15).

L'enfant n'arrive pas vierge à l'école et l'expérience qu'il en fait ne peut se définir qu'en opposition au monde-de-vie construit dans les premières expériences de la petite enfance et dans les premières socialisations familiales. La scolarité amène du tiers dans ce monde-de-vie élaboré. Et les changements ne sont pas forcément acceptables pour tous dans la même mesure. Le rapport que l'enfant entretient au savoir dépend des stratégies d'attente que

développe ou pas sa famille et également de la manière dont elle vit le rapport à la culture, de son positionnement en tant que consommatrice, productrice ou inventrice de savoirs, de son niveau de pratique. Enfin le rapport au savoir dans la famille a souvent à voir avec le rapport au savoir du groupe social auquel elle s'identifie. L'entrée dans l'école oblige l'enfant à se décentrer, et même pour certains d'entre eux à se désancrer, et il ne lui est pas toujours possible quand il vient d'un milieu populaire, dans lequel le rapport au monde est immédiat et passe le plus souvent par l'agir, d'entrer dans celui de l'école, royaume de l'abstraction dans lequel on pense le monde. Un élève peut être amené à élaborer, comme l'explique Perrenoud (2004, pp. 9-17), un « rapport défensif au savoir ».

Charlot, à ce propos, écrit :

« Pour accepter de changer, et donc d'avoir une histoire, il faut accepter de ne pas se perdre, de pouvoir conjuguer permanence et changement. Pour que l'enfant ou l'adolescent puissent réussir à désirer cette différence de soi à soi que signifie tout changement, pour qu'il accepte ce risque, il faut que se préserve une relation entre ce qu'il a été et ce qu'il est » (cité par Develay, 1996, p. 54).

L'enfant n'est pas déterminé ou surdéterminé par ce qu'il vit dans sa famille, mais il s'y identifie. Pour se construire et configurer un nouveau monde intégrant celui de l'école, il doit négocier entre la sauvegarde des identifications antérieures et les nouvelles, entre «la déviance et l'intégration », pour reprendre les termes de Lapassade (1998), qui permet de concilier la permanence et le changement dans le juste équilibre et donne à chacun la possibilité d'apprendre et de donner du sens à ses apprentissages. C'est dans une expérience émotionnelle que se constitue un savoir, ce qui le situe dans la construction biographique globale de l'individu.

Nous voyons là que l'apprentissage vient poser des questions identitaires.

### III/1.3. Processus de construction identitaire

Les attentes institutionnelles concernant l'élève, reposant sur des représentations idéalisées, ne correspondent pas aux représentations qu'il construit et elles entrent en conflit avec celles-ci. Mais pour le comprendre, il est intéressant d'apporter un rapide éclairage sur la notion de processus de construction identitaire en la reliant au concept de reconnaissance ce qui permettra un peu plus tard d'éclairer certains choix en matière de dispositif de recherche.

Nous retiendrons qu'il s'agit d'un processus jamais achevé dans lequel se joue la dialectique du même et de l'autre et les doubles articulations de la permanence et du changement, de l'intériorité et de l'extériorité. Kaufmann y voit « une invention permanente qui se forge avec du matériau non inventé » et « un processus, historiquement nouveau, lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens » (2004, p. 102). La perspective de la modernité avancée souligne en effet une dimension dynamique du Moi, dans laquelle l'identité n'est pas uniquement un accomplissement individuel mais aussi un travail de la culture et un travail dans la culture, une construction psychosociale, née du monothéisme occidental.

Si dans la société holiste, les individus sont produits et reproduits par la formule génératrice du système « habitus », dans la société moderne, ils sont construits par leur propre histoire ayant spécifiquement intériorisé le social dans un dialogue continu entre présent et passé secrètement mémorisé. L'identité est un mouvement par lequel l'individu reformule la substance sociale qui le constitue. La subjectivité se constitue en subordonnant des fragments du monde matériel et social pour inverser le rapport objectif/subjectif afin que les contraintes se transforment en ressources manipulées par le sujet.

Pour Lainé (1998), qui apporte un point de vue philosophique sur cette notion, l'identité est ce qui permet de répondre à la question « qui suis-je ? » et donc procède de la définition de soi donnée sous l'angle objectif mais aussi de l'image, de la conscience que chacun a de sa propre individualité à partir de ces référents identitaires.

L'image que l'on se fait de soi est donc traversée par la question de la reconnaissance de soi. J'attribue à l'image que j'ai de moi, en fonction de mes propres référents identitaires plus ou moins de valeur, un sentiment d'estime ou de mésestime de moi. Elle est non seulement de l'ordre de la reconnaissance que je m'accorde à moi-même mais aussi de la reconnaissance que les autres m'accordent.

La doctrine d'Héraclite déjà, posait cette question de la permanence et du changement de l'identité. L'individu a le droit au changement identitaire dans certaines limites afin de ne pas s'autodétruire. Il peut prendre des engagements qui respectent son identité en s'élevant au-dessus de l'instant, en s'inscrivant dans la durée. L'identité est mobile dans la limite éthique de la liberté, de l'égalité. La fidélité à la loi qu'il se donne constitue le sujet en tant qu'identité consciente, engagée envers autrui.

Dans une société qui multiplie les appartenances sociales, culturelles, familiales à la fois dans la durée et dans la simultanéité, dans laquelle la question de l'identité se pose parce

qu'elle n'est plus donnée d'emblée et/ou définie par la position qu'on occupe, il faut constamment ajuster, redéfinir son identité toujours instable. Liée aux rôles et aux situations que l'on investit, l'identité se fait plurielle, parfois conflictuelle. L'individu peut accepter les prescriptions sociales, ou de façon idiosyncrasique, les reformuler de façon personnelle. On choisit des rôles, mais aussi la façon de les jouer, en fonction des satisfactions perçues sur le mode de l'émotionnel. Cela n'est pas sans importance pour un adolescent qui parmi plusieurs rôles d'élèves disponibles va en interpréter un. Ce choix, cette modalité de subjectivation du parcours scolaire est déterminée par son expérience personnelle, le contexte social dans laquelle elle s'inscrit et les réactions d'autrui.

Maalouf dans *Les Identités meurtrières*, montre que la notion d'identité doit être soigneusement définie dans la multiplicité qui la compose : « Il y a bien sûr, pour la grande majorité des gens, l'appartenance à une tradition religieuse ; à une nationalité, parfois deux ; à un groupe ethnique ou linguistique ; à une famille plus ou moins élargie ; à une profession ; à une institution ; à un certain milieu social... » (Maalouf, 2001, p. 16-17). Les circonstances font parfois qu'une seule devient dominante, et quand elle n'est pas reconnue, la souffrance affecte l'individu dans toutes « ses » identités.

Or, ce qui est attendu de l'enfant dans le monde scolaire, c'est de construire une identité conforme aux attentes institutionnelles et qui corresponde au rôle qu'on lui attribue sans tenir compte de ses autres appartenances. Cela représente un travail biographique important.

## **III/2. L'élève « au travail »**

Rappelons que l'élève, étymologiquement, est celui « que l'on doit élever de son état antérieur à celui d'adulte ». Il possède une position dans la société, occupe une place dans le système scolaire à laquelle est associé un rôle, celui d'apprendre.

### III/2.1. Le métier d'élève

Le rôle officiel de l'élève est d'acquérir de l'autonomie au fil de la scolarité et de se former, par sa capacité à exprimer ses opinions et son jugement, à la vie de citoyen ainsi qu'à un futur métier.

Mais à cette position objective, comme le rappelle Charlot, correspond une position subjective qui détermine la façon dont l'enfant ou l'adolescent s'approprie son rôle : « En

effet, la place objective, celle que l'on peut décrire de l'extérieur, peut être revendiquée, acceptée, refusée, ressentie comme insupportable. On peut également en occuper une autre dans sa tête et se comporter en référence à cette position imaginaire » (Charlot, 2005, p. 22). Chaque élève interprète donc son rôle de façon singulière, en fonction de son histoire et des relations qu'il entretient avec ses camarades, les membres de sa famille, ses enseignants, etc.

Perrenoud, qui évoque la professionnalisation du métier d'élève s'appuie sur l'obligation légale du jeune d'être présent en classe et de se conformer aux attentes du corps enseignant. Il explique que cette présence conditionne son obtention de moyens de subsistance. Or il s'agit là d'une des définitions du travail. Il précise que l'activité de l'élève répond au moins à deux sens sur trois de la définition du mot dans le Petit Robert : « tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence » et « occupation permanente qui possède certains caractères du métier ». (Perrenoud, 2005, pp. 26-30)

Or certains enfants refusent la condition d'élève et d'autres développent des stratégies pour durer en s'économisant, en donnant l'impression de fournir le travail attendu. Mabilon-Bonfils (2009) va dans ce sens en rappelant que les élèves, comme tous les individus, « ne passent pas seulement leur temps à s'ajuster dans des interactions ou des situations mais produisent, transforment, reconfigurent, qualifient, interprètent des relations, qu'ils vivent ». Ils rusent pour se protéger des attentes institutionnelles tout en utilisant le système pour avancer dans leur parcours. « Acteurs faibles » au sens utilisé par de Certeau (1990), c'est-à-dire souvent dominés par le système éducatif dans son ensemble, ils n'en disposent pas moins de « tactiques » ou « ruses », qui témoignent de leurs capacités créatrices à s'opposer aux stratégies d'éducation qui leur sont imposées.

Ces tactiques ne sont pas des inventions toujours nouvelles. Les élèves s'inscrivent dans une culture qu'ils s'approprient par l'intermédiaire d'une mimesis sociale, ainsi que l'indique Wulf (1990), et qui leur permet de résister en se préservant, tout en sauvant les apparences, aux demandes sans limites de l'école. Ils apprennent donc les uns des autres les « ficelles du métier » pour reprendre l'expression de Perrenoud (2005). L'école attend d'eux un investissement corps et âme qui touche à l'excellence et une élaboration du sens du travail scolaire qui n'est pas possible par tous à un moment donné. Melin (2010, pp. 85-97) montre bien que pour certains d'entre eux, se concentrer sur les apprentissages scolaires et l'assimilation des savoirs est incompatible avec leur projet de vie plus global. Pour concilier leur monde de vie et le monde scolaire sans devenir leurs objets, ils passent par une

dissociation rejetée par l'institution qui finit par se traduire en termes de déviance, seul moyen de résistance à l'éclatement du moi.

La professionnalisation par l'institution de l'élève, devenu « apprenant », induit de fait la professionnalisation de la déviance comme mode de résistance aux attentes sans bornes. Et c'est dans le groupe, en participant à des activités collectives que l'enfant va élaborer son sens du travail scolaire, échappant à celui des adultes, et définir son « métier » entre déviance et normalisation.

### III/2.2. Tactiques de l'élève

Wulf montre que l'espace scolaire, comme tout espace social, existe par les ritualisations qu'il met en œuvre. L'agir rituel, performatif, permet d'organiser l'école et de la délimiter comme :

« (...) un espace séparé, et une temporalité différenciée au sein desquels se répètent sous la forme de dispositifs reconnus des gestes et des actes à caractère public produisant chez les participants des transformations en termes de savoirs, de savoir-faire, de positions, tirant leur valeur de leur portée sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution » (Delory-Momberger, 2005a, p. 81).

Les ritualisations scolaires participent à la construction d'une figure d'élève et constituent les premiers apprentissages de l'enfant qui entre à l'école. Elles reposent sur un processus mimétique. Il ne s'agit pas là d'une simple imitation mais d'un acte de création et de conditionnement du rapport de l'individu au monde lui permettant d'élargir son horizon individuel et d'assimiler le monde extérieur pour en faire un monde intérieur. Or la spécificité du monde scolaire tient au fait que l'école est le monde du signe, de l'affichage, (enseigner, de *insignare*, faire connaître par le signe). Contrairement au monde de la « vraie vie », ainsi que la qualifient souvent parents et élèves en opposition au monde scolaire, l'élève n'y est pas pour agir sur le monde, mais pour le penser, par l'intermédiaire de l'enseignant. L'élève n'est à l'école ni au contact du monde, ni au contact du savoir de façon directe. L'école est à elle-même « son propre objet et sa propre scène ». Il s'agit donc d'un mode indirect d'appréhension du monde et du rapport au savoir. L'enfant apprend l'école en elle-même et le montre à travers des productions codifiées.

Son mode d'action relève donc d'une performativité généralisée. En effet les adultes y ordonnent les rituels dans le but de « produire », de former des élèves. On attend donc d'eux



qu'ils y participent en répondant aux codes, c'est-à-dire en manifestant ces rituels par des gestes et des actes, avec leur corps tout d'abord, puis avec leur parole, les soumettant l'un et l'autre aux fortes contraintes imposées à l'école, les moments les plus forts de cette ritualisation étant ceux de l'évaluation qui correspondent à la qualification. C'est par une attitude constamment performative que l'élève va manifester qu'il accomplit son « métier » d'élève.

Les rituels d'une façon générale ne peuvent être appris que par la mimésis et provoquent des émotions qui vont contribuer à changer des gestes dans ces rituels, rappelle Wulf :

« Dans la mimesis des gestes appartenant à l'institution, une mise en scène de la tradition a lieu en même temps que sa transformation. Ce processus ne veut pas dire simple imitation des gestes, mais investissement créatif dans leurs formes et leurs significations ». (Wulf, 1999, p. 118).

L'individu intègre par le corps des règles sociales, des valeurs, des structures, des formes, des comportements qui permettent aussi le changement et l'évolution des institutions sociales. Or, pendant leur scolarité, en plus et bien souvent avant d'apprendre et d'exercer un « métier d'élève », les adolescents se construisent en s'intégrant à des communautés dont la durée de vie est variable et qui articulent leur opposition à la culture des adultes. « Avec la mise en scène de leur rituel, les jeunes tiennent tête aux attentes d'intégration de la société. En même temps ils montrent leur situation intermédiaire entre enfance et âge adulte ainsi que leur droit à la différence » (Wulf, 1999, p. 117).

L'espace scolaire est un espace de construction de rituels complexe dans lequel se conjuguent des finalités différentes. En effet, les élèves agissent, s'expriment en fonction des rituels de l'institution scolaire mais aussi des rituels de leur communauté d'adolescents. Leurs gestes sont donc l'expression d'une tension entre plusieurs ritualisations qui constituent les cartes avec lesquelles ils s'orientent à l'école. Chacun y est acteur, interprète le rituel, mais chacun le fait d'une façon différente, singulière tout en signifiant son appartenance à la communauté et en la générant.

Ainsi, comme le montre Reuter (2007), les élèves pourront manifester :

- une adhésion aux valeurs du groupe de pairs qui va de paire avec une dévalorisation des autres valeurs. Cette attitude s'actualise notamment dans l'usage de la force ou de menaces, dans la dérision du comportement des enseignants et des élèves conformistes : bouffons, intellos. La culture scolaire est alors rejetée pour préserver la culture d'origine.

- un comportement dual qui se traduit par un fonctionnement différent suivant la situation. Ainsi certains élèves affirmeront par le respect de certains rituels une conformité en présence des enseignants habituels mais ils pourront, en cas de remplacement, s'attacher à perturber l'ordre scolaire. Reuter y voit alors pour certains d'entre eux alors une possible fragilité de l'intériorisation des normes scolaires.

- une adhésion marquée aux normes qui manifestent l'intégration des montages normatifs et cognitifs produits par la socialisation scolaire.

Le monde éducatif a tendance à réduire les différences en mettant l'accent sur les ritualisations scolaires et en les imposant aux élèves. L'école construit des typisations de la figure d'élève en fonction des résultats, sur les critères d'échecs et de réussite. Mais elle rencontre finalement de la part des enfants un fort mouvement de résistance qui cherche à préserver leur singularité. Un élève, ne peut être totalement « compris » par l'institution, cela reviendrait à nier sa singularité et son altérité. Or elle a tendance à lui laisser entendre qu'elle sait qui il est, l'empêchant de se construire comme un individu indépendant et capable d'assumer sa différence avec les autres, tout en l'isolant de ses pairs. Éduquer, rappelle pourtant Wulf, c'est permettre une enculturation de l'enfant dans un monde extérieur historiquement et culturellement codé mais cela doit aussi être une possibilité d'interpréter les codes. Or cette interprétation est fortement réprimée par l'institution.

En ne permettant pas l'interprétation des codes scolaires, en n'acceptant pas leur évolution, l'école a repoussé certains élèves qui ne peuvent pas les intégrer. Ce qui se manifestait comme marginalisation de quelques uns est devenu, avec la massification, construction d'une figure d'élève négative. Si la construction ritualisée de la figure de l'élève est encore fonctionnelle d'un certain point de vue en permettant à l'école d'assurer des missions de qualification et de sélection, elle n'est plus aujourd'hui investie de manière positive par tous comme élément de construction de soi et tend à diviser les élèves soumis à la concurrence. La massification, comme nous l'avons vu précédemment, a entraîné une nouvelle situation avec une scolarisation qui entre parfois en conflit avec le monde-de-vie d'une catégorie d'élèves. Se conformer aux attentes de l'école peut entraîner une déconsidération de la communauté et les attitudes de décrochage, de refus sont l'expression du caractère performatif d'un rituel scolaire qui ne fait plus consensus. Le monde scolaire nécessite pour l'enfant une négociation au regard des constructions biographiques personnelles avec lequel il entre pour nombre d'entre eux en conflit.

### III/2.3. S'orienter à l'école

La pédagogie magistrale et autoritaire répondant à la vision d'un enfant à qui l'éducation doit donner une forme ne permet plus de répondre aux évolutions constantes et rapides de la société. Celle-ci attend que les individus soient mobiles et capables de faire preuve d'adaptation.

Dès lors, s'orienter dans l'école et apprendre à s'orienter dans la vie, construire et intégrer un projet scolaire à un projet biographique global pose un certain nombre de problèmes dont fait état Michel Fabre (2011a). Pour lui, la problématique de l'enseignant est à la fois de donner aux élèves des repères dans un monde désorienté, en crise de sens dont la normativité se fait mouvante. Dès lors, la question se pose des modèles à transmettre :

« Il ne s'agit plus d'indiquer impérativement la direction à prendre mais de fournir des repères pour que le sujet s'oriente lui-même. Il faut certes tracer le chemin en marchant, comme le dit le poète, mais sans fournir de cartes, on exposerait les jeunes à l'errance ». (Fabre, 2011a, p. 59).

Dans un monde incertain, les adultes, peu sûrs des valeurs et des savoirs à transmettre ne peuvent plus « tracer la route des jeunes générations » (*Ibid.*, p. 207).

Alors que les jeunes se trouvent confrontés, parfois passivement, au projet que l'institution ou leur famille élaborent pour eux à long terme ils semblent plutôt porteurs de projets au présent. Il s'agit donc de leur apprendre à problématiser. Pour l'expliquer Fabre s'appuie sur la métaphore de la carte et de la boussole :

« Si avec la boussole, nous sommes libres de donner une direction à notre vie, la carte renvoie au fait que nous ne sommes pas des commençants, que notre expérience peut s'appuyer sur celle de l'humanité déposée dans la culture, les institutions, les traditions. Il n'y a pas de boussole sans carte » (Fabre, 2011b).

Les cartes sont constituées des connaissances et des expériences accumulées par les générations précédentes, c'est-à-dire la culture. La boussole quant à elle s'appuie sur le doute, le questionnement des significations héritées, une prudence instruite. Les cartes, multiples, seront « grossières » et « n'entreront pas dans le détail des espaces et des itinéraires », mais à l'aide d'une « boussole cognitive » (Fabre, 2011a, p. 197), elles doivent permettre de s'orienter. Ainsi, elles se définissent prioritairement par leur fonction davantage que par leur objet ou par leur manière de représenter le réel. Probablement, les jeunes auront à concevoir

eux-mêmes de nouvelles cartes, qui s'appuieront sur les cartes transmises, mais ils seront d'autant plus aptes à la faire qu'ils auront eu la possibilité de les interroger, de les discuter. Pour Fabre (*Ibid.*, p. 203), l'émancipation est à la fois une lutte contre les allants de soi extérieurs et contre soi-même et ses propres préjugés. Il faut donc qu'un élève puisse librement interroger le savoir qu'un enseignant veut lui transmettre et ainsi le revitaliser. Il faut aussi que l'enseignant mette au point « des inducteurs de problématisation spécifiques à chaque objectif d'apprentissage » d'une part et puisse « réguler la tension dramatique inhérente à tout apprentissage » (*Ibid.*, p. 134), d'autre part. Il s'agit que le problème puisse trouver incarnation humaine dans l'épreuve que l'élève devra surmonter. En effet, Fabre nous rappelle que le problème, sa construction et sa résolution, font naître une tension qui renvoie à l'affectif de l'expérience (*Ibid.*, pp. 126-127).

Fabre récuse une position élitiste républicaine « toujours sur le point de rationaliser un ethnocentrisme : faire de sa culture La culture » (*Ibid.*, p. 180). Il invite à construire une capacité à circuler entre des cultures qui dialoguent :

« Se cultiver c'est accroître et densifier son réseau de correspondances entre ces cartes, selon les trois dimensions du sens : relier les unes aux autres les différentes cartes culturelles (signification) qui parlent du même monde (référence), selon ce qu'il est ou cherche à devenir (manifestation). Mais il ne peut y avoir de culture dans l'immédiateté et sans effort de problématisation de ce qui nous est donné spontanément et dans quoi nous baignons » (Fabre, 2011a, p. 180).

Le savoir transmis est donc un savoir situé, interrogeable et qui entre dans une construction biographique globale. Il vise à l'élaboration d'une capacité à construire des problématiques communes :

« Dans la mesure où le monde problématique est également un monde pluriel, ethniquement et culturellement bigarré, on comprend l'enjeu d'une éducation interculturelle. On peut éviter les deux écueils du relativisme et de l'intégrisme en risquant l'idée d'un « universel modeste », tel qu'il s'effectue dans le dialogue herméneutique que promeut Gadamer » (*Ibid.*, p. 112).

Dès lors, il repose sur une relation de coopération entre les élèves.

Il convient selon Fabre, d'éviter les positions intégristes ou relativistes, « deux réactions inadéquates et passionnelles à la problématique du monde » (*Ibid.*, p. 116), qui bloquent le

processus de problématisation. La première se cristallise sur une solution et la seconde considère que toutes les solutions se valent. Or le monde est devenu objet de questionnement et c'est à ce questionnement qu'il s'agit de préparer l'élève.

La responsabilité éthique de l'éducateur et le développement de la responsabilité individuelle sont donc sollicités. Cela ne signifie pas pour autant qu'une approche collective des problèmes soit écartée.

C'est cette responsabilité éthique qui m'a engagée à remédier à une situation que je déplorais m'invitant à créer un dispositif se couplant à un dispositif de recherche.

## **IV/ Émergence d'une problématique**

### **IV/1. Des questions vers un dispositif de recherche**

L'échec de l'école pour un grand nombre d'élèves dans ses triples missions d'émancipation, de socialisation et d'adaptation au marché économique oblige à interroger ses fondements et le rapport des jeunes au savoir. Or ce rapport au savoir scolaire est investi entre autres sous le registre identitaire et fait l'objet d'intenses opérations d'intégration du monde de l'école à un monde-de-vie constitué dans un premier temps dans la famille et les premières socialisations. Ces opérations d'intégration, d'orientation, de mise en sens et en forme constituent par nature un travail biographique et c'est à une compréhension herméneutique de ce travail que je cherche à accéder.

La confrontation de mon parcours et de mes représentations éducatives avec l'élève en tant que « sujet » et avec ce que nous continuerons à nommer l'institution scolaire, même si elle apparaît comme menacée, a fait émerger un certain nombre de questions.

En effet, interrogée par les inégalités entre les élèves, en termes de résultats et d'attitude scolaire, mais aussi par leur rivalité, j'ai éprouvé le besoin de mieux comprendre comment un jeune se fabriquait en tant qu'élève et parvenait, ou ne parvenait pas, à subjectiver son parcours scolaire, avant tout un parcours d'orientation. Il est important de souligner et d'assumer dès à présent que mes affects et émotions étaient partie-prenante de mon entrée en recherche, que je n'étais pas « détachée » de mon objet de recherche, émergeant de mon vécu, d'un ressenti d'injustice et d'un certain agacement face à une situation dans laquelle j'étais particulièrement impliquée puisque j'envisageais en plus de ma posture d'enseignante (et qui

plus est d'enseignante en colère contre des injustices), d'adopter une posture de chercheuse, afin que l'une et l'autre se nourrissent.

Mon entrée en recherche avait deux objectifs :

- tenter de remédier à une situation qui m'inquiétait : l'apparence d'un désintérêt des élèves pour leur orientation, leur « décrochage » occasionnel ou définitif, leur individualisme et l'isolement qui en découlait alors que la coopération entre élèves me semble être un des fondements d'une formation dépassant l'accumulation de connaissances et de compétences et permettant leur incorporation et leur mise en sens.
- comprendre comment cette situation se construisait.

J'ai donc construit un dispositif de biographisation collective qui avait pour finalité d'atteindre conjointement ces deux objectifs. Cela impliquait de comprendre des processus biographiques d'une part et d'observer les effets d'un dispositif d'intervention biographique qui visait la construction d'une communauté de travail dans laquelle coopérer et s'orienter en confiance d'autre part. Ce dispositif a pris appui sur la question proposée en ces termes au cours de mon Master 1 aux enseignants de Paris 8 chargé d'accompagner mon investigation :

« Comment la biographisation de leur parcours par des élèves en situation de difficulté peut-elle les amener à changer de posture par rapport à leurs apprentissages ? »

Une réflexion sur ce sujet me permettait de créer une convergence entre mon moment professionnel et mon moment de formation. Ma question de recherche faisait écho à mes problématiques d'enseignante : comment mieux accompagner mes élèves dans un processus d'émancipation ? Comment leur permettre de subjectiver ce processus ? Comment prendre en compte leur besoin de reconnaissance de leur singularité ? Comment construire la communauté de travail dans laquelle cette singularité puisse émerger et s'affirmer ? Mais elle venait aussi interroger plus largement les conditions et les finalités de formation de chaque individu qui m'intéressaient en tant qu'étudiante en sciences de l'éducation.

Amener des élèves en situation de difficulté ayant une très mauvaise image d'eux-mêmes à raconter leur parcours scolaire me semblait une occasion de les inviter à la reconfiguration d'une identité scolaire inscrite dans leur passé. C'était peut-être le moyen de leur permettre devenir acteurs de leurs apprentissages pour entrer en tant que sujet dans une *Bildung*, une formation active qui pourrait se poursuivre tout au long de la vie, dans un contexte social où l'homme est mis en demeure constamment de s'ajuster aux injonctions sociétales qui

pourraient facilement le réduire à l'état d'objet, si elles ne le nient pas complètement. Il s'agissait d'anticiper sur le décrochage scolaire de ces enfants ou d'éviter qu'ils ne soient passivement inscrits dans un parcours professionnel par défaut, assignés à l'obtention d'une qualification (quand ils n'abandonnent pas en cours de route) qui les place adultes en position d'objets corvéables sans leur apporter l'épanouissement personnel que la société doit à chacun.

Mon projet de recherche consistait donc au départ à observer les processus et les effets de la biographisation sur les postures d'apprentissage et le rapport au savoir des élèves. Cette première étape dans la construction d'une problématique laissait entendre une hypothèse : la biographisation pouvait amener des élèves à changer de posture. Nous verrons que l'interaction de cette première question et de l'hypothèse sur laquelle elle s'appuyait avec le cadre théorique et conceptuel lié à la recherche biographique en éducation, mais avant cela avec les lectures effectuées pour faire un état des travaux de recherche, ont finalement déplacé cette problématique qui me positionnait dans un premier temps dans une démarche encore déductive.

Avec le temps, la question s'est tournée vers les modalités de subjectivation du parcours scolaire en tant que parcours de formation et d'orientation et plus largement vers la place qu'occupe l'école dans une construction biographique globale. Si l'élève a d'abord été le centre de mes préoccupations, c'est finalement le sujet en construction qui l'a supplanté.

Les lectures effectuées m'ont amenée à mieux comprendre ce qui me faisait problème, comment l'aborder, ainsi qu'à identifier les concepts importants pour traiter ma problématique. Je fais le choix de les restituer ici, non en fonction de leur chronologie mais en les regroupant en fonction de la tendance épistémologique dans laquelle elles s'inscrivent.

#### **IV/2. État des travaux de recherche en rapport avec mes questions**

J'avais été avertie que je trouverai peu de références théoriques sur le sujet de la biographisation de jeunes et encore moins d'élèves. Je fus malgré cela surprise de la mesure du fondement de cet avertissement. Sellenet faisait d'ailleurs le même constat en 2013, posant la question : « Le récit d'enfant est-il digne d'intérêt ? » (Sellenet, 2013, p.75). Elle constatait à partir d'une lecture de Lawrence A. Hirschfeld titrée : « Pourquoi les anthropologues n'aiment pas les enfants ? » que l'anthropologie n'avait fait paraître que très peu d'articles ou

d'ouvrages concernant les enfants. Elle vérifiait également que la sociologie n'était pas plus proluxe jusque dans les années 2000.

Néanmoins un certain nombre d'ouvrages ont été intéressants dans la définition de ma problématique de recherche, de mes positionnements épistémologiques ou de mes positionnements méthodologiques.

#### IV/2.1. Des ouvrages issus de la clinique narrative ou de la recherche biographique en éducation

En m'attendant à la recherche d'ouvrages s'appuyant sur le récit d'expérience d'enfants ou de jeunes, j'ai également constaté avec étonnement qu'ils étaient rares, notamment dans le domaine de la scolarité. Les quelques expériences réalisées ne faisaient pas souvent l'objet d'écrits de théorisation.

Le récit dans son ensemble était mis en doute par certains courants de recherche dans la possibilité qu'il offrait d'être un appui à la production de connaissances scientifiques. Mais les récits d'expérience d'enfants en particulier, peu convoqués dans les recherches en sciences humaines, apparaissaient comme l'objet de polémiques. En cause dans certains discours, la structure psychique des enfants et des adolescents qui ne leur permettrait pas d'élaborer une narration, la question de la crédibilité de leurs dires, leur capacité réflexive insuffisante.

Abels-Eber cependant, dans son ouvrage *Enfants placés et construction d'historicité* (2005) démontrait la possibilité de s'appuyer sur la parole d'enfants pour construire un savoir théorique. De Gaulejac, auteur de sa préface, d'abord méfiant quant à la possibilité qu'un enfant puisse élaborer un récit alors qu'il ne dispose que d'une courte histoire, écrit :

« Aujourd'hui, je ne suis plus sceptique, et je pense qu'il convient de défendre l'idée, avec Christine Abels, que les enfants sont tout à fait capables, lorsque les circonstances l'exigent, de faire un travail sur leur histoire de vie et de transformer les perceptions du passé pour pouvoir se projeter dans un avenir meilleur. C'est cela le sens profond de l'historicité qui inscrit chaque sujet humain dans la possibilité d'agir sur ce qui le détermine et de modifier le cours de son existence » (Abels-Eber, 2005, p. 8).

Le dispositif d'Abels-Ebers repose sur un travail biographique auprès d'enfants placés, invités à construire, déconstruire et mettre en sens leur histoire au cours d'entretiens. Ce travail de narration leur permet de transformer les interprétations de leur vécu, d'interroger



leur environnement familial et social afin de sortir d'une culpabilité latente et de retrouver une estime d'eux-mêmes en tant qu'être singuliers et uniques. Prenant appui sur la théorie de la triple mimesis du récit de Ricœur sur laquelle je reviendrai plus longuement dans le prochain chapitre, l'auteur met en évidence les potentialités formatives de la narration en matière de construction identitaire. Le récit pré-construit des enfants placés concernés par le dispositif, s'appuyant sur une mise en intrigue organisée autour de l'événement « séparation », va être questionné, « mis en désordre », déconstruit au cours des entretiens, avant d'être reconstruit, configuré à nouveau, dans une nouvelle perspective. Ce travail nécessite un accompagnement s'appuyant sur un positionnement considérant chacun « comme sujet et acteur », aucun n'étant « objet de l'autre » (Abels-Eber, 2005, p. 177).

La lecture de cet ouvrage a été importante dans le sens où elle m'a sensibilisée à la dimension formative de la narration accompagnée et encouragée à proposer à des élèves une narration de leur expérience scolaire à visée formative qui laisse une vraie place à la parole des enfants, la plupart du temps déconsidérée. Elle m'a également fourni des pistes méthodologiques et permis de poser les premières bases d'une posture de « chercheuse-intervenante ».

Un autre texte a été important cette fois dans la définition de mon « objet » de recherche, alors que mon dispositif avait déjà été mis en œuvre plusieurs fois mais que je me trouvais encore au début de mon parcours de doctorat. Il s'agit de la thèse d'Ilaria Pirone, découverte au moment de sa soutenance en 2011. S'inscrivant dans les sciences de l'éducation, elle s'intitulait : *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation.*

J'ai découvert sa thèse avec une grande inquiétude. Avions-nous le même objet de recherche ? Aurais-je quelque chose d'inédit à apporter alors que le support de la recherche : des narrations ainsi que le lieu d'investigation : le collège et qui plus est les niveaux 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, étaient les mêmes que les miens ?

C'est dans un mouvement de lecture visant à saisir des différences que les contours de ma recherche se sont affirmés. Pirone (2011), inscrivant sa démarche dans l'approche clinique narrative d'orientation psychanalytique, s'appuyait entre autres sur un corpus théorique qui associait herméneutique, narratologie et psychanalyse. Son travail, s'appuyant sur et discutant les travaux de la sociolinguistique et de la didactique du récit autobiographique, pensait l'adolescence comme un passage ontologique et narratif de l'existence. Cette thèse portant

comme la mienne sur la relation entre construction identitaire et récit, visait à mettre en lumière des traits du processus de subjectivation adolescent.

J'inscrivais également pour ma part ma recherche dans une perspective herméneutique, mais dans une approche biographique et narratologique de la construction identitaire. Mon manque de connaissances en la matière ne m'autorisait pas à une approche psychanalytique et elle ne me semblait par ailleurs pas la plus appropriée pour interroger la subjectivation de leur parcours scolaire par les élèves.

Nous ne regardions par ailleurs pas tout à fait dans la même direction. Le regard de Pirone s'est tourné vers les opérations narratives constitutives d'une transition de l'enfance vers l'âge adulte alors que j'observais pour ma part les opérations narratives constitutives de l'appropriation d'une identité d'élève. Pirone travaillait sur la question de l'adolescent quand pour ma part je focalisais dans un premier temps davantage sur la question du collégien. Cela nous a menés devant des constats similaires concernant les difficultés de certains élèves à élaborer une narration, à poser des hypothèses, puis des interprétations, tout à fait différentes. Les achoppements de la construction des récits, formes d'inénarrable quant à la temporalité, à la capacité de fiction et à l'adresse ont conduit Pirone à substituer à la notion d'« élèves en difficulté » celle d'« adolescents en souffrance ». Si la souffrance des jeunes rencontrés au cours de ma recherche m'apparaissait également manifeste, je la percevais pour ma part comme une production de l'école plus que comme une caractéristique de l'adolescence et c'est dans ce sens que se sont déployées mes investigations dans la suite de mon parcours de recherche. J'envisageais aussi les achoppements narratifs non comme des pannes marquant un passage ontologique mais comme des réactions.

Enfin, en termes de méthodologie, la différence essentielle entre nos travaux repose sur le choix des supports. Le travail de Pirone s'est appuyé entre autres sur l'interprétation de récits autobiographiques répondant à des consignes scolaires liées au programme puis à des dispositifs d'écriture de scénarios, alors que je me tournais pour ma part vers des entretiens biographiques à visée formative, considérant la narration à la fois comme support d'analyse et outil de remédiation.

À l'issue de la lecture de cette thèse fort intéressante dont l'apport théorique en matière de narratologie a été important pour moi, je comprenais mieux ce qui faisait la spécificité de ma recherche, sur un plan méthodologique et épistémologique mais aussi sur son objet. J'étais par ailleurs rassurée d'observer qu'il ne semblait décidément pas impertinent d'aborder avec considération le récit et les silences de jeunes personnes.

C'est aussi le point de vue de Lani-Bayle, psychologue clinicienne et professeurs de sciences de l'éducation, qui s'est attachée tout au long de son parcours de recherche à défendre le droit à la parole des « acteurs faibles ».

Dans un récent ouvrage collectif, *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, paru en 2014, elle fait allusion aux sciences « corsetées » (Lani-Bayle, 2014, p. 15), dans lesquelles les acteurs « étudiés » « restent souvent parlés par les *savants*, encore plus les enfants qui, comme dans la vie, sont parlés et pensés par les adultes. Et rarement entendus comme dignes d'écoute » (*Ibid.*). Elle rappelle que « Fidèles à l'étymologie d'*infans*, ils seraient de toute façon incapables de s'exprimer correctement ou alors leurs propos seraient inintéressants, voire mensongers » (*Ibid.*). Dans la recherche relatée dans cet ouvrage co-dirigé avec Passeggi, qui s'inscrit dans le courant de la recherche biographique en éducation, il ne s'agit pas de travailler sur les enfants, mais avec les enfants, et notamment, des enfants « élèves ». L'ouvrage rassemble des communications effectuées dans le cadre d'une rencontre de deux journées qui ont permis de croiser les travaux réunissant des chercheurs de différents pays portant sur le vécu et l'interprétation de l'école par l'élève. À l'instar de Abels-Eber, les chercheurs rassemblés considèrent l'importance de s'appuyer sur la parole des enfants pour construire un savoir théorique les concernant. Leurs travaux invalident définitivement l'idée que l'enfant ne saurait produire un récit construit de son expérience.

Passeggi explique que le projet de recherche qui sous-tend la publication :

« adopte comme principe épistémopolitique que les récits à la première personne sont des sources de recherche privilégiées pour tenter de comprendre la façon dont les individus – enfants, adolescents, adultes- perçoivent leur condition humaine à différents moments de la vie et comment ils s'inscrivent dans différentes catégories sociales et générationnelles en tant que sujets singuliers et universels » (Passeggi, 2014, p. 34).

L'intérêt et la finesse des connaissances produites dans cet ouvrage tendent à démontrer l'intérêt de porter crédit au récit des enfants concernant leur vécu scolaire. Les compte-rendus de recherche mettent également en évidence les effets formatifs des récits produits et des savoirs produits sur leurs narrateurs.

Les travaux qui s'inscrivent dans cette lignée restent rares mais des thèses récentes témoignent d'un intérêt du récit d'expérience d'enfants ou de jeunes comme support de

production de savoirs. La thèse de Jean-François Manil, sous la direction de Loïc Chamel, intitulée *Le Monde intérieur des élèves*, par exemple, s'intéresse en s'appuyant sur des témoignages réflexifs spontanés à l'expérience émotionnelle et au vécu pédagogique d'enfants pour comprendre comment ils s'approprient leur vie d'élève dans une école d'Éducation nouvelle contemporaine.

Soutenue en 2012, la thèse de Valérie Melin, *Le raccrochage scolaire : une épreuve biographique dans le processus de subjectivation d'anciens décrocheurs en situation de raccrochage* qui s'inscrit dans le champ de la recherche biographique en éducation atteste de la possibilité de travailler avec des élèves, qui plus est dans une posture très impliquée puisqu'il s'agissait de ses anciens élèves. Son travail de recherche s'articulant autour de la dimension du sujet et de sa construction identitaire visait à comprendre le processus de raccrochage scolaire du point de vue de l'expérience biographique des jeunes en déconstruisant les représentations institutionnelles et sociales qui stigmatisent les parcours de décrochage. Mais il s'intégrait lui aussi à un dispositif de remédiation dans lequel elle intervenait en tant qu'enseignante, construisant une posture de praticien chercheur. L'expérience identitaire dont elle témoigne, la rigueur méthodologique de sa thèse m'ont invitée à penser ma propre implication, le statut de ma subjectivité dans ma recherche et m'interroger sur ma posture. Par comparaison, j'ai pu me définir progressivement comme praticien-chercheur à mon tour.

C'est dans la lignée de ces travaux s'inscrivant dans une perspective biographique que me semble le plus naturellement s'inscrire ma recherche.

Cependant, elle a aussi été influencée par certaines recherches s'inscrivant davantage dans une sociologie s'appuyant sur l'expérience et notamment l'expérience scolaire.

#### IV/2.2. Des ouvrages issus d'une sociologie s'appuyant sur l'expérience

Je me suis en effet également appuyée sur des travaux issus d'une sociologie plus centrée sur l'expérience de l'élève, tels que ceux de Dubet puis ceux de l'équipe ESCOL avec Charlot, Bautier, Rochex.

Dubet, dans une recherche menée sur les lycéens en 1991 vient rompre avec une approche de l'institution scolaire qui s'attache prioritairement à l'étude des fonctionnements de l'école (et notamment de la production ou la reproduction d'inégalités) ou encore à celle de l'organisation administrative de l'institution scolaire, tout en se tenant éloigné de ses acteurs

principaux : les élèves. Dans cet ouvrage pionnier en France, il relate une recherche s'inscrivant dans une approche de la subjectivité des lycéens, qu'il abordera en tant que porteurs d'une expérience scolaire qui s'inscrit dans le cadre d'une expérience globale pour permettre de découvrir « ce qui se *fabrique*<sup>5</sup> à l'école » (1997, p. 17). Considérant la scolarité dans sa dimension d'épreuve, Dubet s'est intéressé aux « constructions de la réalité élaborée par les acteurs », « qui deviennent *vraies*<sup>6</sup> parce qu'elles se transforment en pratiques, parce qu'elles fondent l'expérience scolaire. » (*Ibid.*, p. 18). Sa recherche observe notamment l'inscription de l'expérience des lycéens dans le cadre des fonctions de formation, de sélection et d'intégration du système scolaire. S'y inscrivent la dimension du projet de l'élève, celle de la formation du sujet et celle de la stratégie. Respectivement, ces dimensions s'inscrivent dans une réalisation sociale et professionnelle, dans le sens subjectif que les élèves donnent aux disciplines, aux savoirs mais aussi aux relations avec les enseignants et les autres élèves, dans la manière dont les élèves investissent et accomplissent leur « métier » d'élève.

Dubet dégage, à partir des interventions sociologiques et des entretiens collectifs et individuels menés avec les lycéens, des typologies de lycéens, en fonction des « stratégies » qu'ils mettent en œuvre (je préfère pour ma part, dans la perspective de de Certeau, utiliser le terme de « tactiques » lorsqu'il s'agit d'évoquer une procédure de détournement de sens), suivant qu'ils sont dans un rapport plus ou moins instrumental, plus ou moins épistémologique ou identitaire au savoir scolaire et à partir de la manière dont ils mettent en relation la notion de projet avec leur statut d'élève. Il met en évidence que si pour certains les projets peuvent être définis à long terme, pour d'autres cela s'avère plus compliqué. « Le projet résulte d'une exigence de l'adolescence et de la rencontre de la structure sociale et de l'école » (Dubet, 1997, p. 29). Si bien que même quand le lycéen n'élabore pas de projet, cela n'est pas sans incidence sur son rapport à l'école, le sens subjectif de l'enseignement et l'image qu'il peut construire de lui-même. Qu'il construise son rapport à l'école dans une orientation d'efficacité, dans un rapport utilitaire à l'enseignement, dans une orientation d'intérêt en tant que « sujet intellectuel » ou dans une orientation de la relation et notamment à celle du professeur, c'est en relation avec cette dimension de projet et les possibilités et les espaces de subjectivation du rapport à l'école qu'elle offre ou pas.

La recherche mettra en évidence la dangerosité d'une réduction du système éducatif à une fonction sélective. En effet, « l'essentiel de l'expérience scolaire reste centrée sur une relation entre des personnes, des professeurs et des élèves, des adultes et des jeunes, au plus loin des

---

<sup>5</sup> Entre guillemets dans le texte original.

<sup>6</sup> *Idem.*

réformes et des programmes généraux » (*Ibid.*, p. 383). Le lycée en tout cas ne semble pas suffisamment intégré par les élèves pour définir des rôles d'élèves et des normes collectives. Alors que l'établissement scolaire apparaît libéral dans le domaine de la liberté privée, il est au contraire extrêmement rigide et fermé en ce qui concerne la sélection et la pédagogie que les élèves ne peuvent en aucun cas discuter, les amenant à se décrire constamment dans des conduites d'adaptations. Dans ce sens, l'établissement scolaire ne se conçoit pas comme une « société politique » (Dubet, 1997, p. 368) dans laquelle des droits se conquièrent mais plutôt « comme un marché dans lequel il importe de mesurer les investissements et les bénéfices » (*Ibid.*, p. 271) ou un espace de « libéralisme culturel et subjectif pour lequel la réalisation de soi et la construction d'une autonomie définissent les seules expériences méritant d'être vécues » (*Ibid.*, p. 272).

Cette recherche, qui montre comment l'expérience subjective des élèves est « organisée selon un double principe de liberté individuelle et d'absence de droit en ce qui concerne la pédagogie et la sélection » (*Ibid.*, p. 234), a ouvert la voie à d'autres travaux s'appuyant sur l'expérience des élèves et le sens qu'ils leur attribuent. Elle a notamment attiré mon attention sur la relation entre la façon dont les élèves projettent leur avenir et les actions qu'ils exercent dans le cadre et en direction de l'institution scolaire. Si mon approche, plus anthropologique, n'a pas vocation à établir des données sociologiques sur l'expérience scolaires des élèves et se centrera davantage sur la construction biographique du jeune et la manière dont il fait entrer son expérience scolaire dans une biographie globale, nous verrons à partir des entretiens menés avec des collégiens que l'expression de leur vécu même à un stade antérieur au lycée peut amener aux mêmes constats que ceux réalisés par Dubet en 1997, malgré le fait que les élèves se trouvent au collège dans une posture différente.

Il est par ailleurs important de noter que je me suis, notamment dans le second temps de ma recherche, inspirée et autorisée entre autres de la démarche de Dubet pour inviter à mon tour les acteurs de ma recherche à une posture réflexive.

Dans le prolongement du travail de Dubet sur les lycéens, l'équipe ESCOL a elle aussi, entrepris une série de recherche s'appuyant sur l'expérience des élèves, du primaire au lycée. Elles donneront lieu à plusieurs ouvrages, publiés entre 1993 et 1999. Dès la première publication : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs...* (2000), puis dans *L'Expérience scolaires des nouveaux lycéens* (1998) et *Le Rapport au savoir en milieu populaire* (1999), c'est à partir de la singularité des élèves qu'ils tentent d'articuler l'analyse de l'école et des difficultés que rencontrent certains élèves. Cherchant à se distancier d'une sociologie qui se

centre sur les déterminismes, ils s'intéressent davantage aux déterminations, en s'appuyant sur les représentations qu'ont les élèves du savoir scolaire et sur le sens qu'ils lui attribuent.

Il s'agit pour eux, en ce qui concerne les « nouveaux lycéens » mais aussi plus largement, de « rendre intelligibles les processus mis en œuvre par les élèves et qui renvoient, d'une part, aux fondements épistémologiques et aux formes scolaires des disciplines, aux modes d'activités cognitives et langagières qu'ils requièrent, d'autre part aux attentes et représentations des différents protagonistes, elles-mêmes liées à des trajectoires, des habitudes et des attitudes socialement construites. » (Bautier & Rochex, 1998, p. 9)

À partir d'observations et de rencontres, d'entretiens cliniques, de recueils de productions d'élèves réalisées dans le cadre de leur programme ou parfois sollicitées par les chercheurs eux-mêmes, des « bilans de savoir », ils ont étudiés les processus qui sous-tendent la relation des élèves confrontés à « l'échec scolaire » à l'école et au savoir. Leur programme de recherche s'appuie sur l'observation réalisée qu'il existe une corrélation statistique entre les résultats scolaires des enfants et la catégorie socio-professionnelle des parents, qu'elle va chercher à interpréter. Il s'agit de comprendre « comment se produit la reproduction : comment se fait-il que l'école conforte l'inégalité sociale alors que les enfants sont formés par des enseignants qui, loin d'être des valets de l'école capitaliste, se sentent plutôt du côté du peuple ? » (Charlot, 1999, p. 1)

Dès lors, l'équipe ESCOL s'attachera à répondre aux questions suivantes (*Ibid.*, p. 3) :

- Quel sens cela a, pour un enfant, et notamment pour un enfant de milieu populaire d'aller à l'école ?
- Quel sens cela a pour lui de travailler à l'école – ou de ne pas y travailler... ?
- Quel sens cela a pour lui d'apprendre, à l'école ou ailleurs, et de comprendre ?

Dans ces recherches, qui n'opposent pas catégoriquement la dimension qualitative à la dimension quantitative qu'elles considèrent comme complémentaires, l'élève n'est plus considéré dans la perspective de Dubet en tant que stratège mais se trouve à la source des observations des chercheurs et il est observé dans sa singularité, son « originalité irréductible » (*Ibid.*, p. 3).

Les différents travaux réalisés du primaire au lycée mettront en évidence l'existence de différents modes et registres de rapport au savoir qui entrent en relation et parfois en contradiction avec une construction biographique globale. Cherchant à comprendre comment les déterminations peuvent être dépassées dans le vécu de certains élèves, ces chercheurs ont

montré que l'école peut être vécue dans des rapports cognitifs et socio-identitaires conflictuels.

Or, lorsqu'un enfant parvient à juxtaposer ces deux rapports, à ne pas se déchirer entre une culture extra-scolaire et une culture scolaire, il peut se saisir de son parcours scolaire, quelles que soient son origine sociale ou la catégorie socio-professionnelle de ses parents. Leurs travaux, qui mettent en évidence l'inscription « dans des histoires individuelles qui ont commencé avant l'école et qui continueront après elle mais dans lesquelles l'école représente, au sortir de la socialisation primaire, un temps et un espace décisifs de mobilisation et d'investissement biographiques » (Delory-Momberger, 2003, p. 117), ont permis d'interpréter en positif ce que l'élève en tant que « sujet » apprend pour survivre dans le système scolaire et s'y construire un sentiment d'identité et quels arts de faire ils sont amenés à développer.

Il me paraissait pour ma part intéressant de poursuivre dans cette direction afin d'appréhender la place de l'école dans l'élaboration de figures de soi.

Plus récemment, en 2007, *L'Expérience des collégiens*, signé par Yves Careil, reprend cette problématique de conciliation de l'identité d'élève avec celle de l'adolescent et réinterroge la genèse du rapport au savoir. Il s'appuie sur des questionnaires courts et ouverts rappelant les bilans de savoirs utilisés par l'équipe ESCOL dans la continuité de laquelle il s'inscrit sur ce point, et des entretiens semi-directifs avec des élèves de la région nantaise, issus de deux établissements contrastés socialement de l'agglomération nantaise, l'un du centre-ville et l'autre implanté en ZEP, excentré. À travers une analyse sociogénétique des processus de construction individuelle, il donne à voir, à partir de leur vécu, des adolescents subissant un séparatisme social et scolaire, entre ségrégation sociale et élitisme, livrés à une école désormais plus libérale que républicaine. Sa recherche, qui s'intéresse aux processus par lesquels les jeunes sont construits (familialement, socialement et institutionnellement) et se construisent dans leur rapport au savoir et à l'apprendre, m'a sensibilisée aux interactions entre le sujet et son environnement social et urbain et elle m'a certainement apporté des clés d'interprétation du vécu des collégiens avec qui j'ai travaillé dans la seconde phase de ma recherche, dans une ville du Nord de la France.

Nous avons vu que certains ouvrages dévoilaient une nouvelle tendance de la sociologie à s'appuyer sur l'expérience des élèves pour observer le fait scolaire. Ma propre recherche s'engageait sur cette voie et il m'a parfois été difficile de comprendre ce qui distinguait ma démarche de celle des auteurs précédemment cités. Si nous avons des « objets » ou des



thèmes de recherche communs, nos finalités étaient différentes et ne s'inscrivaient donc pas dans les mêmes épistémologies.

Les travaux réalisés par Dubet, Careil, l'équipe ESCOL, affichaient la volonté d'une production de connaissances sociologiques et s'attachait donc, malgré l'intérêt et la place accordés à l'acteur, à produire des données permettant de comprendre avant tout un fait social. À partir des singularités rencontrées et écoutées, des mécanismes communs conduisant à des généralisations permettant de caractériser « les » ou « des « élèves » étaient mis à jour. Dans ce contexte, l'inquiétude concernant la crédibilité, la véracité des informations apparaît au détour de chacune de ces recherches. Même lorsque les participants ont été invités à une posture réflexive l'objectif de production de connaissances généralisables implique une forme de contrôle, de « labélisation scientifique » qui s'appuie sur des grilles d'entretiens, d'observables, d'analyses, plus ou moins comparatives.

Le jeune, l'élève, s'il est envisagé par Dubet par exemple comme capable de produire lui-même de la connaissance, ne cessera malgré tout d'être suspecté dans sa singularité de ne pas être représentatif sociologiquement et il s'attache tout au long de son ouvrage à « objectiver la subjectivité des lycéens ».

Mes objectifs de recherche engagent une démarche épistémologique différente de celle qui caractérise la sociologie et je me sens plus proche des recherches évoquées plus avant, s'inscrivant dans la clinique narrative mais surtout dans le champ de la recherche biographique en éducation. Mais la sociologie prend appui elle aussi sur l'expérience des élèves et la notion de sujet, extrêmement présentes dans l'ensemble des travaux cités. Pour cette raison, les quelques ouvrages de référence cités en matière de narration d'expérience d'enfants ou de jeunes furent très éclairants. Ils m'ont permis de déplacer ma question de recherche et de me positionner dans une démarche inductive. Ils ont également rendu possible l'identification de notions clés à partir desquels ma problématique s'est construite, se plaçant naturellement dans l'approche anthropologique du champ de la recherche biographique en éducation qui s'appuie notamment sur les notions de l'expérience, de la narration, de la construction identitaire et de la subjectivation.

Après avoir tracé les frontières de ma recherche et dégagé les questions surgissant de la rencontre entre mes élèves, moi, et une institution, il s'agit à présent d'en présenter les reliefs : le cadre conceptuel et théorique avec lesquelles les questions formulées dans ce premier chapitre ont interagi, qui permettra de mieux situer et définir ma problématique et ne sera pas sans influencer globalement ma démarche et ma posture.

## CHAPITRE 2 : CADRE EPISTEMOLOGIQUE, CONCEPTUEL ET THEORIQUE

### Introduction

Ma problématique ne s'est définie que dans son interaction avec l'épistémologie du champ de recherche dans lequel elle s'est naturellement inscrite en fonction des questions qui ont émergé de ma pratique d'enseignante. Aussi ses fondements conceptuels et sa méthodologie ont largement contribué à son élaboration et ils méritent en cela d'être exposés avant que cette problématique ne soit développée.

Anticipant sur une réflexion méthodologique qui trouvera plus largement place au début des deux prochains chapitres visant à présenter les dispositifs mis en œuvre et leurs résultats, il me semble important d'apporter dès à présent une précision sur les interactions existant entre théorie et terrain dans ma recherche. Seule une construction chronologique de leurs interactions serait à même de les restituer précisément, mais elle prendrait alors la forme d'un journal et ne répondrait pas à l'objectif synthétique de l'exercice d'une thèse de doctorat. Dans le souci de trouver un compromis, il m'a semblé pertinent de regrouper en un seul chapitre les concepts et les notions à même d'éclairer les interprétations produites dans le cadre de cette recherche. Mais il me semblait essentiel de préciser qu'ils ont été découverts à des étapes différentes de mon parcours en fonction de la nécessité d'éclairages auquel m'a invité le terrain mais aussi en fonction des aléas d'un parcours de lecture. En effet, les concepts et théories présentés dans ce chapitre, dont je suis bien consciente qu'ils ne permettent pas d'épuiser les perspectives ouvertes par mes questions et les données recueillies, s'inscrivent dans une épistémologie propre au courant de recherche développé dans mon laboratoire d'ancrage. Mais ils sont aussi issus de rencontres avec des chercheurs inscrits dans d'autres perspectives épistémologiques, à l'occasion de colloques, de conférences, de séminaires. Ils peuvent également avoir été rencontrés en cheminant de lectures en lectures en fonction des intérêts suscités et de leur rapport éventuel avec les observations issues de mon terrain ou encore parce que la nécessité de comprendre me faisait aller à leur rencontre. C'est ainsi qu'au fil de ma recherche, les notions de performativité (du discours et du récit), de reconnaissance, d'intersubjectivité, mobilisées par la recherche

biographique en éducation, me sont apparues importantes pour accéder à une compréhension des processus de subjectivation à l'œuvre dans l'intégration par le jeune du monde scolaire dans son monde-de-vie, alors que je ne les connaissais pas encore au début de mon entreprise. Les paysages scientifiques dans lesquels j'ai évolué ont donc donné forme à une perspective singulière et multiréférencielle que je vais tâcher de préciser.

Je commencerai ce chapitre en définissant le champ de la recherche biographique en éducation et ses spécificités, ainsi que certains concepts qui lui sont propres ou qu'il mobilise : la biographisation, l'expérience et l'épreuve. Puis je mettrai l'accent sur la question de la performativité qui apporte un éclairage important sur les processus auxquels je m'intéresse, y compris en m'appuyant sur des auteurs ne s'inscrivant pas dans la perspective de la recherche biographique en éducation mais qui me semblent pouvoir dialoguer fertilement avec ce champ. Je m'attacherai ensuite à mettre en lien les concepts de biographisation/hétérobiographisation avec celui de la *Bildung*, afin de dégager l'intérêt qu'ils représentent pour accéder à une compréhension herméneutique du travail de subjectivation effectué pour intégrer le monde scolaire à un monde-de-vie. Je m'attacherai enfin à formuler et à expliciter ma problématique en mettant en évidence l'intérêt d'aborder une réflexion sur le rapport des élèves à l'école, sur la construction de la figure d'élève et sur la constitution d'une communauté de travail avec les perspectives proposées par le champ de la recherche biographique en éducation.

## **I/ Définition du champ de recherche**

La recherche biographique en éducation s'intéresse à des pratiques biographiques quotidiennes. Après avoir présenté ces pratiques, je définirai la recherche biographique, en éducation m'attachant à apporter des précisions sur les concepts qui lui sont spécifiques et sur lesquels je m'appuierai dans les interprétations proposées à partir des entretiens réalisés.

### **I/1. À propos des pratiques biographiques**

Les pratiques biographiques sont des actes d'expression et de construction de soi passant par le langage, le corps ou encore les gestes. Elles sont intimement liées aux sociétés qui les produisent et qu'elles produisent et accompagnent leurs évolutions.

## I/1.1. Des pratiques d'écriture inscrites dans une continuité historique et des contextes socioculturels

En tant que pratiques d'écriture, Delory-Momberger (2004) nous rappelle que les pratiques « biographiques » prennent naissance dans les *bios* antiques qui ne « consistent pas à restituer la vérité d'une vie dans ses événements, dans les comportements et les attitudes d'un homme saisi au plus près de sa réalité, mais à faire l'éloge d'une existence exemplaire » (*Ibid.*, p. 17) et de ce fait restent un acte d'expression de la dimension sociale de la personne. Elles marquent une évolution culturelle dans la mesure où elles représentent un moyen d'accès à une forme de connaissance, la construction de sens se transférant du divin à l'humain. Un peu plus tard, sous l'influence de Socrate, se développera la maïeutique dans l'intention de répondre à la célèbre prescription : « connais-toi toi-même ». Les *bios* hellénistiques, médias de communication des notables, deviendront pas la suite primordiales et généreront les premières formes abouties d'autobiographie et de biographie.

L'écriture des *Confessions* par Saint-Augustin (III<sup>ème</sup> siècle ap. J.-C.), dans lesquelles éléments biographiques et expression de la conscience de soi se conjuguent, marque un premier tournant dans les pratiques biographiques en mettant en évidence la fonction auto maïeutique de l'écriture de soi. Elles constituent en effet une expression consciente du vécu. Au Moyen Âge, l'écriture de soi prend forme dans les chansons de geste, qui diffusent les événements sociétaux marquants et la pratique du journal se développe dans le domaine privé. Le mot « histoire » fait alors son apparition pour désigner le cours d'une vie mais il désigne aussi sa mise en sens, ce qui témoigne déjà d'une recherche d'individuation. La Renaissance, avec l'apparition de l'imprimerie, viendra ensuite multiplier de nouveaux genres d'écriture de vie : mémoires, essais, écritures religieuses. Elles s'épanouiront à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle en même temps que le courant philosophique individualiste initié par Descartes, alors que le regard réflexif joue un rôle important dans la construction de l'individualité. L'expression de soi se démocratise aux XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles sous l'influence des valeurs bourgeoises et de la conception libérale de l'individu destiné à devenir responsable et autonome. Les *Confessions* de Rousseau (1782) par exemple, ont un fort retentissement. Elles illustrent une des fonctions de l'autobiographie : visiter le passé à la lumière du présent et mettre en évidence l'impermanence de l'identité, ouvrant la voie à de nombreuses introspections.

Mais on peut distinguer deux types d'entrée dans ces écritures : l'entrée personnelle avec la littérature intime, celle du moi (journaux, confessions, correspondances, livres de famille, chansons, etc.) et l'entrée temporelle avec une écriture davantage destinée aux autres

(généalogie, journaux de voyage, mémoires, souvenirs, annales, éphémérides, chroniques, histoires, etc.). Il existe donc une grande variété de formes littéraires d'expression de soi qui témoignent d'un mouvement anthropologique dans lequel l'expression de vécus personnels se fait peu à peu le moyen vital de connaissance, de reconnaissance ou encore de naissance de soi.

### I/1.2. Des pratiques s'inscrivant dans des cultures familiales

C'est dans le quotidien familial que s'ancrent les premiers apprentissages des pratiques biographiques d'expression de soi, en s'appuyant notamment sur des processus mimétiques. Dans de nombreuses familles, les adultes incitent les enfants à raconter les moments vécus à l'extérieur de la maison. Ces récits oraux constituent dès le plus jeune âge un temps d'apprentissage dans le sens où ils leur peuvent être le support permettant d'interpréter les expériences réalisées. Ils ne relèvent pas toujours d'un simple compte-rendu du vécu, mais sont aussi l'occasion de discussions, de propositions interprétatives qui constituent progressivement une « herméneutique du quotidien ». La réception de ces récits peut être l'occasion d'une émancipation accompagnée progressive, ou correspondre au contraire à un « formatage » des plus violents, selon les cas. Ces apprentissages peuvent donc être le fruit d'une volonté éducative à laquelle correspond une manière d'éduquer mais également relever de pratiques non conscientisées. Dans tous les cas, ils sont constitutifs d'un rapport à soi et au monde médiatisé par le langage (ou le silence qui lui fait pendant).

Les pratiques biographiques peuvent aussi s'ancrer dans une culture familiale de l'écrit reposant sur des pratiques diverses. Elles s'appuient sur la conservation ou sur la transmission d'archives familiales, les cahiers de compte, l'écriture de journaux, la correspondance, etc. et inscrivent l'enfant dans une continuité historique et environnementale avec laquelle il interagit. Ces pratiques, différentes d'une famille à l'autre, induisent certains types de rapports aux modèles biographiques disponibles, en fonction de la culture dans laquelle elles s'inscrivent et du rapport d'esthétisation qui lui est lié. Elles peuvent aussi exercer une certaine influence sur la construction des conceptions éducatives. Ainsi, mon intérêt pour les pratiques autobiographiques n'est pas sans lien avec ma propre culture familiale.

L'entretien de correspondances régulières, l'archivage et sa transmission de documents concernant ma famille mais aussi les centres d'intérêt de ses membres, m'ont sensibilisée à l'intérêt des pratiques écrites d'expression de soi. Par ailleurs, en ce qui concerne les pratiques orales, vivant outre-mer, j'ai été amenée à séjourner régulièrement dans la famille de mes

oncles et tantes de Métropole lorsque j'étais en vacances et j'ai pu observer les effets de différentes pratiques d'expression de soi au sein de la structure familiale en fonction des statuts accordés à la parole de l'enfant. Certaines me paraissaient davantage que d'autres propices à constituer une occasion d'apprentissage et cela n'a sans doute pas été sans lien avec le crédit et l'intérêt accordé à la parole des enfants dans mes pratiques éducatives.

Si les pratiques d'expression de soi se développent « naturellement » dans les espaces de socialisation familiale, elles sont aussi le support spécifique de pratiques dans le champ de la formation et de l'intervention sociale.

## **I/2. Des pratiques en lien avec des évolutions sociétales**

En effet, la révolution de l'identité, avec l'émergence affirmée de la figure de l'individu, notamment après 1960, impose le fait biographique qui se développe, se nomme et s'étudie. On s'intéresse peu à peu à l'aspect formatif des « histoires de vie » dans le champ des pratiques sociales.

Les termes « récits de vie », et « histoires de vie », qui ne faisaient pas l'objet d'entrées dans les dictionnaires ou les ouvrages de méthodologies sociologiques français et y apparaissent à partir des années 1980, en témoignent, par exemple. Le courant international des histoires de vie en formation, représenté par l'ASIHVIF (Association internationale des histoires de vie en formation) créée en 1991, se développe par ailleurs en France, d'abord tourné vers une réconciliation de l'individu et de la société avec leur passé jusque dans les années 1980, ce courant va s'orienter vers une mise en sens et en confiance de l'avenir, se plaçant dans la perspective d'une utilisation de l'histoire de vie comme outil de formation tout au long de la vie, s'attachant à des activités de remémoration mais aussi à des activités de projection dans l'avenir. Au-delà de ces perspectives formatives, la recherche biographique en éducation, introduite en France par Delory-Momberger, s'est développée en ouvrant un champ de pensée et de production de connaissances scientifiques à même de prendre en compte et d'interroger l'injonction sociétale inquiétante et de plus en plus prégnante à s'individualiser et à construire son histoire dans l'articulation de temporalités contraignantes qui ont tendance à déposséder l'individu de son humanité.

### **I/3. La recherche biographique en éducation**

La recherche biographique en éducation, portée par l'association Le Sujet dans la cité et le CIRBE (collège international de recherche biographique en éducation), considère les récits dans ce qu'ils révèlent de la manière dont les individus vivent et construisent leurs expériences dans une dimension temporelle. Elle se différencie en cela d'une sociologie de l'individu qui s'attache davantage à observer l'ancrage des expériences de l'individu dans une dimension sociale, observant des déterminations et les structures dans lesquelles elles s'inscrivent. Elle se distingue également d'une perspective psychologique qui viserait à saisir l'individu dans ses affects et des fonctionnements psychiques. Elle trouve sa spécificité en cherchant à saisir l'élaboration de l'expérience en tant qu'écriture de la vie et elle fait réflexion de « cette capacité anthropologique selon laquelle les hommes perçoivent leur vie et ordonnent leur expérience dans les termes d'une raison narrative ». (Delory-Momberger, 2009d).

Ce champ de recherche, largement développé en Allemagne (*Biographieforschung*) où il « bénéficie du statut scientifique et épistémologique que lui a conféré Dilthey » (*Ibid.*, p. 52), ou dans les pays anglophones (*Biography research*), mais aussi en Espagne, au Portugal, en Amérique du Sud, circule internationalement et trouve son espace au sein des sciences humaines et sociales en ayant pour objet : « d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (*Ibid.*, p. 74). Proposant un espace de production, de transmission et d'échange de connaissances, il s'intéresse aux enjeux sociaux et politiques de l'éducation au sens large recouvrant toutes les formes de l'expérience éducative et formative individuelle dans ses interactions avec des environnements historiques, culturels, sociaux, politiques, économiques. Ses recherches se développent donc dans différents domaines (l'institution scolaire, la santé, les migrations, l'intervention sociale, ...) et à différents niveaux (du global au local).

La recherche biographique en éducation, explique Delory-Momberger :

« consiste prioritairement à prendre en compte le fait biographique lui-même, à en définir l'espace et la fonction dans le rapport de l'individu et du social, à en interroger les multiples dimensions - anthropologique, sémiotique, cognitive, psychique, sociale - aux fins d'aider à mieux comprendre les liens et les processus

de production et de construction réciproque des individus et des sociétés »  
(Delory-Momberger, 2004, p. 212).

Elle s'intéresse donc à l'ensemble des activités par lesquelles l'être humain est capable d'élaborer son expérience, de se représenter l'inscription de son existence dans le temps et de se former par la médiation de ses activités langagières, s'intéressant à la fonction performative des discours narratifs. Elle s'attache en outre à aborder les questions de narrativité, de réflexivité de l'écriture et du sujet et celles des temporalités dans un contexte où les ordres temporels se multiplient et se contredisent parfois et envisage le sujet comme un être « ouvert », à qui il appartient d'entrer dans une *Bildung*, c'est-à-dire de se former, dans un mouvement de quête de soi, d'une autonomie de pensée et d'un pouvoir d'agir, dans un processus dialectique entre soi et le monde, dans un rapport étroit à la construction d'une éthique qui soit fondement d'une posture politique. En cela, elle permet un renouvellement des perspectives de la recherche en sciences de l'éducation.

Mais avant d'approfondir ce point, il me paraît important de revenir sur la genèse et la spécificité de ce champ de recherche et sur son inscription dans le courant herméneutique allemand.

#### **I/4. Genèse des de la recherche biographique en éducation**

La recherche biographique en éducation prend ses sources dans la *Lebensphilosophie* du romantisme allemand, dans le contexte rationaliste des Lumières et de l'antipositivisme, qui gravite autour de l'idée de la *Bildung* : « savoir herméneutique d'ordre réflexif ». Selon Fabre, « à la rationalisation de l'expérience dans la pensée instrumentale, la tradition de la *Bildung* oppose [...] une rationalisation narrative, pour laquelle penser relève essentiellement du comprendre, par la médiation du langage et des symboles » (Fabre, 1994. p. 161). Cette tradition prend appui sur la pensée de Dilthey, historien, philosophe, sociologue et psychologue allemand, qui s'inscrit dans l'héritage laissé par trois courants :

- Le romantisme allemand qui abolit les frontières entre le moi et le monde, dans lequel le savoir sur soi est savoir sur le monde. Il théorise la vie comme un roman, et le roman comme une vie sous forme de livre.
- L'herméneutique de Schleiermacher et sa dimension philosophique à portée universelle.



- L'école historique allemande. Celle-ci prend en compte l'individualité de celui qui écrit le fait historique pour comprendre l'époque dans lequel il s'inscrit : partant du principe que « chacun a en lui un minimum de chacun et que c'est dans la comparaison avec soi-même qu'on trouve le sens ».

Enfin Dilthey est aussi influencé par le développement du positivisme sociologique.

Ces héritages et influences le conduisent finalement vers une sociologie empirique alors qu'il refuse d'amalgamer les sciences de la nature qui relèvent pour lui de l'explication et les sciences humaines qui relèvent de la compréhension. Il questionnera l'autobiographie comme document historique et sociologique et sera à l'origine de l'utilisation de l'histoire de vie dans des recherches empiriques sociologiques, anthropologiques et ethnographiques.

Pour lui la signification se trouve dans le lien temporel de l'homme en tant que partie avec le monde qui constitue un tout. Ce lien repose aussi sur l'intercompréhension et l'intersubjectivité. C'est aussi de cette manière que Delory-Momberger l'envisage :

« [...] le monde de l'homme, de ses idées, de ses sentiments, de ses actes, de son histoire et de ses créations, n'est pas pour nous un monde étranger. Il est nous-même et nous pouvons le comprendre par notre propre expérience, par la conscience que nous avons de notre propre historicité, et par le fait que nous pouvons revivre et construire les significations que d'autres ont donné ou donnent à leurs actions et à leurs créations » (Delory-Momberger, 2004, p. 152).

Comprendre, c'est ramener le divers à une forme d'unité mais aussi pouvoir retrouver quelque chose de soi dans l'autre. Ainsi « l'intelligibilité de sa propre vie ouvre la capacité épistémologique d'adhérer à des sens autres que les siens » (2003, P. 29).

L'individu met en relation entre eux des événements, des expériences, des « parties » de son existence dans un ensemble structuré, qui constitue la représentation de cette existence, « le tout ». Il se trouve ainsi lui-même relié à l'ensemble des êtres humains, aux autres qu'il peut comprendre. L'histoire qu'il se raconte de lui, faisant l'objet d'une interprétation détachée, constitue donc une « herméneutique en acte ».

Dès lors, ainsi que l'indique Ferrarotti, la « subjectivité inhérente à l'autobiographie » peut devenir une connaissance scientifique dans la mesure où :

« Chaque narration autobiographique raconte, selon une coupe horizontale ou verticale, une *pratique humaine*. Or [...] toute pratique individuelle humaine est

une activité synthétique, une totalisation active de tout le système social »  
(Ferrarotti, 2013, p.52).

C'est dans cette perspective herméneutique que la recherche biographique en éducation s'intéresse aux processus de subjectivation. Mais il me semble important de proposer un bref rappel sur les définitions attribuées à l'herméneutique et les positionnements qui en découlent dans la recherche en science humaine pour clarifier le rapport entretenu entre la recherche biographique en éducation et l'herméneutique.

## **I/5. L'herméneutique**

### **I/5.1. D'une herméneutique « classique » à une herméneutique « ontologique »**

L'herméneutique, appliquée dans un premier temps à l'interprétation des textes bibliques, devient peu à peu « interprétation », au sens large, de textes écrits mais aussi de l'histoire que l'on se raconte.

Le terme *hermeneutica*, rappelle Jean Grondin, qui retrace l'histoire de l'herméneutique, a été utilisé pour la première fois par le théologien Johann Conrad Dannhauer en 1654 (Grondin, 2006, p. 10). Ce terme venait remplacer *Auslegunglehre* : art de l'interprétation. *Interpréter*, du verbe grec *hermeneuein*, désigne à la fois le processus d'élocution, « dire, affirmer quelque chose », et celui de l'interprétation ou de la traduction de ce « quelque chose ».

Jean Grondin met en avant le fait que les Grecs pensaient déjà l'élocution comme un processus herméneutique de médiation de sens, qui désignait la traduction de la pensée en mots. Mais ce terme a ensuite uniquement désigné pendant une longue période l'art d'interpréter les textes en jouissant d'une fonction auxiliaire dans le sens où l'herméneutique venait seconder une pratique de l'interprétation de textes sacrés, juridiques ou adopter une perspective philologique. Dilthey l'envisage ensuite comme « *une réflexion méthodologique sur la prétention de vérité et le statut scientifique des sciences humaines.* » (Grondin, 2006, p. 7)<sup>7</sup>. Il considère l'herméneutique comme fondement méthodologique des sciences humaines en lui confiant la tâche de se pencher sur les règles et les méthodes des sciences de la compréhension. Enfin dans le sillon de Dilthey, Heidegger, Gadamer et Ricœur,

---

<sup>7</sup> En italique dans le texte de Grondin.

l'interprétation devient une caractéristique de notre présence au monde, dans la mesure où l'interprétation et la compréhension sont envisagées comme « processus fondamentaux que l'on retrouve au cœur de la vie même » (*Ibid.*). L'herméneutique devient alors ontologique et se déploie comme une « philosophie universelle de l'interprétation ».

Schleiermacher le premier envisage une herméneutique à portée universelle, comme art général du comprendre le discours d'autrui, dans l'étrangeté qu'il comporte. Dilthey s'en inspirera pour développer l'idée que la compréhension se déployant dans les sciences humaines prolonge celle qui caractérise la vie humaine. Mais c'est dans son prolongement, que Heidegger, considérant que nous pouvons métaphoriquement penser l'existence comme un texte, affirmera le tournant de l'herméneutique qui portera ensuite non sur les textes ou les sciences interprétatives mais sur l'existence elle-même, comme le rappelle Grondin. Dans *Être et temps*, en 1927, Heidegger présente sa théorie comme une « herméneutique de la facticité », c'est-à-dire qu'il comprend l'existence comme une aventure, le *Dasein*, dans laquelle l'individu se trouve projeté : « l'être-qui-est-jeté-là ». La facticité, est considérée comme le « caractère d'être fondamental » de l'existence humaine et du *Dasein*. « La facticité est à la fois 1/ capable d'interprétation ; 2/ en attente et en besoin d'interprétation ; 3/ et vécue depuis toujours au sein d'une certaine interprétation de son être », explique Grondin (*Ibid.*, p. 31). La philosophie herméneutique d'Heidegger invite à rendre chaque *Dasein* attentif à son être, à éveiller l'existence à elle-même « en détruisant les interprétations qui la maintiennent dans un état d'assoupissement » (*Ibid.*, pp. 31-32).

Dès lors, Heidegger transforme l'herméneutique en une ontologie fondamentale de la compréhension, non plus en tant que mode de connaissance, mais comme mode d'être. La question du sens de l'être s'adosse pour lui à la question de l'interprétation. Il s'agit donc d'accéder par la phénoménologie à l'être qui a tendance à s'oublier, l'herméneutique ayant la charge de faire voir ce qui se tient en retrait : l'être qui cherche à fuir sa finitude. L'herméneutique, pour Heidegger sert l'intention qui habite l'existence elle-même, le sens de son projet. À partir d'un horizon de précompréhension et dans la perspective d'un projet dans lequel « l'être doit venir à être », l'herméneutique est l'éclaircissement d'une compréhension qui lui précède et annonce à l'existence le sens de l'être par le biais du langage. L'interprétation devient explicitation d'une compréhension qui lui précède par la médiation du langage, lieu où la question de l'être surgit, lieu de manifestation de l'être. Le langage permet d'explicitier l'*étant* quant à sa constitution en tant qu'*être* dans un exercice autocritique et rigoureux qui permet l'accès à une existence authentique. L'herméneutique accède ainsi à une dimension ontologique.

Gadamer, élève de Heidegger, reprendra la question « herméneutique » en la resituant dans la perspective de Dilthey, c'est-à-dire celle des sciences humaines. Gadamer, ainsi que le montre Grondin (2006), considère que la prise de conscience de la finitude et l'opacité de la conscience de l'individu aux prises du « travail de l'histoire » l'invite à s'ouvrir à l'autre et à ses expériences. Il s'agit pour l'être humain de dépasser sa particularité pour s'ouvrir à d'autres horizons et reconnaître humblement sa propre finitude. C'est donc une herméneutique de la réception que celui-ci développe s'opposant à une herméneutique comme méthodologie garantissant une quelconque objectivité. « L'espoir de Gadamer est que c'est justement la conscience de sa finitude qui amènera la conscience à s'ouvrir à l'altérité et à de nouvelles expériences » (Grondin, 2006, p. 59). Plaçant les préjugés non plus en position d'obstacles mais de « conditions » de la compréhension, il invite l'individu à trouver constamment une médiation entre passé et présent. Comprendre ne signifie pas sortir de l'horizon du présent mais traduire et « fondre » le passé dans le langage du présent, par un travail d'interprétation qui permet de donner du sens au présent. Chaque individu participe de son époque, de son langage, de ses questionnements et comprendre, c'est donc appliquer un sens au présent et « traduire » un sens. Cela implique une mise en langage du sens car il n'est pas de pensée sans langage. En effet, pour Gadamer, « le langage, compris à partir du dialogue, peut ouvrir à tout ce qui peut être compris et à d'autres horizons langagiers qui viennent élargir les nôtres », précise Grondin (*Ibid.*, p. 62). Le monde ne se présente à l'être humain qu'en langage et dès lors, c'est le langage qui fait ressortir l'être du monde, incarnant la « lumière de l'être ». Loin d'être un instrument à notre disposition, le langage est ici considéré comme « l'élément universel au sein duquel baignent l'être et la compréhension » (*Ibid.*, p.62). C'est en cela que Gadamer fait de l'herméneutique, à partir d'une réflexion sur les sciences humaines, une réflexion philosophique universelle sur le caractère langagier de notre expérience au monde et du monde lui-même.

Ricœur, viendra lui aussi dès 1969 avec son ouvrage *Le conflit des interprétations* s'inscrire dans une perspective où herméneutique et ontologie se trouvent étroitement liées. Il s'agit pour lui de déplacer l'herméneutique d'une problématique du langage à une problématique de la réflexion pour rejoindre par « voie régressive » une problématique de l'existence.

« La réflexion ne saurait être que l'appropriation de notre acte d'exister, par le moyen d'une critique appliquée aux œuvres et aux actes qui sont les signes de cet acte d'exister. Ainsi la réflexion est une critique, non au sens kantien, mais en ce

sens que le Cogito ne peut être ressaisi que par le détour d'un déchiffrement appliqué aux documents de sa vie. La réflexion est l'appropriation de notre effort pour exister et de notre désir d'être à travers les œuvres qui témoignent de cet effort et de ce désir » (Ricœur, 1969, p. 21).

Ricœur plaide pour la nécessité d'une interprétation de la symbolique comme un détour nécessaire à la méthode réflexive, considérée comme « cet acte de retour sur soi par lequel un sujet ressaisit, dans la clarté intellectuelle et la responsabilité morale, le principe unificateur des opérations entre lesquelles il se disperse et s'oublie comme sujet » (Ricœur, 1998).

Pour Ricœur, la réflexivité ne s'appuie pas sur une transparence absolue de l'individu qui reste opaque à lui-même. En effet, la compréhension de soi nécessite d'être médiatisée par des signes, des symboles, des textes, objets d'interprétation. L'expérience humaine repose sur sa condition langagière et narrative, qui permet la médiation symbolique grâce à laquelle il est possible d'accéder à une certaine compréhension de soi. Ricœur pense donc l'existence comme un texte, un monde à interpréter et son herméneutique fait référence à un travail exégétique qui implique une interrogation sur la lecture et la constitution du sens du texte : « Autrement dit, comme un texte, l'action humaine est une œuvre ouverte, dont la signification est *en suspens*. (...) L'action humaine est ouverte à quiconque *sait lire* » (Ricœur, 1986, p. 220). Ainsi se trouve reliée une herméneutique du texte à une herméneutique de l'action. Le moment de la *mimesis III* qui correspond à l'appropriation biographique par la réception du récit, celui de la *refiguration* sur lequel nous reviendrons plus longuement, donne son sens et sa valeur à la configuration narrative en l'inscrivant dans une finalité socialisante et éthique.

On s'aperçoit que si l'herméneutique se met progressivement au service d'une philosophie de l'existence, elle revêt plusieurs formes et ouvre sur des perspectives différentes à partir desquelles se développeront plusieurs tendances dans la recherche en sciences humaines, associées à différentes postures.

## I/5.2. Place de l'herméneutique dans la recherche en sciences humaines et dans la recherche biographique en éducation

Dans le prolongement de la réflexion de Dilthey sur l'herméneutique objective, « héritière de la pensée de la *Bildung* et qui vise le développement de la personne et envisage les apprentissages dans le cadre d'une formation globale de l'être humain » (Delory-Momberger,

2004, p. 168), se formeront ceux qui seront les pionniers de la sociologie américaine et notamment l'école de Chicago dans les années 1920, avec notamment Thomas et Park, proches de mouvements intellectuels qui à la même époque ont développé avec Dewey les théories du pragmatisme en éducation ou avec Mead, le psychologisme social. Ils utilisent le récit de vie pour expliciter les faits sociaux dans une démarche qualitative influencée par l'herméneutique et fondée sur l'entretien narratif et des analyses « narratives-biographiques ». À partir des récits recueillis au cours d'entretiens biographiques, le sociologue herméneute, qui est un sociologue impliqué et le reconnaît, considérant que ce n'est que dans l'interaction que la connaissance de l'autre est possible, peut se livrer à des analyses « narratives-biographiques ».

La sociologie qualitative développée dans le cadre de l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie avec la première école de Chicago connaît une forte expansion dont découleront plusieurs tendances de recherche. L'ethnométhodologie montre comment le monde du sujet se produit dans la parole et s'intéresse aux effets et aux modalités de la production du discours. Elle observe les méthodes mises en œuvre par les individus pour répondre aux situations auxquelles ils sont constamment confrontés et les processus dans lesquels le fait social se produit à partir de l'activité des hommes. L'anthropologie américaine utilisera également les histoires de vie, puis l'école française, initiée par Mauss qui s'appuiera sur l'utilisation des faits et de leur description. La sociologie qualitative connaît alors une forte expansion, éclipsée entre 1940 et 1970 par l'approche quantitative qui regagne du terrain aux Etats-Unis, au sein même du département de sociologie de l'Université de Chicago, mais aussi en Europe. Différentes tendances en découleront.

En France, c'est Le Play qui, dans le contexte positiviste sous l'influence de Comte, s'engagera au XIX<sup>ème</sup> dans une approche herméneutique, en recueillant des monographies et en initiant les premières enquêtes de terrain. Mais ces recherches ne se voient pas accorder un statut scientifique. La pensée structuraliste, en pleine poussée dans les années 1950 et 1960 en France, a eu son importance dans le recul des approches qualitatives. Lévi-Strauss, Bourdieu, Lacan, Foucault, tendront à faire disparaître l'individu derrière la structure. L'idéologie marxiste, de son côté, réduit l'expression individuelle à une expression bourgeoise la considérant dans la recherche comme entachée de subjectivisme. Mais c'est pourtant le dialectisme marxiste lui-même qui va conduire à la résurgence des histoires de vie. Henri Lefebvre a tenté à partir de la lecture du *Capital* de Marx d'élaborer une méthode d'analyse des phénomènes sociaux qui fasse jouer dialectiquement histoire et sociologie. L'existentialisme de Sartre développe, lui, la méthode progressive régressive à partir de la

lecture de Lefebvre, alors qu'un courant d'influence marxiste comme celui de l'École de Francfort va également développer un point de vue humaniste d'émancipation en réfutant les logiques instrumentales de la société occidentale.

C'est finalement en anthropologie que l'on retrouve d'abord en France une approche biographique, en 1960, avec les *Enfants de Sanchez* de Lewis qui a fait appel à l'utilisation de magnétophone pour enregistrer les entretiens. Dans les années 1970, avec l'influence du marxisme et de Sartre, on note un vrai retour de crédibilité des approches qualitatives qui se développent dans le prolongement des années 1968, malgré les contestations de certains sociologues, avec entre autres une visée épistémologique et politique. Bertaux en ce qui le concerne introduira en sociologie l'étude des mondes sociaux et des catégories de situation à partir de l'individu. Il utilise une technique particulière, en orientant les récits de vie de ses narrataires par la question posée, afin de recueillir des informations qu'il analysera dans le but de construire des modèles descriptifs généraux. Il distinguera les niveaux de construction du récit en les croisant avec des données biographiques, les articulant avec les données sociohistoriques. Dubar et Demazières, voient pour leur part en l'herméneutique objective une étude de « la catégorisation en actes dans le langage comme constitution d'un monde symbolique structuré rendant compte des pratiques du locuteur » (Dubar et Demazières, 2005, p. 225) qui permet de reconstituer des mondes professionnels.

L'influence de l'herméneutique objective a donc été considérable. Mais c'est dans une perspective herméneutique plus ontologique qu'objective, et dans l'éthique qui lui est liée que se situe la recherche biographique en éducation dans la mesure où elle prend en compte la nature de l'existence de l'être humain, nourrie des perspectives ouvertes par Gadamer autant que de celles de Dilthey. Elle développe des investigations qui s'appuient sur différents genres d'écriture de soi, écrits et oraux, sur différentes modalités de biographisation, pour accéder à une compréhension herméneutique de la signification que l'individu accorde aux expériences qu'il vit et à leurs inscriptions dans le temps. En cela, elle contribue à un renouvellement du traitement fait par la recherche d'un certain nombre de situations en lien avec l'éducation, dans une posture résolument politique puisque s'inscrivant dans une éthique émancipatrice.

Afin de mieux comprendre les spécificités de ce champ de recherche et son approche méthodologique, il me semble intéressant d'accorder une attention particulière aux concepts auquel il se rattache. Je propose de commencer à les aborder dans une approche lexicale, révélatrice d'une perspective conceptuelle.

## **I/6. Lexique et recherche biographique en éducation**

Les auteurs, chercheurs ou praticiens s'inscrivant, s'appuyant ou travaillant avec des narrations d'expérience, adoptent des terminologies parfois différentes, qui révèlent des perspectives et des postures de recherche résolument différentes.

Par exemple, certains auteurs opèrent pour certains termes tels que « récit » et « histoire » des distinctions riches de sens dont je ferai ici rapidement état afin de justifier mon propre choix en la matière.

Le terme histoire est privilégié en France par les chercheurs et praticiens s'inscrivant dans le courant des « histoires de vie » et il est utilisé dans les sciences anthropologiques et sociales : l'histoire, l'ethnographie et les histoires de la vie sociale, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse, la littérature et la linguistique, l'éducation et la formation pour adultes, l'orientation... Pour Pineau et Le Grand (2007) cette expression relie la vie à sa dimension temporelle en illustrant le travail effectué par une mise en lien des médias, des sujets-auteurs, d'un objet (la vie), d'objectifs (communication, connaissance de soi, des autres, autopoïèse) et de temporalités. Elle caractérise des pratiques de formation mais aussi des pratiques personnelles de la vie courante qui se manifestent dans les communications intergénérationnelles et intra générationnelles, au moment des anniversaires, avec les traces laissées au travers de la mémoire de différents achats ou cadeaux, la production de CV et de nombreuses autres pratiques culturelles. Enfin, cette expression définit également des pratiques publiques au travers des commémorations, des histoires de vie collective, des biographies et autobiographies, des témoignages, qui peuvent prendre différentes formes aujourd'hui avec l'audiovisuel, le cinéma et internet. Elle implique dans tous les cas à leurs yeux une réflexivité à laquelle le simple récit ne permet pas d'accéder. Mais Bertaux préfère utiliser le terme de récit dans le cadre de ses recherches, qu'il définit ainsi : « le récit de vie, c'est le récit qu'une personne fait à une autre de son expérience de vie dans une interaction de face à face » (cité par Delory-Momberger, 2004, p.212). Il justifie son choix du terme « récit » par l'intérêt qu'il trouve à mettre en évidence le travail narratif réalisé par l'individu à partir de son histoire, qui se distingue du vécu. Baudouin va également dans ce sens. Pour lui le « récit de vie », effectué à l'oral ou à l'écrit, et qui constitue une autobiographie, doit être distingué de l'« histoire de vie » reconstituée par un auteur, sur la base de documents personnels plutôt que d'autobiographies. Quant à Lainé, il réserve pour sa part le terme de « récit » aux productions orales.



On voit ainsi que les entrées de ces différents auteurs diffèrent suivant ce sur quoi ils souhaitent mettre l'accent.

Pour ma part, je ferai le choix de qualifier de « récits » les discours tenus ou écrits par les élèves sur leur parcours. D'une part, ces productions ne prennent pas nécessairement la forme d'une « histoire de vie », dans la mesure où elles portent sur des « tranches », des « fragments » de cette histoire en construction. D'autre part, parce que le terme de récit permet une distinction claire avec la notion d'histoire en elle-même, souvent associée à la question de la vérité ne préexistant pas au récit qui en est fait, ainsi que le met en évidence Delory-Momberger :

« Le terme même d'*histoire de vie* et les contextes dans lesquels il est utilisé (*faire l'histoire de sa vie, se réapproprier son histoire*) prêtent à croire que les choses sont « derrière soi », que les événements passés de la vie ont une forme et un sens en eux-mêmes, autrement dit qu'ils *font histoire*, et qu'il suffirait de reconstituer cette histoire pour accéder à la réalité et à la vérité d'un vécu dont le sens est resté *caché, aliéné, refoulé* (selon les référents théoriques que l'on se donne) » (Delory-Momberger, 2011, pp. 69-78).

Cela me semble particulièrement important dans la mesure où ce ne sont pas tant les faits racontés et encore moins leur véracité mais la manière dont le récit témoigne du vécu subjectif d'une expérience qui retient mon attention.

Ceci étant précisé, il me reste à rappeler que le choix du terme récit doit s'entendre dans sa relation avec les concepts propres à la recherche biographique en éducation, comme étant l'une des formes existantes de biographisation. La biographisation est un concept introduit en France par Delory-Momberger en 2003 pour désigner le processus par lequel l'individu produit, pour lui comme pour les autres, les manifestations, le sens, la forme de son existence. Contrairement aux termes « récit » et « histoire », le terme *biographisation* ne recouvre pas uniquement des productions langagières mais toutes les activités que mettent en œuvre les individus pour se produire comme êtres sociaux singuliers.

Delory-Momberger en donne cette définition : il s'agit de « l'ensemble des opérations et des comportements par lesquels les individus travaillent à se donner une *forme propre* dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres » (Delory-Momberger, 2009b, p. 28).

Au processus de biographisation est donc lié l'acte de se biographier dans un processus hétérobiographique. Se biographier consiste à inscrire nos expériences dans le cours de notre existence en leur donnant une forme, c'est-à-dire à « inscrire notre expérience dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement nos gestes, nos comportements, nos actions selon une logique de *configuration narrative*, et qui assurent le sentiment que nous avons de nous-mêmes à travers le temps » (2014, p. 150). L'hétérobiographie caractérise en ce qui la concerne un processus herméneutique d'éducation de soi qui passe par la lecture ou l'écoute du récit d'un autre en puisant dans ses expériences biographiques. En effet, le récit forme à la fois celui qui le produit et ceux qui le reçoivent. L'hétérobiographie correspond à « ces formes d'expérience et d'écriture de soi que nous pratiquons lorsque nous *com-prenons* le récit par lequel un autre rapporte son expérience, lorsque nous nous l'approprions au sens de nous le rendre *propre*, de nous y *com-prendre* nous-mêmes » (Delory-Momberger, 2014, p. 155).

On peut ici commencer à rapprocher le processus hétérobiographique du processus de refiguration proposé par Ricœur, mais j'y reviendrai plus longement.

« Biographisation », « Biographier » et « Hétérobiographie » sont des concepts spécifiques à la recherche biographique en éducation qui mettent en évidence ses objets : l'observation et la compréhension de processus herméneutiques. En découle une approche méthodologique et une posture particulières qu'il me paraît important de présenter ici puisqu'elles constituent le principal appui à l'élaboration de ma posture et de mes méthodes, en fonction des objectifs liés aux différentes étapes de ma recherche.

## **I/7. L'approche méthodologique de la recherche biographique**

La recherche biographique, dont la visée anthropologique l'amène à travailler avec le matériau biographique dans une perspective différente de celles de la sociologie ou de la psychologie, a développé une méthodologie spécifique. Considérant que l'activité langagière est l'une des médiations permettant d'accéder « aux modalités singulières selon lesquelles le sujet actualise les procès de biographisation » (Delory-Momberger, 2014, p. 77), c'est donc « sur le recueil d'une parole du sujet lors d'entretiens de recherche biographique qu'elle s'appuie et qu'elle développe ses interprétations », explique Delory-Momberger (*Ibid.*, pp. 78-82).

## I/7.1. Les entretiens biographiques

Il s'agit de recueillir une parole sur une expérience à un moment donné, dans ce qu'elle comporte du social qui la constitue, et de chercher à entendre des biographies individuelles, « c'est-à-dire les espaces-temps singuliers que chacun configure à partir de la conjugaison de son expérience (et de l'historicité de son expérience) et du monde-de-vie, des mondes communs de penser et d'agir auxquels il participe » (Delory-Momberger, 2014, p. 78).

Mais si les récits produits rendent compte des déterminismes avec lesquelles les actions des individus interagissent, c'est davantage à la configuration « que chacun donne à sa propre existence et qui fonde le sentiment qu'il a de lui-même que vise à saisir et à comprendre l'entretien de recherche biographique » (*Ibid.*, p. 79).

Aussi s'agit-il de reconnaître que le narrateur et le chercheur se trouvent conjointement impliqués par la situation de la recherche. À la différence de nombreux autres types d'entretien de recherche, le narrateur voit son travail de biographisation pris en compte dans le cadre de l'entretien biographique. Il y effectue un travail de mise en sens et en forme de ses expériences qui le place en position « d'enquêter » sur lui-même, en même temps que le chercheur cherche à comprendre le travail que ce narrateur effectue dans le cadre l'entretien.

Parce que la démarche d'investigation propre à la recherche biographique est une démarche inductive, l'entretien ne visera pas à obtenir des réponses à des questions que le chercheur se pose en fonction des connaissances d'un contexte dont il dispose déjà et qu'elles viendraient illustrer. Il se trouverait alors face à un enquêté plus que d'un narrateur et ne saurait accéder au travail de narration à l'œuvre qui se résumerait à la production d'un récit préfabriqué par les questions du chercheur.

Cela implique donc que le chercheur adopte une autre position dans laquelle son questionnement ne précédera plus mais sera ultérieur à la narration. Il aura la charge de *suivre* le narrateur qui devient lui-même producteur de la question en tant que « celui qui *est à l'épreuve* de son récit et, à travers lui de ses formes d'existence » alors que le chercheur sera amené à recueillir « les *preuves* de son questionnement » (Delory-Momberger, 2014, p. 81). Dans cette configuration, Delory-Momberger considère qu'il s'agira pour le chercheur de permettre au narrateur de percevoir les *motifs* et les *intrigues* présents dans la narration qu'il effectue ainsi que la *variété* et la *singularité* de ses modes d'existence.

En invitant le narrateur à adopter une posture réflexive, l'entretien biographique prend donc une dimension formatrice que le récit seul ne contient pas. Sa finalité vise à

l'appropriation de son histoire par le narrateur et de son projet, dans une perspective émancipatrice. Cela nécessite de mesurer la dimension éthique du recueil des données et de construire une posture adéquate qui guidera également l'interprétation de ces données.

## I/7.2. L'interprétation des entretiens biographiques

Delory-Momberger attire notre attention sur la difficulté épistémologique et méthodologique que pose le problème l'interprétation d'entretiens de recherche biographique. Récit et action se trouvent de son point de vue en étroite interaction. En effet, la mise en intrigue d'expériences diverses permet de les transformer en une histoire organisée. Ce processus prend appui sur la *performativité* d'une mise en intrigue qui agit à la fois sur le texte en tant que forme et sur l'agir humain représenté dans le texte. C'est ce qui lui donne sa dimension formative et potentiellement émancipatrice. Cette dimension se doit de constituer un jalon dans l'interprétation des récits produits.

L'interprétation portera donc sur le récit en tant qu'action, révélée par les activités langagières dont il est l'objet mais également et encore davantage sur le travail herméneutique qu'accomplit le narrateur, qui interprète et évalue son action. En effet, la mise en intrigue révèle un monde d'intentionnalité qui se déploie dans l'argumentation que produit le narrateur en même temps qu'il produit son récit. Dès lors, les outils d'interprétation des entretiens biographiques relèveront à la fois des sciences des textes et des discours, tels que la narratologie, la linguistique, l'analyse du discours, et des théories de l'action. Le modèle proposé par Delory-Momberger (2014, pp. 89-92) s'appuie sur quatre catégories d'analyse élaborées par Heinz, utilisant ces différents outils.

La première s'intéresse aux formes du discours (narratif, évaluatif, explicatif, descriptif). La seconde observe le schéma d'action, l'attitude mise en œuvre dans le récit, dans le rapport aux situations et aux événements (agir stratégique, agir progressif, agir avec prise de risques et agir attentiste). La troisième s'attache à relever les motifs récurrents ou topoï qui thématisent et organisent l'action du récit, en offrent des clés d'interprétation et révèlent la forme propre que se donne le narrateur. Enfin, la quatrième catégorie s'intéresse à la gestion biographique des topoï en fonction d'une réalité socioindividuelle. Il s'agit de prendre en compte dans cette dernière catégorie les confrontations entre la biographie d'expérience du narrateur et les biographies sociales standardisées des mondes sociaux auxquels il appartient, confrontations dont les enjeux politiques apparaissent dans ce qu'elles peuvent manifester du pouvoir d'agir du sujet qui produit son récit.

Ces quatre catégories, qu'il s'agira de faire entrer en relation les unes avec les autres, permettent d'observer comment le narrateur se « fabrique » en interaction avec son environnement.

La méthodologie de la recherche biographique en éducation, qui accorde une place privilégiée au narrateur, sujet-auteur de son histoire et en même temps d'une histoire collective, a interagi avec l'élaboration de ma problématique. L'une et l'autre s'articulent étroitement avec certains concepts en lien avec le statut d'auteur conféré à l'interviewé.

## **I/8. Expérience et épreuve biographique**

Je rendrai compte ici de ma façon de comprendre deux concepts importants de la recherche biographique en éducation : celui de l'expérience et celui de l'épreuve biographique, qui entrent en relation étroite avec ma problématique. Pour ce faire, je prendrai parfois la liberté de convoquer certains auteurs qui n'appartiennent pas au champ de la recherche biographique et s'inscrivent dans une pluralité épistémologique. Cela me permettra de restituer le cheminement d'appropriation de ces concepts qui ont étayé ma réflexion.

Je m'inscris en cela dans la démarche de la recherche biographique en éducation, toujours soucieuse de se nourrir et de se renouveler dans de nouvelles orientations et perspectives et qui se situe par essence dans une multiréférentialité féconde entrant pour cela en discussion avec des auteurs appartenant à des épistémologies différentes dès lors qu'il lui permette de mieux comprendre la manière dont les sujets font signifier leurs expériences :

« Dans les différents secteurs constitués des sciences de l'éducation (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, anthropologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, pratiques d'enseignement-apprentissage), la recherche biographique s'attache à mieux comprendre la manière dont les acteurs font signifier leur expérience de formation et d'apprentissage, mais également le rôle que jouent les institutions éducatives et formatives dans les constructions biographiques individuelles et dans les processus de socialisation » (Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013, p. 18).

La convocation de certains auteurs ne proposant pas une perspective conceptuelle s'apparentant à celle de la recherche biographique en éducation m'est aussi parfois apparue

pertinente afin de rendre plus apparente la spécificité de mon travail et de son inscription dans ce champ de recherche.

### I/8.1. L'expérience

L'expérience, qui représente une source potentielle d'apprentissage, est un des concepts fondamentaux de la recherche biographique en éducation. Elle est envisagée dans la perspective de la *Bildung* du point de vue du sujet et considère que l'individu peut tirer des leçons des expériences qu'il réalise et en constituer un savoir qui lui permet de mieux vivre. En ce sens, Delory-Momberger considère qu'apprendre consiste donc à transformer une expérience qui advient (*Erlebnis*) en une expérience acquise (*Erfahrung*) : un *savoir de la vie*, une *biographicité*. La *biographicité* représente la réserve de connaissances disponibles, mobilisables en fonction des circonstances, d'un individu : « C'est cette réserve de connaissances que les individus utilisent pour anticiper et interpréter les expériences nouvelles et les transformer en expériences acquises sous forme de *savoirs* ou de *ressources biographiques* » (Delory-Momberger, 2009b, p. 23). Ces ressources constituent un *langage de l'expérience* qui permet d'interpréter les expériences réalisées.

Mais comme l'explique Delory-Momberger, elles ne consistent pas en :

« [...] une simple addition de savoirs isolés : d'une part, elle se compose de savoirs *typisés* (que nous construisons par généralisation de nos expériences singulières) et d'autre part, ces savoirs sont organisés entre eux sous la forme d'un système de références et composent une structure de connaissance. C'est à partir de cette structure de connaissances que les individus sont capables de catégoriser et d'intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qui leur arrive, d'accueillir et de reconnaître l'expérience comme « familière », « identique », « analogue », « étrangère », etc. – et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré » (*Ibid.*, pp. 23-24).

Cette réserve de connaissance avec laquelle l'individu intègre une expérience dans son monde-de-vie, ce *savoir biographique*, avec lequel on interprète ses expériences ne cesse d'évoluer au gré des nouveaux apprentissages réalisés : « on fait l'expérience et on apprend dans la vie des modes de relation à soi-même et aux autres, des émotions et des sentiments, des savoir-faire d'action et de procédure, des savoirs d'objet et de pensée, etc. » (*Ibid.*, p. 24).

Goffman (1991), qui s'intéresse dans une perspective sociologique aux cadres de l'expérience, considère que ce qui permet de « comprendre ce qui se passe » dans une situation repose sur des « scénarios ». Ceux-ci sont constitués à partir des « séquences d'expérience personnelle que l'on rapporte devant un auditoire ou des lecteurs, et tout spécialement celles que nous proposons quotidiennement la télévision, la radio, les journaux, les magazines, les romans ou le théâtre » (Goffman, 1991, p. 62). Elles consistent en « un ensemble de maquettes de la vie quotidienne, un réservoir d'expériences sociales non écrites » (*Ibid.*). Notons qu'on peut aussi y ajouter désormais les nombreux scénarios que constituent les séquences d'expérience présentées sur les blogs et les réseaux sociaux.

Pour lui, l'expérience, se trouve naturellement et socialement cadrée par ces « maquettes » qu'il conçoit à l'instar de Delory-Momberger comme des savoirs *typisés*. Ils prennent selon lui la forme de normes qui constituent des rôles sociaux :

« [...] Certaines de ces normes touchent ce que nous approuvons massivement et d'autres ce que nous désapprouvons tout aussi massivement. Les usages correspondants s'appuient sur la tradition morale d'une communauté qui se donne à voir dans les contes populaires, les personnages de roman, la publicité, les mythes, les vedettes de cinéma et leurs rôles les plus célèbres, la Bible et autres sources de représentations exemplaires. La vie quotidienne [...] fonctionne comme l'ébauche stratifiée d'un modèle (ou d'une structure), comme la typification d'un domaine plus incertain » (Goffman, 1991, p. 552).

Qu'il s'agisse de cadres naturels ou sociaux, ou encore de modélisations, l'expérience se trouve étroitement liée à des schèmes interprétatifs entrant en relation avec les cadres de l'expérience qui la précède. « Il existe un stock d'histoires [...] qui nous aident à nous représenter à nous-mêmes notre propre déséquilibre » indique Bruner (2010, pp. 88-89).

Lorsqu'un individu ne dispose pas des cadres lui permettant d'interpréter certaines expériences qu'il réalise, il se trouve « désorienté ». Goffman explique :

« Quand nous faisons l'expérience d'une rupture de cadre, quelle qu'en soit la raison, c'est la nature même de nos croyances et de nos engagements qui, subitement, se trouve bouleversée [...] À la recherche d'une prise nouvelle, dans un domaine bien cadré, on ne trouve aucun cadre immédiatement satisfaisant, aucun qui vaille encore dans la situation actuelle ou qu'on se sente capable d'assumer. [...] L'expérience [...] reste sans forme et disparaît comme expérience.

La réalité flotte de manière anomique. C'est que l'on appelle une « expérience négative » - négative parce qu'elle s'oppose à ce qu'elle n'est pas, à savoir une réponse organisée et soutenue de manière organisée » (*Ibid.*, p. 370).

Il rejoint sur ce point la théorie pragmatique de Dewey, philosophe spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie. Pour Dewey (2001), toute expérience n'est en effet pas formatrice en soi. Pour que les expériences soient émancipatrices et ouvrent sur un pouvoir de générer des projets, elles demandent à pouvoir être mises en sens :

« La vérité est que nous vivons dans le temps que nous vivons et non dans tel autre ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir » (Dewey, 2011, p. 484).

L'expérience est dans ce cas « éducation » et devient précisément « cette reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future » (Dewey, 2011, p. 105).

Lorsque certaines expériences ne correspondent pas aux schémas de construction que les expériences passées ont permis de s'approprier, elles ne peuvent faire l'objet d'une interprétation et devenir formatrices. Si toute éducation authentique provient pour Dewey de l'expérience, pour autant, toutes les expériences ne sont pas immédiatement ou également éducatives et en ce sens elles constituent des expériences négatives : « Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure » (*Ibid.*, p. 465). En effet, une expérience n'entrant pas en continuité avec les expériences antérieures, ne pouvant pas être interprétée, devient un obstacle à la mise en projet, entravant le jugement sur les conséquences des choix opérés entre des possibles.

Les observations de Dewey et de Goffman, qui abordent l'un et l'autre l'expérience dans des cadres épistémologiques et des époques différentes, sont entrées en résonance avec celles de Delory-Momberger (2014) pour construire ma vision de ce que représente une « épreuve biographique ».

## I/8.2. L'épreuve biographique

Lorsque l'individu est confronté à une expérience qui n'entre en continuité avec aucune des expériences précédentes et qu'il ne dispose pas de repères dans sa réserve de



connaissance, il peut se trouver empêché de se projeter. Aucun apprentissage ne peut garantir une fois pour toutes la *dicibilité* et l'*interprétabilité* de toutes les expériences survenant au cours d'une vie. Celles qui provoquent une discontinuité : des accidents, des ruptures biographiques, n'entrent pas dans un horizon d'attente et d'intelligibilité préconstruit et peuvent se trouver momentanément ou définitivement ininterprétables en regard de la *biographicité* acquise par un individu ou un groupe d'individus au moment où ils surviennent.

Dans ce cas, l'expérience dont on ne peut faire récit reste en suspension. L'individu peut se trouver dans un état de « végétation » biographique, d'incapacité à projeter ce qu'il a vécu dans une parole ou un récit, jusqu'à ce qu'il trouve, dans la socialisation familiale ou amicale, le hasard d'une rencontre, une lecture ou un film, un espace de résonance, un modèle ou un fil interprétatif lui permettant de mettre en sens ces expériences et de les intégrer à sa biographie. Bruner, à propos des déséquilibres, des « crises que traverse l'être humain » (Bruner, 2010, p. 34) considère que « Nous les généralisons, nous les stylisons, de telles sortes qu'elles soient cohérentes avec ce que nous savons du monde (*Ibid.*, p. 34). Mais il précise : « Si d'aventure nous n'y parvenons pas seuls, des ressources institutionnelles nous permettent de nous ressaisir : la prière, la psychanalyse, le rayon de la librairie avec tous ces livres qui nous apprennent à faire face à la situation » (*Ibid.*, p. 89).

De Certeau (1990) va aussi dans ce sens lorsqu'il écrit :

« Saisi dès son réveil par la radio (la voix, c'est la loi), l'auditeur marche tout le jour dans la forêt de narrativités journalistiques, publicitaires télévisées, qui, le soir, glissent encore d'ultimes messages sous les portes du sommeil. Plus que le Dieu raconté par les théologiens d'hier, ces histoires ont une fonction de providence et de prédestination : elles organisent à l'avance nos travaux, nos fêtes et jusqu'à nos songes » (de Certeau, 1990, p. 271).

Confronté à une « épreuve biographique », l'individu va en effet se trouver en quête de nouveaux cadres interprétatifs, ou s'en faire l'« auteur », dans un travail de *biographisation* intense.

Du point de vue de Martuccelli, qui envisage l'« épreuve biographique » dans le cadre des biographies « extrospectives » et dans une perspective sociologique :

« Les épreuves biographiques sont des défis historiques, socialement produits culturellement représentés, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Elles sont le résultat d'une série de déterminants

socioculturels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales, et prenant des significations plurielles selon les acteurs concernés » (Martuccelli, 2013, p. 116).

La particularité des épreuves sociétales que rencontrent les individus est selon lui de ne jamais coïncider avec leurs parcours singuliers. Martuccelli distingue ici la logique événementielle des biographies introspectives de la logique de l'épreuve associée aux biographies extrospectives. Les épreuves, structurelles, se trouvent mises en avant dans ces dernières, en fonction de leur signification au cœur d'une société, sans que cela n'abolisse la singularité des parcours mais en les inscrivant dans une histoire collective de vie. Loin d'être « fortuites », à l'instar des événements, comme l'envisage Martuccelli (Martuccelli, 2013, p. 120), elles exigent un travail biographique déterminé par la manière dont « ont été résolues - ou non- » les épreuves précédentes.

Si je partage partiellement ce point de vue en ce qu'il met à nouveau en évidence la notion de continuité expérientielle, il me semble qu'on ne peut réduire à la dimension d'« événements » certaines expériences tout à fait singulières qui amènent un individu à « faire la preuve » de certaines aptitudes et compétences pour les dépasser ou les construire.

Les épreuves constituent des expériences sociétales, dans le sens où nos histoires individuelles sont des histoires de société, comme l'indique Delory-Momberger : « Je suis pour ma part assez fortement convaincue que nous ne faisons jamais que raconter *personnellement* des histoires de société » (2014, p. 130.) Mais elles peuvent néanmoins être considérées comme des expériences reposant sur le ressenti subjectif d'un individu qui *éprouve* ou *s'éprouve*. En effet, « éprouver » signifie à la fois : tester, ressentir, connaître par l'expérience, subir des changements, des variations.

Dès lors, l'épreuve ne peut être exclusivement considérée comme une expérience qui concerne tous les individus d'une cohorte à un moment donné, dans une société donnée et qui s'inscrit dans une trajectoire sociale. En effet, s'il est possible de s'appuyer sur la notion de trajectoire en ce qui concerne la scolarisation, dans bien d'autres domaines elle se trouve désormais supplantée par un nouveau paradigme : celui du parcours. La trajectoire s'inscrit dans une temporalité longue et constitue un modèle qui fait s'alterner périodes de changement et de stabilité alors que le parcours, lui, prend en compte les interactions entre différents domaines difficilement dissociables.

Delory-Momberger considère que :

« Le parcours de vie est [donc] fait, non pas de la somme de trajectoires qui se juxtaposeraient et se cumuleraient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements sociaux dans lesquels elle s'inscrit). Or, les combinaisons et les équilibres (et déséquilibres) qui peuvent se rencontrer et être mis en œuvre dans l'interaction et l'intégration des trajectoires sectorielles sont extrêmement nombreuses et variées et c'est cette combinatoire et ce dosage qui assurent l'infinie diversité des parcours de vie » (Delory-Momberger, 2009b, pp. 19-20).

Par conséquent, si d'un point de vue sociologique, l'école peut être considérée comme une épreuve sociétale (en admettant que tous les enfants scolarisés, ressentent cette expérience comme une épreuve et encore faut-il peut-être parler de « L'entrée à l'école », de « L'épreuve du bac », etc.), d'un point de vue biographique, elle peut aussi constituer une succession d'épreuves biographiques tout à fait singulières. Par exemple, un enfant peut se trouver face à l'expérience d'un deuil (suite à la disparation d'un proche, à la séparation de ses parents...) ou d'un déménagement qui aura un impact entre autres sa scolarité. Il fera l'expérience éprouvante tout à fait singulière de devoir être un élève en deuil à l'école. Sans que cette expérience ne constitue pour autant une épreuve sociétale. Mais elle pourra rendre la scolarité et ses contraintes « éprouvantes ».

Dès lors, et cela ne remet pas en cause l'intérêt d'observer comment des épreuves biographiques sociétales sont résolues, ni de comparer ces résolutions, il peut également être intéressant d'observer comment elles sont ou non dépassées, c'est-à-dire comment elles trouvent ou pas leur place dans la temporalité d'un parcours, comment elles peuvent ou non être une occasion d'apprentissage accroissant la *biographicité*, permettant de mieux s'orienter dans son environnement et de se positionner en auteur de son parcours.

Le récit des épreuves traversées par les élèves dans le cadre d'une trajectoire scolaire sont susceptibles d'informer sur la manière dont certains d'entre eux construisent leur parcours en intégrant l'école à leur monde-de-vie, mais aussi sur les schémas d'interprétation, les structures de connaissances qu'ils construisent pour interpréter leurs expériences et ajuster leurs stratégies pour se « réaliser » dans une société qui offre désormais une « moindre prédictibilité » et une « moindre codification sociale » (Delory-Momberger, 2014, p. 144). Il s'agit d'observer la manière dont les individus font face aux épreuves de discontinuités imposées par la modernité avancée. Et en ce qui me concerne d'observer à la fois comment

les élèves affrontent des épreuves sociétales (passage d'une classe à l'autre, orientation vers un niveau d'enseignement) d'une part et des épreuves singulières constituées de la confrontation d'un monde-de-vie singulier à la culture scolaire et des étapes de transitions de l'enfance vers l'âge adulte. Ces dernières s'appuient sur la mise à l'épreuve de certaines représentations de soi amenant à un sentiment de rupture et d'incertitude. C'est dans cette perspective que sera considérée la notion d'orientation, dépassant largement le problème posé par l'inscription d'un élève dans une filière ou une autre.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, le dépassement de l'épreuve repose sur des schèmes et des cadres interprétatifs de l'expérience éprouvante. Ces schèmes et ces cadres se construisent et se transmettent dans des activités langagières.

## **II. La médiation langagière : discours et récit performatif**

Nous avons à plusieurs reprises évoqué l'importance des activités langagières comme médiation symbolique permettant de se donner un sentiment de cohésion, de mettre en sens son existence et de la projeter mais aussi de transformer son environnement. La condition langagière de l'être humain qui lui permet de transformer le monde et le langage, le constitue en « être de possibilités » ainsi que Heidegger l'envisageait, qui peut reconfigurer le monde, le « pro-jeter », en direction du futur, mais également dans une nouvelle interprétation du passé. Parce que l'homme est faillible, un travail herméneutique devient la condition du croire et de l'agir : « Ce n'est qu'en comprenant que nous pouvons croire » indique Ricœur, (2009, p. 69) qui ouvre la possibilité de construire un monde « habitable » en s'adossant à une visée éthique.

Pour comprendre ce processus, il me semble nécessaire de rappeler qu'il repose sur la performativité du discours et du récit, performativité sur laquelle la recherche biographique met l'accent. Encore une fois, pour m'approprier ce concept, j'ai fait des détours par des lectures dont les auteurs n'appartiennent pas toujours au champ de la recherche biographique et dans les mêmes perspectives que celles expliquées précédemment : ces lectures pouvaient soutenir les concepts développés dans le cadre de la recherche biographique en éducation dans certains cas ou entrer avec elle dans une opposition riche de sens pour définir le contour des orientations de ma recherche dans d'autres cas.

Il s'agira, après avoir explicité les notions de discours performatif puis de récit performatif,

de mieux comprendre la notion de *performativité biographique* mise en évidence dans le champ de la recherche biographique en éducation par Delory-Momberger.

## II/1. Discours performatif

Austin (1970), s'inscrivant dans une perspective linguistique, a attiré l'attention sur la performativité de certains énoncés dont les implications individuelles, sociales et politiques ont été examinées d'un point de vue philosophique par Foucault ou Butler, ou d'un point de vue plus sociologique par Bourdieu ou Lahire.

Lorsqu'Austin affirme : « Le langage nous sert de truchement pour observer les faits vivants qui constituent notre expérience et que nous aurions tendance sans lui à ne pas voir » (1970, p. 13), il met l'accent sur le fait que ce que nous percevons comme nos réalités repose sur une conscience des mots. Ainsi, en observant le langage ordinaire, Austin s'est intéressé à notre expérience de la réalité. Il a mis en évidence le fait que certains des énoncés que l'individu prononce constituent des actes. Le discours illocutoire représente lui-même l'acte qu'il effectue, agissant dans la mesure où il s'inscrit dans des conventions ritualisées qui impliquent une répétition d'énoncés qui ont agi, agissent et agiront. Le discours perlocutoire, même s'il ne se confond pas avec l'acte du discours lui-même, produit lui aussi des effets sur le destinataire, mais ils sont d'un ressort psychologique. C'est ce qu'Austin nomme la performativité.

Foucault (1971), dans une perspective plus politique, considère cette performativité comme le moyen par lequel s'exercent un contrôle et le pouvoir qui en découle : une sélection, une restriction, une organisation et une redistribution des énoncés qui définissent les normes et le pensable. S'intéressant aux raisons de ce contrôle, il met en évidence la dangerosité d'une prolifération du discours. Foucault fait apparaître comment des procédures qui visent à exclure certains énoncés tabous, à les rejeter ou au contraire à les partager, s'appuie sur un critère de vérité :

« Or cette volonté de vérité, comme tous les autres systèmes d'exclusion, s'appuie sur un support institutionnel : elle est à la fois renforcée et reconduite par toute une série de pratiques comme la pédagogie, bien sûr, comme le système des livres, de l'édition, des bibliothèques, comme les sociétés savantes autrefois, les laboratoires aujourd'hui. Mais elle est reconduite aussi par la manière dont le savoir est mis en œuvre dans une société, dont il est valorisé, distribué, réparti et en quelque sorte attribué » (Foucault,

1971, pp. 19-20).

Pour Foucault, la volonté de vérité exerce sur l'ensemble des discours une pression extérieure contraignante et notamment par ce qui détermine leurs conditions de mise en jeu et les règles qui y sont associées, le rituel :

« Le rituel définit la qualification que doivent posséder les individus qui parlent (et qui dans le jeu d'un dialogue, de l'interrogation, de la récitation, doivent occuper telle position et formuler tels types d'énoncés ; il définit les gestes, les comportements, les circonstances, et tout l'ensemble de signes qui doivent accompagner le discours ; il fixe enfin l'efficace supposée ou imposée des paroles, leur effet sur ceux auxquels elles s'adressent, les limites de leur valeur contraignante » (Foucault, 1971, p. 41).

Mais il existe aussi des procédures internes qui visent à ce que les discours deviennent eux-mêmes outils de contrôle des événements et du hasard. En effet, certains discours ne « *sont dits*, restent dits, et sont encore à dire » (*Ibid.*, p. 24), qui ne s'épuisent donc pas dans leur formulation. Constitués aussi bien d'ensemble ritualisés de discours juridiques, religieux, littéraires, scientifiques, ils ne se transforment qu'en se répétant au moins en partie, limitant, conditionnant, les possibles énonciatifs. Par ailleurs ces possibles sont liés à des rôles : seul le juge peut condamner, le prêtre ou le maire marier, etc. En effet : « nul n'entrera dans l'ordre du discours s'il ne satisfait pas à certaines exigences ou s'il n'est d'entrée de jeu, qualifié pour le faire » (*Ibid.*, p. 39).

Les appartenances doctrinales, liées aux « appartenances de classe, de statut social ou de race, de nationalité ou d'intérêt, de lutte, de révolte, de résistance ou d'acceptation » (*Ibid.*, p. 45), lient des individus à certains types d'énonciation et les différencient des autres individus. Ainsi : « La doctrine effectue un double assujettissement : des sujets parlants aux discours, et des discours aux groupes » (*Ibid.*, p. 45). En effet, à la différence d'autres types de discours (les discours scientifiques par exemple), la doctrine permet de « mettre en cause le sujet parlant à travers et à partir de l'énoncé » (*Ibid.*, p. 44). En s'appropriant un discours ou en l'excluant, on intègre ou on exclut par là-même celui qui le prononce. Or l'appropriation sociale des discours repose en grande part sur l'éducation, qui, même si elle doit théoriquement permettre à tout individu d'avoir accès à n'importe quel type de discours, « est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Foucault, 1971, p. 46) :

« Qu'est-ce, après tout, qu'un système d'enseignement sinon une ritualisation de la parole ; sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus ; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs ? » (Foucault, pp. 46-47).

Bourdieu (1986) considère également que la perspective linguistique développée dans l'enquête d'Austin en ce qui concerne les énoncés performatifs doit être mise en lien avec la question du pouvoir et regardée avec une perspective sociologique : « la question des énoncés performatifs s'éclaire si l'on y voit un cas particulier des effets de domination symbolique dont tout échange linguistique est le lieu » (Bourdieu, 1986, p. 68).

Il considère les locuteurs comme des « agents sociaux » dont le discours se trouve plus ou moins légitime en fonction de leur capital symbolique, déterminé par des conditions sociales et institutionnelles extérieures à la logique linguistique. Bourdieu inscrit la performativité dans une économie symbolique qui tient compte d'une anticipation des profits :

« Du fait que les signes linguistiques sont aussi des biens voués à recevoir un prix, des pouvoirs propres à assurer un crédit (variable selon les lois du marché où il est placé), la production linguistique est inévitablement affectée par l'anticipation des sanctions du marché : toutes les expressions verbales, qu'il s'agisse de propos échangés entre deux amis, du discours d'apparat d'un porte-parole autorisé ou d'un compte-rendu scientifique, portent la marque de leur condition de réception [...] ». (*Ibid.*, p. 76).

Cette anticipation peut prendre la forme d'une autocensure qui participera à la fois de ce qui sera dit ou pas et de la manière dont cela sera dit (le langage, niveau de langage). La production du discours serait toujours orientée par la structure de la relation sociale dans laquelle elle s'inscrit, plus ou moins consciemment. Bourdieu reconnaît au langage le pouvoir de construire la réalité, mais pour lui, si l'agent social *fait le monde en le nommant*, c'est en structurant sa perception sociale du monde qu'il contribue à la fabriquer, en fonction de sa légitimité, de son autorisation. Le pouvoir des mots réside dans le fait qu'ils sont prononcés par un locuteur qui représente un groupe, qui est autorisé par ce groupe à le représenter. Dès lors, l'action politique n'est possible que parce que certains agents ont une grande connaissance du monde social et pourront s'attacher à en produire, reproduire ou détruire les représentations : « Objet de connaissance pour les agents qui l'habitent, le monde économique

et social exerce une action qui prend la forme non d'une détermination mécanique mais d'un effet de connaissance » (*Ibid.*, 1986, p. 149). Aussi, les « dominés », qui ont tendance à avoir intégré les schèmes classificatoires qui leur font reconnaître comme légitime leur position dans l'ordre social établi et y adhérer, doivent-ils pour rompre avec cet ordre, s'appuyer sur une conversion de leur vision du monde : une subversion cognitive. Et cela ne repose pour Bourdieu ni sur une force immanente au langage, ni sur la personne auteur de ce langage « mais dans la dialectique autorisant et autorisé et les dispositions du groupe qui l'autorise et s'en autorise ». (Bourdieu, 1986, p. 152).

Lahire, également sociologue, met à l'épreuve les constats de Bourdieu et observe à son tour qu'on ne peut dissocier la question cognitive/langagière de la question des formes d'exercice du pouvoir. En effet, selon lui : « apprendre la production d'écrits comme la grammaire, l'orthographe, la lecture et l'écriture et « l'expression orale » c'est faire en quelque sorte l'apprentissage du pouvoir » (Lahire, 2000, p. 293). Il considère à l'instar de Bourdieu que : « Les dispositions constituées au sein des formations sociales, scripturales-scolaires sont une clé historiquement rendue nécessaire pour entrer dans une multitude de jeux sociaux, d'univers sociaux composant la réalité de notre configuration sociale d'ensemble » (*Ibid.*). Il pointe ainsi le rôle de l'éducation dans la maîtrise de certaines pratiques langagières qui impliquent « dans des rapports de domination historiquement déterminés, la maîtrise de ceux qui ne maîtrisent pas ces formes sociales » (*Ibid.*). Dans sa perspective :

« Être le législateur de ses « pensées », de ses « idées » (de ses propres pratiques langagières), comme on est le grammairien ou le correcteur de son expression ou le narrateur de son expérience, c'est en fait se gouverner pour gouverner les autres, ou plus exactement, être amené à se gouverner dans le gouvernement des autres » (*Ibid.*, p. 282).

Cela implique un rapport distancié par l'abstraction permettant de comprendre la fonction désignante du langage, objectivé et étudié. Or, pour exister socialement les élèves, qui dépendent des pratiques scripturales, apprennent à légitimer des pratiques scolaires qui transforment leurs manières d'être au monde. Il ne s'agit pas pour eux uniquement d'acquérir des compétences linguistiques, techniques mais bien des compétences sociales, voire, socio-politiques qui prennent sens par rapport à la réussite ou l'échec des autres élèves.

Mais ce sur quoi Lahire attire aussi l'attention, dans son souci de modifier les représentations concernant les difficultés auxquelles sont confrontés certains élèves, c'est que les élèves n'apprennent pas à l'école un rôle passif mais qu'au contraire ils s'approprient



activement les « jeux de langage » de la situation scolaire, qu'ils soient dans l'adhésion ou la déviance. Il met en évidence le fait que quelque chose dans les pratiques langagières scolaires « échappe » toujours, y compris aux vellétés de domination.

En effet, il me semble que lorsque de multiples manières, les élèves offrent des résistances à l'ordre établi du et par le discours, ils mettent en échec une intention discursive. Mis hors-jeu dans certaines situations où ils ne maîtrisent pas certaines pratiques, certains s'évadent ou entrent en résistance, voire en opposition, et cela se traduit par des comportements déviants, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre. La culture scolaire et le rapport au langage qu'elle introduit entrent en conflit avec la culture première de certains enfants (volontiers considérés comme « dominés ») et la délégitime. Mais ceux-ci s'appuient à leur tour sur des activités langagières performatives, pour contester un ordre établi par le discours et mettent en échec le projet institutionnel. Cet « écart » entre la prescription du discours institutionnel et son effet, ainsi que le pouvoir qui en découle, me semblent particulièrement intéressants dans la perspective d'une recherche sur le processus et les modalités de subjectivation du parcours scolaire. Il ancre par ailleurs mon travail dans le champ de la recherche biographique en éducation dont il constitue un des objets fondamentaux.

Pour approfondir cette notion, la position philosophique de Butler, qui s'oppose à la représentation selon laquelle « certains types d'énoncés, quand ils sont formulés par ceux qui occupent des positions de pouvoir au détriment de personnes subordonnées, ont pour effet de redoubler la subordination de ceux auxquels ils sont adressés » (Butler, 2004, p. 68) me paraît intéressante. Elle s'appuie sur les manières que le discours a de dérailler, c'est-à-dire les manières que le discours a de ne pas accomplir l'acte dont son auteur avait l'intentionnalité, rendues manifestes par Austin, pour considérer le discours dans sa propension à devenir le siège de notre « *agency* ». Elle considère que les effets du langage dépassent toujours son intention : « l'énonciation accomplit des significations qui ne sont pas celles qui sont ou pourraient être déclarées. » (*Ibid.*, p. 31).

Butler replace le questionnement sur la performativité du discours du point de vue du sujet et de ses interactions avec l'environnement (son propos entrant en cela en résonance avec celui de la recherche biographique en éducation) et envisage l'*agency*, que ses traducteurs ont fait le choix d'interpréter le plus souvent par « puissance d'agir », plutôt que « maîtrise » ou « liberté ». Dans ce sens, cette traduction proposée par Nordmann et Vidal, en alternative à celle plus courante de « pouvoir d'agir » qui peut renvoyer aux notions de domination et d'émancipation des approches sociogénétiques, me paraît particulièrement intéressante et me

semble mieux s'accorder avec les objectifs de ma recherche.

En effet, Butler conçoit la « puissance d'agir » dans son interaction avec notre dépendance ontologique au langage et à l'autre. Le langage, interpellation du corps-parlant pour Althusser, rappelle-t-elle, constitue la possibilité d'une interpellation (ne serait-ce que parce qu'il est nommé par d'autres) et de la reconnaissance ou de l'exclusion qui peuvent en découler : « Nous sommes vulnérables au langage parce que nous sommes des êtres interpellés qui dépendent de l'adresse de l'autre pour être » (Butler, 2004, p. 48). Pour Butler, le langage précède et constitue tout individu, exerçant sur lui une contrainte dont dépend son émancipation : « Celui ou celle qui agit (qu'on ne saurait identifier au sujet souverain), agit précisément dans la mesure où il ou elle est institué-e comme acteur ou actrice à l'intérieur d'un champ linguistique de contraintes habilitantes » (*Ibid.*, pp. 36-37). « Interpellable » mais aussi en capacité d'interpeller les autres, le sujet est à la fois vulnérable à la blessure et potentiellement « agresseur », donc responsable de son adresse à autrui.

En pointant le caractère citationnel du discours (un même énoncé se réfère à des moments antérieurs ou postérieurs à ce discours), Butler rappelle le caractère conventionnel de certains énoncés déjà mis en avant par Foucault et Bourdieu. Un énoncé conventionnel se trouve coproduit par un locuteur et par un ensemble « d'autres voix » qui s'expriment dans un « je » qu'il est difficile de circonscrire précisément. Le sujet n'est donc pas un agent souverain dans la relation au langage. Mais aux yeux de Butler, cela ne signifie pas qu'il soit dépourvu d'une « puissance d'agir » et d'une responsabilité quant à cette puissance d'agir. Au contraire, « L'affirmation du caractère citationnel du discours peut contribuer à accroître et à intensifier le sentiment de notre responsabilité à son égard » (*Ibid.*, p. 50). En effet, le locuteur peut choisir de répéter ou de ne pas répéter le discours tel qu'il existe. Celui-ci peut être « retravaillé » et « resignifié » dans une réponse critique. La *resignification* passe par l'ouverture de nouveaux contextes dans lesquels le discours prendra un nouveau sens. Le locuteur peut donc renvoyer le discours à son auteur, sous une forme différente, en renversant les effets attendus. Si c'est dans le langage et par le langage que les rapports sociaux prennent forme, c'est aussi dans le langage qu'ils se transforment. Mais en dehors de cette possibilité politique de retournement du langage par une *resignification*, Butler, lorsqu'elle explique que l'énonciation accomplit des significations qui ne sont pas celles qui sont ou pourraient être déclarées, laisse penser que le langage peut potentiellement accomplir quelque chose qui ne relève pas d'une intention préalable ce qui revient à lui reconnaître une certaine autonomie.

C'est dans les réflexions de Jullien, qui s'attache dans *Si parler va sans dire* (2006) à

souligner que le langage ne peut être regardé uniquement comme le siège d'une efficacité signifiante, que j'ai dans un premier temps trouvé à penser cette autonomie langagière. Jullien, s'appuyant sur la poétique chinoise, met l'accent sur une certaine autonomie du langage et sur son potentiel à dire « plus » ou à dire « moins » que ce qui est énoncé, à « dire à côté, au gré ». Il invite à reconnaître au langage des potentialités qui dépassent les questions d'intentionnalité et de *prédicabilité*<sup>8</sup>. Mais cela ne remet pas en cause la performativité du discours dans la mesure où, dès lors que l'on reconnaît pleinement au langage une forme d'autonomie, s'ouvre encore une potentialité performative : si *parler* n'est pas *dire*, *signifier*, *parler* peut néanmoins *faire* quelque chose. Ce *quelque chose*, qui ne porte plus dans cette perspective une signification, mais une indication, montre que l'expérience sans être enseignée peut se lire entre les lignes de la parole, s'appuyant aussi sur les manifestations du corps. À ce propos, Butler souligne pour sa part que les manifestations du corps-parlant sont une « incongruité irréductible » dans la mesure il « excède toujours son interpellation et ne peut être contenu par aucun de ses actes de discours » (Butler, 2004, p. 206). En effet, précise-t-elle : « Nul acte de discours ne peut contrôler ou déterminer entièrement les effets rhétoriques du corps qui parle » (*Ibid.*, p. 206).

Jullien (2006) affirme par ailleurs que dans la pensée occidentale la mutation du logos en instrument de maîtrise a imposé ses normes en obligeant la parole non signifiante à se réfugier dans l'expression poétique. Or la pensée poétique constitue du point de vue de nombreux artistes engagés un espace de résistance à la domination. Comment cette pensée ouvre-t-elle un espace de contre-pouvoir ? La parole poétique, explique Jullien, s'oppose au logos mondialisé en s'appuyant sur la part d'indéterminé de ce qui est dit. Il rappelle que dans le Tao, le flou, l'indistinct où se renouvellent les choses, l'immanence, s'oppose à la logique explicative et causale sur laquelle repose le langage tel qu'il est conçu en Occident. Dans le Tao, la légitimité de la parole n'est pas dans la vérité ou le principe qu'elle exprime mais dans la possibilité qu'elle ouvre de dire la singularité de l'être, dans son immanence. Cela signifie que la parole chinoise, parole « impressionniste » libre d'intention, ne vient pas ici « doubler le monde », mais qu'elle en donne une ambiance. Elle phénoménalise ainsi l'expérience incorporée dans l'ici et maintenant, faisant place à cet excédent du corps sur le discours évoqué par Butler.

Jullien établit une ligne de partage nette entre deux modalités de parole, occidentale et *taoïste*, à laquelle il me semble intéressant d'opposer une conception qui considère le langage comme pourvu à la fois d'une dimension logique et d'une dimension immanente, qui

---

<sup>8</sup> Entendu comme la possibilité de caractériser un objet ou une personne.

participent l'une et l'autre à sa performativité. En effet, il me semble que la potentialité ouverte par la dimension poétique, métaphorique, de la parole se conjugue avec sa potentialité logique pour permettre au langage d'agir et ce, de façon en partie indépendante aux intentions qui président à son énonciation. La parole métaphorique vient souvent renforcer une parole logique et la logique n'est pas ailleurs pas absente de toute parole métaphorique.

La pensée de Ricœur, qui contrairement à Jullien, n'examine la performativité du langage que dans sa dimension signifiante, considérant sa référence au monde comme nécessaire, soutient cette hypothèse. La référence au monde intègre, grâce à la parole métaphorique qui permet d'en rendre compte, l'immanence des « choses en train de se faire » que décrit Jullien (2006). Dans ce sens, elle ne double pas le réel qui s'envisage comme en perpétuelle construction. Ricœur présente la métaphore comme une capacité à produire des effets d'innovation à partir d'un contexte linguistique existant. Mais il va plus loin en invitant à penser conjointement la violation de la norme linguistique et sa réécriture. La métaphore fait davantage que « signifier » : elle crée une nouvelle représentation. La capacité performative de la métaphore la conduit à la fois à violer un ordonnancement et à en produire un nouveau. En cela la métaphore est un *dire* qui *fait*. Grâce à la métaphore : « Des choses qui jusque-là étaient 'éloignées' soudain paraissent 'voisines' » (Ricœur, 1975, *La Métaphore vive*, p. 246). Mais dès lors, la parole métaphorique est condamnée à être éphémère. Toute représentation découlant d'une innovation métaphorique se trouvant destinée à devenir normative, standardisée, est susceptible d'être « violée » à son tour. Le processus métaphorique, constamment renouvelé, permet de rendre compte de la mouvance du monde qu'elle ne construit que temporairement. En cela la métaphore ne peut prendre de sens que dans l'expérience du discours, dépassant toujours la signification lexicale, le « sens propre » d'un énoncé. Elle vise à produire un lien entre le sens et la référence, suspendant provisoirement la capacité descriptive du langage pour réinstaurer une référence au monde, dans son immanence. Ainsi, si la métaphore s'éloigne d'une certaine manière de la référence au monde en cessant de le décrire et donc de le signifier, c'est pour la rejoindre finalement. C'est dans ce mouvement qu'elle permet non pas une explication mais une compréhension, une interprétation du monde tel qu'il se présente au moment où elle se trouve produite qui tient, rappelle Bruner, au fait que : « Les mots ont cette capacité extraordinaire et universelle de ne pas être liés à leur référent [...] Le langage est de ce point de vue déjà plus puissant que l'acte de désigner en pointant un objet ou de le montrer » (Bruner, 2010, p. 85).

C'est dans cette tension entre *signifier* et *dire l'immanence* qu'implique cette capacité des mots que je comprends le pouvoir de l'énonciation « d'accomplir des significations qui ne

sont pas celles qui sont ou pourraient être déclarées » (Butler, 2004, p. 31). La parole (ou le silence) ouvre une potentialité d'action qui n'est pas complètement maîtrisable car le langage dans sa dimension métaphorique compose avec l'aléatoire et l'éphémère de la condition humaine et de son environnement.

La maîtrise du langage ne peut donc constituer qu'un pouvoir relatif. Mais elle implique une responsabilité éthique car en découle néanmoins une puissance d'agir qui s'exerce lorsque le sujet, ou un ensemble de sujets, ne se contente pas de répéter un discours sans une distance critique permettant d'en évaluer la portée et détourne sa force de ses contextes de production, en lui apportant de nouvelles formes de légitimation propres à se constituer en contre-pouvoir. Butler considère que « La structure ambivalente qui est au cœur de la performativité implique que, à l'intérieur du discours politique, les noms même de la résistance et de l'insurrection sont engendrés par les pouvoirs auxquels elles s'opposent » (2004, p. 64).

La « puissance d'agir » qui s'appuie sur le langage est donc une potentialité qui émerge d'un écart des contraintes du langage et s'appuie sur elles pour s'actualiser. Par exemple, ainsi que l'indique Butler, l'utilisation du mot *queer*, d'abord symbole d'humiliation, prend une valeur d'affirmation derrière lequel se rallient ceux qui ne se reconnaissent pas dans l'hétérosexisme : « Retourner l'énoncé, l'arracher à son origine est une façon de déplacer le lieu de l'autorité par rapport à l'énonciation », rappelle-t-elle (*Ibid.*, p. 132). Ce retournement me semble reposer sur la potentialité du discours à saisir l'immanence, la spontanéité du mouvement du monde qui environne les individus et rend leur parole nécessairement évolutive. Certains individus s'affirment dans la marge en développant des attitudes, des langages, des rituels, volontairement résistants aux normes dominantes : ils luttent ainsi, par exemple, contre une objectivation par les circuits de consommation, ou élaborent à l'intérieur de cercles plus restreints des normes langagières et des motifs narratifs qui excluent à leur tour ceux qui ne les maîtrisent pas. Ainsi, avec entre autres l'aide d'internet qui permet des échanges de savoirs plus horizontaux, les scripts narratifs se diversifient, se concurrencent, se transforment et se détournent plus facilement.

Dans la mesure où le récit nous donne cette capacité d'interagir avec notre environnement, de faire entrer le monde dans nos vies et nos vies dans le monde, sa maîtrise comporte un enjeu existentiel et conditionne les possibilités de développement individuel et social de la personne.

Cet ouvrage de Butler, en mettant le focus sur la dimension politique inhérente au langage

et à l'espace émancipatoire qu'ouvrent les contraintes habilitantes du champ linguistique, rejoint les préoccupations de la recherche biographique en éducation qui s'attache à proposer une vision de la personne en interaction avec un axe politique et s'intéresse aux modalités de construction de sa « puissance d'agir » sur son environnement. Son propos m'a incitée à observer comment l'espace scolaire, en même temps qu'il produit et encadre des pratiques langagières conventionnelles et ritualisées, se trouve mis en échec dans cette production et cet encadrement. En effet, la réflexion de Butler, si on l'applique au cadre scolaire, invite à ouvrir une perspective dans laquelle s'intéresser aux élèves non pas en tant qu'agents sociaux, « acteurs faibles », « dominés », mais en tant que sujets acteurs, producteurs et auteurs de discours. De Gaulejac va dans le même sens lorsqu'il écrit :

« Chez des jeunes des quartiers défavorisés, l'inversion de sens transforme la délinquance en « débrouille », c'est-à-dire en action résultant de la gestion des contraintes extérieures (le chômage, la mauvaise scolarité, la discrimination à l'emploi pour les enfants d'immigrés). Cette débrouille est valorisée, ou en tout cas admise par une part importante du groupe (au sein des pairs tout d'abord, mais aussi souvent par la famille et par le quartier) » (de Gaulejac, 2009, pp. 191-192).

Il s'agit de comprendre comment l'élève, par son activité langagière met finalement en échec un projet d'assignation, comment il détourne ce projet en « braconnant » des morceaux de récits épars avec lesquels il « bricole » le sien et s'approprie le cadre scolaire dans cette *invention du quotidien* que pointe de Certeau, proposant d'y déceler « quelles procédures populaires [...] jouent avec les mécanismes de la discipline et ne s'y conforment que pour les tourner » (de Certeau, 1990, pp. XXXIX-XLII).

Les auteurs précédemment cités pour comprendre comment la performativité se fait le lieu à la fois lieu de contrôle et d'émancipation se sont particulièrement attachés à la question du discours. Néanmoins, ils font parfois plus ou moins explicitement référence au lien entre le discours et les formes narratives dans lesquelles il s'inscrit. Il me paraît intéressant d'établir un lien de causalité entre la performativité des pratiques discursives et leur inscription dans des formes narratives elles-mêmes performatives.

C'est ce que fait de Butler, alors qu'elle évoque la question de l'insulte :

« Le pouvoir de causer une telle blessure en usant du nom injurieux est-il vraiment détenu par un individu, ou n'est-ce pas plutôt un pouvoir accumulé à

travers le temps, dont l'historicité est dissimulée au moment où un sujet singulier prononce ces termes injurieux ? L' « individu » qui prononce le terme ne le *cite-t-il pas*, et n'établit-il pas ainsi que, s'il en est l'auteur, ce ne peut être que de façon dérivée ? La communauté et l'histoire des personnes qui ont prononcé ces mots ne sont-elles pas évoquées comme par magie au moment où ces paroles sont prononcées ? » (Butler, 2004, p. 78).

En effet, l'usage réitéré de certains énoncés s'inscrit dans des histoires collectives qui interagissent avec des représentations et des mises en récit d'individus ou de groupes.

Ce que Foucault souligne également lorsqu'il écrit à propos des textes juridiques, religieux, littéraires :

« Je suppose mais sans en être très sûr qu'il n'y a guère de société où n'existe des récits majeurs qu'on raconte, qu'on répète et qu'on fait varier ; des formules, des textes, des ensembles ritualisés qu'on récite, selon des circonstances bien déterminées ; des choses dites une fois et que l'on conserve, parce qu'on y soupçonne quelque chose comme une richesse » (Foucault, 2012, pp. 23-24).

Ces récits, juridiques, religieux, mais aussi littéraires, représentent des cadres à la production de tout énoncé. En effet, la dimension créative du langage ne s'actualise que dans des contextes et dans des formes narratives qui leur sont associés ainsi que l'indique Bruner : « [...] ce n'est pas le langage en soi, mais le récit qui donne forme à son utilisation, en particulier dans la construction de soi » (2010, p. 66).

## **II/2. Le récit performatif**

L'ensemble de cette thèse repose sur le postulat que la construction de la subjectivité humaine s'effectue dans des cadres et des schèmes interprétatifs prenant une forme narrative. Cela l'inscrit dans les perspectives herméneutiques et phénoménologiques de la recherche biographique en éducation qui s'intéresse à la relation entre l'acte de construction du récit et son contenu, entre le sujet narratif et le sujet agissant. C'est que le récit possède deux fonctions essentielles : une fonction configurative et une fonction génératrice, l'une et l'autre témoignant de sa performativité. Je m'appuierai pour le mettre en évidence sur les travaux de Ricœur et Bruner, auxquels la recherche biographique en éducation fait souvent référence, mais aussi sur ceux Larrosa qui s'est également attaché à établir l'importance du lien entre

narration, construction de sens et action.

## II/2.1. Le récit configurateur d'une identité narrative

Ricœur affirme que l'individu ne peut donner un sens à son expérience et construire un sentiment d'identité que par le biais de la configuration narrative : « Une vie ne devient une existence et ne s'appréhende comme telle que si elle est en quête de narration » (Ricœur, 1983, p. 403). Pour lui, la vie n'a de forme que narrative et « le récit fait partie de la vie avant de s'exiler de la vie dans l'écriture » (1990, p.193).

Larrosa se situe dans la même perspective quand il déclare : « Cela signifie que le moi, qui est dispersion et activité, se constitue en tant qu'unité de sens pour lui-même dans la temporalité d'une histoire, d'un récit » (Larrosa, 1998, p. 95). Lui aussi considère que le récit donne forme à l'existence : « Si la vie humaine dispose d'une forme, même fragmentaire et mystérieuse, cette forme est celle de la narration : la vie humaine ressemble à un roman » (*Ibid.*).

Mais pourquoi l'homme produit-il des récits ? Pour Ricœur, l'homme ne peut parvenir à une compréhension totalisante de lui-même et se trouve assigné à reconfigurer son propre monde par la narration : « Autrement dit, comme un texte, l'action humaine est une œuvre ouverte dont la signification est en suspens » (1986, p. 220). C'est qu'à ses yeux la connaissance humaine n'est pas une connaissance immédiate. Elle s'appuie sur une médiation réflexive et narrative. L'homme s'invente pour se comprendre, dans un héritage culturel. Pour cela, il dépend à la fois de la langue, structure, métaphore, qui permet de narrativiser les phénomènes et de ce qui a déjà été dit. Le sujet est dès lors une identité historique et la structure narrative lui permet d'interpréter son vécu et son rapport au temps pour comprendre qui il est comme le précise Larrosa (1998) :

« Ainsi, le fait de vouloir répondre à la question de savoir qui nous sommes implique que nous ayons une interprétation narrative de nous-mêmes, et une construction de nous-mêmes dans l'unité d'une trame, ce qui est finalement analogue à la construction d'un caractère dans un roman » (Larrosa, 1998, p. 95).

Entre le temps vécu, le temps phénoménologique, et le temps cosmologique, la médiation narrative introduit un temps raconté. : « [...] le temps se convertit en temps humain dans la mesure où il est organisé (doté de sens) à la manière d'un récit », précise-t-il (*Ibid.*).



Bruner qui considère que nous avons « dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit, de savoir essentiel » (2005, p. 46), met également à jour les liens inextricables entre le temps vécu et la narration. « Un récit, rappelle-t-il, découpe le temps, non pas en faisant appel à un métronome, mais en faisant se succéder des événements importants, avec au minimum un début, un milieu et une fin » (Bruner, 1996, p. 166). Mais le temps dont il parle est un temps « humain » qui se découpe avant tout en fonction du sens accordé aux événements.

C'est pour cette raison que Ricoeur propose un modèle d'interprétation du récit en trois moments, trois *mimesis*, terme qu'il emprunte à Aristote et qui désignait l'imitation, la représentation de l'action. Mais il conçoit la *mimesis* comme un agencement créatif des faits et non une simple imitation de l'action. La *mimesis I* est constituée d'un moment de *préfiguration* du récit. Elle s'ancre dans une précompréhension du monde de l'action, de ses structures, de ses ressources et de son caractère temporel et se constitue en une structure pré-narrative composée d'une séquence minimale d'actions. De ce moment émerge une mise en intrigue qui s'affirme dans une phase de configuration, la *mimesis II*. La configuration permet de construire l'intrigue et de transformer des expériences et des actions diverses successives en un récit signifiant composé d'un début et d'une fin. La configuration donne une unité aux événements. Le troisième moment, *mimesis III*, est celui de la refiguration de l'expérience qui s'appuie sur un acte de lecture herméneutique. C'est le moment qui permet au récit de se déployer, d'être reçu et interprété, à l'intersection entre le monde configuré par le narrateur et celui du narrataire. C'est dans sa destination à être refiguré que le récit trouve son sens. Larrosa écrit à ce propos que nous ne pouvons comprendre qui est une autre personne qu'en comprenant les narrations qu'elle-même ou d'autres nous font. L'intrigue modélise l'expérience, propose une règle de l'agir dont peut se saisir le récepteur du récit. En cela, le récit est performatif : il re-décrit le monde dans sa dimension temporelle grâce à laquelle il est devient possible de comprendre l'action humaine. Ce moment de la refiguration éclaire les processus d'hétérobiographisation précédemment évoqués, comme le concept d'identité narrative.

Dans le récit construit se déploie selon Ricoeur une identité narrative, toujours provisoire qui permet à la fois de rendre compte d'une permanence du sujet-auteur (l'*idem*) dans le temps et de sa mobilité (l'*ipse*). Au-delà de son évolution dans le temps, si l'on considère l'individu dans la « polymorphie de son identité », terme proposé par Kesterszein (dans *Autobiographie et réflexivité*, 2005, p. 28), cela suppose que des éléments identitaires pertinents dans une situation relationnelle donnée disparaissent quand la situation change. Le

récit donne le sentiment d'une cohérence identitaire en s'appuyant sur les ressources de cette polymorphie.

Il offre une interprétation normative de la vie qui se lit comme un texte et en procure des modèles donnant forme à nos expériences quotidiennes. Mais il se fait avant tout vecteur de l'expression d'une sémiotique construite et partagée par une société. En effet, inscrits dans des formes collectives, les récits produits par les individus dans le cadre de pratiques biographiques s'appuient sur des modèles, variables au fil des évolutions socio-historiques. Bruner notamment, met en évidence que le genre dans lequel s'inscrit un récit d'expérience (comédie, tragédie, romance, etc.) permet de donner sens à des événements. Il explique que :

« (...) nous donnons une forme narrative à la manière dont nous rendons compte de nos origines culturelles et de nos croyances les plus chères, et ce n'est pas seulement le « contenu » de ces histoires qui nous séduit, mais leurs artifices narratifs. Notre expérience immédiate, tout ce qui est arrivé aujourd'hui ou hier, tout cela est mis en forme au travers de récits. De manière plus frappante encore, c'est sous cette forme que nous nous représentons notre existence (à nous-mêmes aussi bien qu'aux autres) » (Bruner, 1996, p. 57).

Il montre ainsi que l'expérience de la réalité a besoin de trouver une structure narrative pour être mise en sens. C'est pour cela que les enfants entrent très tôt dans la narration et apprivoisent grâce à elle l'imprévu inhérent à la condition humaine, les écarts à la norme, « tout à la fois la monnaie et la devise d'une culture. » (*Ibid.*, 2005, p. 29). Bruner considère que le récit « informe l'expérience quotidienne » : « [...] le récit, même fictionnel, donne forme à ce qui existe dans le monde réel et [qui] lui confère même une sorte de droit à la réalité ». (*Ibid.*, p. 12).

Mais la société évolue et, d'un mode de construction hétéronome qui correspond à des récits stéréotypés « dans lequel les événements de la vie d'un individu sont interprétés par le cadre structurel de son existence collective et les représentations de sa fonction générique » (Delory-Momberger, 2014, p. 17), l'individu passe à un mode de construction « autonome ». Celui-ci correspond à un récit qui « rapporte les étapes du développement d'une individualité, considère les expériences de la vie comme autant d'occasions d'apprentissage et en remet le cours à un principe dynamique et prospectif de développement interne » (*Ibid.*). Les pratiques biographiques sont donc modélisées en fonction du contexte socio-historique dans lequel elles se situent et représentent en cela un canevas qui se constitue comme une carte potentielle à partir de laquelle orienter une construction biographique.

C'est dans la publication de fictions, explique Delory-Momberger (2004), avec des romans d'apprentissage dont l'œuvre de Goethe, *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* modélise le genre, que l'homme moderne a trouvé un canevas biographique propre à lui permettre de s'écrire de façon prospective. Il y a dans ce roman des codes textuels, des lignes de force et de faiblesse, qui peuvent être utilisées dans l'histoire de vie que se raconte tout un chacun, y compris dans les moments d'instabilité, de transition, pour dépasser les « épreuves » biographiques.

En effet, l'individu, dont la vie repose sur des crises, des tournants, des ruptures, des deuils et des révélations, dispose de matériaux narratifs propres à lui permettre de se raconter dans différents groupes. Il a longtemps fait appel à des modèles narratifs relevant du roman de formation et lui permettant de construire et de reconstruire une figure unifiée de soi et qu'il projetait dans l'avenir après une mise en sens et en cohérence de son passé et de son présent.

Le modèle narratif faisant référence au roman de formation reste d'ailleurs la trame de nombreux romans de littérature de jeunesse proposés à la lecture des enfants ou étudiés par les élèves dans le cadre des programmes de l'Éducation nationale qui institutionnalise les pratiques biographiques littéraires. Les élèves s'imprègnent des modèles autobiographiques et poétiques proposés par les programmes relevant le plus souvent d'une culture écrite. Dans le cadre de leur scolarité en 3<sup>ème</sup>, les élèves sont très souvent invités à constituer un « dossier moi », dossier autobiographique dans lequel ils écrivent certains épisodes de leur vie, intègrent des photos, mais aussi se projettent : « moi dans dix ans, dans vingt ans ». Le dossier constitue lui-même un objet et l'élève peut le personnaliser et sa forme « raconte » quelque chose des affiliations identitaires de l'élève (« dossier moi » en forme de guitare, par exemple, ou encore recouvert de photos de danseuses ou de chevaux...). Les écrits d'élèves font apparaître que le modèle dominant reste celui du roman d'apprentissage qui se résume en quelques mots : un personnage principal affronte des épreuves qui le transforment. Mais ce modèle s'inscrit dans une culture de l'écrit et fait réponse à une demande scolaire, institutionnelle. Les commentaires des élèves montrent que la figuration de soi qu'ils proposent à partir de cet outil reste bien souvent incomplète et débouche surtout sur des projections de soi fictives et /ou humoristiques, « littéraires » mais détachées de leur existence.

C'est que si le roman de formation reste un modèle, il existe désormais parmi d'autres, massivement diffusés par différents supports médiatiques. Ceux-ci constituent des espaces additionnels de fabrication de soi et proposent une diversification de modèles qui permettent

aux jeunes (et plus largement à chaque individu) de vivre et de se construire sous le regard des autres et en interaction avec eux. L'individu dans la modernité avancée, profondément dissocié par la complexification des mondes sociaux d'appartenance dans lesquels s'inscrit son existence, dispose désormais d'une multitude de modèles biographiques qu'il contribue à fabriquer, entre lesquels choisir, « faire de sa vie une œuvre » (Fabre, 2004).

En effet, explique Pestre: « On peut dire que nos sociétés sont devenues radicalement hétérogènes et ouvertes [...], qu'on a affaire à une individualisation plus forte des itinéraires et des références, à une variété des formes d'accomplissement de soi » (Pestre, 2013, p. 40). L'individu peut s'inscrire dans différents modèles familiaux : « famille patriarcale marquée par la coexistence de plusieurs générations, famille nucléaire réunissant père et mère biologique et leurs enfants, famille monoparentale, recomposée..., famille adoptive et peut-être demain famille avec couple du même sexe... » (Fabre 2011a, pp. 29-30). Les « significations héritées concernant les institutions comme la famille, l'école ou la santé » sont désormais questionnées (*Ibid.*, p. 33). Il en va de même du travail.

Cette multiplication de modèles complémentaires qui orientent autant de possibilités biographiques différentes ou concurrentes complexifie l'orientation individuelle. Elles responsabilisent davantage l'individu qui y est confronté dans la mesure où il se doit d'effectuer des choix qu'il devra assumer, en établissant lui-même, s'appuyant sur une compétence réflexive, une sélection des expériences les plus « rentables », biographiquement parlant pour « réussir » son existence. Or, si l'individu dispose d'une diversité importante de modèles biographiques, le roman de formation reste paradoxalement le référent évaluatif à l'aune duquel s'interprète une existence.

Dès lors, il s'agit pour l'individu d'exercer un travail réflexif constant de « conversion » des diverses formes narratives avec lesquelles il se construit vers une biographie unique. Sur elle repose désormais le sentiment d'une continuité existentielle. La tâche est d'autant plus difficile que l'individu ne cesse d'évoluer : « Mais la manière dont on se construit soi-même ne cesse jamais et ne trouve jamais de fin. [...] Et nous avons beau nous rassurer en prétendant que les gens ne changent jamais, ils changent ! Ils rééquilibrent sans cesse autonomie et engagements, la plupart du temps dans une forme qui ne trahit pas ce qu'ils étaient auparavant » (Bruner, 2010, p.76). Les histoires ont donc un potentiel transformateur.

Mais si les modèles narratifs permettent à l'individu de se donner forme au fil du temps, c'est parce que le récit, au-delà de sa fonction configurative et modélisatrice, possède aussi une fonction génératrice.

## II/2.2. Le récit génératif

Des modèles narratifs prégnants sont transmis précocement aux enfants par la société et l'institution scolaire, de façon plus ou moins conscientisées et volontaires, à travers les œuvres fictionnelles. Leurs structures narratives constituent des modes d'organisation et de compréhension de nos actions les plus quotidiennes. Mais le récit possède également une potentialité générative comme le montre Larrosa : « L'imagination, tout comme le langage, produit de la réalité, la développe, la transforme » (Larrosa, 1998, p. 88). L'individu se construit en fonction des modèles dont il dispose et qui sont une production collective comme nous l'avons vu. Les actions narratives sont selon Bruner, guidés par des états intentionnels, mais : « les états intentionnels dans un récit ne déterminent jamais complètement le cours de l'action, ni la succession des événements. Il y a toujours une part de liberté dans un récit, une part d'aptitude à agir qui fait irruption pour perturber une chaîne causale présumée » (*Ibid.*, p. 170). Dès lors on recherche dans le récit des raisons et non des causes.

Bruner affirme :

« Ma conviction est que les histoires fonctionnent ainsi : nous en venons à concevoir un monde réel qui s'adapte aux histoires que nous nous racontons à son propos ; mais nous avons la chance philosophique d'être sans cesse tentés de raconter d'autres histoires » (Bruner, 2010, p. 91).

Nous concevons un monde réel en adéquation avec les histoires que nous nous racontons. Mais l'homme refuse aussi la tyrannie d'une histoire unique, ce qui le pousse à en créer de nouvelles et garantit une liberté à l'expression. De la même manière que la métaphore brise une norme langagière, le récit vient toujours briser un scénario canonique, comme l'explique Bruner :

« ... la réalité narrative nous renvoie à ce qui est attendu, à ce qui est légitime et à ce qui est coutumier. Mais ce lien a subi une étrange distorsion. Car le lien canonique des réalités narratives construites risquent de créer de l'ennui. [...] Ainsi, tandis que le créateur de réalités narratives nous renvoie à des conventions bien établies, il a un pouvoir culturel extraordinaire en nous amenant à regarder sous un angle nouveau ce que nous avons jusque-là considéré comme un allant de soi » (Bruner, 2010, p. 174).

L'imagination narrative permet en effet de produire plusieurs fictions pour interpréter le

passé ou envisager l'avenir, versions multiples et ouvertes dont on teste les potentialités avant d'en choisir une qui réponde aux besoins de la situation, en prenant en compte les interactions sociales qu'elles engagent (notre récit se fait aussi en fonction de ce que nous pensons de ce que penseront les autres). « Les récits ne sont pas seulement des produits du langage, déjà admirables de générativité, capables de produire plusieurs versions d'une même situation : le fait de les raconter devient même vital pour les interactions sociales » (Bruner, 2010, p. 31). En effet, les récits nous permettent de rétablir des équilibres menacés par ces interactions « de domestiquer l'erreur humaine et la surprise. » (*Ibid.*, p. 30).

Les récits, condition d'un devenir singulier, résistent et transforment les modèles narratifs qui leur préexistent et en constituent de nouveaux en fonction de l'évolution des problématiques individuelles et collectives. Pour Delory-Momberger: les modèles narratifs qui servent de « *patrons* des constructions biographiques [...] varient avec les types et les modes de relation que les individus entretiennent avec la collectivité selon les époques et les cultures » (2014, p. 6). Ils accompagnent les évolutions sociétales en évoluant.

C'est aussi ce qu'affirme Bruner :

« La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites... » (Bruner, 2010, p. 83).

En cela la fiction permet de contester et de dépasser les normes pour en créer de nouvelles.

Nous venons de le voir, le récit « fait » quelque chose. En procurant des modèles et en les transformant, il permet à l'individu de biographier ses expériences. La médiation narrative rend ainsi possible la compréhension et l'interprétation herméneutique de ses propres expériences comme de celles des autres. Dans ces interactions entre le récit de soi et le récit de l'autre sont activés des processus de compréhension autobiographique et hétérobiographique dont s'enrichissent les *biographicités* individuelles. Ces échanges et partages de récits sont autant d'occasions de « reconfiguration » c'est-à-dire d'appropriation biographique du récit de l'autre dans le monde d'expériences et de représentations de celui qui l'écoute ou qui le lit.

Mais le mot « récit », utilisé comme un allant de soi jusqu'à ce point de mon travail, demande à être défini. Qu'entend-on par « récit » ? À quoi le reconnaît-on ? De quoi est-il

constitué ?

### II/3. Définition du récit

Le mot récit vient du latin *recitare*, dont le sens propre est de lire un manuscrit à haute voix. Il est considéré comme étant synonyme de narration. Bruner (2005) nous rappelle qu'étymologiquement « narrer » vient à la fois de *narrarer* (raconter) et de *gnarus* (savoir de manière particulière) et qu'il faut donc pour construire des histoires disposer d'une sorte de savoir et d'une façon de raconter qui s'imbriquent. Dans le langage courant, la narration peut à la fois désigner l'action de mettre en récit et le résultat de l'action : le récit. En tant que représentation tournée vers un autre que soi, l'action de narrer s'inscrit dans une dimension phénoménologique et herméneutique mais en tant qu'action elle s'inscrit également dans une dimension performative, l'une et l'autre nous intéressant également.

Les difficultés de définition liées au récit ou à son synonyme « narration » tiennent en premier lieu à son usage à la fois dans le registre de la littérature et dans celui du discours des pratiques « ordinaires ». Elles tiennent aussi au fait qu'il peut dans le langage courant désigner à la fois un contenu et une forme. Au sens le plus commun du terme, le récit fait en effet référence à cette association d'une forme et d'un contenu qui met en relation une intrigue et une mise en intrigue qui : « consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontées, qui font de la fable une histoire complète et entière, ayant un commencement, milieu et fin » (Ricœur, 1986, p. 13).

Genette, dans la perspective structuraliste, propose une définition portant à la fois sur la forme et le contenu du récit dans les textes littéraires :

« Si l'on accepte par convention, de s'en tenir au domaine de l'expression littéraire, on définira sans difficulté le récit comme la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit » (Genette, 1969, p. 49).

La narratologie structuraliste avec notamment Propp, Barthes, Benveniste, Bremond, Greimas, Todorov, envisage le récit comme un système possédant sa langue, ses fonctions, ses actions, sa grammaire, en prenant pour modèle l'analyse linguistique et en s'intéressant notamment aux structures de l'énoncé dans des textes essentiellement littéraires. Elle s'attache à étudier la forme du récit à travers les figures du discours mais également de son

contenu, dans la « syntaxe » des histoires. C'est dans une continuité avec cette narratologie que s'inscrit Reuter dans l'ouvrage *L'Analyse du récit* (2009). Il y définit le récit comme un ensemble réunissant trois constituants : la fiction, la narration et la mise en texte. Contenu et forme sont ici également associés, dans une perspective qui aborde avant tout le récit comme objet linguistique, indépendamment de sa production et de sa réception ou de son caractère littéraire. Son ouvrage, en s'attachant à donner des clés de l'analyse interne du récit, en énumère les différents constituants :

- La fiction qui se constitue d'une histoire (actions, séquences, intrigue), de personnages distincts et hiérarchisés qui agissent en fonction d'un genre, et représentent les supports de l'investissement des auteurs et du lecteur. La fiction constitue l'univers mis en scène « par le texte, les contenus construits, en s'attachant notamment aux actions et à leur organisation, aux personnages et à leur système, à la structuration et à la fonctionnalité des unités spatiales et temporelles » (Reuter, 2013, p. 67).
- La narration qui repose sur les choix de présentation et d'organisation de la fiction : les modes narratifs et les types de narrateurs et de narrataire, les voix et les perspectives, les instances narratives qui permettent de distribuer le savoir, les effets liés aux changements de niveaux de récit et enfin l'organisation temporelle s'appuyant sur le moment, la vitesse, la fréquence des événements racontés ou encore leur ordre.
- La mise en texte qui produit des effets en s'appuyant sur des mises en relief, la désignation des personnages, des choix lexicaux, syntaxiques, rhétoriques et stylistiques.

Reuter met également en évidence l'hétérogénéité et la diversité présentes dans les récits qui mêlent des séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives, injonctives, dialogales.

À partir de ces éléments, Il est possible de construire une définition du récit, ou tout au moins du récit « littéraire ». Il serait un ensemble qui réunit une fiction mettant en scène de façon structurée une histoire, un univers constitué de personnages effectuant des actions qui visent à transformer une situation dans le cadre d'une intrigue, une narration, manière de présenter la fiction, de mettre en intrigue et une mise en texte qui produit un certain nombre d'effets sur le lecteur.

Cependant, dans la notion d'effet envisagée, l'étude de la mise en texte attire l'attention sur



le fait qu'« aucun texte ne peut faire sens en dehors de ses renvois aux autres textes et aux réalités du monde » (Reuter, 2009, p. 98). C'est à partir de leurs expériences et de leurs connaissances que les lecteurs entrent en relation avec le texte, qui aura de ce fait des effets différents sur des lecteurs différents. Reuter le prend en compte alors que, malgré le choix d'une analyse interne au récit « parti pris méthodologique pour ne pas mélanger les problèmes et pour se centrer sur les procédures de construction et de fonctionnement du sens à l'œuvre dans le texte » (Reuter, 2009, p. 98), il consacre la dernière partie de son ouvrage à une des caractéristiques du récit : son ouverture, qui prend assise sur des références au monde et aux textes avec lesquels il interagit et qui s'actualise dans la lecture.

Il rappelle par ailleurs que « les récits littéraires ne constituent qu'une part infime des récits circulants dans le monde » (2009, p. 120), allant dans le sens de Barthes dans l'introduction de *L'analyse structurale du récit* qui met également en évidence la variété des formes du récit qu'il ne conçoit pas comme exclusivement littéraires :

« Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint, le vitrail, le cinéma, les comiques, le fait divers, la conversation. (...) Le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; (...) le récit est là, comme la vie » (Barthes, 1966, p. 7).

Émerge ici la dimension ontologique du récit et également la dimension dialogique qui lui est corollaire. Cette dernière dimension a été mise en évidence par Bakhtine, théoricien de la littérature, qui contesta la perspective structuraliste de la narratologie en mettant l'accent sur l'acte de communication dans lequel est pris le récit, sur le dialogisme dont il témoigne. Il ouvre ainsi une voie à une herméneutique du récit, considérant que ce n'est pas dans une identification réductrice mais dans une dualité qui fait émerger la culture de l'autre que doit s'interpréter un texte.

De même, Labov développera une sociolinguistique qui ouvre sur la prise en compte du récit en tant que forme orale prise dans des interactions verbales. Il considère le récit comme : « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une

suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales » (Labov, 1978, p. 295) et il lui reconnaît une dimension sociale qui mérite au même titre que les fictions littéraires que l'on étudie ses caractéristiques. En effet, il envisage les narrations personnelles comme des communications situées et observe l'aspect narratif de l'expérience présente dans la conversation quotidienne. Avec Waletzky, il introduira le concept de *racontabilité*. En effet, pour être raconté, un événement se doit d'être mémorable, « digne d'un récit » En ce sens, un récit peut être défini par le fait qu'il contient au moins un événement racontable. Or la *racontabilité* est en prise avec la culture du narrateur et les circonstances mais aussi avec la culture supposée du narrataire qui va l'évaluer.

Un constat découle de ces observations succinctes, qui permettra, dans le cadre de cette recherche, de mobiliser le récit. Le récit est à la fois une forme et un contenu, associé à la notion de genre littéraire, que je pourrai observer dans les productions réalisées par des élèves d'une fiction de soi. La définition construite à partir des éléments constitutifs du récit proposés par Reuter pourra dans cette perspective constituer un point d'appui pour interpréter ces productions. Je pourrai en effet m'attacher à repérer les personnages, l'intrigue, les transformations, les traces de la mise en intrigue et les procédés destinés à produire un effet sur le lecteur ou l'auditeur. Cela implique d'envisager les élèves participants à la recherche dans une posture d'« auteurs » en interaction avec leur environnement et dont le récit exerce sur cet environnement une *performativité biographique*.

Il s'agira, pour observer les processus de subjectivation du parcours scolaire, de saisir le récit performatif implicite avec lequel l'élève donne forme à son existence dans ses interactions avec le monde scolaire mais qui n'adopte pas nécessairement une forme narrative au sens littéraire du terme et qui se donne à lire dans des bribes, des gestes, des attitudes. Il s'agira à la fois de s'intéresser à des récits construits et de scruter les traces, les signes de « l'inscription de l'agir et du penser humain dans des figures orientées dans le temps, qui organisent et construisent l'expérience selon la logique d'une *raison narrative* » (Delory-Momberger, 2013, p. 49), qui témoignent d'une *performativité biographique*.

### III. Vers la problématique

Nous l'avons vu, le processus qui consiste à mettre ses expériences en récit, processus de biographisation et d'hétérobiographisation, permet à l'individu de construire un sentiment d'identité et d'interagir avec le monde, et de ce fait, de se construire en tant qu'individu. Il reste à revenir sur le lien entre ce processus de biographisation et celui de la subjectivation dans la perspective d'une *Bildung*, pour en mesurer les enjeux dans la construction d'un sujet éthique et politique, avant de rassembler les différents éléments qui constituent ma problématique.

#### III/1. Biographisation, hétérobiographisation et *Bildung*

##### III/1.1. Enjeu de la biographisation

La production de narrations personnelles constitue un médiateur biographique qui permet de se donner forme, de se projeter dans l'objet construit d'un récit, et par l'adresse ou le partage que l'on en fait, d'accéder à des formes renouvelées de socialisation. Bruner remarque :

« La construction de la personnalité ne semble pouvoir se faire sans cette capacité de se raconter. Mais lorsque nous sommes dotés de cette capacité, alors nous pouvons construire une personnalité qui nous relie aux autres, qui nous permet de revenir sur notre passé, tout en nous préparant à affronter un futur que nous imaginons » (Bruner, 2010, pp. 77-78).

En effet, d'après Bruner, la construction du Moi, le récit qu'on fait constitue une affaire publique dont certaines institutions ont la charge comme l'école, la famille, L'Eglise, Etat.

Grâce au récit, l'auteur-narrateur inscrit son existence dans un environnement social et culturel, dans la continuité de son histoire, dans une relation aux autres. L'apprentissage de cette compétence narrative constitue donc un enjeu primordial.

Bruner indique :

« On ne saurait nier que le récit, dont nous nous délectons, est une affaire sérieuse. [...] Mais il se peut aussi que nous ne puissions nous en passer lorsqu'il s'agit de

dire ce à quoi nous aspirons et les vicissitudes auxquelles nous nous heurtons, nous et nos semblables. [...] La dynamique du récit ne se déclenche que lorsqu'apparaît une rupture dans la banalité : il faut alors y faire face, la maîtriser, ramener les choses dans leur sillon familier » (Bruner, 2010, p. 79).

C'est que :

« Raconter sa vie relève de l'équilibrisme. Le récit doit, d'un côté, convaincre que l'on jouit d'une certaine autonomie, que l'on dispose d'une volonté propre, d'une liberté de choix, que certaines possibilités s'offrent à nous. Mais il doit aussi nous relier au monde des autres, aux amis et à la famille, aux institutions, au passé, aux groupes de référence » (*Ibid.*, p. 70).

Cette difficulté se rend particulièrement manifeste quand l'individu se trouve confronté à la nécessité de devoir produire un récit imposé pour répondre à des exigences institutionnelles qui lui sont extérieures. Dans cette « biographisation du social » (Delory-Momberger, 2009c, p.45), il s'agit davantage de *réciter* que de faire récit. Demander et obtenir une autorisation de séjour, des allocations, des indemnités, des soins, un emploi, une validation des acquis de l'expérience, une inscription en formation, répondre à une convocation au tribunal, etc., placent l'individu, à moins qu'il ne soit en mesure de saisir la logique qui préside à la production des normes régissant ces récits, dans une position d'*agent* plutôt que d'*auteur* (Ardoino, 1992). De la conformation à ces normes dépendent la réussite ou l'échec de la démarche entreprise, comme de leur compréhension son appropriation subjective. « Le pouvoir de tenir un discours sur soi, de donner de soi-même et de son existence une représentation conforme à la requête sociale et institutionnelle, relève d'un capital biographique très inégalement réparti », indique Delory-Momberger (2009c, p. 45).

Dans la mesure où le récit nous donne cette capacité d'interagir avec notre environnement, de faire entrer le monde dans nos vies et nos vies dans le monde, sa maîtrise comporte un enjeu existentiel et politique qui conditionne les possibilités de développement individuel et social de la personne. Il entre en lien avec les enjeux de ma recherche qui se préoccupe d'une éducation narrative à même de construire cette maîtrise, dans une perspective émancipatrice.

Afin de nous rapprocher de ce qui constitue ma problématique je vais tenter, en reprenant une partie des éléments d'explication fournis jusqu'à présent quant aux enjeux du récit, de circonscrire plus précisément les fonctions que peuvent avoir la biographisation ou l'hétérobiographisation dans le cadre de mon dispositif de recherche.

### III/1.2. La biographisation comme outil d'historicité et de formation de soi

Delory-Momberger rappelle, en l'appliquant aux histoires de vie, la définition donnée par Foucault des « techniques de soi » : (...) qui permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leur pensée, leurs conduites, leur mode d'être ». Elle les qualifie d'objets phéniques, dans la mesure où les récits que l'on fait de son vécu, ne signifient pas la réalité de ce vécu, mais « le lien que l'homme bâtit entre sa vie et le récit qu'il en donne » (2004, p. 10).

Ce lien passe par une mise en intrigue pour produire du sens qui induit un certain degré de réflexivité. L'histoire ou le récit de vie, activité intensément réflexive, est une traque de l'événement. En effet, le récit n'est pas la vie en elle-même, il est une sélection, un assemblage orienté et projeté dans une logique *a posteriori* qui représente la logique du narrataire au moment où il fait son récit. Le récit ne donne pas accès à une histoire qui lui précède mais il est le lieu où le sujet forme son histoire et s'institue lui-même comme sujet et auteur de cette histoire.

Dans un cadre formatif, ce récit est construit pour répondre à une demande et nécessite au préalable un cadre institué et une explicitation des rôles de chacun. Ce cadre n'est pas sans influencer le récit, on ne peut l'ignorer, et cela nécessite de tenir compte du contexte dans lequel il est produit. À cette condition, la biographisation peut se poser comme un outil d'historicité d'un parcours temporel, de configuration du soi, c'est-à-dire comme une articulation des trois dimensions temporelles de l'existence : passé, présent et avenir qui lui permet d'entrer dans une démarche de construction d'un projet de vie.

Il s'agit là non pas de subir le déterminisme dans lequel s'inscrit toute histoire mais au contraire de se dégager du passé pour se projeter vers le futur. Pour cela il ne suffit pas de se raconter, il faut interroger son récit, questionner ce passé.

Grâce à ses récits on peut observer par quels moyens l'individu va se saisir de son histoire et donner du sens à son vécu. Ils permettent de formaliser ses expériences, ses ressentis, d'unifier son être dans une même temporalité pour se projeter dans l'avenir. Ils ouvrent aussi la possibilité, avec une certaine énergie d'adaptation, de revenir sur un événement et d'en apprendre quelque chose. L'individu peut s'appuyer sur ses propres ressources pour se former. Comme l'indique Delory-Momberger, « le récit ne donne pas accès à une histoire qui serait *déjà-là*, il est le lieu où le sujet forme son histoire et s'institue lui-même comme sujet de cette histoire » (Delory-Momberger, 2014, p. 166-167). Aussi, « nous ne faisons pas le récit

de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie » (Delory-Momberger, 2003, pp. 11-12).

En reprenant le tryptique multiréférentiel proposé par Ardoino, sur lequel je reviendrai bientôt plus longuement, on peut considérer que le processus de biographisation permet de passer du statut d'agent-acteur à celui d'auteur.

Ce processus s'appuie pour cela sur différentes fonctions développées dans les travaux de Ditisheim, sociologue québécoise, rappelées par Abels-Eber (2000) :

- une fonction cathartique, de libération qui est une condition pour accéder à l'analyse, à la compréhension et à la maîtrise
- une fonction heuristique et cognitive : l'histoire de vie est l'occasion d'une prise de conscience de ce que l'on sait, facilitée par le regard d'autrui et de ses pairs, qui permet par la comparaison d'histoires, d'accéder à sa singularité, de mieux se connaître, de repérer dans son parcours les « logiques qui courent le long de son histoire »
- une fonction structurante car pour transmettre son histoire, il faut construire son discours
- une fonction énergétique : parler de soi, c'est retrouver dans l'écoute faite au récit, et dans les découvertes qu'on y fait sur soi, l'estime de soi et une force intérieure, énergie qui permet de se projeter
- une fonction expressive et de socialisation, liée à la fonction énergétique
- une fonction de décentration objectivation : dire les choses, c'est prendre de la distance
- une fonction créative : l'histoire de vie est une création de sens et d'unification.

Ces fonctions me paraissent éclairantes sur la façon dont la construction de l'historicité et de l'identité rendent possible l'accès au statut d'auteur de son parcours de vie, lié à la puissance d'agir de cet auteur.

En effet, l'individu peut, par la narration, par le travail biographique qu'il accomplit sur lui-même, accéder au mouvement dynamique qui permet à la fois d'avoir une histoire, de se constituer en tant que sujet, mais aussi d'agir sur sa vie :

« En tant qu'opération constitutive du récit, la mise en intrigue a donc une dimension *performative* : elle agit, elle produit de l'action, et l'action qu'elle

produit s'exerce sur le *texte* en tant que forme mais elle s'exerce aussi sur *l'agir* humain dont il est question dans le texte » (Delory-Momberger, 2014, p. 83).

Ainsi, la biographisation peut se constituer en espace de formation et d'action dans une interaction entre soi et le monde.

### III/1.3. L'hétérobiographisation comme interaction formatrice entre soi et le monde

Les histoires, nous explique Bruner (1996), procurent des modèles du monde qui agissent sur l'univers de l'action et de la conscience en les entrelaçant. « L'autocompréhension narrative se produit dans ce gigantesque bouillonnement d'histoires qu'est la culture et avec laquelle nous organisons notre propre expérience (le sens de ce qui nous arrive) et notre propre identité (le sens de ce que nous sommes) », indique pour sa part Larrosa (1998, p. 95). Lorsqu'il construit un récit, dans quelque contexte que ce soit, le narrateur cadre son histoire dans la logique de contraintes narratives qui lui sont imposés par son environnement.

Il y a donc une interaction constante entre un contexte sociohistorique et les formes narratives disponibles pour se biographier et l'on ne peut s'intéresser aux modalités de l'expression de soi sans établir le lien avec le contexte qui les produit.

En effet, les récits de soi sont une interaction autoformatrice entre soi et le monde et ne peuvent donc être lus que dans leur rapport à la société qui façonne les individus alors même que les individus, en faisant évoluer la société, vont modifier ces formes. Delory-Momberger rappelle que :

« Le pouvoir-savoir que se donne celui qui, en formant sa vie, se *forme* lui-même, doit lui permettre d'agir sur lui-même et sur les structures sociohistoriques dans lesquelles il évolue, en lui donnant le moyen de réinscrire son histoire dans le sens de la finalité d'un projet » (Delory-Momberger, 2004, p. 243).

Pour cela la biographisation repose sur un processus réflexif :

« La dimension de la réflexivité est essentielle dans la conception de la *Bildung* : le mouvement qu'elle implique chez le sujet, loin de se réduire à une accumulation de connaissances et de compétences, correspond à un processus d'autocréation (autopoïésis), d'auto-détermination, d'autonomisation » (*Ibid.*, p. 42).

Or, toutes les activités langagières ne sont pas réflexives toutes au même point. C'est en effet l'association de l'activité de biographisation et de la réflexivité qui construit une *performativité biographique* à même d'accroître la *biographicité*. Dans de nombreux cas, lorsque nous inscrivons les situations que nous vivons dans le cours de notre existence, dans la représentation que nous avons de notre histoire, nous n'avons recours qu'à un niveau premier de réflexivité qui correspond à « préfiguration narrative » de la *mimesis I* définie par Ricoeur. D'une activité de biographisation constante mais le plus souvent non conscientisée, le sujet passe dans un contexte de formation à une activité de biographisation réflexive délibérée qui correspond à une configuration et une refiguration des événements, ce moment étant particulièrement important.

La réflexivité se conçoit comme une construction de l'espace intersubjectif, hétérobiographique, le langage de l'individu réfléchissant celui de l'autre et les activités langagières ayant lieu dans une interaction sociale perpétuelle. Dans la mesure où c'est à partir des formes narratives disponibles qui lui préexistent que l'activité langagière s'effectue, en les réutilisant tels quels ou en les modifiant, « réfléchir » consiste toujours dans une reformulation qui tient compte de celui qui l'écoute. C'est dans un contexte précis, en fonction de la relation qui existe entre le narrateur et le narrataire, que le récit est produit, interprétation de soi en fonction du regard de l'autre qui l'interprète aussi, dans un processus doublement créatif. Ce processus s'appuie pour Bruner sur le fait que l'homme a une capacité de saisir l'état mental et les dispositions d'autrui qui est spécifique à l'espèce humaine : « L'homme aurait ainsi une aptitude à l'intersubjectivité et à la "lecture de l'esprit" » (Bruner, 1996, p. 29). Il s'agit là d'une condition nécessaire à la vie collective dans une culture. » Cette aptitude réflexive, expliquent Bucheton et Chabane « implique la construction du sujet par la conquête d'un point de vue singulier » (2008, p.12). En cela, d'après Caillé, entrer dans une parole réflexive, c'est donc « prendre le risque de se constituer en personne [...], mais c'est aussi faire exister, entre moi et les autres, une différence qui me construit » (cité par Bucheton et Chabane, *Ibid.*, p. 12).

En effet, comme l'indique Bruner, deux tendances se conjuguent dans le récit : celle de l'autonomie, d'une liberté de choix et celle de l'engagement qui relie aux autres, aux communautés de référence. Le récit doit maintenir ces deux tendances dans un équilibre qui reste constamment précaire. Les récits portent la trace de cette tension et en cela deviennent les instruments potentiels de construction d'un espace interculturel pour résoudre la question identitaire et profondément éthique à laquelle chaque individu est confronté : comment rencontrer l'autre et sa culture sans s'y dissoudre ?



Encore une fois, pour tenter de répondre à cette question, il me paraît intéressant d'effectuer un détour par la lecture de travaux s'inscrivant dans des épistémologies différentes afin de l'approcher dans sa complexité et d'apporter un étayage à son traitement dans la perspective de la recherche biographique en éducation.

Pour Hess (2013), rencontrer l'autre et sa culture passe par la construction d'un espace interculturel, c'est-à-dire d'un espace né d'une rencontre de l'autre, qui peut s'étayer au niveau interpersonnel, groupal, organisationnel, institutionnel... Il surgit d'un moment de « confrontation » qui permet de croiser des expériences, de les examiner, de découvrir l'histoire et la culture de chacun, d'élaborer des constructions partagées par un groupe, infléchies par des sous-groupes, dont on peut en partie se soustraire et qui tend à la fois à homogénéiser et à singulariser dans un mouvement créatif constant. L'espace interculturel s'élabore dans des relations d'« intimité », définies par Hess comme n'étant ni l'identité, ni l'altérité mais l'espace de l'interculturel, de rencontre et de construction d'un entre-deux, permettant l'ouverture et ne constituant en aucun cas une synthèse écrasant finalement les cultures. Il s'agit plutôt « de leur partage consenti, non imposé » plutôt que de « leur éparpillement », ou « leur dilution mutuelle ». Glissant, va aussi dans ce sens en distinguant le métissage de la créolisation et montre que le métissage, qui semble s'appliquer à des identités construites, définies, tend à produire une synthèse et donc à aller vers une fermeture. Au contraire, « La créolisation emporte ainsi dans l'aventure du multilinguisme et dans l'éclatement inouï des cultures. Mais l'éclatement des cultures n'est pas leur éparpillement, ni leur dilution mutuelle. Elle est le signe violent de leur partage consenti, non imposé » (Glissant, 1990 p. 46).

C'est que l'appartenance à un groupe n'est pas sans risque. Maalouf (2001) nous invite d'ailleurs à la méfiance concernant toute généralisation qui, gommant la singularité, fige et donc aliène l'individu dans une identité plaquée. Il nous propose de porter sur autrui un regard compréhensif et respectueux qui permette à chacun et à chaque communauté d'exprimer son identité tout en ne la figeant pas. Barbier (1997) parlerait d'« écoute sensible ». Parce que pour accepter que l'identité vive en mouvement, il faut pouvoir ne pas la dissoudre dans une autre, rester soi en devenant autre. On entre alors dans un processus d'altération. Ardoino rappelle que l'étymologie de ce mot ne le prête pas a priori à la connotation péjorative qui est la sienne quand on l'utilise couramment pour évoquer un changement négatif, une perte d'identité. Au contraire, il mérite d'être réhabilité pour désigner :

« ... le processus, à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perdre de son identité, en fonction d'influences (qui peuvent évidemment être perçues comme, tout à la fois, négatives et positives) exercées par un autre (ou par d'autres) » (Ardoino, s.d., *L'altération*).

L'espace interculturel, qui prend appui sur des relations d'« intérité » est un espace qui crée une altération permettant de faire « en sorte que personne ne se sente exclu de la civilisation commune qui est en train de naître, que chacun puisse y retrouver sa langue identitaire, et certains symboles de sa culture propre, et qu'il puisse, là encore, s'identifier ne serait-ce qu'un peu à ce qu'il voit émerger dans le monde qui l'entoure, au lieu de chercher refuge dans le passé idéalisé » (Maalouf, 2001, p. 45).

Glissant (1990), en définissant une poétique de la relation, envisage comme Maalouf l'identité et la culture dans leur mouvement, dans leur processus de construction, dans un mode de relation entre l'individu et son environnement : « Toutes les expressions de l'humanité, écrit-il, s'ouvrent à la complexité fluctuante du monde. La pensée poétique y préserve le particulier, puisque c'est la totalité des particuliers réellement saufs qui garantit seule l'énergie du divers » (Glissant, 1990, p. 44). C'est lorsque le particulier est préservé par une « relation poétique » que le Tout prend toute sa valeur. C'est donc de la sphère éthique que relève la question sur l'interculturel. Or l'éthique relève d'une capacité réflexive.

Jullien pour sa part, rappelle également que l'altérité est une construction qu'il différencie de l'extériorité qui se constate. Cette acceptation du terme le rapproche de l'utilisation du terme « intérité », tel que défini par Hess. Jullien explique que « la différence suppose d'abord une identité plus générale – disons : un genre commun – au sein de laquelle la différence marque une spécification » (Jullien, 2012, p. 4). Pourtant, il n'est pas de culture commune, universelle dont chaque culture *déplierait* « les différences comme un éventail » (*Ibid.*, p. 4). Par ailleurs la notion de différence vise à une identification et donc une définition d'une culture que Jullien juge impossible. Ce qui maintient en vie une culture est sa « nécessaire transformation » et dès lors, elle ne peut être définie par un noyau dur qui se constituerait en identité culturelle : « Parler de la diversité des cultures en termes de différence désamorce ainsi d'avance ce que l'autre de l'autre culture peut avoir d'extérieur et d'inattendu, à la fois de surprenant et de déroutant », ajoute-t-il (*Ibid.* p. 4), ce qui dès lors revient à se placer dans une logique d'intégration. C'est dans ce sens qu'il préfère au terme « différence » celui d'« écart », qui ne préjuge pas d'une identité culturelle et invite à un « auto- réfléchissement de l'humain ». Pour Jullien l'écart :

« (...) par la distance ouverte, [il] permet un dévisagement réciproque de l'un par l'autre : où l'un se découvre lui-même en regard de l'autre, à partir de l'autre, se séparant de lui, et sans plus qu'il y ait à requérir de transcendance théorique qu'on se trouverait bien en peine de situer » (Jullien, 2012, p. 8).

Ainsi, l'écart relève de cette logique de l'immanence déjà évoquée sur la question de la performativité du discours et n'est pas « aspectuel ou descriptif » mais productif et fécond. Dans l'écart, « concept exploratoire à fonction heuristique » (*Ibid.*), s'ouvre un espace de réflexivité. « L'écart s'explore et s'exploite » (*Ibid.*), affirme Jullien. Il permet de penser « un commun de l'expérience » qui ne gomme pas les différences et n'efface pas les ressources culturelles.

Ce concept d'écart, comme ceux de l'altération, de l'intérité ou de la créolisation, me semble pouvoir rencontrer et expliciter le concept d'hétérobiographie propre au champ de la recherche biographique. Leur confrontation m'a paru féconde pour comprendre de quelle manière l'hétérobiographisation va pouvoir se constituer en moment de formation faisant advenir à la fois des sujets et une communauté, dans une interaction créatrice qui les fait grandir conjointement.

En effet, c'est en se confrontant aux récits des autres que l'individu va pouvoir saisir les contours d'une identité *ipse*, toujours en mouvement, et s'approprier son histoire, en devenir l'auteur et le sujet en la racontant, en comprenant qu'elle est singulière. Mais l'hétérobiographisation comporte également un espace intersubjectif et réflexif qui soulève d'importantes questions éthiques puisque l'individu peut y trouver la reconnaissance de cette histoire qui lui permet de développer une puissance d'agir sur son environnement.

C'est que, ainsi que l'indique Delory-Momberger :

« [...] le déplacement et le dépassement de soi qu'implique l'ouverture à l'autre mettent véritablement à l'épreuve la centration de chacun sur soi-même et sur ses propres habitus culturels ; bousculant les assises et les réflexes culturels d'origine – qui constituent notre *armature* dans l'existence –, la décentration que requiert la reconnaissance de l'autre engage profondément les représentations que chacun a de soi-même et de son propre univers culturel » (Delory-Momberger, 2014, p. 195).

### III/1.4. L'hétérobiographie pour accéder à la reconnaissance

Nos actes s'appuient sur nos savoirs. Pour réussir à agir, il faut en effet à la fois penser que cet acte sera socialement valorisé et donc qu'il correspondra à une attente sociale et pouvoir le réaliser. Il faut encore que les conséquences négatives ne soient pas trop importantes.

Déjà dans la société grecque la place de l'individu se trouve en lien avec l'espace du paraître : « La réalité du monde, observe Arendt, est garantie aux hommes par la présence d'autrui, par le fait qu'il apparaît à tous » (citée par Fontaine, 1999, p. 14). Apprendre, c'est donc dès lors prendre un risque. Devenir autonome, c'est perdre la place du « protégé » et assumer de paraître au monde et d'assumer ce qui en découle. Ce qui revient à s'interroger sur les risques que l'on prend lorsqu'on agit. En contrepartie la réussite, validée et reconnue par un groupe, permet de dépasser cette peur.

L'hétérobiographisation est un moyen de se connaître. Dans chaque échange, l'individu découvre sa singularité dans la différence ou la ressemblance à l'autre. Mais elle représente aussi le moyen de se faire reconnaître dans un espace collectif. La réception du récit (suivant qu'elle provoque la méfiance, ou pas) va offrir au sujet de la reconnaissance ou l'en priver. D'après Caillier, prendre la parole « ... est donc prendre le risque de se constituer en personne [...], mais c'est aussi faire exister, entre moi et les autres, une différence qui me construit » (cité par Chabanne et Bucheton, 2008, p. 12).

Le regard de l'autre permet de vérifier que l'on détient un savoir grâce à la légitimation du groupe. En effet, l'interaction entre deux personnes ne suffit pas à créer un sentiment de légitimité. C'est le groupe qui signifie à la personne son savoir et la valeur de ce savoir. Le récit de soi pour un autre ou dans un groupe d'appartenance peut être un point de départ qui donne le sentiment d'être entendu et permet d'acquérir une confiance en soi, comme Caillaux le met en évidence dans *Comme des Orpailleurs* (2010). À partir de là, une ouverture vers l'altérité, nécessaire, est rendue possible. Les relations interpersonnelles ne sont pas suffisantes pour nourrir une estime de soi favorisant l'acquisition d'une puissance d'agir et doivent être dépassées vers des relations collectives, dirigées vers un groupe. Elles nécessitent de s'ouvrir à l'autre. Et c'est d'ailleurs parfois ce qui oblige l'individu à chercher une nouvelle communauté, lorsque son identité n'est plus conforme aux attentes de son groupe de référence.

Le concept de reconnaissance, sur lequel s'appuie et que développe la recherche biographique en éducation, amène l'idée que la construction de l'individu relève à la fois du

singulier et du collectif. Ce concept est rapidement apparu comme une clé de compréhension importante de la situation de mes élèves et des enjeux de mon dispositif de recherche. Pour approfondir sa définition, approchée une première fois dans le premier chapitre de cette thèse, et pour le mettre en relation avec la perspective de la recherche biographique en éducation, je m'appuierai largement sur la réflexion développée par Honneth, à partir de l'idée de Fichte et Hegel que la subjectivité se construit dans l'intersubjectivité et que l'individuation se produit par la socialisation. Honneth a dégagé un modèle contenant trois sphères de reconnaissance : la sphère affective, la sphère juridico-politique, la sphère de l'estime sociale. Il a montré à quel point ces trois sphères sont importantes et comment l'absence de l'une d'elles provoque de la souffrance. Parseval (2002), qui s'intéresse à la constitution du sujet moral chez Honneth, rappelle que la première sphère permet d'acquérir la confiance en soi et assure la capacité d'un individu à jouir de son corps de façon autonome. La seconde, qui s'appuie sur le droit permet d'acquérir le respect de soi, à la fois conscience d'être doué de discernement moral et capacité de revendiquer un droit, se référant à une connaissance partagée des normes qui fixent les droits et les devoirs égaux à l'intérieur d'une communauté. La troisième, prend source dans solidarité sociale, la « communauté de valeurs » et permet de développer l'estime de soi, « forme la plus accomplie de relation pratique à soi ». Il s'agit de la certitude pour un individu de posséder des qualités jugées singulières et irremplaçables au regard de l'orientation morale de la société dans laquelle il vit.

Honneth met l'accent sur le fait que les individus et leur capacité à agir moralement sont liés à leur communauté d'appartenance et aux rôles sociaux et politiques qu'ils occupent. Dès lors, il vient poser la question de la liberté individuelle et de la dualité entre enracinement et appartenance d'une part et arrachement et autonomie d'autre part. Il s'agit d'un processus par lequel un individu devient un sujet à part entière, capable de penser et d'agir dans le monde. Mais il s'agit également d'une réflexion d'ordre normatif. En effet, comme le montre Delory-Momberger, les ressources personnelles et collectives ne cessent de se confronter à des contraintes socio-culturelles qui se manifestent dans le processus d'hétérobiographisation dans toutes les phases délibératives et évaluatives au cours desquelles les individus « apprécient, négocient, ajustent leur action et la réalité socio-individuelle » (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

Pour Honneth, l'individualité est fondée sur l'expérience sociale commune à tous les individus de la vulnérabilité au mépris ou à l'indifférence manifestée à l'égard de notre

identité. Ainsi, le mépris s'avère destructeur et au contraire, la reconnaissance d'un individu par un autre permet de se positionner en sujet.

C'est que le processus de formation personnelle repose sur des interactions narratives qui, s'appuyant sur des obligations intersubjectives, recèlent une dimension normative que Delory-Momberger met en évidence :

« Ainsi, au titre de tout ce qu'il cristallise et dont il est lui-même l'enjeu, le récit de soi est exposé à toutes les inégalités sociales et à toutes les blessures personnelles : le récit des uns n'a pas la même valeur que celui des autres, le récit de la vie peut intégrer ou au contraire exclure, il peut signifier écoute ou indifférence, reconnaissance ou dédain, estime ou mépris » (Delory-Momberger, 2009a, p. 47).

L'intersubjectivité implique en effet une dimension éthique qui se décline dans une autolimitation réciproque et s'appuie sur la reconnaissance de l'autre comme un « même », comme une personne au même titre que soi. L'individu se constitue donc par la reconnaissance obtenue dans les trois sphères précédemment décrites (confiance en soi, respect de soi et estime de soi) et, corrélativement, il peut se trouver blessé dans ces trois niveaux de compréhension de soi, par différentes formes de mépris. C'est en cela que le processus d'hétérobiographisation qui permet de se constituer en personne représente un risque puisque l'individu, dépendant de l'estime sociale, est orienté par des idéaux culturels qui déterminent son agir. Ne pas en tenir compte conduit à ne pas être regardé par l'Autre comme digne de considération et à se trouver à la fois privé de reconnaissance et empêché de se constituer comme personne, d'exister comme Sujet.

Honneth considère la liberté au regard d'une vulnérabilité impliquée par la détermination socioculturelle dans laquelle s'inscrit la construction du sujet. En effet, la liberté de se réaliser, effective dans l'interaction avec autrui implique la possibilité de son échec. Cette liberté repose sur notre faculté à accorder notre projet individuel avec l'orientation morale de la communauté sociale dans laquelle nous vivons. Il considère que l'émancipation repose sur le processus d'autonomisation. Elle s'effectue dans l'intersubjectivité, à travers une succession de conflits et de luttes pour l'obtention de la reconnaissance, construite selon le principe d'une correspondance entre trois modes de reconnaissances et trois degrés d'autonomie personnelle : « confiance en soi/autonomie affective, respect de soi/autonomie juridique, estime de soi/autonomie sociale et politique » (Parseval, 2002). C'est donc en prenant conscience de ses déterminations psychologiques, culturelles et sociales tout en

apprenant à s'en affranchir que s'acquière l'autonomie. Honneth propose donc une conception dynamique de l'autonomie qui prend appui sur la confiance en soi et le respect de soi garanti par l'autonomie juridique.

À partir de là, il est possible de comprendre comment l'hétérobiographisation, lorsqu'elle permet en toute confiance et sécurité de se raconter et d'être reconnu dans les sphères définies par Honneth, peut constituer une approche formative permettant de subjectiver son parcours de vie et de développer une puissance d'agir.

### **III/2. Problématique**

En saisissant les enjeux de la biographisation et de l'hétérobiographisation et en observant leurs fonctions, nous comprenons en quoi il peut être intéressant d'aborder la question de la subjectivation du parcours de l'élève dans la perspective de la recherche biographique en éducation. En les mettant en lien avec deux autres concepts importants de ce champ de recherche, celui de l'expérience et de l'épreuve biographique, nous pouvons considérer le parcours de l'élève comme constitué d'expériences qui prennent forme et sens par le biais de la médiation narrative et sur lesquelles s'appuient ses choix d'orientation. L'orientation peut être conçue comme « épreuve biographique » que l'élève doit dépasser par un travail biographique intense qu'il accomplit par la narration pour « assurer de la continuité et de la cohérence dans une période de la vie marquée par des ruptures et des incertitudes » (Delory-Momberger, 2014, p. 143).

Le récit des élèves peut alors se faire le vecteur d'une *performativité biographique* dans la mesure où, comme l'explique Delory-Momberger :

« [...] c'est dans l'énonciation de soi, dans la parole tenue sur soi-même et son existence que le narrateur peut trouver le moyen de « réunir » son expérience d'un espace social fractionné et en perpétuel changement et donner à cette expérience la continuité que celui-ci ne lui offre plus. La parole de soi et, plus largement, l'ensemble des opérations de subjectivation et de réflexivité engagées dans le processus de biographisation agissent le monde et soi-même dans un acte de ressaisie et de mise en cohérence de l'expérience vécue, marquée quant à elle par la fragmentation et la discontinuité » (Delory-Momberger, 2009a, p. 70).

Après avoir tracé les frontières de ma recherche et dégagé les questions surgissant de la rencontre entre mes élèves, moi, et une institution, il s'est agi dans ce second chapitre de construire une carte « en relief » qui contextualise ma recherche. Pour venir à bout de cette tâche, il me reste à mettre en rapport les concepts envisagés jusqu'à présent de façon abstraite avec le processus que je souhaite observer, celui de la subjectivation du parcours scolaire et à développer ma problématique.

### III/2.1. Vers une première réorientation de l'objet de recherche

Ma problématique de recherche, ainsi que je l'ai indiqué au début de ce chapitre, ne s'est définie que dans son interaction avec le champ de recherche biographique en fonction des questions qui ont émergé de ma pratique d'enseignante. Ces questions avaient d'abord émergé d'un constat d'inégalités entre les élèves que je rencontrais. Il s'agissait de leurs résultats et de leur attitude mais aussi d'un climat de rivalité dans lequel ils évoluaient qui nuisait à leurs apprentissages. Je souhaitais mieux comprendre comment un jeune construisait une figure en tant qu'élève, comment il subjectivait son parcours scolaire et comment il parvenait à construire un parcours d'orientation. Dès lors, j'envisageais un dispositif de biographisation. La question soutenant ce dispositif était la suivante : « Comment la biographisation de leur parcours par des élèves en situation de difficulté peut-elle les amener à changer de posture par rapport à leurs apprentissages ? »

Cette interrogation faisait écho à des questions liées à ma pratique professionnelle : comment mieux accompagner mes élèves dans un processus d'émancipation ? Comment leur permettre de subjectiver ce processus ? Comment prendre en compte leur besoin de reconnaissance de leur singularité ? Comment construire la communauté de travail dans laquelle cette singularité puisse émerger et s'affirmer ?

C'est que l'enjeu des processus de subjectivation du parcours scolaire me paraît fondamental. Dominicé (1999), notamment, avec son équipe à l'université de Genève, a démontré que le rapport à la formation et la compétence d'apprendre au cours d'une vie sont liés à l'expérience première de la scolarité. Les biographies éducatives et les recueils de souvenirs scolaires collectés ont fait apparaître le poids de la scolarité initiale dans l'histoire de formation de leurs auteurs. Elles ont apporté un éclairage sur ce qui se noue pour chacun durant la période scolaire et qui est réactualisé dans le temps de la formation adulte : une configuration de relations entre l'école, la famille, les groupes de pairs, le monde social en général. Cette configuration articule des formes de savoirs diversifiés et vécus souvent sur un



mode oppositif ou antinomique (savoirs de l'école *versus* savoirs de la vie), dont l'équilibre, ou le déséquilibre, marque pour longtemps l'histoire de formation du sujet.

Dès lors, penser les fondements d'une éducation tout au long de la vie qui puisse s'inscrire dans la perspective d'une *Bildung* me paraît important, d'autant plus dans un contexte économique qui impose une forte mobilité et adaptabilité professionnelles et où l'homme est mis en demeure constamment de s'ajuster aux injonctions sociétales qui l'assujettissent quand elles ne le nient pas dans certaines de ses appartenances identitaires.

Mon entrée en recherche avait initialement deux objectifs :

- tenter de remédier à une situation qui m'inquiétait : l'apparence d'un désintérêt des élèves pour leur orientation, leur « décrochage » occasionnel ou définitif, leur individualisme et l'isolement qui en découlait, ce qui impliquait à mon sens de construire une communauté de travail dans laquelle apprendre à coopérer et s'orienter en confiance.
- comprendre comment cette situation se construisait ou au contraire, comment elle pouvait ne pas se construire ou se transformer.

Avec le temps, la question s'est en effet tournée vers les modalités de subjectivation du parcours scolaire en tant que parcours de formation et d'orientation et plus largement vers la manière dont un jeune intègre un parcours scolaire à une construction biographique globale. Si l'élève a d'abord été le centre de mes préoccupations, c'est finalement le sujet en construction qui l'a supplanté.

Par ailleurs, s'est rapidement ajouté un troisième objectif aux deux premiers puisqu'il m'est apparu, mais je reviendrai sur ce point en exposant plus en détails mon parcours méthodologique, qu'il était important d'analyser mon dispositif en vue de produire des connaissances sur la subjectivation du parcours scolaire, mais également de questionner ses effets, et notamment ceux qui n'étaient pas escomptés.

J'ai donc mis en œuvre un premier dispositif en même temps que je poursuivais mes investigations conceptuelles dans le champ de la recherche biographique en éducation. Le cadre conceptuel posé par ce champ en matière de biographisation et d'hétérobiographisation, d'expérience et d'épreuve, de reconnaissance, m'a permis d'affiner mon projet de recherche initial alors que j'effectuais mes premières interprétations. Mes investigations théoriques, comme je l'ai souligné en introduction à ce chapitre, se sont poursuivies tout au long des étapes du dispositif mis en œuvre et ont largement été influencées par le dispositif lui-même

et les premiers constats qu'il m'a permis d'effectuer. Mais elles ont également nourri progressivement mes interprétations et ma façon d'envisager mon dispositif.

Dans l'immédiat, il s'agit de mettre en rapport les apports théoriques présentés jusqu'à présent avec le terrain dans lequel s'inscrit ma recherche, celui de l'institution scolaire et ses principaux acteurs : les élèves.

### III/2.2. Sens d'une recherche biographique dans l'institution scolaire

Si la recherche biographique en éducation et l'utilisation des récits de vie se sont déjà affirmées dans l'espace de la formation, nous avons vu dans le chapitre précédent qu'elles n'ont pas encore investi celui de l'éducation formelle et rarement celui de l'enfance et de l'adolescence. Peu de recherches ont considéré le récit comme un outil de formation du sujet élève et de production de connaissance sur son expérience scolaire.

Je me propose néanmoins d'introduire un dispositif d'hétérobiographisation dans le cadre scolaire et ce pour plusieurs raisons.

Hess constate :

« (...) il y a un conflit entre le moment présent, dans lequel vit l'enfant, et le moment de l'avenir de l'élève auquel pense le pédagogue lorsqu'il lui propose des apprentissages. L'enfant vit dans le présent intensément. Et donc, il ne parvient pas à penser son quotidien à partir de son futur, et donc, selon Schleiermacher, la pédagogie est un combat entre les deux moments dans lesquels sont installés le jeune et l'adulte » (Hess, 2006, p. 102).

Il s'agit de proposer à mes élèves un outil de construction de cette historicité nécessaire pour se projeter dans un parcours de formation et une vie professionnelle.

Par ailleurs, j'observe en classe, en tant que professeure de français, que les élèves qui se trouvent en situation de « réussite » (du point de vue institutionnel) sont souvent les mêmes que ceux qui ont acquis des compétences narratives leur permettant de partager leurs expériences dans différents contextes et qui sont en capacité de considérer le langage comme un objet d'étude.

Mais certains élèves semblent en déficit de *biographicité*, de ce « langage » qui permet d'intégrer des expériences nouvelles et de les déchiffrer pour les intégrer aux expériences acquises. Or, la *biographicité* conditionne la possibilité de se dégager temporairement de

l'immédiateté, de l'immanence dans laquelle s'inscrivent des parcours de vie pour se projeter vers l'avenir. Dans la mesure où elle repose sur l'acquisition de compétences et de modèles narratifs variés sur lesquels s'appuie la construction d'une identité de sujet, identité mobile et polymorphique qui évolue au fil des expériences vécues, vient se poser la question de la manière dont l'école travaille à faire acquérir la compétence langagière et narrative qui permettrait à des enfants et des adolescents de l'améliorer. Comment l'institution scolaire contribue-t-elle à accroître des compétences biographiques qui trouvent leur sens non seulement dans le cadre scolaire lui-même mais aussi tout au long de leur existence ?

Au regard des occurrences des termes « récit », « narration », « narrer », « raconter », dans les programmes officiels de l'Éducation nationale, l'éducation narrative semble bien constituer une priorité. Mais elle accorde surtout une part importante à la fonction normative de l'apprentissage du récit en s'appuyant sur une culture de l'écrit essentiellement centrée sur la transmission de compétences limitées pour de nombreux élèves à un usage scolaire. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, l'utilisation du mot « récit », tournée principalement vers des classifications génériques, se réfère à l'écriture ou à la lecture de fictions exigeant l'acquisition de normes littéraires souvent déconnectées de l'expérience et des réalités vécues des jeunes à qui elle s'adresse. L'enseignement/apprentissage de l'« expression de soi », associé au genre autobiographique, s'inscrit lui aussi dans ces mêmes normes. D'une manière générale, le récit est principalement étudié dans le but de produire ou d'analyser des textes écrits et il est toujours distingué dans les programmes des pratiques d'*expression de soi*, si ce n'est lorsqu'il s'agit du récit autobiographique qui répond encore une fois principalement à des normes écrites. Apprendre à raconter ou comprendre un récit se trouve toujours globalement associé à l'idée d'organisation, de cohérence et de progression textuelles et relève globalement d'une culture de l'écrit.

L'apprentissage de l'expression des sentiments, des jugements personnels, la configuration narrative de ses expériences pour soi-même et pour les autres, capacités biographiques essentielles, ne sont pas conçus comme apprentissages « narratifs » et elles restent la plupart du temps circonstanciées et non conscientisées, alors que, paradoxalement, les référentiels en font une compétence attendue. Les critères de l'évaluation de la qualité de l'expression personnelle au collège sont d'ailleurs pour le moins évasifs. Il est attendu qu'elle soit « juste ». Les enseignants s'ennuient sans fin lorsque des élèves en situation de difficulté rendent compte d'une visite d'entreprise, d'une séance de cinéma, d'un livre, par une lecture consciencieuse et interminable de notes dans lesquelles abondent les passés simples fautifs, en s'appuyant le plus souvent maladroitement sur des critères répondant à ceux du

récit écrit. Il est ici intéressant de s'appuyer sur les constats sociologiques de Lahire qui remarque :

« Ils sont, de même, très nombreux à s'essayer aux temps du récit même si cette tentative est la cause essentielle de l'incohérence temporelle dans leur discours ; à tenter d'utiliser des mots ou expressions scolairement valorisés même si, dans le même temps, ils commettent des fautes de syntaxe, des contresens ou des maladresses d'expression » (Lahire, 1996, p. 240).

Ils ont du mal à se détacher de ces normes qu'ils cherchent à maîtriser pour ce qu'elles représentent : la clé de la réussite scolaire dans une institution où la culture orale est tantôt dépréciée, tantôt considérée comme naturellement acquise suivant les résultats des élèves. Les élèves en situation de difficulté sont ainsi doublement pénalisés quand le système éducatif ne met pas en œuvre une éducation narrative qui permette, y compris à l'oral, de configurer, de donner forme à l'ensemble de ses expériences dans une perspective émancipatrice.

À propos de cette pénalisation, Lahire ajoute :

« Ceux qui *échouent* sur la cohérence temporelle sont ceux qui ont essayé d'utiliser les temps du récit qu'ils maîtrisent insuffisamment pour éviter de faire des retours aux temps du discours. Ce sont donc ceux qui essaient le plus d'être scolaires qui sont conduit à un relatif *échec*. On peut l'interpréter comme « le signe d'une ambivalence, d'une dualité des formes de l'expression dans une situation scolaire d'*expression orale* » (Lahire, 1996, p. 240)

Les traits linguistiques et discursifs de la culture d'origine d'un grand nombre d'élèves sont invalidés par de constantes critiques en raison de leur non-conformité aux normes scolaires : reprise de la syntaxe, du vocabulaire, signalement du manque d'intérêt des thèmes développés, de l'aspect lacunaire ou incohérent des récits produits, ainsi que Lahire le met en évidence.

Il montre que les enseignants forment peu à l'expression orale, considérant pourtant le faire constamment. De son point de vue, il y « deux *formes d'expression orale*<sup>9</sup> : celle qui vient de l'apprentissage « naturel » et celle confectionnée pour comprendre l'écrit et venant de l'écrit » (Lahire, 1996, p. 195). Il constate que les enseignants n'accordent de l'importance qu'à la seconde. En frappant d'exclusion la langue et la parole des élèves, en organisant leur

---

<sup>9</sup> Dans le texte de Lahire, l'expression en italique se trouve placée entre guillemets.

*désapprentissage*, l'école exclut ceux d'entre eux qui résistent aux codes et aux modèles imposés : elle les dirige vers des espaces de remédiation qui les isolent d'abord ponctuellement du groupe-classe, puis vers des formations dévalorisées dont un certain nombre « décrochent » sans qualification. Il sera considéré qu'« ils n'étaient pas faits pour l'école » (*Ibid.*).

C'est que toutes les activités langagières privilégiées par l'école reposent sur une explicitation constante :

« Tout doit être dit, verbalisé, explicité verbalement et ne pas rester dans le non-dit, implicite, présupposé. Si aucun acte de parole ne peut se réaliser sans présupposés, sans implicites, comme le rappelle E. Goffman, l'école exige toutefois que l'élève parle en faisant des phrases pour savoir de qui et de quoi on parle, ce qui arrive, où, à quel moment... et qu'il raconte en précisant le moment, le lieu, les personnages, les objets, les actions... de manière à ce que ce qu'il dit soit compréhensible par n'importe quelle personne ignorant tout de son passé et du contexte immédiat de renonciation » (Lahire, 1996, p. 226).

S'instaure dès lors un décalage puisque là où certains enfants racontent en accordant de l'importance aux faits relatés, les enseignants vont eux privilégier l'*effet d'importance* produit par le discours : « Le fait que seule la *bonne expression*<sup>10</sup>, la construction formelle du discours soient prises en compte scolairement, quel que soit le sujet, le thème du discours, enferme déjà en lui-même toute la conception scolaire du langage » (*Ibid.*, p. 233).

Le développement des capacités narratives, dirigées vers l'institution qui les évaluent, et le développement des capacités biographiques au service de la personne qui les développe et de la société dans laquelle elle croît, ne sont donc pas mises en relation directe dans le cadre institutionnel. L'éducation narrative dispensée par l'institution scolaire, essentiellement sélective et exclusive, permet surtout aux enfants issus des familles s'inscrivant dans la culture dominante de disposer et de conserver un avantage par rapport aux autres, en dépit des objectifs égalitaires que se fixe l'Éducation nationale. Dès lors qu'un enfant ne dispose pas de suffisamment d'outils de construction narrative, soit parce qu'ils ne lui ont pas été proposés, soit parce que ceux qui lui ont été fournis ne correspondent pas à la culture dans laquelle il évolue, n'est-il pas essentiel de lui proposer un dispositif permettant ces apprentissages ?

---

<sup>10</sup> Dans le texte de Lahire, l'expression en italique se trouve placée entre guillemets.

Je pense ici particulièrement aux collégiens qui, pour des raisons différentes se vivent ou sont perçus comme en situation de difficulté et connaissent des échecs scolaires, que l'on raconte, plus souvent qu'ils ne se racontent eux-mêmes, dans leur rapport à leur scolarité, malgré les injonctions qui leur sont souvent faites de s'exprimer.

Ces élèves qui refusent ou peinent à produire les récits attendus ont des difficultés d'ordres différents mais elles se rejoignent dans leurs effets : leurs résultats scolaires ne sont pas suffisants, ils ont tendance à s'absenter, ils chahutent, ils perturbent les cours, ils vivent mal leur scolarité. Ce sont ces élèves qui sont étiquetés comme « perturbateurs ».

### III/2.3. Le rapport au savoir entre registre identitaire et registre épistémique

Nous avons vu que la biographisation et l'hétérobiographisation, sont des processus qui offrent un accès à la construction d'une historicité et à l'élaboration d'un espace interculturel où être reconnu.

Dès lors, dans un contexte où l'enfant doit construire une identité d'élève compatible avec son monde de vie et donner du sens à son parcours, s'orienter, en interaction avec un groupe, le recours à la biographisation et à l'hétérobiographisation dans une intention formative et compréhensive me semble intéressante.

Le jeune, personne en construction, a la tâche d'intégrer un parcours, une expérience scolaire, à un parcours biographique global, tout en interagissant avec les différents groupes socioculturels dans lesquels il s'inscrit. Ce mouvement entre en tension avec celui de l'institution scolaire qui voit en lui (dans le meilleur des cas) une personne à intégrer, à transformer en « élève », dont elle tend à effacer les singularités. Dans ce mouvement contradictoire, un certain nombre de jeunes s'inscrivent dans des logiques exclusives ou les subissent, construisant parfois un rapport conflictuel au savoir. C'est que l'adolescent se trouve pendant sa scolarité dans un carrefour biographique complexe. Fort ou faible de son identité première construite dans le cadre familial, il doit se confronter à la socialisation dans une période où son corps et son être changent, et dans un cadre scolaire détaché de la réalité du monde, pour trouver un équilibre entre sa singularité et son appartenance à différents groupes, en intégrant une culture scolaire dont le discours ne parle que d'elle-même.

Entre le besoin d'appartenance à un groupe et les besoins de se construire en tant qu'être singulier, autonome, particulier, des tensions se créent et l'élève se trouve pour les résoudre confronté à un défi. Or, comme l'indique Delory-Momberger :

« [...] l'erreur serait de croire que, puisqu'il concerne chacun, ce défi biographique et cognitif puisse être relevé de façon solitaire. Un tel défi ne peut pas être une épreuve purement individuelle : il est lié à un projet collectif qui est celui de la constitution de la classe comme entité *politique*. La pluralité culturelle ne peut devenir une réalité et une pratique positives à l'intérieur de la classe que si celle-ci devient un *espace commun* d'activités et de projets, que si elle constitue pour chacun de ses acteurs – élèves et professeur – un *monde commun* à construire ensemble, que si la classe devient une figure de la Cité et de la démocratie citoyenne » (Delory-Momberger, 2014, p. 195).

Pour se reconnaître, nous avons vu qu'il faut pouvoir se dire qu'alors qu'on change on reste le même. Il faut aussi pouvoir adhérer à son environnement tout en s'autorisant à en rejeter certaines parts et à le transformer. C'est dans l'interaction entre rejet et adhésion que peut se construire à l'école un sujet politique et que se crée le processus formatif : « Une grande partie de l'expérience scolaire consiste à négocier pour soi-même et pour les autres (groupes de pairs ou adultes) les étiquetages et les typisations de l'école au regard des constructions biographiques personnelles », explique Delory-Momberger (2014, p. 72).

Or, comme elle l'indique (Delory-Momberger, 2003), le rapport au savoir peut être investi sous deux registres : le registre identitaire qui inscrit l'élève dans son histoire propre, et le registre épistémique qui définit son rapport à l'apprendre et au savoir et l'inscrit dans un discours sur le monde. L'un et l'autre ne s'excluent pas, mais bien souvent les jeunes en situation de difficulté scolaire peinent à accéder à la dimension épistémique.

Les activités réflexives, notamment langagières, peuvent favoriser l'accès à une construction du sens de la tâche scolaire et du rapport au savoir dans ces deux registres essentiels. La réflexivité, expliquent Bucheton et Chabanne en s'appuyant sur les travaux de Bruner, « implique la construction du sujet par la conquête d'un point de vue singulier » (2008, p. 11). Il y a donc une dimension identitaire à prendre en compte, car parler ou écrire est une projection de soi. Mais ils mettent aussi l'accent sur le fait que l'identité qui s'exprime dans des pratiques langagières scolaires est une identité scolaire, distincte de celle du sujet privé. La réflexivité peut être conçue comme une construction du sens de la tâche et du rapport à l'école.

Lahire explique à ce propos que :

« [...] pour des élèves ayant appris à parler dans des formes de relations sociales impliquant le plus souvent une maîtrise des mots en pratique, en situation, en

interaction, en réaction, c'est-à-dire dans des formes de relations sociales au sein desquelles les actes de parole n'impliquent pas que la parole devienne en elle-même un objet de conscience (des formes sociales orales), le passage à l'école modifie radicalement les règles des jeux de langage et, du même coup, le rapport au langage » (Lahire, 1996, p. 235).

L'école vise donc à permettre à des élèves d'accéder à une dimension métaréflexive. Celle-ci est mise en œuvre dans les activités langagières qui se construisent dans une normalisation et se conçoivent comme une structuration de l'espace intersubjectif. En effet, le langage d'un élève réfléchit celui des autres et les activités langagières ont lieu dans une interaction sociale constante, dans un espace intersubjectif à créer pour communiquer. Mais les activités langagières n'étant pas toutes réflexives au même point, en s'appuyant sur les apports conceptuels et théoriques de la recherche biographique en éducation, il semble intéressant de proposer à l'école des situations qui favorisent une conception qualitative de la réflexivité qui permette une mise à distance de l'expérience.

#### III/2.4. L'enjeu de l' « hétérobiographisation » dans la construction d'une identité d'élève

Nous avons montré que c'est par l'élaboration d'un récit que l'on se raconte et que l'on raconte aux autres que se cherche et se trouve la reconnaissance.

L'élève a la lourde tâche d'inventer ses repères, son histoire, et cela nécessite une activité de « biographisation » constante et complexe. Si cette activité utilise aussi des codes vestimentaires et corporels, elle repose en grande partie sur le langage. L'adolescent (du latin *adultum-esse*, devenir adulte), perçu et se percevant comme inachevé dans une société qui considère l'âge adulte comme un stade de maturité, rencontre des phases de déconstruction et de reconstruction qui nécessitent un travail biographique important pour s'adapter à la complexité des mondes sociaux et en être acteur. L'homme est pluriel et c'est par les activités de biographisation qu'il peut unifier ses diverses identités qui prennent forme dans des sous-groupes différents.

C'est à partir des discours disponibles, des schèmes discursifs qui lui préexistent, que l'activité langagière s'effectue, en les réutilisant tels quels ou en les modifiant. Réfléchir la parole des autres, c'est toujours la reformuler. Si l'histoire de vie est singulière, rappelons encore qu'elle se construit dans des schèmes collectifs, que sa forme est conditionnée par la société et qu'elle est révélatrice du rapport que l'individu entretient avec elle. Prendre



conscience de ce processus de figuration de l'expérience peut permettre de devenir le sujet des remaniements et choix de rôles à venir, dans une perspective émancipatrice.

Il paraît donc intéressant d'historiciser, de biographier son rapport à l'école et au savoir pour devenir l'auteur de son histoire scolaire et de s'appuyer sur la *performativité biographique* pour accroître sa *biographicité*.

J'ai fait l'hypothèse que la recherche biographique en éducation pouvait apporter de nouveaux outils pour aider l'élève à instaurer son rapport au savoir dans le double champ identitaire et épistémique et j'ai envisagé de proposer aux élèves un espace hétérobiographique de mise en récit orienté vers son expérience et son projet scolaires. En effet, la réflexivité mise en œuvre dans l'hétérobiographisation me paraissait pouvoir favoriser à la fois l'émergence de sens et la reconnaissance sur laquelle prend appui la construction identitaire.

L'école a souvent tendance, y compris dans les remédiations qu'elle propose aux enfants en situation de difficulté scolaire à les stigmatiser. Les mêmes enfants se trouvent destinataires de dispositifs de remédiation variés, tout au long de leur scolarité, ce qui semble montrer leur impuissance à résoudre les difficultés constatées. Nous avons vu à quel point une image de soi positive était importante pour cultiver une estime de soi permettant de se projeter dans l'avenir en confiance et réaliser des apprentissages. Or l'acquisition de ces apprentissages pourrait permettre de construire une image de soi plus positive. Dans la mesure où la stigmatisation produite malgré eux par les dispositifs créés semble contreproductive, il semble intéressant de « prendre le problème par l'autre bout », en proposant des dispositifs propres à améliorer l'estime de soi.

L'institution scolaire et la société poussent certains élèves en situation de difficulté à construire des projets d'orientation à court terme alors que ce sont eux qui ont le plus de mal à se projeter dans l'avenir. Ils se trouvent dans une situation d'urgence à laquelle ils ne savent pas répondre et l'institution décide finalement pour eux et parfois contre eux.

Il s'agissait donc dans un premier temps d'élaborer un dispositif qui favorise, pour les élèves en situation de difficulté envisagés au début de ma recherche comme « agi et orienté », un changement de posture qui leur permette de se positionner en tant qu'« acteurs qui s'orientent » et en tant qu'auteur. Les interactions entre les constats effectués sur le terrain en tenant compte de la parole des acteurs et les éclairages théoriques qui ont nourri mon travail m'ont amenée finalement à envisager l'élève comme un « sujet agissant qui s'orientent » et à m'intéresser à cet agir et à son auteur. Or, s'intéresser à l'auteur revient à s'intéresser à la

« capacité de s'autoriser, de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement », indique Ardoino (2000). Cela invite dès lors à observer comment l'élève peut se saisir d'histoires déjà écrites (tout en les trahissant dans un acte de mimesis créatif), se référer à une identité collective pour construire le sentiment d'une cohésion identitaire.

Je m'appuierai pour cela sur le « tryptique multiréférentiellement différencié agent-acteur-auteur » proposé par Ardoino (1992), qui invite à se déplacer d'une analyse sociologique s'intéressant à l'*agent* et à l'*acteur* à une interprétation redonnant pleinement sa place au sujet, c'est-à-dire à l'*auteur*. En cela, il me semble présenter un apport intéressant dans la perspective d'une investigation se situant dans le champ de la recherche biographique en éducation. Pour Ardoino, si l'agent peut être considéré comme le « rouage dans la mécanique », l'acteur, lui, dispose de possibilité d'initiatives et « va interpréter son monde comme un musicien le fait avec la partition ». En cela il est « porteur de sens ». Mais l'auteur, lui, va créer une histoire et la « découper de façon temporelle », devenant « source et producteur de sens ».

### III/2.5. Hypothèses

Je fais l'hypothèse qu'une approche narrative et biographique peut permettre de penser les difficultés des élèves en termes de prévention et de remédiation et de venir en support d'une éducation « biographique », qui leur permette de s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie en les amenant à construire l'historicité nécessaire à une projection vers l'avenir.

Nous l'avons vu, la question du « sens » (en tant que « direction » aussi bien que « signifiant ») des apprentissages est devenue essentielle. Les recherches évoquées dans le précédent chapitre sur l'institution scolaire et l'élève ont montré que le sens ne s'impose pas de l'extérieur et ne se trouve que dans un questionnement personnel que l'enseignant a la charge de susciter. Amener des jeunes en situation de difficulté scolaire ayant une très mauvaise image d'eux-mêmes en tant qu'élèves à raconter leur parcours scolaire se présentait comme une occasion de les inviter à reconfigurer une identité scolaire. J'ai considéré que regarder ce parcours, le conscientiser, le mettre à distance, pouvait représenter un moyen d'entrer dans l'avenir et de pouvoir bâtir des projets qui donnent du sens à la fois à la vie et à une scolarité.

Mais il s'agit aussi de mettre en évidence le travail identitaire à l'œuvre dans ce processus, dans ses liens, ses interactions et ses tensions avec le contexte dans lequel l'enfant évolue afin

de comprendre ce processus biographique en lui-même. Cela passe par l'observation des modalités narratives qui le constituent, dans un dispositif permettant aux élèves de transmettre leur savoir sur cette question. Ils me semblent en effet les mieux placés, dès lors qu'un espace de questionnement et de réflexivité leur est proposé, pour éclairer la manière dont ils construisent une figure d'élève et dont ils écrivent et/ou interprètent au fil des années le rôle qui lui est associé dans une posture témoignant de la singularité de leur appartenance au monde scolaire et du parcours d'orientation qu'ils y effectuent.

L'idée était d'éviter que les élèves ne soient passivement inscrits dans un parcours professionnel, assignés à l'obtention d'une qualification dans un rapport objectivant au savoir et à la formation, quand ils ne décrochent pas en cours de route. L'école dans ces cas ne remplit pas sa mission d'offrir à l'élève une éducation émancipatrice. Or ce sont alors les jeunes sortant de l'institution qui se trouvent considérés comme responsables de leur condition : « ils n'ont pas voulu profiter de leur chance ! » Mon travail se situe donc dans une perspective émancipatrice qui voudrait voir le jeune capable de s'intégrer socialement tout en construisant un parcours subjectivé.

Le dispositif de biographisation envisagé a donc visé à s'appuyer sur des expériences scolaires pour les transformer en ressources. Il a cherché à rendre possible leur mise en sens dans l'élaboration d'une histoire adressée à d'autres (parfois pour la première fois), à condition qu'ils y soient prêts et le souhaitent. Il a donc invité l'élève à s'inscrire dans un mouvement interprétatif de sa scolarité et dans un processus de construction identitaire évolutif, notamment concernant l'identité d'élève qui pour certains d'entre eux se trouve figée.

Ma préoccupation première était ici que les jeunes puissent subjectiver leur parcours scolaire en exprimant leur singularité, la subjectivation n'ayant pas de rapport avec la « réussite scolaire » dont les signes apparents sont le passage dans les classes supérieures, les bonnes notes et une certaine adhésion aux normes. Il n'était donc pas question de chercher des recettes pour transformer de « mauvais » élèves en « bons » élèves. Il n'y a ni bons, ni mauvais élèves. Il s'agissait simplement de chercher un moyen d'œuvrer à la reconnaissance de chacun dans le groupe, pour favoriser l'émergence d'une communauté de travail propice à la réalisation de projets individuels et collectifs.

Mon premier chapitre a montré que ma problématique s'inscrivait dans un parcours de vie et un parcours professionnel. Mes questions surgissaient de la rencontre entre une institution, mes élèves et moi. Nourries de références théoriques liées au cadre épistémologique de la

recherche biographique, elles prennent une autre dimension. Elles ont permis un premier travail de déconstruction et de reconstruction de sens qui m'amène à présenter autrement ma problématique. Si mon problème a d'abord été de favoriser et comprendre les processus de subjectivation du parcours scolaire en tant que parcours d'orientation, il est devenu le suivant : comprendre les activités narratives par le biais desquelles un jeune scolarisé parvient à se rendre auteur de ce parcours.

C'est que mon parcours de lecture, soutenant ou soutenu par mon travail de terrain, m'a amenée progressivement à prendre la mesure de l'influence exercée sur mes représentations par la sociogenèse bourdieusienne. Cette influence introduisait une tension entre mes observations, mes ressentis sur le terrain et le cadre d'interprétation que la sociogenèse proposait. Ainsi dans un premier temps, la formulation de ma question de recherche induisait que certains élèves étaient « agis ». Dans un second temps, elle induit que tous les élèves agissent. Ces postulats de départ, très différents, déplacent considérablement ma perspective de recherche. Or, si l'un a précédé l'autre, l'autre ne l'a pas remplacé en le chassant. Il a émergé très progressivement et ils ont cohabité longuement et cohabitent peut-être encore, même si finalement le second a nettement pris le pas sur le premier aujourd'hui.

Cela m'amène à rendre compte de deux étapes de ma recherche. La première dominée par le premier postulat (non conscientisé au début de ma recherche) l'inscrivant malgré elle dans la perception de l'institution en tant qu'instance de reproduction sociale, la seconde résultant de la déconstruction opérée lors d'une mise à l'épreuve de mes représentations par l'observation sur le terrain. Il me paraît important de m'appuyer sur ce mouvement en deux temps, dont ont découlé des constructions méthodologiques différentes, pour présenter les résultats de ma recherche. Je vais donc m'attacher maintenant à présenter le dispositif sur lequel a pris appui une première phase de déconstruction de mes représentations.

# CHAPITRE 3 : PREMIERE PHASE DE RECHERCHE

## Introduction

Il s'agit ici de présenter la première phase de ma recherche dont l'objectif était principalement de favoriser et comprendre le processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation par l'élève, à partir d'un dispositif de biographisation. Une première partie de cette tâche repose sur la présentation de la méthodologie développée au cours de cette étape de recherche. Il s'agit donc de présenter le cadre empirique de mon investigation et de reconstruire, dans l'après-coup, la stratégie utilisée pour mener à bien ma recherche et qui a conduit à la construction d'un dispositif, d'une posture, d'une méthode. En effet, comme nous le verrons, ces différentes constructions, qui reposent sur une interaction entre mon terrain et mon ancrage épistémologique, n'ont pas précédé à la mise en œuvre du dispositif, mais résultent d'un tâtonnement.

Dans un second temps, je présenterai mes interprétations des données recueillies à l'issue de cette première phase de recherche avant d'effectuer une interprétation des effets dispositif.

## I/ Le cadre de l'investigation

Le cadre de ma recherche a été déterminant dans la construction d'une méthode de recherche. Cette première phase d'investigation a démarré au cours de l'année scolaire 2009-2010 et s'est poursuivie jusqu'en 2011-2012, avec différents groupes d'élèves.

Dans un premier temps, mon terrain a d'abord été l'établissement scolaire, un collège breton, dans lequel j'exerçais mes fonctions de professeure de avec une classe dont j'étais également le professeure principale. Dans un second temps, j'ai mis à l'épreuve ce dispositif dans un collège voisin. Dans les deux cas, le dispositif était tourné vers des élèves inscrits en 4<sup>ème</sup>, deuxième année du cycle central réputée pour être délicate et plus difficile que les autres avec des élèves en pleine croissance qui connaissent d'importantes interrogations identitaires et à qui, de plus, on demande de se questionner sur leur orientation. La 4<sup>ème</sup>, je le rappelle, est

le premier niveau qui peut ouvrir sur un abandon de la filière générale avec une inscription dans un lycée professionnel pour entreprendre une 3<sup>ème</sup> DP6 (3<sup>ème</sup> de découverte professionnelle 6 heures) ou entrer au CFA pour un préapprentissage ou un apprentissage suivant l'âge.

### **I/1. Une classe « expérimentale » regroupant des élèves en situation de difficulté**

La première année, le dispositif a été proposé dans la classe « expérimentale » du collège de ZEP où j'enseignais le français et dont j'étais professeure principale. Elle réunissait seize élèves de 4<sup>ème</sup> en situation de grande difficulté dans plusieurs matières si l'on considère les résultats scolaires. Certains d'entre eux avaient connu dès la 5<sup>ème</sup> des périodes d'absentéisme, de découragement, d'agitation en classe ou dans l'enceinte du collège. Les élèves avaient été recrutés dans différentes classes de 5<sup>ème</sup> de l'établissement. Certains d'entre eux étaient arrivés en France après une première scolarisation dans un autre pays ou avaient déménagé plusieurs fois au cours de leur scolarité. D'autres avaient fréquenté les mêmes écoles plusieurs années. Pour la plupart ils s'étaient rapidement regroupés au sein de la classe par le jeu d'affinités variables (quartier de résidence, pays d'origine, genre, catégories socio-professionnelles des parents, loisirs pratiqués), mais certains restaient isolés et globalement, la cohabitation entre tous se vivait dans des tensions importantes.

Le principal objectif de cette classe était de leur donner ou de leur redonner confiance en eux et goût à l'école. Cela passait par l'examen de la question du sens de leurs apprentissages et de leur présence au collège. L'équipe pédagogique était constituée en grande partie d'enseignants volontaires qui travaillaient en concertation pour construire des outils méthodologiques et menaient une réflexion approfondie sur la question de l'évaluation et de la notation. Cette réflexion avait abouti dans plusieurs disciplines à des modalités d'évaluation non chiffrée prenant en compte les progrès bien autant que la performance. L'emploi du temps des élèves était sensiblement le même que celui d'une autre 4<sup>ème</sup>, si ce n'était un alignement dans l'emploi du temps des enseignants qui permettait, une fois par semaine, de travailler sur des projets interdisciplinaires ou transdisciplinaires. C'est dans le cadre de cet alignement et également sur les heures de cours de français que j'ai mené, avec ces élèves dont j'étais le professeur de français et le professeur principale, un travail de biographisation de leur parcours scolaire. J'avais au préalable obtenu l'accord de l'équipe de direction et les encouragements d'une équipe d'inspecteurs qui suivait les avancées de cette

classe au fil des années. L'investigation a aussi été menée sous le regard et avec la participation occasionnelle de certains collègues et en concertation avec la conseillère d'orientation psychologue de l'établissement.

### **I/2. Une classe hétérogène « ordinaire »**

La deuxième année, j'ai voulu dans un premier temps reconduire mon dispositif dans une classe de 4<sup>ème</sup> « ordinaire » dont j'avais la charge à nouveau en tant que professeure principale et professeure de français. Il s'agissait cette fois d'une classe très hétérogène, aussi bien en termes de niveaux scolaires que de comportements ou d'origines sociales et culturelles, difficile à mettre au travail dans toutes les disciplines, souvent agitée, mais néanmoins capable de se mobiliser sur un projet. L'arrivée de nouveaux tout au long de l'année scolaire et l'absentéisme de certains élèves rendaient plus difficile la constitution d'une communauté de travail que dans d'autres classes. Il me paraissait intéressant d'avoir recours au dispositif construit l'année précédente pour améliorer cet état de fait.

### **I/3. Une classe « double-alternance » d'un établissement voisin**

J'ai également proposé au Principal d'un établissement voisin d'inviter des élèves volontaires d'une classe de 4<sup>ème</sup> « double alternance » à effectuer un travail sur le récit de leur parcours scolaire. Le dispositif de l'« alternance au collège » qui s'appuie sur la circulaire n° 2011-127 est conçu « comme une réponse aux besoins spécifiques d'un élève, à un moment donné de sa scolarité, qui doit lui permettre d'atteindre la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences » (Ministère de l'Éducation nationale, *Dispositifs en alternance*, 2011). Il s'agit de classes dans lesquels une alternance entre formation générale et découverte des métiers est proposée aux élèves notamment pour prévenir le décrochage scolaire. Dans cette circulaire adressée aux responsables académiques et départementaux de l'Éducation nationale mais aussi aux chefs de service académique de l'information et de l'orientation et du CIO, aux chefs d'établissement, aux professeurs du second degré, qui définit le cadre national des dispositifs pouvant être mis en œuvre, il est spécifié qu'il s'agit de s'appuyer sur le développement des potentialités de l'élève, sur l'expression de ses intérêts, en prenant appui sur un accompagnement personnalisé. L'entrée dans un dispositif en alternance, qui prend forme au sein d'un collège, est destinée uniquement à des élèves volontaires de 14

ans révolus. Elle est proposée par le chef d'établissement et fait l'objet d'une concertation entre l'élève, ses représentants légaux et l'équipe éducative mais la décision d'intégration de ce type de classe appartient à l'élève et à sa famille. Elle constitue en cela une véritable étape d'orientation de l'élève.

Ces élèves ont donc un profil différent de ceux de la classe « expérimentale » que j'ai invitée pour la première fois mon dispositif ou de ceux de la 4<sup>ème</sup> dans laquelle j'ai proposé des temps de biographisation la même année. Ils ne sont pas recrutés dans l'établissement mais sur l'ensemble du bassin et ne se connaissent donc pas tous en début d'année. Leur affectation est dès lors potentiellement aussi stigmatisante que celle portant sur les élèves de la classe « expérimentale ». Concrètement, dans le projet tel qu'il est mis en œuvre dans cet établissement, l'emploi du temps de ces élèves se trouve partagé entre des cours, des stages en entreprises et des stages en lycée professionnel. La finalité de cette classe est explicitement de travailler un projet d'orientation pour des élèves qui souffrent dans la filière générale, même si rien n'exclut qu'ils poursuivent leur cursus dans une 3<sup>ème</sup> « ordinaire ». Ils connaissent tous d'importantes difficultés dans certains apprentissages mais ont pour une bonne partie d'entre eux posé des problèmes de comportement manifestant une difficulté à supporter les contraintes scolaires. Il s'agit donc à la fois de les inscrire dans un rapport à l'apprentissage plus apaisé et de les préparer au mieux à une intégration dans la voie professionnelle, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de 3<sup>ème</sup> à découverte professionnelle en vue de faire ensuite éventuellement un bac professionnel. Pour les collègues de l'équipe pédagogique qui les accueillent, il s'agit de construire des compétences relationnelles qui favorisent la construction d'une estime de soi souvent déficitaire tout en les préparant à la rencontre avec le monde du travail que plusieurs d'entre eux intégreront à priori plus vite que d'autres. Si l'enjeu de l'orientation de l'élève reste majeur dans ces trois classes, il fait dans la classe « expérimentale » et dans la classe « double-alternance », l'objet de dispositif particulier.

Ce choix d'intervenir dans trois classes différentes n'a pas été préalable à l'élaboration de mon dispositif. C'est en suivant le mouvement de questions qui se déplaçaient, de façon progressive, que j'ai décidé de les explorer dans différents contextes. L'interprétation du travail mené dans ces trois groupes s'est par ailleurs complétée des observations effectuées dans d'autres classes, à différents niveaux d'enseignement du collège, en fonction des groupes dont j'avais la charge au fil des années.



## II/ Construction d'une posture de recherche

Si mon implication dans les trois dispositifs n'a pas été tout à fait la même (dans le cas de la classe de la « double-alternance », les élèves concernés m'ont rencontrée en tant que chercheuse, ignorant ma fonction d'enseignante), elle est restée importante dans la mesure où j'intervenais sur un terrain dont j'avais construit des représentations dans le cadre de ma pratique.

### II/1. Une recherche très impliquée

Ne pouvant être « indifférente » aux tâches que j'effectue dans le cadre de ma pratique d'enseignante, celles-ci m'affectent de façon singulière. Ni neutre, ni objective, je suis impliquée dans ma recherche autant que je m'y implique. Ardoino (1992) opère une distinction intéressante entre « être impliqué » et « s'impliquer » et entre « implication » et « engagement ». En effet, dans une acception d'ordre juridique, le caractère d'implication est établi par un tiers et exclut une référence à une volonté consciente. S'y oppose alors la notion d'« engagement », qui répond à une volonté. Tous les acteurs participant d'une situation s'y trouvent impliqués, qu'ils en aient conscience ou non, qu'ils s'y engagent ou non. L'implication au sens d'engagement, dès lors, « constituerait plutôt un « cache » des implications en devenant ce masque volontaire qui transformerait en acte intentionnel et inventé une situation de fait à laquelle il n'était pas possible d'échapper » (Ardoino, 1992). Par ailleurs, si l'on considère son étymologie (*in-plicare*), l'implication s'oppose à l'explication. Ardoino indique :

« Cela nous suggère l'idée d'un mode de connaissance **d'un autre** type que la démarche canonique, là où l'explication (déplier, déployer-mettre à plat) nous renvoie à un espace ou à une étendue, au travers (et) par laquelle, les rapports de succession, de linéarité attribués à la causalité vont pouvoir être représentés et éventuellement indiqués par des mesures, l'implication ne peut, quant à elle, se penser que dans la temporalité, par le rapport à l'histoire, au vécu, à différentes formes de mémoire, parce qu'elle est de l'ordre du replié (sur soi). Dès lors, lorsque l'élucidation, l'explicitation, se substituent à l'explication, le travail sur

les implications (du praticien, du chercheur, des sujets-objets de connaissance) met toujours en œuvre une démarche **herméneutique** » (Ardoino, 2012).<sup>11</sup>

Il s'agit donc de penser ma recherche en terme d'implication et d'en mesurer toute la complexité. Le mot « complexité », rappelle Le Grand (2006) contient la même racine que celui d'implication et d'explication et réfère à l' « entrelacement », l' « enlacement » mais aussi à l'action d' « embrasser », d' « éteindre ». Ardoino et Morin, s'y réfèrent pour désigner ce qui relève d'une non simplicité de nature et qui interdit toute décomposition par analyse en éléments plus simples, ce qui de ce fait ne peut être « expliqué », à l'inverse de ce qui peut être considéré comme « compliqué ». Si elle ne peut être expliquée, elle peut néanmoins être travaillée dans sa complexité. Il s'agit de questionner ce que Le Grand désigne par l'« implexité » : la complexité des implications qui sont les miennes, sans espérer résoudre l'opacité qui les détermine, mais pour apporter un maximum de visibilité sur la subjectivité de ma recherche au lecteur. Au-delà du fait que ma question de recherche prend appui sur ma pratique professionnelle, elle n'est pas sans lien avec l'ensemble de mon vécu et des représentations qui s'y sont construites et ce n'est que de ce point de vue impliqué que je peux comprendre la situation et les processus que je souhaite observer.

Peu à peu, adossée à mon identité d'enseignante, s'est construite une identité de chercheure qui a altéré la première. Pour de Lavergne (2007) :

« L'expression « praticien-chercheur » ne signifie pas seulement que le chercheur est engagé sur un autre terrain professionnel que celui de la recherche. Elle signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle » (de Lavergne, 2007, p. 29).

C'est dans ce sens que je me reconnais dans le courant des praticiens-chercheurs mais aussi dans la dimension transformatrice que de Lavergne lui associe : « La recherche vise aussi à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement » (*Ibid.*, p. 32). En cela, je m'approchais aussi de la recherche-intervention qui, expliquent Duschesne et Laurebourg (2012) :

---

<sup>11</sup> En gras dans le texte de l'auteur.

« propose des buts et des dispositifs appropriés au domaine de l'éducation où elle est pourtant peu employée. Elle se veut en premier lieu collaborative, puisqu'elle se fonde sur les interventions conjointes de ses acteurs (chercheurs et participants), mais également transformatrice, en ce sens qu'elle vise le changement de perspectives ou de pratiques de ces derniers » (Duschesne & Laurebourg, 2012, p. 4).

La double polarisation qu'implique d'être chercheur sur son terrain professionnel introduit une complexité qui invite à questionner son implication et son mode de production des connaissances. S'y ajoutait en ce qui me concerne un statut d'étudiante en recherche avec laquelle il fallait composer dans un premier temps, ce qui n'était pas sans nécessiter un important travail de biographisation.

## **II/2. « Audit » de subjectivité**

La posture d'implicite adoptée et revendiquée a nécessité l'exercice de ce que de Lavergne (2007) nomme un « audit » de subjectivité. Ne visant pas à réduire la subjectivité engagée dans ma recherche, mais à en prendre conscience autant que possible, il a été important de trouver des espaces pour tenter de comprendre ce qui m'« impliquait » dans cette recherche, en tant qu'enseignante, mais aussi plus largement en tant qu'acteur social, citoyenne, personne, au niveau individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel...

À cette fin, j'ai tenu un journal de recherche, dont Ardoino considère qu'« il pourra, à condition de pouvoir évoquer un lecteur hypothétique, permettre de travailler le rapport complexe implication-distanciation qui le relie à son objet » (Ardoino, 1992). C'est dans ce cadre que je me suis efforcée de retracer mon propre parcours éducatif et d'interroger la construction de mon rapport au savoir, prenant la mesure de ses facteurs déterminants et de son caractère évolutif, en même temps que ce travail, s'appuyant sur l'autobiographie raisonnée (Desroches, 1990), que j'ai en partie restitué dans le premier chapitre de cette thèse, le faisait encore évoluer. C'est aussi une part de l'enfant que j'ai été qui a tendu l'oreille et c'est avec ce que j'étais et ma propre expérience scolaire que j'ai pu interpréter des significations données par mes élèves à leur parcours dans la logique du « comprendre » exprimée par Dilthey.

Mais j'ai aussi échangé dès le début de ma recherche avec d'autres étudiants, dans le cadre de rencontres, de séminaires doctoraux, de groupes de réflexion sur les pratiques de

recherche. Ces collaborations ont été un moyen d'élargir mon champ de vision et autant d'occasions, sinon de prendre de la distance avec mon sujet de recherche, d'essayer au moins de prendre de la hauteur, pour théoriser les pratiques mises en œuvre dans mon dispositif et conscientiser mes implications multiples et complexes.

Par ailleurs, mon inscription à un séminaire de l'Institut International de Sociologie Clinique (IISC) intitulé *Récits de vie et écriture* m'a permis de m'interroger sur mon propre rapport à l'écriture, sur son inscription dans un contexte social et familial et m'a permis de mettre à jour un certain nombre d'enjeux que je n'avais pas perçus tout d'abord. J'ai ainsi vécu de l'« intérieur » un dispositif de biographisation collective, et j'ai pu en percevoir les effets formateurs, mais aussi les écueils. En effet, le dévoilement d'un processus réflexif dans un groupe implique un risque : le mépris qui menace la valeur personnelle, corollaire du bénéfice en jeu : la reconnaissance. J'ai pu comprendre que l'écriture, la réflexivité et l'interaction auxquelles la biographisation donne accès, qui ont une importance considérable dans mon parcours, ont toujours déterminé mes choix de vie d'une façon que je considère globalement positive. C'est avec cette expérience personnelle que j'ai invité mes élèves dans ce dispositif de recherche à la construction narrative de leur parcours scolaire dans une interaction. Mais cela n'a pas été sans engager une réflexion éthique. En effet, je ne pouvais ignorer que les récits produits par mes élèves l'étaient en réponse à la demande de l'enseignante que je suis, qu'ils connaissent, en qui ils ont globalement confiance. L'asymétrie de notre relation d'une part, et cette confiance d'autre part, demandait à prendre des précautions. Même si j'ai insisté sur l'aspect facultatif de cette participation, je n'ignorais pas que du fait de l'influence relative que j'exerçais sur la plupart d'entre eux, il me revenait une grande part de responsabilité en cas de « dérapage » du dispositif occasionnant pour l'un d'eux de la souffrance. Par ailleurs, je savais que leur récit serait aussi construit en fonction de ce qu'ils présumaient être les attentes du groupe de pairs participant et des miennes. C'est pour cette raison que j'ai souhaité intervenir dans un autre établissement afin de voir à quel point ma fonction et la relation instaurée influent sur les récits produits et sur les effets du dispositif.

### **II/3. Construction d'une éthique de chercheuse**

Nous l'avons vu, c'est une quête de sens et de cohérence qui m'a menée à la recherche. Elle s'inscrivait dans une construction biographique globale ne dissociant pas le professeur ou

le chercheur de la personne que je suis, ni les élèves que je rencontre des personnes qu'ils sont. Le cheminement réflexif qui m'a poussée d'abord vers une reprise d'études puis vers une entrée en recherche m'a permis de construire une cohésion identitaire alors que la distance entre les normes et les valeurs professionnelles d'une part et mes valeurs personnelles d'autre part m'obligeait à une dissociation de plus en plus inconfortable. Il m'a permis d'inscrire mon identité professionnelle dans un parcours biographique global en identifiant les valeurs prioritaires qui me permettraient d'orienter mes actions en fonction des circonstances. Bien entendu, ces valeurs se confrontent parfois à celles de l'institution scolaire et ont imposé que je m'affranchisse de certaines d'entre elles. L'exercice m'a semblé parfois difficile alors que j'étais soumise à un ensemble de règles institutionnelles. Il s'est agi d'entrer en délibération pour tenter d'estimer si les normes qui encadraient ma pratique n'allaient pas à l'encontre de ces valeurs et ne desservaient pas cette éthique qui me permet de me reconnaître comme la même personne.

Ma formation et ma recherche ont été des réponses à une exigence de sens et donc à une exigence éthique, dans la visée d'accéder à l'exercice d'une citoyenneté en actes. Puisque cette éthique ne prenait sens qu'en situation, cela impliquait un questionnement constant de mes représentations, de mes valeurs et un exercice critique permettant de faire des choix les plus lucides possibles en m'engageant dans la relation à l'autre, en me confrontant aux normes pour les discuter ou les intégrer en toute conscience. C'est dans cette pratique réflexive sans cesse renouvelée que trouve à se développer et à se questionner mon éthique de recherche, dans une tension constante découlant de la méthodologie de la recherche biographique. Elle engage profondément les différents acteurs, dès lors qu'elle s'attache à reconnaître la place de l'expérience et la capacité d'expertise de chacun. C'est donc dans la réflexivité que se prend le risque de la rencontre avec l'altérité, dans des structures normées et normatives que sont les institutions.

« Surimpliquée », dans la mesure où ma recherche s'ancrait sur le terrain même de ma pratique au collège avec des élèves dont j'étais professeure de français et professeure principale, je prenais une grande responsabilité en montant un dispositif qui visait à transformer une situation, mais qui risquait de faire de mes élèves les « objets » d'une expérience dont je ne maîtrisais pas les effets. C'est ce qui m'a incitée à les inviter à devenir les « sujets » de cette expérience. Il ne s'agissait en aucun cas d'instrumentaliser mes élèves et leurs récits et cela impliquait de trouver, selon les moments, la posture permettant de répondre à une demande implicite d'être écouté, mais entendable et entendue, pour provoquer des changements autant que pour apporter des connaissances qui s'appuieraient sur l'expertise des

élèves eux-mêmes en matière de scolarité, trop souvent négligée. Il m'est apparu nécessaire de clarifier la position que j'adoptais dans les différentes phases du travail. Ma posture n'a pas été la même dans les entretiens collectifs et les entretiens individuels et elle a demandé à être pensée théoriquement, conscientisée, pour répondre à l'exigence d'implication éthique que soulevait mon engagement auprès des élèves dans le cadre du dispositif proposé, qui m'obligeait à sortir de la relation pédagogique ordinaire. En effet, en menant avec mes élèves des entretiens biographiques visant à la fois à produire des connaissances et favoriser leur subjectivation du parcours d'orientation, je sortais du cadre strict de mes obligations professionnelles et je quittais mes postures éducatives contractuelles ou d'autorité telles qu'elles sont définies par Le Bouëdec dans *Penser l'accompagnement adulte* (2007, pp. 175-178), pour adopter dans les moments d'entretiens collectifs une posture d'animatrice : je me suis mise au service des élèves qui produisent leur récit sans participer directement mais en prenant en charge l'organisation et la régulation du groupe. Dans ce cadre, il s'agissait alors pour moi de me mettre à l'écoute de la demande de l'élève d'être entendu et reconnu sans perdre de vue l'objectif qui était aussi de constituer une communauté de travail. Mais lors des entretiens individuels, c'est une posture d'accompagnement que j'ai adoptée : j'ai écouté et accueilli les récits, aidé les élèves à discerner les points leviers de l'histoire scolaire qu'ils produisaient et j'ai cheminé à leur côté, acceptant que leur récit me transforme aussi, cherchant et apprenant en même temps qu'eux, en collaboration avec eux.

Boutinet (2007) considère que la notion d'accompagnement concerne avant tout les adultes et qu'en situation scolaire l'accompagnement se trouverait limité par la normativité pédagogique qui le ramènerait à une variante de préceptorat. Le dispositif biographique que j'ai mis en œuvre m'invite néanmoins à prendre en compte les aspects théoriques dégagés dans le cadre de la formation pour adultes pour mieux situer ma pratique.

La figure contemporaine de l'accompagnateur est celle d'un individu qui se met au service d'un autre pour l'accompagner dans des transformations et c'est bien l'objectif que j'ai poursuivi. L'accompagnement induit une posture paradoxale à plus d'un titre puisque :

« Penser l'accompagnement, c'est faire fi d'une situation hiérarchique déclarée pour se situer dans une horizontalité plus informelle aux allures paradoxales, au sein de laquelle une égalité de surface entre les personnes impliquées masque un déséquilibre de fait entre le relatif confort existentiel de l'une et celui plus problématique de l'autre » (Boutinet, 2007, p. 7).

L'accompagnement induit une asymétrie de place qui peut faire violence à l'accompagné puisqu'elle ne peut faire preuve de réciprocité. Mauss (2007) a parfaitement démontré à ce sujet le caractère agoniste du don, qui place le donataire en position de dette à l'égard du donateur jusqu'à ce qu'il ait fait un don à son tour. Pour contourner cette difficulté il est intéressant, ainsi que le montre Denoyel (1997), de distinguer complémentarité, réciprocité et mutualité. En effet, un système de solidarité à partir d'une entraide mutuelle vient englober l'asymétrie de la réciprocité de la situation interlocutive de l'accompagnement préservant les capacités d'autonomisation de l'accompagné. Cela m'invitait à penser mon dispositif comme un dispositif d'accompagnement permettant l'expression d'une « actorialité », favorisant la réflexivité en confrontant le récit du vécu de l'élève à la communauté et l' « autorialité » qui peut les rendre sujets de leur parcours d'orientation.

J'ai pu pour ce faire m'appuyer sur la méthodologie de la recherche biographique en éducation qui met l'accent sur la dialectique relationnelle et l'intentionnalité communicative du chercheur telles que définies par Ferrarotti (2013). La posture éthique qui lui est liée invite à établir avec les narrateurs un « pacte de connaissance transformatrice » qui les place naturellement en position de co-chercheurs, dans une égalité réflexive où chacun se trouve propriétaire d'un savoir fondé sur l'expérience qui permet de travailler à la construction d'un récit partagé. L'asymétrie de relation a donc pu disparaître dans la réciprocité réflexive de l'accompagnement puisque l'élève, le groupe et moi dans un premier temps, et l'élève et moi dans les entretiens individuels, avons trouvé une relation éthique dans le sens où est apparue une parité de relation à défaut d'une parité de place, sur laquelle s'est appuyée une reconnaissance mutuelle. Nous avons construit ensemble le cadre éthique de cette recherche en élaborant un contrat garantissant la liberté de participation, la confidentialité, le respect dans l'écoute. Ainsi l'asymétrie de relation qui pouvait faire violence à mes élèves a laissé place, grâce à une écoute dialogique et non silencieuse qui engageait ma responsabilité d'être humain avant celle de l'enseignante, sans toutefois l'exclure, à une mutualité coopérative qui préservait l'autonomie de mes élèves co-chercheurs. Il s'agissait de me laisser devancer par leur récit, de les laisser orienter à leur guise le cours des entretiens pour accéder à une compréhension herméneutique de leur construction identitaire plurielle.

Mais cela n'a pas empêché que je continue à craindre que les entretiens ne viennent « bousculer » mes élèves en accélérant un processus dans lequel ils n'étaient peut-être pas tous prêts à s'engager. J'ai donc essayé d'être prudente sur la nature de mes questions et ma façon de recevoir les réponses. Je me suis d'abord fixée comme frontière de ne pas aller au-delà de ce qui pouvait être un soutien à mon interlocuteur dans un processus de subjectivation

émancipatrice. Ce qui amenait une nouvelle question : comment savoir si la question posée allait faire avancer l'élève ou pas, si elle ne risquait pas de le déstabiliser ? Par ailleurs l'exercice demandait à ce que je me questionne sur le regard à poser et à renvoyer sur les énoncés de l'élève. Pouvais-je tout entendre sans jamais donner un avis ? Mes responsabilités d'enseignante et de professeure principale, dont je ne pouvais pas faire abstraction, notamment avec mes propres élèves, ne me permettaient pas de rester neutre. Cela a déterminé une partie des questions posées pendant les entretiens. Il fallait néanmoins créer une certaine ouverture pour que ce travail, à la lisière de l'espace scolaire, se fasse en confiance et sans faire violence à l'élève. Tout était histoire de limites à trouver avec cette difficulté qu'elles sont invisibles extérieurement et qu'on ne peut que les « sentir » dans la situation sans écarter définitivement le risque de se tromper. J'ai dû me résoudre à vivre l'incertitude, à tendre vers une forme d'écoute et d'accompagnement sans jamais pouvoir être sûre de l'atteindre en situation, à trancher dans l'instant et au cas par cas. J'ai finalement admis qu'il ne pouvait y avoir de confort dans ma posture d'accompagnement qui ne soit une menace pour la relation instaurée, dès lors qu'il s'agit avant tout d'une relation humaine. C'est une caractéristique des recherches biographiques en éducation qui, s'appuyant l'épistémologie fondée par Dilthey de la reconnaissance de l'humain par l'humain, rend visible et transforme l'expérience des participants en ressource pour agir. Elle implique dès lors la pratique d'une éthique du doute s'appuyant sur l'exercice d'un sens critique puisqu'elles sont une adresse de personnes à personnes avant tout. Delory-Momberger rappelle que :

« Sur le plan de l'éducation, ce rapport à l'autre que soi a été en particulier problématisé par Fichte qui développe l'idée que l'éducation n'est formation de l'homme que parce qu'elle est, non pas une action sur un objet, mais une action réciproque entre des êtres raisonnables et libres qui se reconnaissent comme des personnes. Chacun ne devient un sujet libre que parce qu'un autre sujet l'appelle à agir librement en le traitant déjà comme un sujet libre et parce qu'à son tour il traite cet autre sujet comme un sujet libre » (Delory-Momberger, 2014, p. 65).

C'est donc en prenant appui sur une éthique du doute que le sens pouvait émerger au carrefour de la lecture-écriture que les élèves effectuaient de leur histoire dans un processus hétérobiographique qui mettait au travail ma lecture de leur histoire, en fonction de mes expériences.



### **III/ Construction d'une méthode d'entretien et d'interprétation**

Cette éthique a guidé la construction progressive d'un protocole d'entretien et d'interprétation. S'il n'a pas été anticipé lors de la première mise en œuvre du dispositif, puisque je me suis laissée guider par mon questionnement pour décider en fonction des effets produits de la forme que prendrait l'étape suivante, il m'a semblé intéressant de le reproduire ensuite dans les différents groupes afin d'établir des points de comparaison.

#### **III/1. Vers un protocole d'entretien**

Je rappelle que mon interrogation sur l'intérêt de l'utilisation de la biographisation dans le cadre de l'institution scolaire est née rapidement après un séminaire organisé par l'ASIHVIF et le Sujet dans la cité, en collaboration avec l'école doctorale Erasme de Paris 13, intitulé : « recherche et formation à la recherche biographique »<sup>12</sup>. Je me suis décidée très vite à en faire le support de ma recherche et je me suis alors demandé comment m'y prendre. Un début de réflexion méthodologique a précédé mes premiers entretiens, consignée au fil du temps dans mon journal de recherche qui en a été l'outil de construction et ce, dans un questionnement éthique constant de mes implications et de celles des acteurs concernés.

J'ai cherché des ouvrages présentant des recherches s'appuyant sur des entretiens biographiques. Elles visaient le plus souvent à recueillir des données sociologiques ou à produire un effet thérapeutique. Il y avait là matière à inspiration et ces ouvrages étaient éclairants sur les processus en jeu mais ils n'étaient pas toujours transférables à mon jeune « public » d'élèves, ou poursuivaient des objectifs différents des miens. Mais l'ouvrage de Abels-Ebert (2000), un des seuls que j'ai trouvé et qui s'appuyait sur des entretiens avec des enfants et s'intéressant à leur vécu, m'a confortée dans ma démarche. Je me suis aussi intéressée aux entretiens d'explicitation proposés par Vermeersh (2011) avant de réaliser que cette méthode était trop axée sur la notion d'activité et m'apporterait davantage d'éléments descriptifs sur des activités scolaires que d'éléments narratifs sur son vécu. Je n'avais pas d'hypothèses préalables qui auraient pu justifier l'utilisation d'un entretien semi-directif avec une trame rigoureuse. Au-delà de la finalité émancipatrice des entretiens que j'allais mener, il

---

<sup>12</sup> J'ai suivi ce séminaire en 2009-2010, alors que Delory-Momberger assurait la présidence de l'ASIHVIF et développait l'association du Sujet dans la cité. Ce séminaire avait pour visée de poser des repères théoriques et méthodologiques ainsi que d'interroger les enjeux socio-politiques de la recherche biographique en éducation.

s'agissait de recueillir des données biographiques sur des parcours scolaires dont je ne savais encore rien des connaissances qu'elles mettraient à jour.

Dans le cadre de mon Master à Paris VIII, j'avais été formée par Patrice Ville à l'entretien non directif. Cette méthode était celle qui me semblait correspondre le mieux à mon projet, tant en matière de recherche que d'intervention. Il m'a semblé intéressant de laisser mes élèves s'exprimer sans intervenir pour répondre à la consigne qui était la suivante:

« Raconte ce que tu veux de ton parcours scolaire entre le moment où tu es entré à l'école et aujourd'hui, et dis comment tu envisages la suite de ce parcours ».

Mais je me suis vite aperçue que si le principe de non directivité était intéressant dans un premier temps, il avait ses limites avec des adolescents facilement intimidés ou hostiles à la prise de parole face à un adulte et/ou dans le cadre d'une recherche et que les effets formatifs de la mise en récit auquel il permettait théoriquement d'accéder était de ce fait limités. Ils avaient besoin d'être rassurés et autorisés : dans la peur de ne pas produire « le » récit attendu, certains posaient des questions, demandaient s'ils pouvaient parler de telle ou telle chose. Je les écoutais au début sans les interrompre et mes prises de parole n'avaient d'autres buts que de relancer par acquiescement, en répétant une fin de phrase ou en demandant une clarification qui ne pouvait attendre quand je ne comprenais pas une donnée. Mais j'ai rapidement fait le choix après cette première phase d'entrer en conversation avec eux, assumant de livrer parfois un point de vue ou un vécu lorsqu'il me le demandait, ou de proposer une interprétation, c'est-à-dire de m'engager dans la relation tout en restant dans une écoute respectueuse et en essayant de ne pas orienter les réponses. Cela impliquait parfois de livrer mes propres ressentis sur ce qui était entendu. Pendant les entretiens individuels, je prenais quelques notes sur des événements qui me semblaient importants (parce qu'exprimés avec émotion, ou justement sans émotion, parce que témoignant d'une rupture positive ou négative) et venais ensuite en discuter avec l'élève, le plus naturellement possible. À la demande de certains groupes, j'ai accepté de jouer le jeu et de livrer moi aussi mon parcours, en fin d'entretien pour ne pas formater leur récit. J'entrais ainsi dans l' « entretien comme une conversation » propre à la recherche biographique.

Alors que j'avais terminé ma première série d'entretiens, j'ai eu l'occasion de participer à une courte initiation à l'utilisation la méthode BNIM<sup>13</sup>, découverte à l'occasion d'un atelier-présentation proposé par Wengraft et Chamberlain. Elle visait le récit d'évènements

---

<sup>13</sup> Biographic Narrative Interpretive Method : méthode d'interprétation des entretiens biographiques-narratifs

biographiques particuliers (les Pin's), et sollicitait le revécu de ces expériences plus que leur ressenti. Elle consistait à noter les événements intéressants que faisait apparaître la première réponse à la question posée, à les sélectionner et à y revenir dans l'ordre, en prenant garde à ne pas en solliciter seulement le ressenti mais un développement de la narration. Cela se rapprochait de ma pratique et m'a permis de modéliser et de systématiser ma méthode d'entretien. En sollicitant le récit d'événements qui semblaient marquants, liés le plus souvent à des moments de ruptures, positives ou négatives, je parvenais à inviter les élèves à travailler la construction de leur historicité et à prendre conscience de la relation entre leur histoire singulière et des trajectoires sociales. Si je n'arrivais pas toujours à obtenir des séquences narratives (je n'obtenais parfois qu'un simple énoncé : « je ne me rappelle plus de rien » ou « je n'ai rien à raconter », « mon parcours est comme tout le monde »), je continuais néanmoins à les solliciter.

Comme nous le verrons, il y avait des inégalités flagrantes dans les quantités ou dans la qualité « narrative » des productions. Je ne forçais pas le passage et n'émettais pas de jugement. Toute réponse informait sur le vécu de l'histoire scolaire de l'élève et j'ai finalement défini le « récit » qui était ma matière au sens large comme « processus, activité expressive » cette acceptation du terme récit incluant le « récit conversationnel ordinaire » (Reuter, 2009). Cela a conditionné mon choix de méthode d'interprétation puisqu'il ne s'agissait pas uniquement de considérer les textes comme des successions d'actions mises en intrigue.

Cette méthode d'entretien a pris forme dans la première étape de ma recherche avec les élèves de la classe « expérimentale » et s'est ensuite rapidement systématisée avec les autres groupes. Elle m'a en effet semblé suffisamment valide à partir du moment où j'effectuais un balisage préalable avec une trame de points à aborder qui devait rester suffisamment large pour accueillir l'inattendu et de nouveaux éléments narratifs s'ils surgissaient, ce qu'ils n'ont pas manqué de faire.

Finalement, je me suis aperçue à posteriori que ma méthode d'entretien dans cette première phase de recherche s'était inscrite tout naturellement dans la perspective méthodologique de la recherche biographique en éducation telle qu'elle se trouve formalisée par Delory-Momberger (2014) et dont je m'étais imprégnée au fil des séminaires suivis.

### III/2. Le dispositif

Entendre l'histoire de chacun, construire son récit pour les autres, dans un respect mutuel, passait par l'élaboration collective d'un cadre éthique. Le travail mené avec mes élèves posant la question de la confrontation à l'Autre, l'élaboration d'un cadre éthique et d'un contrat garantissant la liberté de participation, la confidentialité, le respect dans l'écoute a été un préalable à l'activité de biographisation. C'était la condition pour que, dans l'interaction constante entre soi et l'Autre, l'élève puisse se reconnaître comme membre d'une communauté, se sentir reconnu comme acteur et auteur dans le groupe et exposer sa singularité. Les règles élaborées ou discutées avec chaque groupe se sont finalement déclinées de façon assez similaire.

En ce qui concerne la participation, il a été décidé que chacun était libre de participer ou pas et pouvait demander à entendre le récit des autres sans livrer le sien. En retour, seul le groupe pouvait décider si un camarade pouvait entendre les récits sans livrer le sien. Cela s'est produit à deux reprises sans que le groupe ne manifeste de désaccord. Pour ce qui est de la confidentialité, il était clairement demandé que rien de ce qui pouvait être dit ne soit répété à l'extérieur du groupe, que ce soit aux camarades, aux parents ou à l'équipe pédagogique sans l'autorisation du narrateur, à moins et ce point a fait l'objet d'une insistance particulière de ma part, que la teneur de son discours ne vienne en révéler la nécessité, comme à l'occasion de n'importe quel entretien au sein du collège. Les participants étant restés centrés sur leur parcours scolaire, cela ne s'est jamais avéré nécessaire. Les entretiens utilisés dans le cadre de ma recherche étaient rendus parfaitement anonymes et les élèves étaient libres s'ils le souhaitaient de proposer eux-mêmes un pseudonyme. Par ailleurs, il a été demandé par les élèves, et c'était la condition pour qu'ils acceptent un enregistrement, que les bandes sons ne soient jamais entendues par d'autres que moi et le narrateur, pour la partie de la bande qui le concernait. Je devais les mettre à disposition sur le serveur du collège sur leur compte personnel pour que ceux qui le souhaitaient puissent les dupliquer et je les ai effacées au bout d'une semaine. Afin de mettre en place le climat de respect indispensable au bon fonctionnement du dispositif, chacun pouvait donner à la fin d'un récit ses ressentis sur celui-ci, les échos qu'il pouvait produire sur sa propre histoire. Tout jugement sur l'autre ou son histoire était proscrit. Il était demandé à ce qu'un récit ne soit pas interrompu et globalement il s'agissait de faire attention à l'autre, en écoutant, mais aussi en parlant. Les élèves avaient la responsabilité de leur parole et de l'effet qu'elle pouvait produire sur le groupe.

Une fois ces règles acceptées, le premier entretien pouvait avoir lieu. Il a consisté la première année à réunir les élèves sur une matinée banalisée pour recueillir le récit de leur parcours scolaire. Les enseignants ayant habituellement les élèves en cours ont participé à l'opération en livrant eux aussi leur récit et en écoutant ceux des élèves, posant aussi des questions s'ils le souhaitaient. Quinze élèves sur les seize ont été volontaires pendant cette séance, l'un d'eux ne souhaitant pas s'exprimer devant le groupe, mais ayant écouté ses camarades. Elle s'est déroulée juste après les vacances d'automne, alors que nous étions encore en début d'année scolaire.

Je n'avais à ce moment-là, ni questionnaire préétabli, ni trame, afin de ne pas fermer de possibles, même si c'était aussi le risque de passer à côté de certains d'entre eux. Mon intention était de les laisser parler et ensuite de les interroger sur leur rapport à l'apprentissage et sur la façon dont ils envisageaient leur avenir. J'ai parfois dû les interrompre pour comprendre leur récit quand je manquais de repères. Manquant d'expérience, il m'est arrivé d'être maladroite ou distraite par le groupe.

Certains élèves ont accepté de s'exprimer à condition seulement qu'on les questionne, ne se sentant pas capables de construire un récit. Alors que le projet de la classe visait à l'autonomisation des élèves dans une démarche la plus autogestionnaire possible, nous n'étions pas encore installés au mois de novembre dans une pratique qui permettait à certains d'entre eux de se dégager d'une pratique dialoguée rencontrée depuis toujours avec la plupart des enseignants. Je n'ai pas voulu forcer les choses et pour que tous ceux qui le souhaitaient puissent prendre la parole, quelle que soit leur habileté, j'ai rapidement accepté l'idée d'un dialogue plus directif que je ne l'envisageais. La méthode d'entretien a donc finalement été plutôt souple et s'est adaptée à chaque élève, puis à chaque groupe. J'ai aussi découvert durant cet entretien la difficulté de rester concentrée et en ouverture sur un temps long. Nous avons réuni ensemble un premier matériel, en disposant en moyenne d'une dizaine de minutes de temps de parole pour chacun (elles n'ont pas toujours été utilisées), à partir duquel l'après-midi même, les élèves ont travaillé à une deuxième version, cette fois-ci rédigée, de leur parcours scolaire.

Cette première étape s'inscrivait dans la perspective d'une meilleure compréhension de soi et de l'autre qui pouvait améliorer le climat de travail et favoriser les coopérations.

Dans un second temps, à partir du mois de février, j'ai proposé aux élèves volontaires des entretiens individuels, présentés comme des entretiens de recherche qui pouvaient leur être utiles dans leur parcours d'orientation. Cette étape s'inscrivait davantage dans la perspective

d'un travail sur l'histoire initialement produite afin de la développer, de la regarder à distance et de préparer une réflexion sur le choix d'orientation imminent pour certains d'entre eux ou sur le choix d'un stage en entreprise. Dans le cadre de ces entretiens individuels, il m'a semblé important de les laisser choisir le lieu dans lequel ils se sentaient le plus à l'aise pour s'exprimer. Lorsqu'ils choisissaient la classe, sans doute par souci de discrétion vis à vis des autres collégiens, nous nous installions de part et d'autre d'une table d'élève, et non pas de mon bureau. Je souhaitais marquer un changement de rapport de position entre l'élève et moi, le rapport d'autorité tendant à dominer lorsque je suis derrière mon bureau, juste devant le tableau<sup>14</sup>.

- Mon matériel de recherche est donc constitué pour la première année d'un premier entretien réalisé en classe entière, d'un écrit produit par les élèves le même jour et d'un entretien plus long d'environ une heure, presque trois mois plus tard. Mon interprétation s'est aussi appuyée sur ma connaissance de ces élèves avec qui j'ai travaillé entre cinq et sept heures par semaine et que j'avais parfois déjà rencontrés en cours en 6<sup>ème</sup> ou en 5<sup>ème</sup>, sur toutes les conversations informelles que nous avons pu avoir (en fin de cours, lors de sorties ou de voyages scolaires, etc.), sur leurs résultats scolaires, les rédactions et les écrits réflexifs qu'ils ont produits au cours de l'année scolaire, sur les bilans et les choix d'orientation que certains d'entre eux sont amenés à faire à la fin de la 4<sup>ème</sup>.

- La deuxième année, j'ai en grande partie reconduit le même dispositif dans la classe « double-alternance » du collège voisin. J'ai dû gagner la confiance d'élèves qui ne me connaissaient absolument pas. J'ai d'abord passé un moment seule avec les élèves, sur un temps habituellement réservé au professeur principal qui anime l'heure de « vie de classe », pour expliquer ma démarche. Tous ont accepté de m'entendre et m'ont prêté une oreille attentive. Mais j'ai pu constater à quel point leur confiance en l'adulte de l'institution scolaire était ébranlée et même si je ne faisais pas partie de l'équipe pédagogique du collège, je restais une adulte, autorisée à intervenir par le chef d'établissement. Pour faire admettre que le travail serait enregistré, j'ai dû certifier que ni le Principal de l'établissement ni les professeurs ne m'avaient mandatée et qu'ils n'auraient pas connaissance du contenu des entretiens. Je leur ai expliqué que nos rencontres se situaient à la marge de leur espace de scolarisation et n'auraient lieu que s'ils étaient volontaires. Treize élèves étaient présents ce jour-là, 8 ont accepté de participer, après avoir vérifié qu'ils pouvaient se désengager à tout moment. Nous

---

<sup>14</sup> L'utilisation d'un tableau numérique qui rend nécessaire certains câblages implique que nous ne puissions pas choisir l'emplacement de notre bureau et cela crée facilement, dès lors que l'on utilise un ordinateur, un espace enseignant distinct de l'espace élève.

nous sommes revus ensuite pour établir ensemble un contrat, nous avons déterminé le jour et la durée du moment de travail qui leur semblait adapté et ils ont choisi un lieu dans lequel ils se sentaient bien : le foyer des élèves, endroit convivial avec des fauteuils, quelques tables de travail et un babyfoot.

Nous nous sommes donc retrouvés un mardi après-midi, sur un temps habituellement disponible pour des ateliers interdisciplinaires dont ils ont été extraits deux fois : pour le moment de biographisation collectif et celui de l'écriture à trois semaines d'intervalle. J'avais cette fois noté quelques points que je souhaitais les voir évoquer. Ils concernaient notamment leur rapport et celui de leur famille au savoir, aux enseignants. Au moment de l'écriture, l'entretien collectif avait déjà été retranscrit et j'ai invité les élèves à les lire et éventuellement à les modifier, introduisant dès lors une nouvelle dimension dans le travail réalisé, qui laissait une possibilité de se corriger et de prendre conscience du caractère évolutif de leur récit d'expérience. Certains élèves ont choisi leurs pseudonymes lors de cette seconde séance. J'ai ensuite travaillé en entretiens individuels avec six élèves volontaires sur les huit ayant participé à la première séance. Ils m'ont proposé des rencontres le lundi matin, pendant une heure réservée habituellement au professeur principal pour accueillir les élèves au retour du weekend. Le temps d'entretien était dès lors limité à une heure mais il s'est avéré, tant cette année-là que l'année précédente, que les adolescents rencontrés auraient mal supporté un entretien plus long. Nombre d'entre eux ont fait part d'une fatigue ou d'une difficulté à se concentrer à l'issue des premières quarantes minutes. Il m'a semblé intéressant de proposer d'ajouter à ces trois temps du dispositif expérimenté l'année précédente un temps de bilan pendant lequel les élèves ont pu lire les récits produits et les transcriptions et ont ensuite eu l'occasion de réagir, de rectifier et de discuter ensemble le dispositif et ses effets. Les élèves ont refusé ce bilan, n'ayant pas envie de relire des entretiens individuels très longs ni d'accéder à mon interprétation. Ils ont accepté de participer à la recherche, certains pour faire quelque chose de nouveau, mais n'étaient pour la plupart que très peu intéressés par son objet.

- Cette deuxième année, sur la base des effets positifs du dispositif dans la classe « expérimentale », j'ai aussi « proposé » un temps de biographisation collective à une de mes classes de 4<sup>ème</sup> au fonctionnement « classique », dans la perspective de construire une communauté de travail avec ces élèves très agités qui vivaient dans des tensions importantes. Elle était constituée d'un tiers d'élèves obtenant de très bons résultats, d'un tiers d'élèves en situation de très grande difficulté et d'un tiers d'élèves avec des résultats moyens. Environ 30% d'élèves avaient entamé leur scolarité dans un autre pays ou entendaient à la maison une autre langue que le français.

J'ai utilisé une séance de deux heures correspondant habituellement dans leur emploi du temps à un de mes cours de français. Cela plaçait le dispositif dans un cadre plus « scolaire ». Nous avons, à ma demande, aménagé la salle pour construire un cercle de chaises sans tables et nous avons trop rapidement élaboré un contrat, sur la base de celui réalisé avec les élèves l'année précédente. Je n'avais pas l'intention à ce moment-là d'utiliser ce temps de parole à des fins de recherche mais j'envisageais d'utiliser les entretiens comme support d'écriture. J'ai interrompu l'enregistrement après un premier entretien, réalisant que le nombre d'élèves présents engendrait trop de bruits de fond puisqu'ils puissent ensuite les utiliser sans peine.

Si les élèves restaient libres de livrer ou pas le récit de leur parcours et que j'ai respecté la décision de deux d'entre eux de ne pas s'exprimer, l'imposition de l'exercice mais aussi la lourdeur de l'effectif, ont conduit à des résistances évidentes. Prenant conscience d'avoir de façon très discutable « forcé le passage » même si c'était à des fins pédagogiques, je leur ai présenté mes excuses lors du cours suivant. Une discussion a permis de comprendre que certains avaient vécu l'exercice comme une tentative d'intrusion dans leur vie privée, même s'ils avaient le droit de ne pas parler. Cela m'a semblé d'autant plus normal après coup que je ne leur avais que très peu présenté les objectifs de la séance. Prenant conscience de mes erreurs, je leur ai expliqué ma démarche l'année passée, mise en œuvre à des fins de recherche, et les motifs qui avaient présidé à ma décision de reconduire le dispositif.

Je leur ai cette fois proposé de reprendre le travail engagé sous la forme d'un écrit. Certains ont d'abord exprimé leurs réticences, comme pour vérifier leur liberté de participation, mais finalement, chacun des élèves a accepté de participer. C'est à ce moment-là que j'ai envisagé de m'appuyer sur leur expérience pour enrichir mon interprétation et que je leur ai parlé de ma recherche. Cela m'a donné l'occasion de répondre à leur étonnement de découvrir que l'on peut choisir d'étudier sans y être contraint alors que l'on a déjà un métier. Sentant une ouverture, c'est de façon très impulsive que je leur ai proposé de participer à leur tour à ma recherche. Je les ai invités à produire un récit écrit de leur parcours scolaire, en insistant sur le fait qu'il s'agissait d'un travail volontaire, non évalué, qui servirait de support à l'enseignante de français et au professeur principale que j'étais mais aussi à l'étudiante menant une recherche. Ils ont tous accepté. La perspective de participer à une recherche amenait à une plus grande motivation de leur part que l'objectif annoncé d'améliorer l'ambiance de travail en se connaissant mieux et elle a contribué durablement à transformer nos rapports.



En cours d'année j'ai proposé à certains élèves de la classe en situation de difficulté des entretiens individuels. Ils ont été menés dans le cadre des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) destinés aux élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun. Il s'agit d'une prise en charge personnalisée des élèves autour d'objectifs d'apprentissages prioritaires, dans une période définie, en proposant à l'élève et à sa famille un plan d'aide ciblant des connaissances et des compétences précises. Dans mon établissement, une heure hebdomadaire était inscrite dans l'emploi du temps des élèves pour travailler en petits groupes ou de façon individuelle afin de remédier aux difficultés rencontrés, que j'ai utilisée pour des entretiens individuels sur le vécu du parcours scolaire mais aussi pour des entretiens en petits groupes pour réfléchir avec les élèves à la question de la place de l'école dans leur parcours, à la construction de leurs représentations des figures de l'élève et de l'enseignant, ainsi que de leur « métier » d'élève.

Élèves, familles et équipe éducative ont été avertis de la façon dont je pouvais utiliser les entretiens en les rendant anonymes, à des fins de recherche.

Dans cette première phase de mon investigation, je me suis appuyée sur des entretiens avec trois groupes d'élèves, dans des contextes différents.

**Tableau 1 Synthèse des données de la première phase de recherche**

	Année 1 2009-2010	Année 2 2011-2012	Année 2 2011-2012
<b>Groupes</b>	<b>Groupe 1</b> Classe « expérimentale »	<b>Groupe 2</b> Classe « ordinaire »	<b>Groupe 3</b> Classe « double- alternance »

<p><b>Contexte de recrutement et profil des élèves</b></p>	<p>Recrutés dans l'établissement avec accord des élèves et des familles. Certains d'entre eux ont été scolarisés ensemble depuis le primaire où tous se connaissent de vue. Emploi du temps classique avec une plage de travail inter et transdisciplinaire. Elèves en situation de grande difficulté dans plusieurs matières, avec une mauvaise estime d'eux-mêmes. 50% d'élèves ayant entamé leur scolarité dans un autres pays. Tendance à l'absentéisme, au découragement, à l'agitation en classe ou dans l'enceinte du collège. Objectifs : donner ou redonner confiance en soi et goût à l'école. 7 élèves sur 16 ont commencé leur scolarité dans un autre pays ou dont les parents ne parlent pas couramment le français.</p>	<p>Un tiers d'élève obtenant de très bons résultats, un tiers d'élèves en très grande difficulté, un tiers d'élèves avec des résultats moyens. Environ 30% d'élèves ayant entamé leur scolarité dans un autre pays ou dont les parents ne parlent pas couramment le français.</p>	<p>Recrutés sur l'ensemble du bassin sur commission d'acceptation à la demande de l'élève et de la famille. Ne se connaissent pas pour la plupart en début d'année. Temps éducatif partagé entre cours, stages en entreprises et stages en lycée professionnel. Finalité : travailler un projet d'orientation. Difficultés importantes dans les apprentissages. absentéisme, découragement, agitation en classe ou dans l'enceinte du collège Objectifs : préparer au mieux une intégration dans la voie professionnelle même si la voie générale n'est pas exclue. Travailler sur le relationnel pour améliorer l'estime de soi des jeunes et essayer de les réconcilier avec l'institution scolaire tout en les préparant à la rencontre avec le monde du travail qu'ils intégreront plus vite que d'autres. 3 élèves sur 8 issus ayant été scolarisés initialement dans un autre pays ou dont les parents ne parlent pas couramment le français.</p>
<p><b>Membres de l'équipe pédagogique présents</b></p>	<p>Enseignants volontaires.</p>	<p>Enseignante de français et étudiante-chercheuse.</p>	<p>Enseignante de français et étudiante-chercheuse.</p>
<p><b>Modalité de travail de la classe dans laquelle s'inscrit le groupe</b></p>	<p>Concertation pour construire des outils méthodologiques et réflexion approfondie sur la question de l'évaluation et de la notation. Modalités d'évaluation non chiffrée dans plusieurs disciplines. Prise en compte des progrès autant que des performances.</p>	<p>Fonctionnement classique avec une heure semaine consacrée aux besoins en PPRE (Programme personnalité de réussite éducative).</p>	<p>Deux plages horaires banalisées et alternance avec des stages</p>

<b>Acteurs engagés dans la mise en oeuvre du dispositif de biographisation</b>	Accord du chef d'établissement. Communication avec les inspecteurs pédagogiques du dispositif et des bilans. Accord des familles et des élèves. En concertation avec la conseillère principale d'éducation et la conseillère d'orientation psychologue.	Accord du chef d'établissement. Communication avec les inspecteurs pédagogiques du dispositif et des bilans. Accord des familles et des élèves. En concertation avec la conseillère principale d'éducation et la conseillère d'orientation psychologue.	Sur proposition au chef d'établissement. Information aux collègues et au conseiller principal d'éducation par le biais de professeur principal. Concertation avec le professeur principal.
<b>Plages horaires destinées à la recherche</b>	Plage banalisée puis sur des plages libres dans le temps scolaire.	Temps de cours de français et heure de PPRE	Temps réservé aux projets dans l'emploi du temps.
<b>Volontaires</b>	16/16	25/25	8/16
<b>Nombre d'élèves ayant pris la parole</b>	15	23	8
<b>Nombre d'élèves ayant produit un récit écrit</b>	16	25	8
<b>Nombre d'élève ayant accepté de participer à un entretien individuel</b>	10	16	6
<b>Nombre d'entretiens effectivement menés et dans de bonnes conditions</b>	4	8	6
<b>Matériel</b>	Enregistrement et prise de note pour les entretiens Ordinateurs pour le récit écrit	Prise de note pour les entretiens ou enregistrement pour certains entretiens individuels Récits rédigés sur papier	Enregistrement pour les entretiens. Récits rédigés sur papier.

### III/3. Méthode d'interprétation

Si l'on s'attache à la définition proposée par Giust-Desprairies de la démarche clinique, c'est dans cette perspective que j'ai abordé mes interprétations :

« Le travail clinique est attention à ce qui, de l'objet de recherche, reste en retrait, en attente, et permet l'investissement dans ce qui est du manque, du négatif, du lieu vide, est surgissement du possible. Il est une sensibilité à ce qui empêche la pensée, menace la réflexion, effondre les évidences » (Giust-Desprairies, 2004, p. 64).

C'est qu'elle rejoint sur ce point la perspective ouverte par la méthodologie de la recherche biographique en éducation présentée dans le chapitre précédent en matière d'interprétation. Il s'agissait d'aborder mes transcriptions pour comprendre comment les participants se constituaient une figure singulière d'élève au sein d'un espace social particulier : celui de la scolarité. J'ai recueilli un matériau abondant et varié et la question de ce que j'allais faire de cette matière riche de sens, même dans l'absence de développement ou les lacunes parfois présentes dans certaines productions d'élèves, s'est vite posée. Comment rendre compte de façon synthétique du chemin suivi pour arriver aux résultats présentés ? Comment sélectionner les données ?

Je visais une compréhension herméneutique du processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation par l'élève. Or, ainsi que Ricœur le met en évidence, nous ne pouvons comprendre un texte que si nous entretenons un rapport vital avec ce dont il parle, que si ce texte nous concerne. Autrement dit, je ne pouvais interpréter les productions de mes élèves que parce que nous appartenions à un même cercle herméneutique, à même monde sociohistorique. Ainsi que l'indique Delory-Momberger, : « La compréhension déployée à partir de l'intelligibilité de sa propre vie ouvre au chercheur la capacité épistémologique d'adhérer à des sens autres que les siens et de reconstruire les relations significatives particulières à son objet d'étude » (Delory-Momberger, 2003, p. 29). C'est avec l'expérience de mon vécu scolaire que j'ai pu interpréter les récits des élèves participant à cette recherche. Ce processus herméneutique m'a permis d'effectuer, dans un ensemble important de données, un choix des entretiens sur lesquels appuyer les interprétations présentées ici. Mon objectif n'était pas d'atteindre une représentativité sociologique des productions d'élèves. Il ne s'agissait pas de « comparer ce qu'un acte ou l'histoire d'une vie ont en commun avec les actes et les histoires des autres individus – dans une perspective générale qui, seule, pourrait être connaissance scientifique... » (Ferrarotti, 2013, p. 53), mais de m'inscrire dans la perspective d'une « anthropologie sociale qui considère chaque homme comme la synthèse individualisée et active d'une société » et « élimine la distinction entre le général et le particulier d'un individu » (Ferrarotti, 2013, p. 53). J'ai considéré à l'instar de Ferrarotti que « ce qui rend unique un acte ou une histoire individuelle se présente à nous comme une voie d'accès – souvent possible – à la connaissance scientifique d'un système social » (Ferrarotti, 2013, p. 53).

Je me suis donc appuyée sur mon évaluation de l'environnement, du contexte, de l'ensemble des données recueillies et d'une première phase d'interprétation pour sélectionner des productions me permettant plus que d'autres, dans un va-et-vient entre monde intérieur,

subjectif, et monde extérieur dans lequel cette subjectivité prend sens, dans son rapport au temps particulier qui est le sien. Chaque entretien, chaque production écrite, ont nourri progressivement mon cercle de compréhension mais afin de ne pas alourdir ma présentation des résultats, je n'ai cité et fait figurer en annexe que ceux dont je présente une interprétation. Je me suis appuyée sur la méthode de la recherche biographique pour faire émerger la manière dont l'élève narrateur construit son histoire dans la situation d'interlocution que constitue l'entretien. Dans cette perspective, il s'agissait de faire porter l'interprétation sur le récit en tant qu'action en m'appuyant sur des outils d'interprétation relevant à la fois des sciences des textes et des discours tels que la narratologie, la linguistique, l'analyse du discours et des théories de l'action. Il me semblait qu'une grille d'interprétation rigide appliquée d'entrée de jeu à chaque entretien, puis une autre destinée à la comparaison des entretiens, ne m'auraient pas permis d'accéder à une compréhension fine des processus en jeu dans les différentes biographisations.

Les transcriptions d'entretiens, premier moment d'un examen phénoménologique des données, m'ont rapidement posé un problème : comment rendre compte dans un texte du récit raconté avec des gestes, des expressions, des attitudes, du silence, sans le surcharger ? J'ai transcrit mot à mot les bandes sonores dont je disposais, signalant des silences quand cela me semblait important ou encore quelques attitudes significatives. J'ai essayé de rendre manifestes les tensions ou les émotions que j'ai parfois perçues. J'ai été attentive à respecter la promesse faite aux participants en ôtant des entretiens tout élément qui permette de les identifier. Mais si l'utilisation d'initiales ne me posait aucun problème pour des noms de lieu ou d'établissement scolaire, j'avais la sensation qu'elles déshumanisaient l'histoire des jeunes avec qui j'ai travaillé. Parfois avec leur aide, parfois seule, dans l'après-coup, j'ai donc remplacé leur prénom par un autre, qui me paraissait pouvoir refléter la génération et la catégorie sociale et culturelle de l'élève concerné. Par ailleurs, j'ai fait le choix, pour souligner la dimension interpersonnelle que je voulais primordiale dans nos entretiens, d'utiliser mon propre prénom dans les transcriptions.

Au fil des transcriptions, je me suis souvent interrompue pour noter des impressions, ne voulant rien perdre d'une première compréhension émergeant de l'activité de transcription, la plus proche de l'interaction ayant eu lieu au moment de l'entretien. Dans un second temps, j'ai effectué des va-et-vient entre ces impressions et le texte, y cherchant les éléments qui avaient justifié ces impressions. J'ai procédé en cherchant « une certaine stabilité de l'horizon de compréhension », dans la dynamique du dialogue herméneutique souligné par Paillé & Mucchielli (2008, p. 90).

Pour construire progressivement ma méthode d'interprétation, je me suis inspirée de la démarche de Dubar et Demazières, s'intéressant au langage en tant que processus (2003). Mais une lecture d'un article de Gabrielle Varro (2008) a également attiré mon attention : elle mettait en évidence l'intérêt de la mise en relation et de la distinction du récit d'événements et du discours sur ces événements ainsi que du contenu et de la forme, le récit étant constitutif de l'identité narrative de l'interviewé et le discours émergent d'une interaction dans un temps partagé. Cela pouvait me permettre d'approcher du processus en jeu dans la construction d'une historicité qui met en relation passé, présent et futur. Cette démarche se rapprochait de la méthode BNIM<sup>15</sup>, qui recommande de repérer les faits biographiques objectifs présents dans le récit pour regarder dans un second temps comment ils sont interprétés par le narrateur. Pour cela, il est nécessaire de procéder à un découpage séquentiel à chaque changement d'interlocuteur, à chaque changement de sujet, mais aussi à chaque fois que la façon de parler du sujet se modifie. On s'intéresse également à l'action produite par la fonction performative des paroles de l'interlocuteur. Je décidai de me prêter à l'exercice, dans la mesure où les matériaux le permettaient, mais ce n'était pas toujours le cas. M'inspirant de ces différentes méthodes, j'ai essayé de mettre en évidence les liens entre les dyades temps et temporalités, récit et discours, de repérer les actants et le rapport entretenu entre eux et l'auteur-narrateur et d'observer l'organisation thématique du récit et les schémas d'action qui s'en dégagent. Mais il me semblait également important de pouvoir mettre en lien les modalisations du discours avec les structures actanciennes des textes recueillis. J'ai procédé à plusieurs niveaux, observant l'organisation thématique globale, la valeur performative des paroles, les indices de subjectivité et de modalisation présents, les types de verbes en fonction de leur valeur expressive (sentiment, action, jugement) et de leur voix (active, passive). Enfin, j'ai synthétisé ces deux niveaux d'analyses (objective et subjective). Je me suis donc inspirée de plusieurs méthodes sans m'en tenir rigoureusement à leur protocole mais en les adaptant pour laisser pleinement la place à une interprétation herméneutique qui engageait ma subjectivité. Enfin, j'ai croisé les informations qui se dégageaient de ma lecture avec les autres matériaux en ma possession, mais aussi en soumettant entretiens et interprétations à d'autres étudiants qui ne connaissaient rien de l'élève concerné pour interroger ma compréhension de l'histoire produite et de la façon dont elle est racontée.

J'ai complété ma méthode d'interprétation par l'utilisation de la grille de Heinz, adaptée par Delory-Momberger (2014, pp. 89-92) :

---

<sup>15</sup> Biographic Narrative Interpretive Method : méthode d'interprétation des entretiens biographiques-narratifs

*Tableau 2 Observables associés à la grille de Heinz*

Grille de Heinz	Observables
Formes du discours (narratif, descriptif, explicatif et évaluatif)	Pronoms personnels Temps des verbes Types de verbes Modalisation Déictiques
Schéma d'action mis en œuvre (agir stratégique, progressif, attentiste ou avec prise de risque, qui s'observent tant au niveau de l'organisation du récit que du lexique)	Sujet des verbes Actants Voix active ou passive
Motifs récurrents (ou topoïs) qui thématisent et organisent l'action du récit et permettent aux narrateurs de construire un sentiment d'eux-mêmes et de leur singularité	Thème Progression Thématique
Gestion biographique de ces topoïs en fonction de la réalité socio-individuelle, qui observe la confrontation et la négociation entre les topoï, les dispositions, les ressources effectives (personnelles et collectives) et les contraintes socio-structurelles	Modalisations Indices de subjectivité Actants Temps des verbes

C'est à travers cette trame d'interprétation, croisée avec la catégorisation proposée par Ardoino en matière d'implication du sujet : « agent-acteur-auteur » que j'ai effectué l'interprétation qui sera proposée du premier corpus de données, correspondant à l'entretien collectif proposé à la classe « expérimentale ».

Ma méthode d'interprétation a donc été élaborée à partir de ces différents éléments et de mes connaissances d'enseignante de français en matière d'analyse de discours et d'analyse narratologiques, notamment à partir des propositions de Reuter (2009). C'est en expérimentant différentes pratiques que mes « observables » se sont modifiés et peu à peu stabilisés.

Dans un premier temps, à partir de l'ensemble des récits d'un même élève et de toutes les autres informations en ma possession, j'ai essayé d'établir une chronologie des éléments, des faits biographiques qui me permettaient de comprendre comment l'élève vit objectivement son parcours. Dans un second temps, je me suis attachée à la façon dont ces événements étaient racontés (ou non) et vécus, tentant d'évaluer les marques de subjectivité présentes et leurs évolutions et de mettre à jour ce qui pouvait témoigner de la construction d'une historicité.

Après avoir analysé les différents récits d'un même élève indépendamment les uns des autres, je les ai comparés pour observer d'éventuelles évolutions dans la narration et j'ai essayé de les interpréter en situant la subjectivité qui s'exprimait dans son contexte. Ce n'est qu'après avoir fait ce travail que j'ai comparé l'histoire et la manière de raconter de plusieurs élèves pour dégager quelques tendances communes en essayant néanmoins de ne pas réduire la singularité de chaque récit.

## **IV/ Interprétations**

Les interprétations m'ont permis de mesurer l'intérêt d'un travail d'hétérobiographisation avec des collégiens et de mieux comprendre le processus de construction d'une figure d'élève. Elles ont aussi mis en évidence des inégalités flagrantes en matière de capacités narratives et dans la construction du projet d'orientation, tout en révélant des progrès qui interrogent la question de l'éducation narrative.

### **IV/1. Intérêt de la biographisation collective**

Afin de présenter l'intérêt et les effets de l'hétérobiographie collective dans le cadre de l'institution scolaire, je m'appuierai ici essentiellement sur les entretiens collectifs menés avec les trois groupes. Mais j'intégrerai également des extraits de récits écrits et d'entretiens individuels quand ils mettent en évidence l'observation des fonctions de l'hétérobiographisation et de la manière dont se constitue une figure d'élève. Mon choix de présentation des interprétations pourra parfois suggérer que les extraits d'entretien auraient ici une fonction illustrative. Je tiens donc à préciser que les constats effectués émergent de la parole des élèves et que, si illustration il y a, c'est bien de ces constats inductifs.



Pour évaluer les effets du dispositif dans la « classe expérimentale », je me suis appuyée sur l'observation de l'attitude des élèves pendant mes cours, mais aussi plus largement dans ceux de mes collègues ou par l'équipe de la vie scolaire, en croisant cette observation avec les données disponibles en matière d'absentéisme, de travail fourni et d'implication, notamment en matière d'orientation (recherches de stage ou d'information sur les métiers). Pour ce qui est de la classe « double-alternance », il me semble difficile de faire la part des choses entre ce qui relève du projet pédagogique mis en oeuvre par les enseignants, visant notamment à accompagner les élèves dans la construction d'un projet d'orientation et ce qui relève de mon intervention dans l'établissement. Mais la synthèse de l'entretien collectif mené dans cette classe apporte des informations intéressantes sur les effets d'un dispositif d'hétérobiographisation collective.

L'un des premiers effets du dispositif d'hétérobiographisation a été d'entraîner les élèves dans un processus de reconnaissance. Il a aussi permis de comprendre en quoi consistait le « métier » des élèves, de leur point de vue, et comment pouvait se transformer une figure d'élève et la posture qui lui est associée.

#### IV/1.1. Le rôle de l'hétérobiographisation collective dans la construction d'une meilleure estime de soi

La biographisation collective des parcours d'élève permet l'entrée dans un processus de reconnaissance propre à nourrir l'estime de soi et à ouvrir une possibilité d'engagement dans un processus d'affirmation ou de transformation de soi. Ce processus s'appuie en premier lieu sur la possibilité d'exprimer une souffrance apparaissant jusque-là comme « tabou » et semblant « atomiser » les élèves en situation de difficulté, peu conscients du fait que cette souffrance est partagée. L'hétérobiographisation a permis d'exprimer la souffrance ressentie et de sortir de cet isolement.

Dans le groupe de la classe « double-alternance »<sup>16</sup>, j'ai pu effectuer un temps de bilan à l'issue de la biographisation collective. Il en ressort que ce moment de partage d'expériences a eu un effet cathartique. J'en restitue ici la totalité parce que c'est la densité de l'échange dans son ensemble qui montre l'évidence du soulagement produit :

---

<sup>16</sup> Annexe 4.

**Anne** : Est-ce que vous voulez bien m'aider à faire un petit bilan de la façon dont s'est passée la séance ? Qu'avez-vous à en dire ? Ce que ça a pu vous apporter pour l'instant ou pas, si vous en attendiez autre chose, ou que ça vous a déçu.

**Adrien** : Ben moi, ça m'a permis de dire mon parcours scolaire parce que c'est des choses que j'avais jamais dit auparavant, donc euh... ça m'a permis de lâcher de... Je sais, quoi... Je l'ai dit.

**Manon** : Ça fait du bien !

**Alexandre** : Ben ouais.

**Anne** : Alors dans quel sens ça t'a fait du bien de dire ?

**Adrien** : Ben..., je vais dire, alors je gardais tout ça pour moi et euh... mais je le disais à personne, alors à force euh..., ça s'accumule alors voilà, je l'ai dit, je l'ai dit, ça va mieux quand même...

**Célia** : Ouais, je suis d'accord avec toi...

**Anne** : Tu es d'accord avec lui ?

**Célia** : Oui.

**Manon** : T'avais un petit poids lourd dans ton cœur en fait... C'est... voilà...

**Francky** : Ben ..., et puis c'est un peu dur parce que moi je suis timide.

**Anne** : Qu'est-ce que tu veux dire ?

**Zoé** : Ben quand même parler devant les autres...

**Célia et Manon** : Oui.

**Anne** : Et vous l'avez fait.

**Groupe** : Ouais.

**Anne** : Vous êtes contents de l'avoir fait en fait ou pas ?

**Groupe, massivement** : Ben oui. Oui.

**Zoé** : Ben je l'ai dit à personne moi avant, je l'ai dit à ma mère, mais...

**Anne** : C'est la première fois que tu en parles, autrement ?

**Zoé** : Oui. Ça soulage...

**Anne** : Ça soulage ?

**Groupe** : Ouais.

**Alexandre** : Ben... on l'avait enfermé dans la tête. Ben, on essaie de se souvenir, on savait plus.

**Anne** : Oui, essayer de se souvenir, de mettre des mots ? Vous n'aviez jamais pensé votre parcours scolaire avant ?

**Groupe** : Non, non.

**Francky** : Si, moi en classe, des fois.

**Adrien** : Je pense qu'en sortant d'ici, je vais... On va peut-être continuer à y repenser un peu.

*Acquiescement général.*

Dans cet extrait, l'idée de pesanteur domine : « lâcher », « poids lourd », « s'accumule » associée à l'isolement « je le disais à personne », « enfermé », et au soulagement. Mais c'est en creux que s'énonce la souffrance des élèves, dans l'entretien collectif de la classe « expérimentale » par exemple<sup>17</sup>:

- J'ai plus envie de travailler, je sais même pas pourquoi je viens. Enfin si, sûrement par obligation. Les profs, ils font genre de bien nous aimer alors qu'ils sont juste là pour noter, coller, etc. Les profs ne nous aiment pas, ils sont souvent un stress, une angoisse pour nous. (Amélie)
- Suivant les profs, j'ai mal au ventre avant d'entrer dans leur salle. (Amélie)
- Ben, je sais pas, moi, mon parcours scolaire a été merdique. C'est dur pour moi l'école, mon parcours il est nul, je suis nul ». (Adrien, classe « expérimentale »).

Dans la classe « expérimentale », c'est un peu plus tard, pendant les entretiens individuels que certains élèves mettront en évidence qu'au-delà du soulagement apporté, ce moment de biographisation leur a permis de sortir de leur sentiment d'isolement. Ils ne semblaient pas avoir perçu jusque-là que les camarades de leur classe avaient eu aussi un parcours douloureux. Ils ont trouvé l'occasion de prendre conscience du fait que ce qu'ils vivaient comme des échecs et qui les faisait se sentir à l'écart n'était pas un phénomène unique,

---

<sup>17</sup> Annexe 1

comme en témoigne Lucas, interrogé à la fin de l'entretien individuel sur l'intérêt de biographisation dans son ensemble :

**Anne** : Ce travail sur le parcours scolaire qu'on a mené depuis le début. J'aimerais avoir ton avis. Comment tu t'es senti dans ce travail ? Dans les différentes étapes ?

**Lucas** : Ben... C'est... Je sais pas trop moi. Je me sentais bien. Ben j'ai... j'ai dit tout ce que j'ai, mon parcours, c'que j'ai fait tout. Ben sinon, ben... J'ai accepté pour parler de mon parcours déjà. Que tout le monde sache ce que je faisais et tout.

**Anne** : C'était dirigé vers les autres élèves de la classe ?

**Lucas** : Ouais. Et j'ai vu que y avait pas que moi aussi qui était comme moi. Y avait d'autres élèves aussi. Comme euh...ben, c'est comme à peu près, ben y en a à peu près comme moi à peu près mais sauf que c'est le même parcours. Je vois que y en a qui z'ont fait à peu près le même parcours que moi aussi. Donc, voilà.

*Silence.*

**Anne** : C'était intéressant pour toi de découvrir ça ?

**Lucas** : Je me rendais pas compte que les autres c'était pareil, je savais pas qu'ils avaient pareil que... ben ce qu'ils faisaient et tout. Je savais qu'ils avaient des difficultés en cours, mais sinon ben les autres trucs, je savais pas pourquoi. On en parle pas trop. J'en avais parlé qu'à mes parents c'est tout.

Dans la classe ordinaire, cet extrait de l'entretien individuel mené avec Marion montre aussi que le moment de biographisation collective a permis de resserrer des liens :

**Anne** : Vous avez eu l'occasion d'en discuter avec des camarades en dehors de la séance, y a des camarades qui ont discuté avec toi de ce parcours ?

**Marion** : Euh, oui, C. et V. (*élève*), on a discuté de ça et tout.

**Anne** : Oui ? Après en fait, la séance, vous en avez discuté entre vous ?

**Marion** : Ouais. Enfin on s'est raconté vite enfin... Ouais des morceaux, de notre vécu enfin, certains p'tits trucs voilà qu'on partage et tout. Enfin, nous on se demandait : « Ouais, toi aussi, tu travaillais pas bien ? », « Oh ouais, moi aussi j'ai fait ça comme connerie », enfin voilà quoi.

**Anne** : Donc ce que tu as trouvé d'intéressant dans le premier entretien c'est de pouvoir avoir un retour sur ton expérience et de pouvoir...

**Marion** : Oui. Et puis ben aujourd'hui, je trouve que c'est bien parce que on s'dit nos efforts, enfin nos trucs...

**Anne** : « On s'dit », c'est qui ?

**Marion** : Ben notre groupe, on a fait, on s'dit notre histoire enfin, pour le travail quoi. Ben, on n'a pas eu la même vision des choses donc euh... On pouvait, euh, moi je trouvais bien que leur image, que leur histoire enfin moi y a des fois, j'aurais pas du tout pensé à ça et tout, donc euh... Enfin, je vais pas dire que je vois les personnes autrement, mais, on me dit ben enfin voilà quoi...

Le moment d'échange de récits a été l'occasion de resserrer des liens dans le groupe-classe et d'en créer de nouveaux. Il me semble qu'on peut considérer que le groupe d'élèves de la classe « expérimentale » s'est constitué en communauté de travail au moment où les élèves ont pris conscience de leurs difficultés communes mais aussi de leurs différences. Dès lors, c'est davantage dans une collaboration entre pairs que les élèves se sont mis à apprendre. Il m'a été de plus en plus facile après ce travail de biographisation de leur proposer des activités autogérées. J'ai pu observer que le groupe arrivait de mieux en mieux à se réguler, prenant en compte les singularités de chacun comme des richesses, dans un grand respect des uns et des autres. À l'occasion du bilan du deuxième trimestre, les élèves ont pris ensemble des décisions qui visaient à améliorer les résultats de tous. Par exemple, devant le constat que l'un d'entre eux se trouvait en grande difficulté après avoir cessé de travailler en classe, après négociation avec l'élève en question, il a pris des décisions : il a changé de place, s'est inscrit à l'aide aux devoirs et à la demande de ses camarades s'est remis à participer régulièrement. Je ne crois pas que la classe aurait fait preuve d'une telle solidarité en refusant la marginalisation d'un de ses membres, ni qu'elle aurait pu convaincre si facilement l'élève de l'intérêt d'un changement d'attitude, s'ils ne s'étaient pas au préalable tous découverts et reconnus comme membres d'un groupe ayant des intérêts et un projet communs.

Dès la fin de l'entretien collectif, des commentaires montrent ce que ce moment leur a apporté :

**Anne**: Merci. Moi, j'ai appris plein de choses. Et vous ?

**Classe, dans un brouhaha**: ben oui, on se connaît mieux.

**Vuong:** Ben on a des.... des histoires différentes, mais c'est un peu pareil.

**Julian:** Et puis, y a des trucs on savait pas, maintenant on sait, pour mieux se comprendre, quoi.

Les commentaires des élèves font apparaître qu'il s'agissait pour eux d'un moment de connaissance de soi et de l'autre et de reconnaissance :

**Lisa :** Ben, en fait on est tous un peu pareils, on s'en rendait pas compte.

**Adriana :** Je trouve que ça permet de voir que les autres aussi ont des problèmes.

Vuong va aussi dans ce sens à la fin de son entretien individuel, alors que je lui demande ce que ça lui a fait de raconter son parcours au groupe :

« Ben ça m'a donné le sentiment de tout leur dire de mon enfance en fait, et comment ma vie était. C'était positif. De dire que j'allais très bien en classe. Que ça se passait bien. Je me sentais un peu chauffé dans le dos quand je leur racontais, ça fait du bien de dire ce qu'on a vécu en fait. J'ai trouvé. Parce que ça fait du bien de pas garder tout ça, de dire à des potes comment j'ai vécu en fait. Faut bien se partager des choses en fait. Je voulais pas que ça dure trop longtemps, je voulais pas trop me faire entendre des autres parce que je savais pas trop comment ils allaient réagir, mais ils ont bien réagi en fait. Ils se sont pas moqués de mon accident. Et que je travaille cette année. Parce que y en a ils me connaissent avant, j'étais dans leur classe l'année dernière quand on faisait des histoires. Mais en fait eux-aussi, ils travaillent cette année et ça va. C'était pour ça, c'était bien. Et maintenant on se connaît tous, on est un bon groupe. C'est tout ».

Ce moment de biographisation collective a été le moyen pour chacun de se faire entendre du groupe et d'être reconnu aussi bien dans les points de convergence que de divergence. Tout n'a pas coulé de source, certains récits ont été mis en doute et ont suscité des questions, des explications. Par exemple, une des élèves d'origine portugaise a vu remettre en cause le fait qu'elle avait appris le français en deux mois et demi alors que deux Angolaises et deux Tchétchènes avaient exprimé leurs difficultés dans ce même apprentissage. Le dialogue a permis d'établir qu'apprendre une langue ne présentait pas les mêmes difficultés suivant qu'elle présentait plus ou moins de points communs avec la langue maternelle.

**Ludovic** : Moi en fait, quand elle dit qu'elle a appris vite le français comme, quand elle dit, quand elle arrivée ici, elle a appris direct...

**Bruna**, *sur la défensive* : non, j'ai pas appris direct, j'ai appris en deux mois et demi... après je suis allée à l'école française...

**Ludovic** : Ben oui, mais je sais pas, quand t'arrives, que t'as jamais entendu la langue parlée comme Ketî, et Rima...

**Anne** : C'est pas la même langue. Mais y a ... y a, y a une sacrée différence. D'alphabet déjà.

**Bruna** : oui.

**Anne** : Et puis quand tu quand tu regardes, autant, le portugais, le français, l'espagnol, se ressemblent, autant le Russe, euh... tu vois.

Le moment a été délicat, la tension de Bruna était palpable et ce moment de biographisation venait révéler un rejet de la classe à l'égard de cette élève. Mais finalement, c'est la découverte de son histoire qui a permis de travailler à son intégration. J'ai cependant pris conscience à cette occasion des risques que comporte aussi l'hétérobiographisation collective et de la vigilance qu'elle nécessite. En effet, chaque élève prend la parole avec la volonté de convaincre et la remise en cause de son histoire peut s'avérer blessante.

Le lien entre le récit des élèves et le critère de crédibilité s'est manifesté comme une évidence, révélant le rapport entre la construction singulière d'une figure d'élève et le groupe dans lequel celui-ci évolue. Le récit doit rester en cohérence avec ce que les camarades connaissent des éléments du récit et les attentes des auditeurs se manifestent alors par une attention particulière qui ne permet pas à un élève de modifier son récit au-delà d'une certaine limite. Il peut apporter du nouveau, mais il doit s'intégrer dans le déjà su. Cette question de la crédibilité prend encore plus d'importance lorsque des élèves se connaissent déjà. C'est ce qui apparaît dans les deux extraits suivants issus pour le premier de l'entretien collectif de la classe « double-alternance »<sup>18</sup> et pour le second de celui de la classe « expérimentale »<sup>19</sup> :

**Zoé** : Ben ça va, c'est mieux que avant, puisque avant, j'avais des moins bonnes notes que... *Elle rit alors que deux de ses camarades font un commentaire que je ne comprends pas mais qui semble la concerner.* J'avais deux de moyenne, je sais

---

<sup>18</sup> Annexe 7

<sup>19</sup> Annexe 1

pas j'étais nulle. Il me fait rire, là, je sais pas, ils étaient là, ils étaient là l'année dernière alors euh... *Elle désigne deux élèves.*

**Anne** : Et ?

**Zoé** : Ben, ils s'rapellent comme j'étais nulle.

La représentation que Zoé a d'elle-même correspond ici à celle qu'elle pense aussi être celle de ses camarades. On voit ici qu'elle est prise en compte par Zoé et comment elle limite nécessairement les possibilités du récit produit.

Dans l'extrait suivant, il s'agit pour l'élève d'argumenter pour convaincre les camarades de la pertinence de sa version du récit qui ne correspond pas à la représentation qu'ils se font de l'élève :

**Julian** : Non ! Euh, ça, non c'est pas, c'est pas parce que j'suis ... , je... que je viens pas que je suis fainéant. Je ... je suis absent des fois parce que c'est à cause de mon bus. Je... je suis, je suis gravement malade des fois. Non ça a ... *À un de ses camarades, en riant* : arrête de rigoler... C'est des fois j'suis malade, c'est ... J'ai eu la grippe, j'ai eu la grippe saisonnière, une semaine, et après ben elle, c'est revenu de temps en temps j'me sentais pas bien, je commençais à avoir la toux un peu, mais ça va un peu mieux. Mais c'est vrai que j'ai été pas mal absent, c'est vrai...

On a aussi pu voir un peu plus tôt, dans l'échange entre Ludovic et Bruna, la remise en cause d'un élément du récit qui n'était pas considéré comme crédible par le groupe à propos de la vitesse à laquelle cette dernière avait appris le français. Lorsque les élèves prennent la parole, ils savent que personne n'a le pouvoir de vérifier les faits et ce n'est pas l'enjeu de leur récit. Il s'agit bien uniquement d'être convaincant et donc crédible. D'ailleurs, quand le narrateur s'écarte de ce critère, le groupe demande des comptes. Il ne « reconnaît » pas le récit produit et du même coup, invalide celui qui le produit. Nous nous trouvons comme au théâtre dans un pacte implicite. Chacun propose un récit crédible et les autres l'accueillent comme une vérité. Cet accueil est constitutif du processus de reconnaissance sur lequel se construit une estime de soi. L'obligation de vraisemblance oblige chacun à organiser son récit pour lui donner de la cohérence et du sens. Il nécessite d'articuler les temporalités « passé, présent, futur », pour accéder à un travail sur l'historicité. L'élève qui raconte son parcours le met en intrigue en l'organisant et en mêlant au récit factuel un discours performatif qui lui donne son sens. Dans l'articulation entre récit et discours, émerge une identité narrative, en évolution



permanente, mais identifiable. Elle est en cela le support de la reconnaissance attribuée ou non.

#### IV/1.2. L'hétérobiographie collective pour comprendre le « métier » d'élève

Dans des entretiens collectifs menés avec les élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> « ordinaire », ayant pour visée de travailler sur les projets d'orientation d'une part et sur la question de l'attitude en classe d'autre part, j'ai interrogé une dizaine d'élèves (groupe 3) qui se trouvaient en situation de difficulté dans la relation à l'école depuis le primaire et agitaient volontiers la classe, y rendant les conditions d'enseignement et d'apprentissage plutôt difficiles. C'est sur la prise de notes réalisée pendant ce temps de biographisation que je m'appuie pour mettre en évidence la manière dont des élèves configurent dans le collectif une figure d'élève singulière, mais leurs propos sont largement corroborés par l'ensemble des données collectées. Les extraits présentés répondent à la question : « Quelle est la place de l'école dans votre vie depuis le primaire ? »

Il est très vite ressorti des échanges que le passage en 6<sup>ème</sup> marquait un tournant dans la représentation de l'élève par lui-même. De la maternelle au primaire, l'imposition d'un mode d'être du corps et d'une uniformisation des rythmes se fait progressivement et les élèves font référence à cette période comme offrant davantage de confort et de liberté. La succession des apprentissages dans un même lieu et avec un même enseignant rendait possible une plus grande adaptation au rythme de l'élève en individualisant les apprentissages et la durée des tâches.

Au primaire, même après l'entrée en CP, « on peut rester soi-même, un peu », « on se pose pas de question ». Mais ensuite, dira Amina, on est « un élève à l'école et une personne en dehors ». Malaise, souffrance, sentiment de culpabilité s'accroissent au collège. Des rythmes, des codes très affirmés séparent deux mondes de façon beaucoup plus flagrante qu'au primaire. En effet, alors que la pression exercée sur son corps est plus importante au collège, l'élève se voit paradoxalement « invité » à une plus grande autonomie. Il doit désormais gérer seul ses besoins et ses déplacements : « À partir du collège, tu dois être autonome, aller en bus tout seul. [...] Aux petites écoles, ça va encore, tu te lèves tard, on t'emmène, on vient te chercher... », dit Lucas. Sophia, elle, raconte : « C'était trop dur au début. Trouver les salles (...), aller à la cantine, des trucs comme ça ». L'attente accrue d'autonomie n'est pas sans lien avec la responsabilisation de l'élève en cas de manquement : l'assiduité et la ponctualité font

l'objet d'un contrôle et l'élève est interrogé et sanctionné en cas d'absence ou de retard. L'établissement informe ses parents mais c'est l'élève qu'il interpelle.

Le « monde de la vraie vie » comme ils le nomment, s'oppose tout d'abord au monde scolaire dans le rapport au temps, et de façon très radicale : « Il faut se lever plus tôt, c'est très dur », « Au collège, on regarde l'heure minute par minute, des trucs comme ça. C'est découpé par heure et tout ça, cinquante-cinq minutes et ça sonne », explique Pierre. « Dans la classe de primaire, t'as le temps pour faire les exercices. Et puis tu sais pas, c'est pas coupé, français, maths, SVT. Tu fais un peu tout en même temps, tu te rends pas trop compte du temps qui passe. En plus, à la primaire, y avait plus longtemps de récréés ». Et il ajoutera : « Au collège, il faut comprendre comment ça marche, les salles, les profs, tout ça. On peut pas parler, on peut pas bouger, on peut plus jouer ». Les espaces de détente sont moins nombreux. Le corps est contraint par une vitesse d'exécution imposée : « En maths par exemple, il faut faire l'exercice vite, en plus si t'as pas fini, tu termines à la maison ». Auquel cas le corps se trouve plus longuement contraint après l'école, selon les mêmes modalités : « Du coup, s'il y a trop de devoirs, après je vais encore devoir rester assis sans bouger ». Ce n'est pas le cas de nombreux élèves qui à la sortie de l'école, dès lors que le professeur ne peut plus « forcer », ne font pas leurs devoirs. Pour autant, la plupart ne vivent pas sereinement cet évitement. Sophia raconte : « N'empêche, je fais pas mes devoirs, mais je me sens mal. Le matin, parfois j'ai mal au ventre parce que j'ai peur de ce que la prof elle va me dire si elle voit que j'ai pas fait ».

On constate que l'école garde une emprise sur le corps des jeunes même en dehors de ses murs. Manon explique : « L'école ça a une place énorme, même quand tu y es pas. Par exemple, tu t'couches pas à la même heure si y a école ou pas. L'école, c'est du temps qu'on n'a plus pour soi. Et si ça sert pour plus tard, ben c'est pas pour tout de suite. On peut plus jouer, vivre, profiter. » Et Steven ajoute : « Dans la vie, on ne voit pas le temps passer, au collège le temps est compté ». Les entretiens révèlent une prise de conscience des enjeux de l'école : « jusqu'en primaire, le but c'est finalement de jouer, mais après on comprend ensuite que c'est pour avoir un métier, explique Louane. Les profs et les parents expliquent à quoi ça sert et on comprend que c'est important pour plus tard. »

Alors il s'agit bien, comme le met en évidence Perrenoud (2005), de développer des stratégies pour ne pas se laisser dévorer par l'école qui attend toujours plus et à laquelle on a du mal à trouver du sens : « L'école on est obligé, c'est obligatoire, mais on l'oublie dès les vacances. On fait pas tout par rapport à ça. L'école, c'est pas la vie. Mais quand même c'est

important et faut se débrouiller » explique Marion. Parce que « le plus important, comme l'explique Rima, c'est vivre, profiter, s'amuser, sortir. Y a l'école et le reste ». Les élèves se débrouillent, en effet : « On joue un rôle ». À l'école, ils s'entendent tous à le dire, on n'est pas soi, « on joue un rôle » qui se décline différemment suivant qu'on est en classe ou dans la cour de récréation. Alexandra met en évidence le fait que les moments de récréation eux-mêmes sont investis comme un espace scénique : « Ben quand je suis dans la cour, je joue pas un personnage comme en classe, mais je joue un rôle encore, quand même. Je rigole beaucoup, je délire plus, je crie plus que quand je suis à la maison. Mais dans la classe, je fais moins, je suis presque plus moi, je m'exprime pas. » Même dans la cour, espace de compensation qui reste contrôlé par les adultes, le jeune n'est pas « lui-même ». L'espace de la cour se présente pour beaucoup d'entre eux comme un espace de compensation. Dans la classe, pour ces élèves, on serait moins que « soi », dans la cour, ce serait l'inverse, on serait « plus que soi ». Dans tous les cas la situation demande à ce qu'ils s'y adaptent.

Dans l'espace scolaire, entre soustraction et addition de soi, les élèves tentent de trouver un équilibre. Le sentiment de ne pas pouvoir être soi-même à l'école se trouve corrélé dans le discours des élèves à l'impossibilité de pouvoir disposer de son corps. Les déplacements sont réglementés, réduits au minimum, les gestes, le regard surveillés : pas question de laisser errer les yeux vers la fenêtre sans être rappelé à l'ordre, de parler, de ne pas entendre (gare à celui qui ne peut répéter les derniers mots de l'enseignant). Tous les sens sont mobilisés pendant les séquences d'apprentissage pour manifester l'adhésion aux rituels scolaire et l'intégration des connaissances requises. Mais ces fortes contraintes exercées sur le corps, cause d'inconfort et de souffrance, rendent sa perception plus aiguë. Les enseignants ne l'ignorent pas et se plaignent d'ailleurs de passer le plus clair de leur temps à tenir la classe, à *tenir les corps*, quand ils voudraient pouvoir transmettre davantage de connaissances.

Pour supporter les contraintes scolaires, des stratégies partagées par les élèves présents sont révélées :

- Au premier trimestre, on peut ne pas travailler et se rattraper au second et surtout au troisième.
- Il y a des matières plus importantes à ne pas négliger et il faut aussi s'appuyer sur celles pour lesquelles on a des facilités afin d'obtenir au final une moyenne correcte tout en s'économisant.

- On essaie d'être apprécié par une partie des professeurs de la classe car il est important d'avoir des alliés au conseil de classe : on ne peut pas être insupportable avec tout le monde.
- On partage les devoirs avec les copains pour avoir moins à en faire chacun. Le tout étant de ne pas trop souvent se faire remarquer par les enseignants pour du travail non fait. Les parents supportent qu'on soit en difficulté mais pas qu'on ne fasse pas le travail demandé.

La limite admise par tous est de ne pas redoubler et de ne pas se faire renvoyer de l'établissement au risque de « se faire tuer par les parents ». « Aller à l'école, c'est quand même sacrifier sa vie, alors on perturbe un peu, ça fait de l'animation, on met de l'ambiance, quoi ! » explique Marion, sans complexe. Le groupe-classe est globalement d'accord sur les choix des professeurs que l'on peut chahuter ou pas et les élèves énoncent ensemble clairement certains critères sur lesquels s'appuient ces choix : on provoque l'enseignant qui punit injustement, ne s'adresse pas au bon responsable du désordre ou refuse de donner des explications quand on les demande. On respecte celui qui sait de quoi et à qui il parle, peut nommer les bons responsables de l'agitation et qui est sévère mais encourage ses élèves. S'il réunit ces qualités, on ira même jusqu'à lui pardonner d'être ennuyeux. Certains professeurs sont « intouchables » et une insulte ou une insolence à leur encontre sera formellement condamnée par le groupe. Avec d'autres tout est permis et à l'inverse l'expression d'un mouvement de sympathie pour l'enseignant ou un excès de zèle seront sévèrement réprimés par le groupe. Ces « règles » peuvent suivant les cas être celles de la classe dans son ensemble ou n'être partagées que par un sous-groupe : celui des élèves qui s'associent clairement dans l'art d' « ambiancer un peu les cours », pour reprendre ici une expression de Marion.

Quand j'ai demandé aux élèves si le plus important pour eux était de s'intégrer au groupe-classe ou d'obtenir de bons résultats, Bruna m'a répondu, approuvée par ses camarades, que « le plus important, ce serait avancer en même temps que les autres ». Mais pour Marion, et finalement ses camarades présents aussi, il semblait que la question de l'intégration au groupe était finalement prioritaire : « Au début de l'année je regarde l'attitude des autres et je m'dis, soit je suis calme, soit je vais travailler, soit je peux rigoler. »

Ce temps d'échange sur des pratiques d'élève, mêlant des bouts de récits à une argumentation fournie, a mis en évidence que la figure d'élève est complexe, qu'elle se construit et qu'elle varie dans le temps. L'élève ne construit pas « une » mais « des » identités d'élève, qu'il endosse en fonction des circonstances. Un même élève peut par période ou

selon la matière être très studieux ou perturber la classe. Au sein d'une famille, d'une classe, d'un sous-groupe, de l'appartenance à une « bande », l'élève trouve des possibilités différentes d'interpréter son rôle d'élève, de faire son « métier » et il oscille entre plusieurs modèles culturels entrant en conflit qui l'influencent plus ou moins en fonction de sa situation scolaire ou extrascolaire à un moment donné. Ces modèles déterminent son attitude en classe, dans la cours de récréation, à la maison, etc. À ce propos Marion rappelle que « ils sont gentils les profs, ils disent toujours, tes problèmes personnels ils restent à la porte de l'école, mais en fait parfois on essaie et ça marche pas. Après faut pas croire que on a envie d'y penser aux problèmes personne a envie de ça, en vrai, mais parfois ils sont là, on peut pas s'en débarrasser, on y pense tout le temps ».

L'hétérobiographie collective, en permettant à chacun de s'observer lui-même dans l'écoute du récit de l'autre a mis à jour l'interaction entre le groupe et la construction des postures d'élève et des attitudes qui leurs sont associées. J'ai aussi découvert à cette occasion que j'avais parfois eu tendance un peu hâtivement à mettre en relation « élèves en situation de difficulté » et attitude passive dans le parcours de formation. En effet, les expériences racontées montrent qu'en résistant au système scolaire, en rusant, certains d'entre eux au contraire restent tout à fait « sujets » à l'école, au moins dans une position d'acteur. La question qui se pose est finalement : de quoi ? Et surtout comment les rendre « auteurs » ?

#### IV/1.3. Hétérobiographie et modification de postures d'élève

Les rencontres avec des groupes d'élèves de la 4<sup>ème</sup> « classique » se sont poursuivies jusqu'à la fin de l'année à raison d'une heure tous les quinze jours. J'ai invité les participants à interroger l'efficacité de leurs stratégies et à en penser d'autres, collectivement qui soient plus « rentables » pour eux et aussi à penser ensemble aux buts qu'ils voulaient et pouvaient atteindre.

L'hétérobiographie collective semble être un moyen de mettre à jour des fonctionnements individuels mais aussi collectifs et de les inscrire dans un environnement social. Son utilisation avec des groupes hétérogènes en matière d'origines socioculturelles a permis de confronter les élèves à une diversité de modalités d'interprétation de leur rôle d'élèves. Je fais l'hypothèse que le poids de la responsabilité qu'ils se donnent de leur difficultés s'est trouvé allégé par la prise de conscience de la situation dans laquelle se trouvaient aussi d'autres jeunes du même âge, dont l'histoire entendue montrait souvent qu'ils n'ont pas voulu et pas aimé se sentir à l'écart de la norme définie par l'institution scolaire. Certains de leur propos

laissent entendre qu'ils découvrent qu'ils ont fait face à un vécu qui les dépasse ainsi qu'en témoignent ces propos de Melina, recueillis plus d'un an après le travail de biographisation effectué avec elle dans la classe « expérimentale » :

« Ben, en fait, ce que ça m'a apporté aussi, c'est qu'avant, je croyais que c'était moi qui était nulle. Mais en écoutant tout le monde et puis en réfléchissant, tout ça, c'est que j'ai compris c'est qu'en fait, c'est pas que moi. Même dans la classe y avait aussi Adriana qui venait d'Angola et comme moi, c'était dur parce qu'elle parlait pas français en fait. Et même d'autres, Ketu et Rima qui étaient tchéchènes, et même d'autres qui z'avaient été en foyer, ou je sais pas moi, qu'on pas eu de chances aussi... En fait quand j'ai compris que c'était pas moi, j'me suis dit que je pouvais, même si c'était pas facile, que j'étais pas plus bête et même si c'est difficile et quand même ce sera long, ben je vais y arriver. Maintenant j'le sais ».

Adriana fait sensiblement le même constat elle aussi, après coup. Ce qui laisse entendre qu'un temps de recul permet non seulement de confirmer l'importance accordée dans l'après-coup par les élèves volontaires à ce travail de biographisation, mais aussi de s'apercevoir que l'interprétation de ce travail et du parcours vécu se poursuit dans la durée.

Amené à un jugement plus critique, les élèves ont affirmé leur subjectivité en se positionnant davantage comme auteurs de leur parcours lorsqu'ils ont conscientisé, autant que possible, les influences sociales dans lesquelles ils évoluent, pour choisir plus volontairement d'écrire son histoire en continuité ou en rupture avec celles-ci. Cette prise de conscience a sans doute favorisé l'émergence d'un climat d'entraide plutôt que de concurrence.

Cela passait en même temps par l'écriture d'une nouvelle histoire du groupe qui autorisait ces changements et les « reconnaissait ». Il en a découlé, dans les classes où ont été menés les entretiens collectifs, un changement d'attitude de certains élèves qui a considérablement modifié l'ambiance au fil des semaines. L'entretien mené avec la classe « expérimentale »<sup>20</sup> met en évidence qu'il est nécessaire d'avoir en quelque sorte une confirmation de son évolution, qui semble fonctionner comme une autorisation du groupe à devenir un autre que celui que l'on a connu :

**Anne, à Vuong :** Vous étiez en classe tous ensemble alors ? Tu dis, toi, Océane, Jordan et Julian ? Et quelle image vous avez de vous les uns les autres ? Je sais

---

<sup>20</sup> Annexe 1

pas, toi Océane, tu voyais Julian comme un bon élève ou pas, et Jordan, et Vuong.  
Comment vous vous perceviez en tant qu'élèves ?

**Vuong** : Et ouais, changés.

**Anne** : Changés ? C'est-à-dire ?

*Julian lève la main.*

**Anne** : Julian ?

**Julian** : Hein, Vuong il a changé par rapport à avant.

**Anne** : Ouais ?

**Julian** : Il a plus changé, quoi.

**Anne** : Et dans quel sens ?

**Julian** : Il travaille mieux, il travaille mieux qu'avant.

**Anne** : Ouais ?

**Julian** : Avant aussi il travaillait bien mais il travaille plus.

**Anne** : Là tu le vois comme un élève plus sérieux maintenant ?

**Julian** : Ouais.

**Anne** : Ouais. Et tu as d'autres regards sur des camarades comme ça ?

**Julian** : Ouais, Jordan.

**Anne** : Oui ?

**Julian** : Et ben pareil, il a il a changé aussi. Ben c'est pas, comme c'est, ben je le vois tous les jours mais... il travaille, ben il travaillait bien aussi avant, hein, mais il est resté le même, il a un peu changé.

**Anne** : Et toi, Océane ? Tu te souviens d'eux à l'époque, comment ils étaient ?

**Océane** : Si, mouais.

**Anne** : C'était des bons élèves ?

**Océane** : Ben y faisaient des conneries, ben voilà.

*Rires.*

**Anne** : Et vous seriez, tous en même temps en train de vous assagir ?! De vous mettre au boulot, c'est ça ?

*Hochements de têtes.*

Il semble qu'accompagner un élève dans une transformation de sa posture invite à travailler avec l'ensemble de son groupe de référence. Le travail de biographisation est donc venu soutenir les efforts de l'équipe pour permettre de diminuer considérablement l'absentéisme et d'améliorer les rapports avec les camarades et les adultes de la classe. Transformation et reconnaissance sont donc étroitement corrélées.

## **IV/2. Narrativité et mise en projet**

Le dispositif m'a permis d'accéder aux modalités de subjectivation du parcours scolaire par l'élève. Il a aussi permis de constater une grande inégalité de la narrativité dans les productions d'élèves. La corrélation entre des difficultés à élaborer un récit et les difficultés à s'envisager dans l'avenir et de ce fait, à construire un projet d'orientation m'a interpellée. Or, un des effets produit par le dispositif, non attendu, a été l'amélioration de la narrativité de certains élèves. Dès lors, le dispositif viendra questionner la notion d'éducation narrative et son enjeu dans la construction d'une *biographicité*.

### IV/2.1. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation à l'école

Pour commencer à observer les modalités de subjectivation du parcours scolaire, je propose ici une interprétation méthodique des entretiens collectifs menés avec les élèves de la classe « expérimentale »<sup>21</sup>. J'ai fait le choix, afin d'éviter des redondances, d'une centration sur un seul corpus. En effet, les autres corpus n'apportaient rien de plus en la matière sur les modalités de construction biographique d'une figure d'élève et sur la construction d'un parcours d'orientation. Je propose ici pour chacun des élèves une synthèse des interprétations effectuées avec la grille de Heinz, adaptée par Delory-Momberger. Je la ferai précéder de quelques éléments informatifs de ma relation avec l'élève concerné, afin de replacer son récit dans le cadre de la relation humaine qui lui a précédé.

---

<sup>21</sup> Annexe 1



- **Adriana**

Adriana est une élève que je ne connaissais pas avant son entrée dans la classe « expérimentale ». Très volontaire, très sérieuse, elle fait toujours son travail, interroge l'enseignant quand elle ne comprend pas, manifestant son désir de progresser. Je ne connaissais rien de son histoire avant ce premier entretien, sinon qu'elle venait d'Angola. Elle a encore un accent très marqué qui demande un effort pour la comprendre.

Sa production est composée d'alternances qui font une belle part à un discours évaluatif témoignant de sa capacité à se mettre à distance mais aussi d'un discours explicatif qui prend en compte les interlocuteurs et manifeste le souci d'être comprise. La présence, après un passage à dominante narrative, de davantage d'explications, de descriptions et d'évaluations témoigne dans la seconde partie de l'entretien du processus de mise en sens à l'oeuvre. On voit Adriana s'inscrire dans un agir progressif qui ne semble pas compatible avec un projet d'orientation à élaborer dans l'urgence. La famille, l'école et la difficulté, voire la souffrance exprimée dans des verbes de sentiment constituent les principales figures de son récit. Dans un premier temps l'école et la famille semblent s'opposer, l'école paraissant comme vecteur de souffrance et la famille de confort. Mais dans un second temps, c'est la réussite ou la compréhension qui viennent étayer ou pas le rapport à l'école. Ses repères d'orientation, d'abord nettement représentés par sa famille, évoluent au fil de sa scolarité pour devenir les enseignants et dans une certaine mesure le savoir scolaire.

- **Mélina**

Mélina est aussi une élève d'origine angolaise. Elle est très réservée en classe, parle très bas, participe peu à l'oral. Je l'ai connue l'année précédente, en 5<sup>ème</sup>, dans une classe particulièrement difficile. Elle s'y trouvait en grande difficulté et ne comprenait pas bien le français. Elle se montrait parfois désagréable, agressive, souvent insolente, lorsque je la sollicitais en cours. Très bavarde, elle ne travaillait pas du tout en classe. Nos rapports étaient souvent tendus. Dans la classe « expérimentale », elle se montre plus attentive et plus ouverte.

On note dans sa production orale une première séquence narrative, très resserrée, mais toujours teintée de discours évaluatif. Des passages descriptifs et explicatifs viendront ensuite montrer sa volonté d'être comprise. Elle s'inscrit globalement dans un agir progressif, teinté d'un agir attentiste : ses éventuels progrès détermineront la suite de son parcours mais elle ne semble pas très convaincue de cette possibilité. Elle développe une posture adaptative. Elle organise son récit autour du travail scolaire qu'elle associe à ses résultats dans la deuxième

partie de l'entretien. C'est dans une comparaison au passé que cette élève maintient une certaine estime d'elle-même, dans la potentialité d'un autre statut, d'une autre figure d'élève qui aurait pu exister et qui constitue un repère. C'est là-dessus qu'elle s'appuie pour s'orienter en poursuivant ses efforts, ou du moins en affirmant que c'est le cas à ce moment-là, face aux autres élèves.

- **Vuong**

Vuong est un élève que j'ai déjà eu en français, pendant son année de 6<sup>ème</sup>. Je le retrouve comme je l'ai connu : sérieux et actif, mais avec des difficultés à l'écrit. Je sais qu'il a été accueilli dans la classe en raison de ces difficultés mais également d'un comportement extrêmement perturbateur l'année précédente, qui manifestait un potentiel décrochage.

Le discours narratif est prédominant dans sa production, teinté d'un discours évaluatif et explicatif. La visée argumentative de son propos apparaît nettement. Le destinataire est très impliqué par son discours dans le souci constant de fournir des explications. Elles semblent témoigner davantage de son effort de convaincre les auditeurs que d'un souci de se comprendre lui-même. Ce récit dénote principalement un agir avec prise de risque : il teste les réactions des adultes et ajuste son attitude en fonction de celles-ci. Mais il s'inscrit en même temps dans un agir stratégique, envisageant son avenir dans différents possibles qui influencent son attitude et son travail. Le motif apparaissant puissamment dans son récit est celui du comportement, qui fait toujours pendant à la considération, l'affection, l'estime de soi. Il semble associer ses échecs ou réussites à la relation de reconnaissance affective qui en découle. Il oscille entre une figure déviante et une figure d'élève sérieux en fonction de l'estime de soi qu'elle vient nourrir. Ses repères d'orientation sont donc constitués suivant les moments par les personnes susceptibles de lui accorder de la reconnaissance : mère, amis, copains et fluctuent dans une recherche d'équilibre et une quête d'estime.

- **Julian**

J'ai connu Julian en 6<sup>ème</sup>. Il était déjà régulièrement absentéiste et cela s'est accentué en 5<sup>ème</sup>. Très actif en classe quand il est présent, il participe avec énergie, pose des questions, développe de bonnes relations avec l'ensemble de ses camarades et se positionne en bout en train. Je sais qu'il passe du temps à l'extérieur du collège sur des chantiers de maçonnerie.

Les différents types de discours sont mêlés chez cet élève qui, en même temps qu'il raconte les faits, les éclaire et les évalue à posteriori, les expliquant en tentant de convaincre son auditoire. On le voit mettre son parcours à distance, élaborer du sens au fil de

l'entretien. Il développe surtout un agir stratégique, prenant en compte le futur pour donner du sens au passé et au présent et il organise son avenir en l'anticipant. Les motifs apparaissant dans son récit sont constitués d'un couple opposant la paresse au travail, mais les résultats, bons ou mauvais sont également présents. La figure d'élève de Julian oscille entre plusieurs modèles : celui de l'élève sérieux qui travaille et réussit s'opposant de façon binaire à celui de l'élève paresseux qui échoue, tentant de sauver la face et de convaincre à la fois les camarades qu'il sait s'amuser et la « prof » qu'il est sérieux, dans un positionnement très ambigu. Les repères d'orientation dans son parcours scolaire sont très effacés. Constitués par sa mère qui est intervenue dans une décision de redoublement et les autres élèves dont l'attitude lui donne conscience de la nécessité de travailler, ils ne semblent pas très puissants, ce qui donne l'impression d'une errance scolaire qui attend son terme dans un projet professionnel qui n'entre pas en lien avec le chemin parcouru à l'école.

- **Alan**

J'ai connu Alan en 5<sup>ème</sup>, dans une classe très agitée, avec beaucoup d'élèves perturbateurs, dont j'ai eu la charge en cours d'année, après le départ en retraite d'un collègue. C'était déjà un élève très vif. J'avais pu observer qu'il disposait d'une mémoire impressionnante qui lui permettait en deux lectures de retenir par cœur un texte assez long. Mais il ne travaillait absolument pas, était très agité, toujours dans les « mauvais coups ». En 4<sup>ème</sup>, il se montre très actif et travailleur et obtient de très bons résultats.

Le discours narratif, très chronologique et factuel domine dans sa production malgré la présence de quelques éléments appréciatifs ou explicatifs mais qui ne témoignent pas d'une distanciation ou d'une interprétation des faits présentés. Dans la mesure où ce récit fournit peu d'informations, Alan semble s'inscrire dans un agir à tendance attentiste avec un projet d'orientation qui ne se dessine pas encore. Il se présente comme agi : lorsqu'il échoue, c'est le type d'enseignement qui est en cause, l'ambiance de la classe. Le sujet des verbes devient l'autre, l'enseignant. Quant à son avenir, l'invalidation de son projet par la conseillère d'orientation ne le perturbe pas. Les motifs se succèdent : le déménagement, l'enseignement religieux, la chute, l'échec, orientés par les questions posées pendant l'entretien, sans qu'aucune mise en lien ne soit faite entre eux. Alan se présente comme subissant un parcours dont il n'est pas l'acteur : « c'est descendu tout seul » et ne se positionne pas comme l'auteur de ses échecs, ni d'ailleurs de son parcours qu'il semble placer sous l'influence des autres. Aucun repère d'orientation autre que l'institution ou ses représentants, présents en creux, ne

se dégage vraiment pendant l'entretien, pas plus que des éléments permettant de comprendre comment il construit une figure d'élève ni quels seraient les grands traits de cette figure.

- **Keti**

J'ai rencontré Keti en 4<sup>ème</sup>, dans la classe « expérimentale ». C'est une élève vive, assez bavarde mais qui s'investit dans le travail. Elle rencontre des difficultés à l'écrit dans l'ensemble des matières, peut-être en raison d'une maîtrise encore fragile de la langue française. Elle vient de Russie.

Le discours narratif est nettement dominant et assez développé dans sa production, étayé par des explications et évaluations qui montrent son souci de se faire comprendre, malgré des confusions dans la chronologie qui montrent qu'elle est bien dans l'ici et maintenant de la construction narrative. Elle s'inscrit dans un agir stratégique. Sa narration la représente comme s'ajustant, en fonction des circonstances et des représentations qu'elle se fait : elle se projette dans une orientation en lycée professionnel de préférence, sans pouvoir dire pourquoi cependant. Dans les motifs de son récit émergent de façon récurrente la notion de compréhension ou son inverse qui lui permettent de s'orienter. Quand elle ne parvient pas à comprendre quelque chose et se trouve en échec, elle investit dans un autre domaine. Globalement, elle ne se décrit pas dans la figure d'une élève en échec ou en souffrance et même si elle ne peut dire pourquoi, elle assume son choix du lycée professionnel, se présentant comme l'auteur de son parcours.

- **Mickaël**

Je rencontre Mickaël dans la classe « expérimentale ». C'est un élève calme, discret, très réservé, mais très sérieux.

La production de Mickaël est très courte et contient peu éléments narratifs, qui ont été sollicités. Mais il était d'accord pour participer et livre une « non histoire » de son parcours scolaire. Les éléments ne permettent pas de déterminer dans quel type d'agir il s'inscrit. L'hypothèse d'un agir attentiste peut être retenu, en considérant qu'il rejette la posture de sujet, d'auteur de ce parcours. Mais il est aussi envisageable qu'il s'inscrive dans une posture de sujet et d'auteur d'un non-récit, d'un silence, s'inscrivant dans un autre type d'agir mais qui ne peut être déterminé. Le premier motif émergent est celui de l'oubli, qui fait pendant à l'absence dénonciation d'un projet. Mais Mickaël évoque aussi l'intérêt éprouvé pour l'école

et les apprentissages qui constituent peut-être ses repères, dans la période du collège sur laquelle il livre quelques informations. L'école est dans le présent source d'intérêt, de plaisir et Mickaël a le souci de mettre en évidence cet intérêt dans ces réponses.

- **Lucas**

J'ai fait la rencontre de Lucas en 6<sup>ème</sup>, alors qu'il était mon élève en français. Il était à l'époque plutôt agité, bavard et peu attentif. Il s'investissait peu. Je le retrouve plus investi en classe mais ne fournissant pas toujours le travail demandé.

La narration est parcellaire et interrompue par des propos évaluatifs. Dans un second temps, c'est sur la description et l'exemplification que Lucas s'appuie pour rendre son récit performatif et entrer dans la matière qu'on l'invite à observer : son parcours scolaire. Il s'inscrit curieusement à la fois dans un agir attentiste lié à certain fatalisme et un agir stratégique. Il ne met pas son projet de pompier en avant d'entrée de jeu, mais c'est uniquement lorsqu'il est sollicité par un autre collègue présent à qui il en a déjà parlé qu'il évoque son projet d'orientation. C'est à partir de ce moment qu'il se positionne dans un agir stratégique, alors qu'il se présentait jusque-là « agi » plutôt qu'« agissant ». L'école est un des motifs, objet d'une préoccupation qu'il relie à une représentation de lui en tant qu'élève qu'il offre tantôt aux camarades, tantôt aux enseignants. Il compose avec tout cela en tentant de faire « plaisir » à chacun. Les matières qu'ils évoquent sont celles enseignées par les adultes présents. Les autres thèmes abordés sont la réussite et l'échec des apprentissages dans différentes disciplines, en lien avec le changement, la rupture. Ses repères d'orientation semblent multiples : les enseignants, ses camarades, ses résultats.

- **Ludovic**

J'ai eu Ludovic en classe les deux années précédentes, en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>. Plutôt bon élève en 6<sup>ème</sup>, sérieux, il participait. En 5<sup>ème</sup> (j'ai pris la classe en charge à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre à la suite du départ en retraite d'un collègue), j'ai retrouvé un élève beaucoup plus discret. Au départ encore attentif, puis de plus en plus distrait par ses camarades. En 4<sup>ème</sup>, il a fait un bon premier trimestre à l'issue duquel se déroule cet entretien. Il travaille à nouveau sérieusement. Mais il reste discret et fuyant.

Sa production ne s'appuie que très peu sur le discours narratif. Ludovic répond à mes questions par des éléments descriptifs ou évaluatifs mais il ne construit pas le récit de son parcours. Devant son malaise manifeste, je ne l'ai pas interrogé sur la suite de son parcours.

On peut envisager, comme pour Mickaël qu'il se positionne dans un agir attentiste lié à une impossibilité de se positionner comme auteur de son parcours, ou à l'inverse dans un agir impossible à déterminer si on l'envisage comme auteur de son silence. Ce sont les motifs de la contrainte et les différentes disciplines qui émergent de ses réponses. Je ne peux émettre d'hypothèses sur ce qui constitue ses repères en matière d'orientation.

- **Lisa**

Lisa est une élève que j'ai rencontrée en 5<sup>ème</sup>. Elle avait des résultats assez faibles. Élève très souriante, elle se montre active en classe même si elle rencontre toujours des difficultés dans les apprentissages scolaires.

Elle produit un discours narratif clair, émaillé de propos évaluatifs qui montrent une distanciation par rapport à son vécu et témoignent aussi du travail de mise en sens qui s'effectue. Les éléments explicatifs fournis montrent un souci de se faire comprendre du narrataire. Elle s'inscrit dans un agir progressif, s'informant et se montrant prête à aviser en fonction des informations obtenues, sans avoir de stratégie préétablie. Elle aborde les thèmes du plaisir associé au contenu des cours et à la manière d'être du prof. Elle construit une figure d'elle-même positive et construit un récit dans lequel globalement l'école ne fait pas problème pour elle. Son principal repère semble être le plaisir, associé à une bonne intégration ou à son intérêt pour les cours.

- **Rima**

Rima est une élève que j'ai découvert dans la classe « expérimentale ». Elle a fait un premier trimestre décevant, les collègues et moi lui reprochions son bavardage et son absence de travail.

Le discours narratif domine d'abord. Elle établit une chronologie retraçant son parcours dont émergent des événements marquants, étayé par du discours explicatif et descriptif. Elle s'inscrit dans un agir plutôt stratégique, qui s'appuie sur ses goûts et ses capacités. Elle évoque successivement la réussite et la langue comme obstacle venant modifier son rapport à l'école. Elle construit une figure d'élève en difficulté à cause d'une non maîtrise du français. Elle préserve ainsi une image d'elle-même positive tout en énonçant qu'elle n'aime pas l'école et veut en partir. Son principal repère d'orientation semble constitué par le projet de quitter la filière générale en lui-même lié à ses échecs.

- **Jordan**

Jordan est un élève en grande difficulté, que je connais depuis la 6<sup>ème</sup>. Il est très silencieux en classe et ne prend jamais la parole spontanément. Il est toujours très difficile de le solliciter.

Les éléments narratifs présents dans sa production sont associés à des évaluations du parcours mais à très peu d'éléments explicatifs. Il ne semble pas prendre de recul par rapport à son expérience. Il semble s'inscrire dans un agir attentiste, ne faisant pas de projection vers l'avenir et ne semblant pas prendre en compte les situations pour s'y adapter. On voit apparaître les motifs du sens et du plaisir, associés à l'école et surtout visités en creux. Jordan semble rencontrer des difficultés et se présente comme ne comprenant pas le plus souvent ce qu'on attend de lui ou l'intérêt que représentent ses apprentissages. Il semble tenter de construire une figure d'élève qui réponde aux attentes de l'institution scolaire, sans toutefois parvenir à bien les comprendre. Jordan ne parvient pas à se situer et se présente comme désorienté.

- **Océane**

Je connais cette élève à qui j'enseignais le français en 5<sup>ème</sup>. Il s'agit d'une élève très intéressante, saisissant sans aucun problème l'implicite dans un texte et sachant analyser des consignes. Elle disposait de toutes les compétences lui permettant de répondre aux attentes scolaires. Mais elle était capable d'être très agressive avec certains enseignants. C'est une élève avec qui je prends des précautions, en faisant très attention à lui expliquer mes attentes, le sens de mes observations, afin d'éviter tout quiproquo. Elle affiche souvent un air maussade mais quelques marques d'attention la détendent rapidement. Elle râle systématiquement quand je lui propose une activité, mais finit par se mettre au travail et sourit quand elle a réussi. Nous nous inscrivons le plus souvent dans un rapport de complicité qui lui permet de jouer son rôle de rebelle en réalisant les apprentissages nécessaires à l'avancement dans son parcours.

Océane ne rentre pas dans la narration de son parcours. Elle produit essentiellement un discours évaluatif, explicatif et descriptif, en réponse à des sollicitations qui étaient une condition à sa participation. Ses réponses permettent néanmoins de reconstituer brièvement son parcours. Elle se positionne à cheval entre un agir stratégique et un agir attentiste. Son désir d'accéder à un certain niveau de vie la font se projeter dans une continuité d'études mais ce sont ses résultats qui détermineront de quoi ces études seront l'objet. Le motif principal apparaissant dans ses récits est celui de la contrainte. Elle construit une figure d'élève négative tout en se ménageant la possibilité de trouver une voie. Son repère semble être

l'enseignant, à qui revient la charge de dire quelle élève elle est. En quelque sorte elle ne « se mouille » pas et se présente plutôt en tant que sujet réfractaire.

- **Vanessa**

J'ai connu Vanessa en 6<sup>ème</sup>. C'était une élève tranquille, agréable, plutôt sérieuse en classe, mais qui ne faisait pas le maximum à la maison et s'en sortait correctement malgré cela. Je la retrouve dans la classe « expérimentale » alors qu'elle a rencontré d'importantes difficultés l'année précédente. Vanessa a hésité à accepter de parler et ne l'a fait qu'à la fin de la séance.

Elle produit un discours narratif riche avec des enchâssements. Son récit ne ressemble pas à celui des autres. Il est étayé par beaucoup d'incises descriptives, évaluatives, explicatives qui montrent l'engagement dans un travail de mise en sens et de distanciation au profit du lecteur mais aussi pour elle-même. Elle ne donne pas d'information sur son avenir mais semble dans un agir progressif, tirant son épingle du jeu en fonction des situations qu'elle rencontre. Mais elle se montre aussi stratège en se ménageant une porte de sortie. Son récit évoque les contenus disciplinaires mais aussi le travail, qu'elle met en relation avec la difficulté. Elle se positionne dans son récit comme tantôt passive, ne comprenant pas ce qui l'incite à un comportement « déviant » et à d'autres moments comme active quand elle réagit et qui lui permet d'avancer dans son parcours, se guidant à partir de ses résultats d'une part et de ses intérêts d'autre part.

- **Bruna**

Je découvre Bruna dans la classe « expérimentale ». C'est une élève qui sollicite constamment l'attention des enseignants. Elle rencontre des difficultés dans les apprentissages mais aussi des difficultés relationnelles avec les autres élèves qui la tiennent à l'écart. Elle se plaint très souvent d'insultes de la part de ses camarades ou de mauvais regards, cherchant le secours des adultes.

Sa narration est extrêmement développée, faisant se succéder des épreuves : accident des parents, école brûlée, maladie, violence scolaire. Encore une fois, la question de l'avenir n'a pas été posée. Mais l'élève se situe nettement dans un agir stratégique dans le mode de fonctionnement qu'elle expose, mettant en avant ses ressources. Elle construit une figure positive d'élève capable qui ne rencontre pas de difficultés. Il est difficile à partir de ce premier récit de son parcours de voir émerger et qui constitue ses repères.



- **Lolita**

J'ai rencontré Lolita en 5<sup>ème</sup>, dans une classe difficile. Elle était au premier rang, par choix, mais rencontrait des difficultés de concentration et se décourageait très vite. C'est un élève très renfermée, peu souriante, toujours cachée derrière une mèche de cheveux. Elle a écouté les autres entretiens de la classe, mais n'a pas voulu participer devant les autres. L'entretien s'est donc déroulé l'après-midi, au CDI, pendant que les autres écrivaient en salle multimédia.

Le récit initial retrace son parcours de façon chronologique. Il est à dominante narrative, avec au fil du récit des commentaires explicatifs qui expliquent les échecs, les ruptures, les améliorations. Lolita se raconte dans un agir plutôt attentiste. Elle réagit pour améliorer les choses en fonction de ce qu'elle vit et semble progressivement aller vers un agir plus progressif, se décrivant peu à peu comme plus active, devenant le sujet des verbes d'actions. Elle aborde successivement les thèmes du travail, de l'échec, mis en relation avec les enseignants et ses camarades. On la voit changer de posture au cours de son récit, allant d'une position « agie » pendant la plus grande partie de son parcours vers une position d'auteur à partir du moment où elle évoque l'année en cours dans la classe « expérimentale », du moins à court terme, énonçant sa décision de rester au collège jusqu'à la fin de la 3<sup>ème</sup>. Si elle n'a encore que peu de projets, elle se repère pour s'orienter au moment où elle effectue son récit sur les résultats scolaires et l'estime d'elle-même qui en découle.

- **Synthèse sur les modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation à l'école**

L'entretien démarre le plus souvent par une sorte de récit initial, presque toujours déjà teinté d'autres discours. Il montre le souci d'être compris par l'assistance et dans certains cas fait trace du travail de mise en sens en train de s'opérer. Les récits sont plus ou moins développés, plus ou moins complexes et cela pose un certain nombre de questions sur lesquelles je reviendrai.

La diversité des types d'agir représentés, des thèmes abordés ou des types de repères qui permettent aux élèves de s'orienter dans un parcours scolaire met en évidence la singularité de l'appropriation du parcours scolaire et de ses interactions avec un parcours biographique plus global. Les jeunes interviewés construisent des figures d'élève plus ou moins positives ou négatives, instables le plus souvent. Le travail d'hétérobiographisation collective, qui implique de produire un récit à la fois destiné à des enseignants et à des camarades, oblige parfois à une négociation entre différentes identités d'élèves. Ils trouvent des compromis,

pour certains en ne se racontant pas dans la déviance au moment de l'entretien, comme ayant parfois été déviants, ce passage étant révolu.

L'estime de soi apparaît comme l'enjeu principal de l'engagement ou du non-engagement dans le parcours scolaire, nourrie par la reconnaissance des camarades, des enseignants ou de la famille suivant les cas, ces différents apports entrant parfois en conflit.

#### IV/2.2. Narrativité et construction biographique

Le récit, je le rappelle, peut-être défini comme un ensemble qui réunit une fiction mettant en scène de façon structurée une histoire, un univers constitué de personnages effectuant des actions qui visent à transformer une situation dans le cadre d'une intrigue, une narration, manière de présenter la fiction, de mettre en intrigue et une mise en texte qui produit un certain nombre d'effets sur le lecteur. Or, si l'on prend en compte cette définition, tous les élèves n'ont pas été en mesure de produire un « récit » dès leur première tentative. Les récits écrits et les entretiens plus longs révèlent également des différences importantes.

- *Difficultés à aborder la narration*

Certains d'entre eux n'ont pu qu'énoncer quelques bribes de leur histoire ou en faire un résumé très court, voire n'ont pu inscrire leur parcours dans une séquence narrative. C'est le cas de Franky, élève de la classe « double-alternance » dont je retranscris ici la totalité du récit initial et qui produit une description :

« Mon parcours en petites écoles.

Quand je suis arrivé à la petite école les élèves se moquaient de moi.

J'avais une professeure qui s'occupait de deux classes.

Ça devait être dur à gérer autant d'élèves.

Ma maîtresse était belle. Et grande.

On ne travaillait pas beaucoup on ne faisait que des jeux et des dessins pendant quelque temps.

Les récréés étaient longues et la cantine ce n'était pas bon. L'école était triste.

L'année prochaine, j'aimerais faire des apprentissages ou aller en 3<sup>ème</sup> DP6.

En 6<sup>ème</sup>, j'avais des bonnes notes mais après je n'avais plus la volonté de travailler ».

Ou de Mickaël de la classe « expérimentale », qui ne montrait pourtant aucune hostilité par rapport à ma demande. Il a pris un long moment avant d'énoncer : « Je ne me souviens de rien

avant la 6<sup>ème</sup> » et exprime une impossibilité : « Ben moi, j'ai rien à dire ». Adrien aussi semble s'interroger sur l'intérêt d'un récit, mobilisant un critère de « non-racontabilité » :

**Anne** : Adrien, on t'écoute tous.

**Adrien** : Ben faut que je dise quoi ?

**Anne** : Et ben, raconte ton parcours scolaire.

**Adrien** : Ben, je sais pas, moi, mon parcours scolaire a été merdique. C'est dur pour moi l'école, mon parcours il est nul, je suis nul.

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Euh... pffff. J'ai redoublé une fois, en CE1. J'ai redoublé une fois en CE1 et... euh, je sais pas... Quand j'étais p'tit, euh, j'étais pas bien dans ma peau, vu qu'on se foutait de ma gueule, tout le temps. Euh... quand.... Je sais pas quoi dire d'autre, moi (*à voix très basse*).

Karim dans la classe « double-alternance » répondra aussi à l'invitation de produire le récit de son parcours par : « Ben. J'ai rien à dire. J'ai rien à raconter, moi ». Océanie demande à être aidée :

**Anne** : Océane, est-ce que tu veux bien essayer de nous parler un peu de ton parcours ?

**Océane** : Ouais. Si on me pose des questions.

Si pour certains, on peut envisager qu'il s'agit peut-être de ne pas « collaborer » ouvertement avec une enseignante, pour d'autres, la peur de ne pas savoir s'exprimer est manifeste. L'expression « je ne sais pas », récurrente dans les récits semble aussi bien s'appliquer au contenu qu'à la manière de faire, selon les cas. Le critère de racontabilité semble ici amener certains élèves à s'autocensurer, au vu de ce qu'ils estiment racontables dans le groupe, de l'intérêt qu'ils accordent à leur expérience. Le paramètre de la maîtrise linguistique peut aussi être avancé pour expliquer la retenue de certains élèves. Auquel cas il serait possible d'élargir la notion de racontabilité : certains élèves seraient en situation de difficulté pour raconter leur parcours scolaire dès lors qu'ils estiment ne pas maîtriser la langue ou la forme narrative.

- *Difficultés à envisager l'avenir*

Il est apparu que dans plusieurs cas les élèves qui énoncent ces difficultés ou dont les difficultés apparaissent dans la narration sont aussi ceux qui paraissent en difficulté quand ils évoquent leur avenir :

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Adrien** : J'sais pas. J'aimerais bien faire un bon parcours scolaire après, mais... on verra quoi...

**Anne** : Un bon parcours scolaire ?

**Adrien** : Ben, jusqu'au, au bac pro. Et puis ben... (*en baissant la voix*), si j'y arrive pas tant pis...

**Anne** : Au bac pro de quoi ?

**Adrien** : Sur la sécurité... Pour faire militaire.

**Anne** : Oui ? Tu dis, si j'y arrive pas tant pis...

**Adrien** : Ben ouais, parce que, si j'y arrive pas, c'est que j'ai.... Si j'y arrive pas j'y arrive pas quoi... je vais pas... continuer, si j'y arrive pas.

**Anne** : Et donc l'alternative, c'est quoi dans ce cas-là ?

**Adrien** : C'est rien...

**Anne** : Qu'est ce qui se passe si tu n'y arrives pas ?

**Adrien** : Ben, je .... vais faire un stage. Aller en stage, je pense...

C'est aussi le cas de Franky qui résume brièvement son projet dans son récit écrit : « L'année prochaine, j'aimerais faire des apprentissages ou aller en 3<sup>ème</sup> DP6. », de Mickaël qui répondra par un silence, ou de Karim :

**Anne** : C'est-à-dire ? Qu'est ce que tu envisages, est-ce que tu as déjà des idées de projets d'avenirs ? Euh... Tu va continuer au collège ? Puis au lycée ?

**Karim** : Oui. Enfin ça dépend.

**Anne** : T'es pas pressé de quitter l'école ?

**Karim** : Non. Non, non. Voilà, c'est bon.

**Anne** : C'est bon ? Tu ne souhaites pas poursuivre.

**Karim** : Pas trop.

Lisa évoque pour sa part un projet encore très flou :

**Anne** : Comment tu te projettes alors, toi, quand tu envisages ton avenir ?

**Lisa** : J'sais pas. Ben, avec ma mère on est allées voir déjà des... des trucs euh... pour, pour euh ben mon avenir, on a été, comme ça. On est allées se renseigner et tout sur, dans des annuaires et tout. Ben pour l'instant y a pas trop de trucs parce que tout est pris. On était déçues, mais on va aller voir après.

**Anne** : Des trucs ?

**Lisa** : C'est pour après. Pour les stages après.

**Anne** : Qu'est-ce que t'as envie de faire ?

**Lisa** : Je sais pas. Vétérinaire et tout.

Océane pour sa part, à la question : « Comment tu envisages ton avenir? » répond : « Ben, déjà faire ma 3<sup>ème</sup> déjà. Puis après je sais pas, passer mon bac, un truc comme ça... ». Pour ces élèves, l'avenir s'envisage à très court terme.

#### IV/2.3. Organisation des récits

À partir de l'ensemble des entretiens collectifs, j'ai pu observer que les récits collectés dans les trois classes ont des points communs : ils se construisent le plus souvent de façon chronologique et mettent en scène pour certains des successions d'événements dont on ne peut dire que les uns semblent avoir plus d'importance que les autres, ou qui s'articulent autour d'une ou plusieurs ruptures, des épreuves biographiques qui semblent fondatrices. L'expression de ces ruptures reste souvent une caractéristique de l'ensemble des récits produits, même lorsque celui-ci est extrêmement court et lacunaire et montre des difficultés en matière de construction narrative. En voici quelques exemples issus des textes produits par le groupe 1, celui de la classe « expérimentale »<sup>22</sup> :

- **Mélina** : Ben j'aimais bien l'école, je travaillais bien. Une autre fois on m'avait envoyée dans une école privée parce que je travaillais bien et je prenais même des cours particuliers. Je travaillais bien, j'avais des bonnes notes. **Après quand je suis arrivée ici en France, et ben tout est brisé, j'arrivais plus à**

---

<sup>22</sup> Annexe 1

travailler, je comprenais pas en français, en tout cas j'avais du mal, mais je faisais mes devoirs, des fois j'y arrivais pas.

- **Julian** : Au CP, ça va, pass'que je commençai à apprendre et tout, j'aimais bien faire les dictées. À la dictée, c'est ce que je, c'est ce que je préférais le plus, j'avais des bonnes notes et tout... **Après ben, j'sais pas, tout d'un coup c'est ce CE1... Après, j'ai, j'ai pas aimé après, ça, ça a basculé direct comme ça...** Je préférais plus aller en récréation que... (*idem*)

- **Alan** : J'étais le premier de ma classe, et après ben je suis parti à R. (*collège où il est mon élève*). Ben ça allait bien. Après **en 5<sup>ème</sup> les maths ça allait moins bien** et là ça va mieux.

**Anne** : Qu'est ce qui s'est passé en 5<sup>ème</sup> alors ?

**Alan** : Je sais pas. C'est **descendu tout seul**.

- **Steven** : Je suis rentré à l'école à deux ans, ça, c'était bien. Je... Bon c'était bien, je... Je suis rentré, en primaire. J'ai euh... C'était euh... c'était bien. Après je suis euh... j'ai déménagé. Pour ... venir ici. **Et ben le changement quand je ..., et ben rentré au collège en 6<sup>ème</sup>. C'était euh... catastrophique. Parce que j'ai eu des problèmes de famille tout ça.**

Je donne ici des exemples de ruptures liées à des difficultés, mais j'ai pu observer à l'inverse des ruptures qui marquent des changements positifs, le dépassement d'une épreuve.

- **Lucas** : Mais après **c'est à partir de à le CE, CE2 que j'ai eu ben... j'ai commencé à bien travailler.**

- **Anne**: Donc CE2. Tu passes de justesse en CE2. Comment se passe ce CE2 alors?

**Manon**: Ben **beaucoup mieux**. En fait, en CE1, c'était la, la ... femme de celui que j'avais eu, que en CE2... **Ben avec lui ça passait beaucoup mieux**. Même que maintenant, quand je le croise, il me dit bonjour et il me fait la bise.

Dans le cas de Manon, c'est une rencontre qui semble déclencher la rupture. C'est encore le cas de Marion, pour qui ces ruptures positives alternent avec des moments de baisse de travail ou de résultats en fonction de l'attention que lui prêtent un professeur des écoles et sa

maman. Dans le premier extrait elle évoque un moment de remise au travail en cours de CM2, dans le second, il s'agit d'un autre épisode du même type survenu en 6<sup>ème</sup>.

- **Marion** : Ben après quand elle a arrêté de travailler ben, elle voyait que, que ben que je m'en fichais de l'école. Et ben, après elle m'avait pris à part, elle m'avait expliqué que ben l'école, ben fallait bien que je gagne des sous tout ça. Fallait bien que je travaille tout ça. Et ben... ben après vu ben qu'elle m'a aidée un peu à me ... à me ressaisir et ben du coup... **du coup j'ai commencé à travailler et tout.**
- **Marion** : Après ben ma mère elle m'a refait un discours comme quoi il fallait que je travaille et tout et euh... **du coup ben là, je travaillais plus<sup>23</sup>, je pensais plutôt à mon avenir et tout et euh... du coup après ben, j'ai ben... je travaillais et tout.**

C'est autour de ces ruptures que s'organisent un récit, même réduit à sa plus simple expression, avec ses actants : parents, professeurs, amis, qui participent avec ou à la place de l'élève à transformer une situation. Il est difficile de qualifier certains récits d'histoires, de mises en intrigue, au regard de la forme littéraire qui modélise l'évaluation du récit scolaire, dans la mesure où le début est parfois flou ou absent, où la fin peut l'être tout autant. Mais ce récit réduit (parfois à une simple énumération ou description) n'en est pas moins la trace d'une figuration narrative complexe de soi en tant qu'élève, qui peut être analysée dans sa performativité et renseigne sur la manière dont le narrateur « gère » biographiquement son rapport à l'institution scolaire et sur la manière dont il s'oriente biographiquement dans un contexte scolaire.

#### IV/2.4. Apprentissages narratifs

Une grande partie des élèves interrogés, quelles que soient les difficultés rencontrées, ont finalement pu livrer des informations sur leur parcours ou ont progressé au cours du dispositif. Il m'a semblé que la biographisation effectuée par leurs camarades réveillait des souvenirs enfouis d'une part et leur fournissait des modèles de construction d'autre part.

Certains élèves qui avaient manifesté des réticences à l'oral ou refusaient de s'exprimer dans un premier temps comme dans le cas de Lolita, acceptaient finalement de raconter leur

---

<sup>23</sup> Il faut entendre ici à la prononciation qu'elle travaille davantage.

parcours ou de l'écrire après avoir entendu les récits de leurs camarades. Il est arrivé à l'un d'eux d'hésiter, de guetter le regard des autres tout en énonçant « sinon qu'est ce que je peux dire ? », « Mais je sais pas comment faire. Qu'est-ce qu'il faut dire... ? » de s'entendre répondre : « tu peux parler de ... » et d'amorcer ainsi sa narration. Certains élèves sont d'ailleurs intervenus pour convaincre un élève qui hésitait à se prêter à l'exercice en lui expliquant que c'était « facile », et ce que pouvait contenir son récit.

**Jordan** : Mais je sais pas comment faire. Qu'est-ce qu'il faut dire...?

**Rima** : Ben, c'est facile, tu dis quand tu es allé à l'école, où ça, comment ça s'est passé.

Ainsi, ils semblaient définir ensemble des manières de faire qui permettaient de se lancer, même si les possibilités du récit en étaient automatiquement réduites dans un premier temps. Le plus souvent, les récits semblent en quelque sorte modélisés par les premiers élèves qui sont intervenus et montrent que les suivants s'en sont inspirés dans leur structure et dans la nature des faits racontés. Par exemple, si dans la classe « expérimentale », les thèmes de la souffrance et de la difficulté sont manifestes, ils se déclinent avec une coloration spécifique dans la classe « double-alternance », et ce dès le premier récit, dans la figure de la victime qui se retrouvera ensuite de manière récurrente. Adrien semble avoir donné une certaine tonalité qui reste présente dans l'ensemble des récits en énonçant :

« Et euh... les profs. Ben je veux dire y a, y a certains qui nous mettaient à part, comme l'année dernière, y avait un prof de math (*le ton se fait méprisant, haineux*), qui qui, il me, il me, il posait des questions, il interrogeait tout le monde sauf moi. Toute l'année, c'était comme ça. Et, il regardait les devoirs de tout le monde et... moi, il passait à côté de moi, il était à la suite derrière. Il regardait pas, quoi ».

Dans le récit suivant, celui de Francky, on trouve : « C'est la prof qui arrêtait pas de me dire qu'j'étais nul, et ben... Ben après, j'allais pas à l'école. », ou Manon : « Ben les profs ils étaient pas... Ils étaient souvent absents... On n'avait pas beaucoup de cours. Puis. En 5<sup>ème</sup> c'était la même chose. Voilà. », ou encore Zoé : « La prof, elle m'aimait pas », etc. Cette figure de la victime évolue d'un récit à l'autre et on verra parfois apparaître à la place ou à côté des enseignants, dans le rôle des bourreaux, d'autres élèves qui se sont moqués. Faisant le pendant dans ces récits à la victimisation face à l'enseignant, émerge aussi une figure de l'enseignant sauveur, grâce à qui les choses peuvent changer.



Ces entretiens mettent l'accent sur le fait que ce qui est vécu comme un échec dans le cadre scolaire est souvent source d'angoisse, d'humiliation, de honte et engendre une souffrance qui affecte l'élève globalement. Ce qui émerge aussi d'une interprétation globale des entretiens, c'est qu'une partie des élèves interrogés semblent accepter l'idée que la réussite scolaire n'est pas pour eux :

**Anne** : Qu'est-ce qui faisait penser à ta mère que tu ne t'en sortiras pas en 5<sup>ème</sup> ?

**Alan** : J'sais pas. Elle me disait : « t'arriveras jamais en 5<sup>ème</sup>, ta sœur elle faisait pareil que toi. »

Ils se trouvent confrontés à une représentation qui les précède et les dépasse, selon laquelle tout le monde ne peut pas réussir de la même manière et ils seraient du côté de ceux qui ne peuvent y arriver.

Il peut également refléter l'idée que le jeune se fait lui-même de son parcours et qu'il généralise :

**Sébastien** : Ben, si on peut pas aller en « général » et qu'on reste dans le professionnel, c'est... C'est pas pareil mais après au final on passera un bac, c'est pareil. Et puis bon. [...] Ben si on a pas, ben... comment dire euh... pour suivre les cours en « général », ben, moi je pourrai pas quoi... alors que dans le professionnel, ce que je veux suivre ben ce sera plus facile que si j'entrai en « général » après que je suive en « général ». Parce que là ben c'est plus facile que une 4<sup>ème</sup> normale, après, une 3<sup>ème</sup> normale...

**Anne** : Donc tu penses que tu ne pourrais pas suivre ailleurs...

**Sébastien** : Oui. Déjà en 6<sup>ème</sup> normale, 5<sup>ème</sup> normale je sui..., je suivais pas trop.

Il y aurait une sorte de fatalité qu'il leur serait difficile de questionner, ce qui n'a rien d'étonnant après tout puisque l'institution, par l'intermédiaire des enseignants qui véhiculent malgré eux l'idéologie du talent et du don, remet en cause de façon implicite l'idée que chacun a les possibilités de réussir. Le travail de biographisation, tel qu'il a été mené jusqu'à aujourd'hui, parvient au moins à interroger leurs représentations.

Dans le cadre du cours de français, les élèves de la classe « expérimentale » s'exprimaient peu à l'oral comme à l'écrit et souvent de façon maladroite, particulièrement lorsqu'il s'agissait de produire un récit, genre fortement relié pour eux à des formes écrites et littéraires que les élèves les plus en difficulté estiment ne pas maîtriser. Certains élèves avaient exprimé

jusqu'au moment de l'hétérobiographisation collective, de fortes réticences quant à l'écrit. Malgré tous mes efforts pour les rassurer, plusieurs d'entre eux avaient évité toutes les types de productions écrites, rendant souvent des copies blanches, hormis la dictée. Ce travail a donc été pour certains élèves la première production écrite de l'année et rend lisible un processus d'« auteurisation », d'une autorisation à devenir « auteurs ». Cette autorisation émanait du groupe. Il m'a semblé dans les différents groupes que les élèves avaient envie de se fondre dans le collectif de pairs, en produisant par imitation quelque chose qui réponde aux attentes collectives. Mais pour certains d'entre eux, l'espace créé était un apprentissage narratif, une occasion d'intégrer des modèles de construction qu'ils ne possédaient pas. Les modèles littéraires, hors de leur cadre de référence, ne les avaient pas atteints. Soit parce que nombre d'entre eux lisent très peu, soit parce que ces modèles restent trop éloignés de leur vécu pour qu'ils s'en servent aux fins de configurer leur propre histoire. Les modèles proposés oralement par des pairs ont été appropriés beaucoup plus facilement.

J'ai pu observer dans la classe « expérimentale » que les progrès effectués au cours de ce travail de narration de soi avait permis l'acquisition de compétences narratives qu'ils ont réinvesties dans les travaux d'écriture de récit d'invention proposés par la suite. Les progrès, sans être fulgurants, ont été significatifs et le rapport à la parole et à l'écriture se sont l'un et l'autre considérablement modifiés. En effet, j'ai noté dès la mise en récit du parcours scolaire, accompagné par un écrivain et alors qu'ils avaient en leur possession les bandes sons des entretiens réalisés le matin, un plaisir évident à prendre la plume qui venait remplacer les réticences habituelles du passage à l'écriture. Rassurés dans leur capacité à « raconter », et à être compris, ils ont pu investir l'écrit dans un autre rapport, plus confiant, d'autant que j'avais insisté sur le fait que la qualité de l'expression et l'orthographe ne ferait l'objet d'aucune évaluation. À partir de là, malgré leur conviction d'être « nuls », bien ancrée en matière d'écriture, ils ont tous volontiers accepté que quatre inspecteurs en visite lisent leur travail. Je pense que leurs regards encourageants et valorisants sur cet écrit leur ont d'ailleurs permis de nourrir encore cette confiance en eux.

J'ai interrogé un des élèves de la classe « expérimentale », Lucas, à propos de ce travail d'écriture :

**Anne** : Tu as ensuite accepté de participer au second moment, le moment d'écriture...

**Lucas:** Ben pour écrire voilà. Après... même que la première fois... De ... ressortir tout quoi, c'était bien. Sinon je sais pas. L'écrire on est plus concentré, quoi. On marque ce qui, ce qui nous vient par la tête, tout ce qui revient etc.

**Anne:** C'était difficile ?

**Lucas :** Non, ça va, je me souvenais... J'étais content de le faire.

Avec les élèves de la classe « double-alternance », au moment du passage à l'écrit, j'ai constaté qu'une fois levées leurs inquiétudes quant aux attentes en matière de correction de la langue, les élèves finissaient aussi par se lancer dans l'écriture et y prenaient un plaisir évident. Arrivés très tendus dans le foyer, ils se sont automatiquement dirigés vers les tables de travail. Nous avons travaillé au moment des entretiens en groupe sur les fauteuils et je n'avais pas donné de consigne particulière en entrant dans la salle. Mais ils savaient que nous allions écrire et ont donc choisi l'espace de travail le plus scolaire. Les filles, notamment, paraissaient très inquiètes. Elles restaient figées, la tête entre les mains par instant, s'agitaient beaucoup à d'autres, communiquaient entre elles et se sont inquiétées successivement de l'orthographe, de la grammaire, de la graphie et finalement de l'intérêt de ce qu'elles pouvaient écrire. Quand elles ont été suffisamment rassurées, j'ai vu leur corps se détendre et progressivement, elles se sont installées sur des fauteuils, très décontractées, genoux contre poitrine, ou jambes étendues. Souvent, elles se regardaient écrire en souriant. Les garçons ont plus vite intégré que la qualité de l'expression ne serait pas prise en compte et se sont mis à écrire assez rapidement. Il y avait dans leur attitude quelque chose de l'ordre de la bravade qui laissait toutefois entendre qu'il fallait du courage pour s'y mettre. Ayant fini avant les filles, ils se sont offerts un babyfoot en les attendant, les narguant un peu. Mais elles n'ont pas pour autant « bâclé » leurs récits et ont utilisé tout le temps dont elles avaient besoin, ce qui montrait l'envie de poursuivre l'écriture plutôt que de jouer. Ce sont pourtant d'excellentes praticiennes du babyfoot et elles apprécient ce jeu autant que les garçons. Au final, les écrits n'étaient pas longs mais parfaitement lisibles et dépassaient selon leur dire les productions habituelles en « quantité » et en « qualité ». Ils ont été réellement investis.

Les récits des élèves les plus à l'aise sont donc devenus des modèles de construction narrative avec lesquels construire, raconter, écrire une histoire à partir de ses propres expériences. En cela, l'hétérobiographie collective avec un groupe hétérogène devient l'occasion d'un apprentissage non négligeable, un moment d'éducation narrative qui interroge sur les modalités de l'éducation narrative dispensées dans le cadre de l'institution scolaire.

Globalement, l'hétérobiographisation collective, première étape du dispositif, peut permettre à un groupe d'élèves de se constituer en communauté de travail, de trouver auprès des pairs de la reconnaissance et d'apprendre à construire le récit d'expériences. Les étapes suivantes du dispositif permettent également, en s'appuyant sur un travail comparatif entre les différents récits produits par un même élève, de dégager la manière dont la biographisation leur donne accès à une historicité fondée et favorise un processus identitaire propre à rendre l'élève auteur de son parcours. Le repérage des ruptures, qui peuvent être liées à des épreuves fondatrices telles que les accidents, les déménagements, les deuils, les rencontres, l'intervention d'un membre de la famille, peuvent être l'objet d'une prise de conscience, ou rester dans un premier temps inexplicables, permettra d'inviter les élèves à formuler en entretien particulier le sens qu'ils donnent à ces événements, à reconsidérer la place qu'ils peuvent leur accorder dans une vision plus distanciée. Il s'agit dans les entretiens individuels de passer d'une construction chronologique qui se présente comme une succession d'événements à une construction narrative qui articule ces événements de façon plus synchronique.

#### **IV/3. L'accès à l'historicité**

Dans le moment de la narration, deux « je » se conjuguent. L'un est un « je-même », « je-idem », fidèle aux « mondes-de-vie » qu'il a construits et qui l'ont construit et auquel il se conforme. Il domine dans les premiers récits. L'autre, celui de l'ipséité, de la singularité laisse la place à l'imaginaire moteur tel que le conçoit Castoriadis (dans Barbier R., 1997). Il va rendre possible une reconfiguration des événements du parcours scolaire des élèves et, éclairé d'un sens nouveau, ce passé pourra devenir un « actif » à intégrer dans une perspective de transformation qui engage l'avenir et permet donc de l'envisager. Ce « je-ipse » qui se manifeste dans un retour réflexif sur le passé scolaire émerge plus visiblement dans les entretiens particuliers sans que je puisse dire quelle part tient à la succession des réécritures et quelle part tient à la présence ou pas du groupe-classe au moment du récit. Je propose d'interpréter des productions réalisées par deux élèves qui attestent de façon éclairante du processus d'« auteurisation » à l'œuvre dans la mise en intrigue du parcours d'élève.

#### IV/3.1. Dans le récit d'Adriana (élève de la classe « expérimentale »)

Je propose ici d'observer l'émergence de l'ipséité dans les constructions narratives d'Adriana, d'origine angolaise. J'ai fait sa connaissance au début de l'année alors qu'elle arrivait dans la classe « expérimentale ». Au moment du premier entretien, Adriana est une élève qui travaille sérieusement et « tire son épingle du jeu » dans cette classe après un redoublement en 6<sup>ème</sup> et une 5<sup>ème</sup> difficile. Elle a obtenu de bons résultats au premier trimestre (les résultats dans cette classe sont appréciés avant tout en termes de progrès) et a obtenu les félicitations du conseil de classe mais son niveau reste fragile par rapport aux attentes institutionnelles. Elle est bien intégrée dans le groupe et participe activement à l'ensemble des activités.

Pour résumer son parcours succinctement à partir des éléments issus des entretiens, Adriana a commencé sa scolarité en Angola et elle est arrivée en France en 6<sup>ème</sup>, ne connaissant pas la langue française, avec son papa et sa sœur jumelle. Après un redoublement, elle est passée en 5<sup>ème</sup> et ses difficultés persistantes l'ont amenée dans la classe « expérimentale » alors que l'équipe enseignante craignait qu'elle ne se démotive.

Adriana a été volontaire pour démarrer les entretiens collectifs, alors que personne n'osait. Mais elle parle d'un air un peu blasé, joue à celle qui fait l'effort de dire puisque personne d'autre ne se lance. Le ton de sa voix met son récit à distance. C'est une attitude qu'elle adopte occasionnellement, quand elle est un peu intimidée ou qu'elle parle d'elle devant ses camarades. Je mets en lien son attitude avec la nature de l'activité qui consiste à parler de soi au groupe, ce qui ne fait pas partie des habitudes des collégiens. Certains élèves me diront au cours de cet entretien collectif ou au cours d'entretiens privés, que « ça ne se fait pas trop de raconter sa vie à tout le monde ». L'exercice est de toute façon toujours difficile, mais particulièrement pour des adolescents en forte quête identitaire. Adriana semble trouver par son attitude un compromis qui permet de rester en accord avec les codes et de démarrer l'exercice auxquels tous les élèves ont préalablement accepté de participer.

##### *IV/3.1.1. Premier récit : l'expression d'un « je-même » (annexe A-1)*

Il ressort de cet entretien un récit chronologique, assez structuré qui permet de suivre le parcours scolaire d'Adriana. Elle démarre par son entrée à l'école et avance progressivement jusqu'au moment de l'énonciation.

J'observe que le discours qui accompagne ce récit est un discours de l'incertitude. On peut relever la présence de nombreux « je ne sais pas », qui s'appliquent aussi bien aux faits passés qu'au moment présent et à l'avenir. Cet avenir est par ailleurs évoqué au conditionnel et jamais au futur. Seules deux traces de certitudes apparaissent dans ce récit, associées à un jugement positif : « y a ma sœur dans la classe, je préfère » pour évoquer un moment de scolarisation qu'elle a apprécié et « J'aime bien en fait, je sais pas, quand y a les chiffres et tout ça, là. J'aime bien. », en rapport avec les mathématiques. Ce « je » là me semble être celui qui, dans ce premier récit, affirme la singularité et la subjectivité d'Adriana avec le plus de force.

Au début du récit, lorsqu'elle évoque son entrée à l'école, on peut noter l'utilisation de la voix passive : « On était séparées parce qu'on était jumelles... », et l'importance accordée à certains actants: les profs, les parents, thématiques dans certaines phrases et sujets des actions que subit Adriana, par exemple: « mon père et ma mère y m'ont mis dans cette école privée. ». Ces procédés mettent en évidence l'attitude passive d'Adriana, qui s'écrit à ce moment-là comme subissant sa scolarisation et l'associant à un rejet et à une souffrance: « j'aimais pas », « j'ai pas aimé », « je pleurais ». Elle devient le thème principal, ses phrases commencent presque toutes par un « je », sujet le plus souvent d'un verbe exprimant un sentiment. Sa scolarité en Angola est associée à l'affectivité « j'aimais », « j'aimais pas ».

À partir de son arrivée en France, la scolarité est davantage estimée par Adriana en termes de compétences et d'incompétences, d'échecs et de réussites: « je n'arrivais pas », « je ne comprenais pas », « j'ai réussi », « je commençais à mieux comprendre ».

Dans son premier récit, Adriana utilise globalement peu de verbes d'actions mais des verbes d'état ou des verbes exprimant ses sentiments. Ils dominent tout son récit. Un verbe exprime sa volonté à la forme négative « je ne voulais pas ». L'ensemble montre qu'elle ne se définit pas comme un actant agissant de sa vie. Elle utilise aussi le présent pour parler de son usage de la langue française et passe alors au « tu ». Elle prend de la distance avec cette parole-là, elle généralise. Il s'agit d'une parole qui manque d'efficacité, ce qui peut expliquer le glissement pronominal vers la deuxième personne : « Je sais pas quand tu sais pas parler français c'est, c'est facile, tu dis n'importe quoi, et de toute façon si les gens y comprennent pas, ben tu t'en fous, tu dis quelque chose, tu cherches toujours à trouver, je sais pas, le moyen, de te faire comprendre. »

Dans le discours d'Adriana, globalement, c'est l'incertitude qui domine et qui vient colorer l'ensemble de son récit. Elle exprime majoritairement des souffrances et des difficultés et son avenir semble pour elle très incertain. Le seul projet teinté d'espoir est de rester encore

scolarisée : « continuer trois ou quatre ans », sans qu'elle précise dans quel but ou qu'un projet d'orientation se dessine.

Le « je » qui s'exprime est un « je » qui se conforme au rapport au savoir de l'ensemble des élèves de la classe qui se vivent en difficultés scolaires. Un « je » qui n'agit pas beaucoup et qui met en opposition ce qu'elle ne veut pas et ce qu'elle est amenée à vivre au début de son parcours pour se conformer aux demande de ses parents et de l'institution scolaire.

#### *IV/3.1.2. Second récit : l'émergence d'une singularité (annexe A-2)*

Dans le deuxième récit de son parcours, rédigé quelques heures après le premier, on note avant tout le passage à la troisième personne. Il semble témoigner d'une prise de distance d'Adriana par rapport à son histoire. Les faits énoncés ne diffèrent pas du premier récit mais ils n'occupent pas la même place. Elle passe rapidement sur le début de son parcours et l'agencement met en évidence un rapport à l'école moins pénible globalement que dans le premier récit.

Le « elle », qui remplace le « je » utilisé à l'oral, devient cette fois le sujet d'actions « elle fait », « elle redouble », « elle travaille ». Une place est encore laissée à l'expression des sentiments : « elle aime beaucoup les mathématiques et l'anglais », « elle n'aime pas SVT », mais elle met à jour un rapport plus positif à certaines disciplines.

Dans le discours qui se mêle au récit, le thème de l'incertitude n'est plus dominant, et cède la place à beaucoup plus d'énergie et à de l'espoir « elle a envie », « elle baisse pas les bras », « elle essaie », « elle espère », « elle essaie de faire de son mieux ». De nouveaux actants apparaissent, occupant une place d'adjuvants : les enseignants. Elle cite une phrase forte autour de laquelle s'organise tout son discours : « Pour réussir dans la vie, il faut se battre. » Je précise qu'Adriana sait au moment où elle écrit que son récit ne me sera pas uniquement destiné. Il est alors question d'aller vers l'élaboration d'un recueil des différents récits, ce qui implique que les camarades de la classe en sont toujours les destinataires.

Adriana examine son histoire et en propose une nouvelle lecture dans laquelle elle se met davantage en valeur. Dès les premières lignes elle affirme son identité dans sa singularité : « C'est une Anglaise elle est née en Luanda, elle était à l'école privée de l'école 13. Elle parle portugais, brésilien et lingala » et valorise sa singularité. Elle continuera dans ce sens en faisant apparaître des lignes de force, là où elle montrait davantage des fragilités dans le premier récit. On peut considérer qu'elle trouve des ressources dans un imaginaire constructeur tel que le définit Castoriadis (dans Barbier, 1997) pour produire un mouvement

qui la conduit à envisager, ce qu'elle n'avait pas fait dans son premier récit, un avenir proche et porteur d'espoir, plus que d'inquiétude : « En 4<sup>ème</sup> elle espère que ça sera mieux cette année, en plus les professeurs nous aident encore plus que l'année dernière ».

D'une position d'agent, Adriana se positionne dans ce deuxième récit comme actrice de sa scolarité.

#### *IV/3.2.2. Vers une identité d'auteur de son parcours scolaire*

Le troisième récit (annexe A-3) confirme la tendance amorcée au cours de la deuxième version.

- Un « je » auteur :

À l'oral, Adriana revient à l'utilisation du « je », mais il n'a plus le même statut que dans le premier récit. Il n'est plus aussi souvent associé à de la souffrance, ou quand c'est le cas, le discours tenu sur les faits qui y sont associés tempère cette souffrance à plusieurs reprises par l'expression « ça va ». Ce « ça va » au présent peut signifier que la difficulté est dépassée : « Ben j'aimais pas et... ma sœur aussi elle était pas avec moi, c'était un peu difficile, mais ça va hein, je me suis accrochée quand même. » J'observe aussi que « je » n'est plus seulement sujet de verbes d'état et de sentiment, mais désormais très souvent de verbes d'actions : « je préférais rester dormir », « je ne venais pas », dans le passé, « je pars chercher sur internet », « j'apprends », ou des verbes de volonté, d'opinion : « je veux apprendre » dans le présent, « je pense », « je vois », « je me suis rendue compte », « je me dis », utilisés de nombreuses fois.

La part du discours évaluatif et argumentatif devient très importante, signe que le passé se regarde, se revisite et qu'Adriana le déconstruit et le reconfigure. Les « je sais pas » qu'Adriana utilise encore assez souvent ne sont plus tant l'expression d'une incertitude sur ce qui s'est passé, se passe, se passera, mais l'expression liée au moment de son entrée dans la mémoire. Très souvent, ce « je ne sais pas » presque incantatoire semble précéder l'émergence du souvenir ou venir en conclusion. Comme s'il fallait admettre d'abord que le souvenir n'est pas là, à portée de main pour aller finalement le saisir ou vérifier qu'il n'y a rien à ajouter ou dans d'autres circonstances pour afficher une certaine humilité. Par exemple, interrogée sur les raisons de son intérêt pour le cours d'histoire, elle énonce :

« Au moins avoir du savoir, je sais pas, savoir qu'est ce qui s'est passé, ça m'intéresse parce que j'étais pas là, j'ai pas vécu, j'aime bien savoir les autres



histoires anciennes. J'ai pas vécu ça, euh... j'ai envie de savoir ce qui s'est passé là-bas dans la tête là, je sais pas, ça dépend un peu ».

Adriana est très active pendant cet entretien. Elle cherche, se remémore, réfléchit, ce dont témoigne aussi le volume de sa voix qui baisse régulièrement en même temps que le débit se ralentit quand le souvenir semble plus lointain. Il accélère à nouveau et elle s'élance alors dans d'assez longues tirades assurées, au rythme rapide. Lorsque le débit ralentit à nouveau, elle semble regarder en elle-même si elle n'a rien à ajouter, son regard « décroche » du mien, elle se détourne un peu.

- La mise en sens du parcours scolaire :

Ce qui apparaît aussi, c'est le sens de la scolarité, absent dans les deux premiers récits. Lorsqu'elle raconte à nouveau le début de son parcours scolaire, qu'elle a mal vécu, elle y adjoint des commentaires: « je voyais pas à quoi ça sert tout ça... ». Elle répond aujourd'hui à cette question: « c'est pas, je sais pas, venir à l'école ben c'est une opportunité pour avancer aussi dans la vie », « Ben, j'ai envie de réussir aussi dans la vie, c'est pour ça ». Elle se situe alors dans un registre identitaire, se projette dans l'avenir avec une identité de femme active, à l'image de sa mère, s'appuyant sur l'expérience de son père pour définir ce qu'est une « bonne situation », c'est-à-dire exercer un métier pas trop difficile que l'on aime.

Mais l'école est aussi pour elle le moyen d'apprendre des choses intéressantes. En effet, Adriana inscrit aussi son rapport à l'école dans un registre épistémique. Elle s'interroge : « Et moi je veux bien comprendre, je vais bien comprendre qu'est ce que je fais et truc comme ça en fait. Je me dis des fois : pourquoi j'apprends? », elle accorde de l'importance au savoir pour savoir : « Au moins avoir du savoir, je sais pas, savoir qu'est ce qui s'est passé, ça m'intéresse parce que j'étais pas là, j'ai pas vécu, j'aime bien savoir les autres histoires anciennes. », « Pour avoir, pour savoir un peu plus, on va, j'sais pas moi, je trouve important quand même de savoir des choses à l'école ».

Quand elle ne l'exprime pas spontanément, elle répond volontiers à mes invitations à réfléchir sur son rapport au savoir. Adriana apprend facilement quand elle voit une utilité à son apprentissage : il peut lui permettre de répondre à des questions qu'elle se pose, avoir une utilité immédiate en lui permettant de comprendre des chansons en anglais, lui donner l'accès à une situation. Elle peut aussi énoncer ce qui freine ses apprentissages : « Je trouve que SVT il est long, je sais pas. On écrit beaucoup, on fait pas d'exercice, je sais pas je trouve que c'est long. Je sais pas. En fait on apprend, j'apprends quelque chose, on écrit, on écoute, on, en fait

on fait pas beaucoup d'exercices en SVT aussi. Je sais pas moi, ça m'intéresse pas, aussi, donc, c'est ça ».

Son discours sur l'école se fait de plus en plus réflexif et explicatif. Adriana conscientise son rapport à l'école et c'est une étape importante.

- La dimension performative du récit

Adriana va chercher des causes, elle fait des comparaisons, pour convaincre qu'elle peut atteindre son but : réussir. Elle va puiser dans son expérience en Angola pour apporter des informations qui soutiennent et éclairent son récit. Son regard sur le passé met en évidence des incertitudes, des souffrances, mais aussi des lignes de force sur lesquelles elle peut s'appuyer, elle en prend conscience : « Je savais, si, ben si j'avais pas vécu ça, si c'était comme ça, je sais pas. Des fois ben peut-être c'était, ça va être, en fait si j'ai pas vécu cette histoire là, je sais pas, peut-être j'allais penser différemment ». Elle s'est appropriée son histoire, et l'énonciation qu'elle utilise fait apparaître une subjectivité plus affirmée. Peu à peu, elle s'affirme en tant qu'élève en réussite, elle fait des choix, elle ne subit plus l'institution mais l'utilise pour mener à bien son projet.

Adriana ose écrire la suite possible de son parcours scolaire. Elle énonce un début de projet professionnel et examine un parcours d'apprentissage qui peut l'y mener. Le « je » qui s'envisage, très volontaire, s'appuie sur l'expérience acquise, la transforme en atout, met à jour minutieusement les démarches mises en œuvre pour apprendre et réussir. Elle a acquis une identité créatrice qui la place dans une perspective de formation tout au long de sa vie. Suivant les conseils de l'équipe pédagogique, elle a finalement en fin d'année renoncé à faire une demande de dossier pour une orientation en 3<sup>ème</sup> DP6<sup>24</sup> et elle est restée en 3<sup>ème</sup> au collège où elle estimait désormais avoir ses chances de passer son brevet des collèges. Elle envisageait différentes possibilités dans le secteur médical.

J'ai retrouvé Adriana dans ma classe de 3<sup>ème</sup> en français. Une classe très hétérogène dont les élèves peuvent suivre une option de découverte professionnelle à raison d'un après-midi par semaine. Adriana s'y est inscrite et s'est montrée très active dans les démarches d'orientation qu'elle a entreprises. Elle a obtenu son brevet des collèges et a pu accéder à la 2<sup>nde</sup> professionnelle qu'elle avait choisie pour aller ensuite vers une formation d'aide-soignante. Elle a continué à s'impliquer, elle est restée attentive, participant, prenant sa place dans une classe à effectif classique très hétérogène. La présence d'élèves en situation d'excellence ne l'a absolument pas remise en question dans sa démarche. Elle a assumé sa

---

<sup>24</sup> Classe avec option de découverte professionnelle à raison de 6 heures par semaine

singularité. Au cours d'un entretien informel elle m'a expliqué que le travail de biographisation accompli l'année précédente lui avait permis de se rendre compte qu'elle était capable de réussir et que ses difficultés partagées par beaucoup d'immigrés étaient dépassables avec de la persévérance. Elle restait confiante à un an de notre travail, ce qu'elle avait découvert restait une ressource : elle se savait capable de réussir, avait identifié des points de force dans des difficultés surmontées.

#### IV/3.2. Dans le récit de Marion

Le premier entretien (annexe C-1) a eu lieu en début d'année alors que je connaissais très peu Marion, une de mes élèves de 4<sup>ème</sup>. Je n'avais jamais entendu parler d'elle par des collègues les années précédentes et elle ne faisait pas non plus partie des « cas » que l'on commentait en début d'année en salle des professeurs ; aucun enseignant n'avait attiré mon attention de professeure principale sur elle. J'avais pu constater en classe un investissement inégal et une participation irrégulière. Elle pouvait être un peu renfrognée ou boudeuse quand elle entrait en cours, ou si elle ne réussissait pas bien un exercice, mais globalement elle n'était pas difficile à mettre au travail si je lui accordais un peu d'attention. Elle avait de bonnes capacités d'expression et dialoguait facilement.

Je l'ai découverte sous un autre angle un peu plus tard, au moment du conseil de classe du premier trimestre. Marion est une élève qui avait des résultats moyens dans l'ensemble à la fin du premier trimestre. Rien d'inquiétant, mais l'équipe pédagogique considérait qu'elle pouvait mieux réussir et attendait d'elle qu'elle cesse de trop nombreux bavardages qui nuisaient à ses apprentissages, mais aussi à ceux de ses camarades. Les professeurs qui l'avaient en classe en 5<sup>ème</sup> semblaient plutôt satisfaits de voir qu'elle s'en sortait, ce qui sous-entendait qu'elle avait rencontré des difficultés mais on notait aussi que Marion pouvait être un peu « braque », frôler l'insolence à l'occasion, jouant un peu avec la limite, sans jamais la dépasser. Elle faisait manifestement partie des « meneurs discrets ».

J'ai proposé à Marion de prendre la parole (annexe C) après que quelques-uns de ses camarades se soient déjà exprimés. Elle parlait clairement et posément et ne semblait pas trop intimidée. J'ai noté qu'elle était écoutée avec plus d'attention que d'autres. Elle semblait visiblement bien intégrée dans le groupe-classe et sa parole comptait.

On peut résumer brièvement son parcours scolaire à partir des trois récits (annexe C) qu'elle en produit, Marion a commencé l'école à deux ou trois ans et a fait toute sa maternelle

en région parisienne. Elle a déménagé avant d'entrer en CP en Bretagne, puis une nouvelle fois au début de ce CP, ce qui a occasionné un nouveau changement d'école et elle a ensuite fait le reste de son primaire dans le même établissement avant d'entrer en 6<sup>ème</sup> dans le collège où elle se trouve actuellement. Elle n'a jamais aimé l'école et y a parfois rencontré des difficultés mais rien qui soit spectaculaire sur le global et elle s'en sort finalement jusque-là en mettant un coup de collier quand cela s'avère nécessaire. Son entrée en primaire est marquée par peu d'investissement et elle dit faire partie du groupe des perturbateurs jusqu'en CE1. La suite de son primaire se déroule sans encombre si ce n'est le bavardage qui lui est régulièrement reproché jusqu'en CM2. Elle sort après l'école avec ses copains plutôt que de rentrer faire ses devoirs, mettant à profit pour s'amuser les absences de sa mère qui travaille à ce moment-là. Son professeur la met alors en garde contre son absence de travail, comme le fera ensuite son professeur principal de 6<sup>ème</sup> qui la menace de redoublement et comme le font régulièrement ses parents.

*IV/3.2.1. Premier récit : le récit d'une élève actrice dans son parcours scolaire (annexe C-1)*

Son premier récit, qu'elle destine à l'ensemble des élèves de la classe présents et à moi est très clair. Elle hésite peu et n'a pas de peine à établir une chronologie des étapes qui jalonnent son parcours. Elle cherche peu ses mots par rapport à la plupart des élèves interrogés, ce qui laisse penser qu'elle a peut-être préparé ce moment de narration pendant que d'autres s'exprimaient, ou/et qu'elle a déjà eu l'occasion de raconter ces événements.

Marion donne quelques informations sur son ressenti d'élève, mais elles sont peu nombreuses finalement : « je me sentais pas bien », « j'aimais pas », « j'ai pas envie d'aller au lycée », « j'avais pas envie ». On en retient qu'elle se présente comme une élève qui n'aime pas beaucoup l'école et qu'elle ne « travaillait pas bien ». Ces expressions négatives s'opposent à l'obligation scolaire de fournir du travail : « je suis bien obligée », « il faut bien que je travaille », mais aussi à l'obligation sociale : « faut pas que je fais rien » et à l'obligation parentale : « au niveau de mes parents, ben... soit je travaille, soit je travaille ». On peut d'ailleurs noter que le mot « travail » et d'autres de la même famille sont utilisés une quinzaine de fois dans un entretien assez court qui par contre ne nous dit pas grand-chose du rapport de Marion au savoir. C'est son rapport au travail qui domine. Le travail s'oppose à l'intérêt qu'elle trouve à l'école et qui peut être source de plaisir, celui de la socialisation : « l'école c'était plutôt rigoler et retrouver mes amis ».

Sa scolarité ne l'indiffère pas, même si on peut lire à propos des injonctions parentales « je m'en fichais ». On entend qu'elle y réfléchit : « j'me suis dit », « j'me disais », et qu'elle s'est parfois contrainte avec succès pour avancer dans son parcours. Les arguments qu'elle énonce sont ceux des adultes, mais l'expression « J'ai grandi dans ma tête » montre qu'elle incorpore les raisons de travailler qui lui ont été fournies extérieurement par des adultes et qu'elle les reprend à son compte. Le travail de biographisation intervient dans un moment où elle souhaite évoluer.

D'une manière générale, le « je » par lequel elle s'exprime est sujet majoritairement de verbes d'actions, y compris quand elle écrit « j'ai rechuté » ou quand elle utilise la forme négative « je travaillais pas ». Elle ne se présente pas comme l'objet de l'institution scolaire, mais au contraire comme quelqu'un qui agit sur sa scolarité et a du pouvoir sur elle. Dans le récit qu'elle propose, elle se donne à voir comme quelqu'un qui décide quand elle travaille ou pas alors que les injonctions qui pèsent sur elles ne lui laissent à priori pas le choix.

#### *IV/3.2.2. Deuxième récit (à l'écrit) : l'apparition d'une ligne de faille (annexe C-2)*

Entre le premier entretien et la rédaction de son parcours scolaire, Marion efface son deuxième déménagement en cours de CP. Elle va dans un premier temps vers une simplification du récit qui est épuré de toute expression de sentiment : « J'ai commencé l'école à trois ans. Je sais que j'ai fait ma grande section, moyenne section et petite section et aussi le début de mon CP à T. (ville). Ensuite j'ai déménagé à C. (ville) ». Elle résume en une phrase son parcours de maternelle pour en revenir au CP qui semble être un point de départ plus important (elle ne commente pas sa scolarité en maternelle dans sa première production orale non plus). L'énonciation se fait distante et objective jusqu'à un certain point au-delà duquel elle livre ses appréciations concernant son niveau de travail : « Là-bas, je travaillais assez bien... Arrivée au CM2 je ne travaillais pas. Je rigolais en cours ».

Ce début de récit très rapide et rythmé met en valeur l'apparition de sa mère qui n'était pas convoquée personnellement dans la première biographisation puisqu'elle évoquait ses « parents ». Elle n'établit pas de lien de causalité entre l'absence de sa mère et son absence de travail mais on comprend que sa maman a un rôle important dans sa scolarité et que son absence laisse des possibilités conjoncturelles à Marion de vivre une partie de son temps non scolaire comme elle l'entend et d'éviter le moment des devoirs : « Ma mère n'était pas souvent derrière moi car elle travaillait ».

Elle se présente donc d'abord dans ce second récit, à l'inverse de ce qu'elle fait dans le premier, comme une élève peu impliquée et peu active dans sa scolarité, allant jusqu'à attribuer à la chance son passage en 6<sup>ème</sup> : « J'ai eu la chance de passer en 6<sup>ème</sup> à R. (collège). Là aussi je travaillais pas pour diverses choses ». Elle sous-entend qu'elle a des éléments d'explications, même si elle ne les fournit pas. Peut-être par pudeur, parce qu'elle ne sait pas réellement ce qui l'empêche de travailler et peut-être aussi pour finalement mettre plus rapidement en évidence l'apparition d'une Marion qui ressemble à celle présentée dans le premier récit : déterminée, volontaire, accrocheuse, capable de réagir devant le risque du doublement : « je devais travailler car sinon j'allais redoubler ». « Je me suis accrochée » et désireuse de progresser, notamment en conjugaison ce qui la pousse à essayer de combler ses lacunes. Il me semble probable qu'ici Marion s'adresse en passant au professeur de français que je suis et sans doute dans d'autres circonstances elle aurait mis l'accent sur des difficultés dans d'autres matières. Cela tend à montrer que son récit a une visée argumentative.

Il est aussi intéressant de noter qu'on retrouve une expression déjà présente dans le premier récit : « j'me suis dit » ainsi que l'idée d'un tournant dans sa scolarité en 4<sup>ème</sup>.

Elle organise son récit de telle manière qu'après s'être discréditée en tant que sujet de son parcours scolaire par le passé, elle se met finalement en valeur dans sa volonté de changement. Elle est le thème principal de son texte, le « je » la représentant étant essentiellement sujet d'un non-engagement scolaire : « je ne travaillais pas », « je rigolais en cours ». La seule occurrence d'un changement de thème place les enseignants en position de sujets et Marion en position d'objet : « ils m'ont fait passer quand même » mais elle contraste fortement avec la suite de la phrase : «...et c'est là où je me suis dit qu'il faut que je fasse quelque chose de ma vie » qui lui rend sa position de sujet de son parcours de formation.

Marion montre une grande habileté narrative. Son récit doit être crédible, mais il faut encore davantage : qu'il soit efficace à ses yeux et aux miens. En ce sens, elle agit avec les mots. Le deuxième récit confirme une volonté de changement exprimée dans le premier récit, mais il prévient aussi l'échec. À la toute fin de cet entretien on entend finalement pour la première fois quelque chose du rapport de Marion aux apprentissages qui dévoile une fragilité : « J'ai révisé des lacunes en conjugaison pourtant j'ai justement l'impression de régresser ».

Si on l'imagine mal annoncer à son professeur de français et à son professeur principale qu'elle n'a toujours pas la moindre intention de travailler, le fait est qu'elle l'évoque d'elle-

même, que je l'entends l'énoncer et qu'elle s'entend aussi. Cela ne peut pas être sans incidences par la suite puisque cela vient modifier mes attentes et les siennes.

L'interprétation de ce court récit dévoile un contraste avec la confiance exprimée avec fermeté dans l'entretien collectif pendant lequel elle s'adressait aussi à ses camarades. Après avoir donné l'impression de choisir ses moments pour travailler et de pouvoir s'en sortir aisément, attribuant ses difficultés exclusivement à l'absence de travail, j'entends cette fois l'expression d'une inquiétude et je me demande si la tendance à l'économie de travail que Marion nous livre comme explication de certaines difficultés ne vient pas en camoufler d'autres, moins honorables ou peut-être plus angoissantes pour Marion. Finalement, il ne suffirait pas qu'elle essaie pour que cela marche toujours, ou en tout cas, elle n'en serait peut-être pas si complètement convaincue. La façon dont elle s'écrit et se raconte montre jusqu'alors l'importance pour elle de se donner à voir comme étant capable.

#### IV/3.2.3. *Troisième récit : de la tactique vers la stratégie (annexe C-3)*

L'entretien représentant seize pages de transcription, il est à nouveau impossible d'en proposer une lecture complète. Je propose donc une interprétation émaillée de courts extraits.

De nouvelles informations apparaissent dans cet entretien, à la fois dans le récit spontané que Marion propose au tout début, plus développé que les précédents, et dans les réponses aux questions posées ensuite. Elle s'attarde longuement sur son parcours à partir du CM2 qui marque une étape importante et qui coïncide avec la perte de travail de sa maman, la rendant plus disponible. On voit à partir de ce moment se succéder des phases d'investissement scolaire et de relâchement.

Une observation des actants permet de s'apercevoir que la mère occupe désormais une place importante dans le récit de Marion, dès le début, ainsi que les professeurs qui tiennent sensiblement le même discours qu'elle (maître du CM2 puis professeur principal). Marion admet qu'elle n'a pas toujours tenu compte de leurs arguments: « ... je les écoutais plus, je travaillais pas tellement encore. En fait, ma mère elle me fait tout le temps des discours comme quoi "l'école c'est important pour la vie, faut bien travailler pour avoir un bon métier et tout, sinon tu t'en sortiras jamais" enfin, je disais tout le temps oui, oui, mais en fait, pour moi quand on est p'tit on a pas tout le temps la notion des choses enfin, je sais pas voilà quoi ».

Mais au bout du compte ces nouveaux actants se présentent comme des adjuvants et elle se range finalement de leur côté : « Et puis quoi sinon, ben je suis en 4<sup>ème</sup> et j'me dis ben faut que

je travaille que... » Après plusieurs années entre succession de phases d'efforts puis de relâchements, Marion, qui se remet au travail une nouvelle fois, a conscience d'avoir déjà répété plusieurs fois le même scénario et semble vouloir différencier ce qui s'est passé jusque-là de ce qui se passe à présent :

« C'est bien au début de se... de travailler et tout, mais à la fin c'est ..., c'est un peu chiant donc je me relâchais tout le temps en fait, et ma mère, est, était, et ben tout le temps derrière moi en fait. Ben du coup, c'est au 3<sup>ème</sup> trimestre j'étais obligée de re bien travailler et tout et du coup ben ben, mon autre prof ben il m'a fait encore passer ».

Jusque-là, elle a fait l'effort parce qu'on était sur son dos, cette fois-ci, elle se positionne différemment : « pour moi quand on est p'tit on a pas tout le temps la notion des choses enfin, je sais pas voilà quoi. Ben voilà. Et puis quoi sinon, ben je suis en 4<sup>ème</sup> et j'me dis ben faut que je travaille que... ». Cette phrase fait écho à celle du premier entretien : « j'ai grandi dans ma tête ». Il y a d'un côté l'enfant qui fait les choses sans les comprendre parce qu'on les lui ordonne, et de l'autre l'adolescente qui a mûri et comprend où est son intérêt.

Son discours montre alors qu'elle est confrontée à de réelles difficultés alors qu'elle évoque le redoublement qu'elle a presque souhaité et elle entre finalement dans une réflexion sur son rapport aux apprentissages et au savoir : « moi des fois je savais même pas de quoi ils parlaient donc euh, des fois euh les explications ils font : “ t'as compris ? ”, je fais oui, oui j'ai compris mais dans ma tête c'est pas clair mais pas du tout quoi. ». Manon semble regretter de ne pouvoir effacer les lacunes et penser qu'elle passe à côté de quelque chose :

« Maintenant que je suis en 4<sup>ème</sup> j'essaie de m'accrocher et tout. Ben je sais que je bavarde et tout, mais je dis pas que j'écoute pas. Mais là, je m'dis, j'ai plus envie de redoubler, j'ai envie de travailler, de m'y mettre dans les trucs ».

« se mettre dans les trucs » semble signifier une appropriation de ce qui lui échappe, une volonté d'accès au savoir scolaire.

La dernière réunion parents-professeurs a manifestement été source de vexation pour elle. Personne cette année n'aurait souligné suffisamment le fait qu'elle était « capable ». Il y a là un écart entre son ressenti et la réalité car si je l'ai personnellement engagée à progresser dans certaines matières dans lesquelles les résultats étaient insuffisants, je peux affirmer avoir également mis l'accent sur ses réussites. Mais elle avait besoin d'entendre davantage car c'est



précisément sur la reconnaissance de ses capacités qu'elle a fonctionné jusque-là, usant de stratégies pour avancer scolairement sans jamais redoubler, soutenue ou surveillée par sa mère selon les cas. Elle semble s'apercevoir qu'on attend finalement autre chose, à moins que ce ne soient au bout du compte ses propres attentes qui se transforment.

On découvre qu'elle s'ennuie en cours :

« Ben quand, par exemple le lundi, quand quand on a sciences physiques, j'écoute pas vraiment, en fait. En fait la prof elle répète tout le temps la même fois les mêmes choses, on peut faire vingt fois les mêmes exercices parce que y en a qu'on pas compris. Deux fois, ok parce que les trucs qui sont pas compris ok... Elle peut répéter deux fois, mais vingt fois ben c'est chiant ben du coup ben après t'écoute plus et tout et ... enfin tu, tu parles et après et ben on se fait engueuler comme quoi faut être sage alors qu'elle dit vingt fois les les mêmes explications, donc euh... voilà ».

Le ton de Marion est très vif à ce moment de l'entretien, son débit s'accélère. On entend de la colère et on devine facilement qu'elle trouve la situation tout à fait injuste au point de justifier son désinvestissement.

Mais elle éprouve aussi des difficultés à mémoriser : « Ben en fait, le truc c'est que j'apprends mes leçons et tout et puis j'arrive devant la feuille et ben y plus rien en fait ». On note également que pour parler des apprentissages qui peuvent être réalisés dans différentes matières, elle utilise le mot « trucs » : « Y a certains trucs je trouve je trouve que que ça sert euh... vraiment à rien enfin. Comme la musique, j'sais ben... ben dans aucun métier on fait de la musique, enfin... À part si on veut devenir.... C'est pas mon truc », « mais y a des trucs, ça m'intéresse pas du tout comme la France et ses économies ou j'sais pas quoi, ben je sais pas ça m'intéresse pas quoi, ben j'arrive pas à accrocher quoi. »

Marion admet que certains savoirs lui paraissent inaccessibles et que ses décrochages sont en lien avec ses difficultés à comprendre de quoi il retourne en classe :

« Non, non, c'est en fait, ben des fois ça m'intéresse pas alors, j'écoute, j'écoute, mais des fois, quand j'aime pas du tout ça c'est en, en sciences physiques on travaillait sur la couleur et j'y arrivais pas alors à un moment j'ai abandonné et ... enfin, après je parlais parce que, à voir tout le temps du bleu ou du rouge ou j'sais pas quoi, après faut aimer. Les histoires de filtres et de j'sais pas quoi je comprenais rien alors, après j'ai abandonné. Quand j'y arrive pas, j'arrête ».

Au-delà des difficultés de compréhension, il y a aussi la question du sens que Marion a du mal à donner à certaines connaissances qu'elle ne peut d'ailleurs pas facilement nommer autrement que « trucs », « ça », « j'sais pas quoi », ce qui témoigne de la distance qui la sépare du savoir scolaire. Interrogée sur ses bavardages, elle expliquera de façon très détaillée qu'ils ont commencé dès le primaire :

« Parce que j'm'intéressais pas au cours. Parce que j'voulais pas écouter et ... je trouvais que ... ben enfin, j'm'ennuyais en fait, parce que... C'est quand, en fait, c'est quand, quand je savais pas en fait c'est quoi ce qu'ils parlaient, ben, vu que quand, tu sais pas de quoi les gens y parlent, ben que t'essaies d'écouter et que tu sais pas de quoi ils parlent les gens toujours, ben... ben après ça te donne pas très envie d'écouter ce qu'ils disent parce que tu sais même pas où t'en es. Donc ben pour moi, ben, je parlais avec ma voisine ».

Le monde du savoir scolaire, Marion semble n'y avoir tout simplement pas toujours accédé et s'en serait même sentie exclue et ce, dès le primaire. On peut noter dans ce dernier extrait un passage à la deuxième personne du singulier qui peut avoir deux fonctions me semble-t-il : généraliser le propos d'un part et m'impliquer, m'inviter à comprendre la situation qu'elle a manifestement trouvée difficile à vivre. On peut penser que son bavardage est une compensation que Marion a trouvée pour supporter cette situation éprouvante dans la durée : « je bavardais tout le temps, c'est comme une maladie et tout. Quand, quand, j'aime pas trop le cours et tout, quand ça m'intéresse pas, quand je comprends pas, et ben, je parle ».

Pourtant, cela ne l'a pas empêchée d'avoir des résultats satisfaisants, ce qui semble surprenant ou en tout cas contradictoire : « Oui, avant ça je travaillais bien et tout. J'avais des bonnes notes, ça va, je travaillais bien ». Mais on s'aperçoit dans la suite de l'entretien que Marion est une fine stratège et qu'elle envisage son avenir d'une manière qui peut éclairer sur son fonctionnement scolaire : elle réfléchit en termes de rentabilité, reprenant à son compte le discours produit par l'institution elle-même. S'il est très important pour elle d'avoir du travail, et de surcroît un métier qui lui plaît, il faut que l'effort à fournir pour y arriver soit en adéquation avec le bénéfice. Ainsi, elle ne travaille que quand c'est indispensable pour ne pas compromettre son projet et passer dans la classe supérieure. Elle se projette aussi professionnellement en fonction de l'effort dont elle se sent capable. Elle cherche à construire un « avenir normal », « pas être riche non plus mais avoir une paie normale, avoir une maison ou appartement, enfin normal quoi, avoir une famille ». Il n'est pas utile de faire des années d'études pour cela, explique-t-elle.

Cet avenir, c'est notamment avec sa mère qu'elle y pense. Ses possibilités de choix ne peuvent aller au-delà des schémas biographiques qui leur sont communs. Marion envisage « au pire », par élimination, une profession que sa mère a elle-même exercée : vendeuse en prêt à porter, même si elle continue à envisager autre chose. Or ce métier de vendeuse, c'est sa mère qui le lui a suggéré après l'avoir incitée, comme son père, à abandonner d'autres pistes :

« Enfin j'ai eu plein d'idées et tout, ben ma mère... elle, elle est pas défaitiste, mais... avant je voulais faire policière, elle me fait: "oui, ben déjà, faudrait que tu cours et tout. Faudrait que tu t'investis en sport". Ben après, là j'ai plus envie de faire ça, parce que le sport et moi, là voilà quoi... Après, j'ai voulu travailler dans la médecine, la, la médecine après mon père il m'a dit que j' fasse au moins 10 ans d'études, alors là, là, c'est la catastrophe, là, je voulais plus faire médecine. Donc ben... après ma mère elle me fait : " ben t'a plusieurs métiers et tout", elle m'a proposé des métiers, on est allées sur un site et tout... et euh... elle me fait : "ben au pire, vendeuse t'en penses quoi ?" ».

Marion acquiesce et reprend volontiers cette idée à son compte. Le projet semble réalisable. On ne sait pas si finalement, la maman de Marion a voulu la décourager ou pas mais ce qui compte c'est que lorsque Marion raconte, elle s'attribue un choix qui a d'abord été fait par sa mère : celui de travailler à l'école, celui d'être vendeuse. Elle se range aux arguments des adultes en laissant entendre qu'elle les accepte et les trouve justes parce qu'elle grandit.

On peut comprendre que la scolarité de Marion est envisagée sous le même angle depuis longtemps et qu'elle a fait l'objet de compromis. Il s'agissait avant tout d'avoir des résultats qui ne fassent pas obstacle à la possibilité d'avoir un travail répondant aux attentes familiales. La notion de travail est omniprésente dès le premier entretien à travers l'emploi très abondant de ce mot et de ces dérivés. Je le mets en lien avec la situation professionnelle des parents de Marion. Son père vit dans une précarité intérimaire, ne s'intéresse pas à la scolarité de Marion et n'a pas d'attentes en ce qui concerne son avenir professionnel: « Ben mon père, il s'en fout. Et devant ma mère, il m'engueule. Et derrière ma mère, il fait : " C''est pas grave Marion, tu deviendras comme moi intérimaire et tout". Mais Marion rejette cette situation :

« Mon père ben là, il est au niveau zéro quoi. Il travaille comme intérimaire, il peut même travailler que un jour chez... comme deux mois, enfin, il change tout

le temps, il est en déplacement tout le temps, enfin, des fois, il part à Rennes, des fois, il part, vachement loin, ben du coup des fois, on peut pas tellement voir mon père. Et mes frères et sœurs. Donc ben c'est chiant, je me dis, il aurait mieux travaillé à l'école ben... on aurait pu avoir une famille enfin... normale quoi, un père normal qui serait là tout le temps, enfin... Et puis je trouve qu'il est pas très... Ben l'école en fait, je sais pas, moi, j'aurais des enfants, je les, je les soutiendrais ».

Quand elle s'aperçoit que sa jeune demi-sœur suit le même chemin qu'elle scolairement, elle intervient d'ailleurs pour lui faire la morale : « Je lui fais mais non, fais pas ça et tout c'est pas bien et tout, enfin, faut pas que... tu fasses pareil que moi et tout parce que moi, je suis pas un exemple ».

Elle insiste donc dans cet entretien sur l'importance du fait de « travailler » pour avoir un « avenir normal ». Elle trouve du soutien auprès de sa mère, et aussi de son beau-père dont on sent que l'attention a un rôle important : « Parce que dans certains travaux et tout. Enfin dans certaines matières et tout, ben, il m'aide et quand ma mère elle peut pas parce qu'elle a du mal avec le niveau, ben, du coup, mon beau-père il m'aide et tout. Et puis il est vachement présent ». On peut en comprendre que le niveau scolaire de son beau-père est supérieur à celui de sa mère qui a arrêté ses études en 3<sup>ème</sup>. Il vit depuis deux ans avec sa mère et il est attentif aux résultats scolaires de Marion, mais sans se situer sur le même registre que sa mère. Il peut occasionnellement camoufler certains de ses résultats, mais il est aussi là pour l'aider à comprendre.

Pour en revenir au rapport au travail, Marion admire sa mère qui a dû arrêter ses études très tôt. Enfant placée à la DASS, qui est devenue maman tôt « il a fallu qu'elle en sorte ». Marion raconte l'épisode au cours duquel sa mère retrouve un emploi et on sent que l'événement est important pour elle. Marion en parlant de sa mère dit : « Ben pour moi, je trouve que pour ma mère quoi, son parcours scolaire, c'est sûr qu'il est pas très bien mais enfin, elle a plus réussi dans la vie. » Marion a entendu qu'il est essentiel de pouvoir travailler et c'est le sens qui est donné à l'école par elle et sa maman, comme j'ai pu le constater en entretien pendant la réunion parents-professeurs. L'école doit permettre de trouver du travail pour vivre normalement.

Pourtant quelque chose bouge dans le rapport au savoir de Marion. Cette élève qui a jusque-là mis son intelligence au service de la résistance à l'institution tout en s'en servant pour avancer vers un diplôme sent finalement que l'école peut apporter autre chose que des

résultats et vit très mal les critiques des enseignants qui ne reconnaissent plus ses capacités : « je me suis fait descendre », « rabaissée », ainsi que l'étonnement de sa mère face à certains de ses bons résultats dont elle ne la croyait pas capable. Elle a à cœur de prouver que précisément, elle peut : « et ben je vais leur prouver ben comme quoi je travaille, que j'ai des capacités, que... je peux faire mieux que le premier trimestre, je vais leur monter comme quoi que je travaille quoi ».

Mais peut-être se trompe-t-elle en affirmant qu'elle veut prouver qu'elle travaille et qu'elle a de meilleurs résultats. Les efforts qu'elle fournit lui apportent en effet autre chose que des résultats : « Ben depuis la réunion parents-professeurs, ben... je m'sens plus, enfin, j'sais pas comment dire. Plus présente à l'école. Plus, plus, enfin, plus, je m'instruis plus, enfin, je suis plus les cours et tout, enfin. J'essaie de comprendre ce qu'ils disent et quand je comprends pas, je le dis. Voilà. ». Il ne s'agit pas seulement de donner le change, et elle tire de ses efforts un bénéfice qui dépasse la mise : elle apprend et cela lui apporte une satisfaction personnelle. Marion veut désormais davantage que le passage dans la classe supérieure, elle quête la reconnaissance de ses capacités et de son intelligence et transforme peu à peu son rapport au savoir en étant beaucoup plus attentive en classe, en intervenant pour questionner. J'ai pu constater qu'elle donnait son point de vue posément, discutait les allants de soi et réinvestissait avec une satisfaction évidente les connaissances acquises chaque fois que l'occasion se présentait.

La biographisation de son parcours révèle une prise de conscience de son mode de fonctionnement, de ses attentes vis-à-vis de l'école, qui les modifie. Là où Marion affichait une certaine assurance et une satisfaction d'arriver à biaiser avec le système, on voit également se dire au fil des entretiens un sentiment de mise à l'écart et un accès à une dimension de l'école qui dépasse l'utilitaire. Marion dans ce troisième moment de biographisation se met à distance de son parcours, l'analyse, l'explique, le défend comme on l'entend dans les expressions « je pense », « je me dis », « je trouve », « j'y réfléchis » et l'expression de la causalité et de la conséquence qui prouve qu'elle entre dans un mouvement réflexif. On découvre à la fin de l'entretien que le premier moment collectif a déclenché un échange avec une camarade et que le travail de biographisation s'est poursuivi : « Enfin on s'est raconté vite enfin, ouais des morceaux, de notre vécu enfin, certains p'tits trucs voilà qu'on partage et tout. Enfin, nous on se demandait : “Ouais, toi aussi, tu travaillais pas bien ?”, “Oh ouais, moi aussi j'ai fait ça comme connerie”, enfin voilà quoi ».

Marion a répondu volontiers à mes questions, suivant les pistes que je lui proposais, cherchant avec moi. Et finalement c'est Marion qui aborde la question du rapport au savoir et dévoile ses fragilités. Elle semble prendre conscience dans le dialogue qu'il manquait une dimension à son parcours scolaire si elle n'orientait son récit que vers la question du travail.

Dire son histoire, c'est en entendre les imperfections, les « fausses notes ». Il s'agit ensuite d'harmoniser, de faire en sorte que cette histoire ait du sens et une finalité, lisibles pour soi et pour les autres. On peut procéder à des ajustements selon les personnes auxquelles le récit s'adresse mais il faut en quelque sorte que le schéma, les motifs, les actants entrent en cohérence pour être à la fois crédibles et honorables et c'est ce travail qui s'effectue pendant nos entretiens. Elle met son discours au service d'une nouvelle configuration de figure d'élève. Marion n'accepte pas de se sentir « rabaissée », « descendue ». Elle veut au contraire grandir et être vue grande. Pour y arriver, elle doit modifier certaines représentations d'elle-même tout en conservant un sentiment d'unité, de fidélité à elle-même. Se positionner dans un nouveau rapport au savoir et aux apprentissages nécessite un travail biographique intense. Dans le récit et les transcriptions de Marion on voit ce travail s'effectuer et les négociations qu'il impose entre les représentations que Marion a d'elle, de la figure et du métier d'élève, ainsi que celles de sa famille et de ses camarades. Ces représentations évoluent en fonction d'un contexte et de personnes elles-mêmes en mouvement, mais aussi en fonction d'un processus interne et propre à chacun : Marion apprend de ses expériences, de son histoire qu'elle construit en fonction des objectifs qu'elle se fixe, qui eux-mêmes se modifient.

Son identité d'élève perturbatrice mais qui s'en sort quand même est entrée en conflit avec le plaisir et l'intérêt à apprendre qu'elle se découvre. Finalement, elle semble à la fin de l'année scolaire trouver un compromis : elle est devenue leader dans nos groupes de discussion et entraîne activement dans le changement plusieurs de ses camarades. Son goût pour l'argumentation s'est reporté sur des contenus d'enseignement là où il se situait auparavant sur le principe même d'avoir à apprendre. À titre d'exemple, là où elle refusait de lire un roman avec pour seul argument qu'elle n'aimait pas cela, elle conteste ensuite par plaisir un aspect de son contenu ou de sa forme mais en l'ayant d'abord achevé !

## **IV/4. Synthèse et discussion des constats et résultats**

### **IV/4.1. Connaissances produites**

Certains des entretiens apportent des informations sur la manière dont les élèves subjectivent leur parcours scolaire et se constituent non pas « une » mais « des » figures d'élève. En effet, les élèves, les parents, les enseignants sont co-acteurs dans la construction par le jeune de différentes représentations de lui-même en tant qu'élève qu'il met en acte singulièrement en fonction des circonstances. Entre élèves, se construit une norme toujours provisoire et propre à chaque groupe puisqu'elle s'appuie sur la singularité de chacun de ses membres. Cette norme qui entre en relation avec l'histoire que se raconte un élève ou un groupe d'élèves détermine pour chacun la manière de jouer son rôle. Mais elle varie d'un établissement à un autre, d'une classe à une autre. Il me semble dès lors qu'il est difficile de tenter d'établir des catégories d'élèves sans du même coup aller vers une réduction de la complexité de ce que représente l'expérience d' « être élève ».

À la représentation d'une passivité de certains élèves, cette première étape de recherche me permet désormais d'opposer une activité scolaire constante, liée à une « norme » qu'ils construisent et qui les construit, en interaction avec laquelle ils développent des tactiques. Cette norme ne correspond pas à celle des enseignants et à la stratégie définie par l'institution dont témoignent par exemple les critères retenus dans plusieurs établissements pour attribuer la note de vie scolaire : l'élève doit être assidu, avoir son matériel en classe, être respectueux des enseignants et des autres élèves, intervenir à propos, faire son travail en classe, participer, faire son travail à la maison. Le métier d'élève tel qu'il est décrit par les jeunes interrogés semble toujours consister pour une partie en une activité de résistance à cette norme institutionnelle.

Les interprétations ont mis en évidence la manière dont certains élèves interrogés avaient jusque-là construit et fait évoluer une figure d'élève déviante ou négative, aux yeux de l'institution mais efficace pour éviter un éclatement identitaire lorsque le monde-de-vie est trop éloigné du monde scolaire. Mais elles révèlent aussi que tous les élèves n'excellent pas en tant qu'acteurs de résistance scolaire et que certains mettent en avant une figure carencée qui ne se définit que par ses manquements. Dans tous les cas, les élèves qui se trouvent en situation d'échec ou de difficultés récurrentes expriment finalement de la souffrance et parfois un sentiment de honte.

#### IV/4.2. Interprétation des effets du dispositif

Ma première remarque en ce qui concerne les effets de ce dispositif porte sur la transformation qui s'est opérée au cours de cette première phase de recherche de mes propres représentations. Mon premier regard sur la situation reposait sur une représentation surplombante même si pleine de bonnes intentions, qui envisageait certains élèves dans leur rapport d'aliénation à l'école. Il m'est apparu en menant les entretiens que ce regard simplificateur m'empêchait de comprendre que le sentiment d'aliénation ou d'émancipation était une construction subjective et ne pouvait être défini extérieurement sans constituer une entrave à un accompagnement respectueux de l'orientation de l'élève.

Cette première phase du dispositif m'a aussi confortée dans l'idée que la biographisation de leur parcours scolaire pouvait aider les élèves à reconfigurer une nouvelle identité d'apprenant et à modifier leur rapport à l'école. Alors que la situation pédagogique est très souvent examinée comme un tête-à-tête entre le professeur et l'élève, la biographisation collective permet de prendre en compte le fait que le rapport au savoir s'inscrit dans des rapports sociaux. Un élève appartient à un groupe avec lequel il interagit. L'hétérobiographie collective s'est présentée dans la classe « expérimentale » que j'avais en charge comme un moyen de constituer ce groupe en une communauté de travail dans laquelle chaque jeune a pu trouver une place d'apprenant singulier. Il a pu être reconnu par ses pairs et l'institution dans son nouvel agir d'élève sans avoir à renier son passé scolaire et ses autres identités.

L'hétérobiographisation peut donc être envisagée comme pratique d'individualisation, de responsabilisation et comme un mode d'accès à l'autonomie dans des dispositifs d'accompagnement de l'élève pour contribuer à fonder un rapport au savoir et à l'apprentissage qui inscrive un individu dans une interaction entre lui et le monde. Elle s'avère pour l'élève un moyen de se distancer de lui-même pour entrer dans une dialectique avec le monde par un processus de formation qui lui permet d'agir et de porter des jugements librement. Mais elle peut aussi être un outil précieux pour permettre à un enseignant de comprendre ce qui fait problème à un élève et s'interroger sur la nature de ses difficultés.

J'ai pu observer dans la classe « expérimentale » comme dans la classe « ordinaire » de nets changements d'attitude. La relation aux adultes des élèves avec qui j'ai travaillé s'est souvent améliorée, mais la relation aux camarades s'est également modifiée. Les élèves ont plus souvent fait front commun, moins effrayés de leur manque de connaissance à plusieurs que seuls. Les élèves de la 4<sup>ème</sup> « expérimentale » qui commençaient à travailler à leur choix d'orientation ont gagné en autonomie, se sont rendus plus nombreux que les cohortes des



années précédentes aux portes ouvertes de lycées professionnels, ont cherché et trouvé de façon autonome des stages en entreprise. Ils se sont globalement engagés plus tôt et de façon plus active dans une réflexion sur leur avenir. Ce fut aussi le cas des élèves de la classe « ordinaire » dont j'étais le professeure principale avec qui j'ai mené des entretiens individuels.

Dans la classe « double-alternance », seule une partie des élèves s'est inscrite dans la démarche et les finalités du travail n'étaient pas les mêmes. Les changements ont été moins faciles à percevoir puisque je n'enseignais pas à ces élèves. Il était difficile de distinguer ce qui tient aux bienfaits du dispositif pédagogique mis en œuvre dans cette classe ou à ceux du travail biographique (cette réflexion vaut d'ailleurs pour l'ensemble des groupes, interrogeant aussi la qualité de relation instaurée entre le questionneur et les autres participants mais je reviendrai plus largement sur ce point après avoir présenté la seconde phase de ma recherche). Ils ont peut-être accepté de s'impliquer parce qu'ils étaient les plus motivés et préalablement engagés dans un processus de changement en ce qui concerne leur identité d'élève. Mais je peux penser que nos entretiens auront au moins été pour eux des outils supplémentaires ou complémentaires. Leurs bilans scolaires ont en tout cas mis en évidence le fait que ces élèves ont gardé tout au long de l'année une attitude positive, qu'ils ont obtenus de bons résultats et qu'ils se sont investis dans leur parcours d'orientation. Notre travail leur aura au minimum permis de sortir du sentiment d'isolement qui leur pesait et qu'ils ont exprimé.

Nous avons vu que l'hétribiographisation collective permettait aux élèves, après avoir rompu avec un sentiment d'isolement, de trouver une reconnaissance indispensable à l'élaboration d'une estime de soi grâce à laquelle aborder plus positivement les apprentissages. Après les entretiens, les stratégies de résistance mises en mots par l'ensemble de mes groupes se sont parfois modifiées dans le sens d'une appropriation des savoirs proposés.

Le dispositif a aussi constitué un temps d'éducation narrative. Certains élèves, dont les compétences narratives semblaient moins développées que pour d'autres ont pu intégrer des schèmes discursifs découverts en écoutant leurs camarades et réussir progressivement à s'en servir pour produire leur propre histoire. Ainsi, le récit du parcours scolaire de l'« Autre », du « pair » est venu nourrir pour l'élève une mise en sens de son propre vécu scolaire et de sa mise en forme.

Les moments d'hétribiographisation collective ont donc eu des effets positifs. Cependant, ils ne sont pas apparus suffisants pour permettre la configuration de l'histoire scolaire dans

une perspective émancipatrice. C'est dans une réécriture du parcours initialement produit en groupe que progressivement, une mise à distance avec des expériences perçues comme négatives a permis de les juger autrement. Un travail de conscientisation, favorisé par la présence d'un tiers qui invite à examiner les événements et à leur donner du sens, rend possible l'accès à l'historicité et à la position d'auteur. L'interprétation des entretiens individuels a montré une reconfiguration identitaire de la figure d'élève élaborée dans un premier récit. Nous avons vu qu'Adriana prend conscience de l'inscription de son parcours dans une trajectoire sociale commune à beaucoup de jeunes issus de l'immigration. À partir de ce constat, elle peut poursuivre sa formation avec une meilleure estime d'elle-même en ne portant plus à elle seule le poids de ses échecs provisoires et retrouver une confiance qui lui manquait pour accepter ses résultats. Dans le récit de Marion, ce qui émerge le plus manifestement, ce sont les ruses qu'elle déploie pour ne pas être atteinte trop profondément dans son estime d'elle-même. Elle assume plus facilement une posture déviante que le risque de l'échec dans ce qu'elle entreprend. Mais au cours du travail réalisé, son attitude en classe et son discours sur sa posture d'élève montrent qu'elle l'accepte finalement progressivement. On lit dans son récit la construction d'une projection de son parcours de formation qui prend en compte à la fois ses aspirations et les attentes familiales tout en s'attachant à trouver une continuité entre l'ancienne figure d'élève et celle qui s'élabore.

Ces déplacements n'ont été possibles que parce que les élèves concernés avaient construit les compétences narratives leur permettant de mettre en récit leur expérience. L'ensemble du dispositif a en effet mis en évidence l'importance de ces compétences dans le développement d'une *biographicité* permettant d'intégrer de nouvelles expériences et de se mettre en projet.

#### IV/4.3. Vers la seconde phase de la recherche

Les élèves interrogés qui ont le plus de mal à se projeter dans l'avenir sont aussi les élèves qui ont manifesté en entretien des difficultés à « se raconter ». Faut-il comprendre que se positionner en tant qu'auteur nécessite de pouvoir s'envisager dans l'avenir ? Ou que s'envisager dans l'avenir, s'orienter, est une compétence biographique qui repose en partie sur des compétences narratives ? Dans ce cas, il serait intéressant d'identifier les modalités d'éducation narrative les plus à même de développer une *performativité biographique*. En effet, si les achoppements narratifs de certains élèves peuvent être envisagés comme les manifestations d'un passage ontologique, constitutif de l'adolescence dans la modernité avancée, comme le fait Pirone (2011), je me suis demandé s'ils pouvaient aussi être regardés

comme les manifestations d'un déficit de compétences narratives limitant la compétence à s'orienter d'un élève.

C'est ce qui m'a incitée à poursuivre ma recherche dans une nouvelle perspective afin de mieux comprendre les liens entre les compétences narratives et les compétences biographiques des élèves. Il m'a semblé intéressant d'interroger des élèves ayant bénéficié d'un autre type d'éducation narrative, reposant davantage sur la mise en sens d'expériences scolaires ou non scolaires que sur l'appropriation de modèles littéraires propres à une culture scripturale.

## CHAPITRE 4 : SECONDE PHASE DE RECHERCHE

M'interrogeant sur les liens entre compétences narratives et compétences biographiques, j'ai eu envie d'interroger des élèves recevant un autre type d'éducation narrative que celui dispensé dans le cadre d'un enseignement traditionnel. L'idée était d'établir une comparaison entre les productions que j'avais recueillies dans la première phase de ma recherche et des productions d'élèves du même niveau ayant profité au cours de leur scolarité d'une éducation narrative davantage centrée sur leur vécu.

Je relaterai cette deuxième phase de recherche en commençant par effectuer une présentation de mon terrain d'investigation et de ses acteurs avant d'exposer les ajustements méthodologiques qu'elle a nécessités. Enfin, je présenterai l'interprétation des données recueillies et les mettrai en relation avec celles de la première phase de recherche, avant d'effectuer une synthèse conclusive.

### **I/ Méthodologie de la seconde phase de recherche**

La méthodologie de cette seconde phase de recherche a pris appui sur la première. Le contexte étant cependant différent, ma posture s'en est trouvée modifiée.

#### **I/1. La posture**

En effet, mis à part lorsque je l'ai mis en œuvre avec les élèves de la classe « double-alternance » auprès desquels j'intervenais en tant que chercheure uniquement, je me trouvais dans mon premier dispositif à la fois enseignante, professeure principal et en situation de recherche. L'idée d'enseignante primait encore sur celle de l'étudiante en recherche, d'abord parce que c'était celle qui m'était renvoyée par mes élèves, mais aussi parce c'est au cours de cette première étape qu'a commencé à se forger progressivement une identité de chercheure. Je me trouvais au début de cette seconde étape dans une situation qui me permettait de

commencer à l'endosser, même si mon statut d'étudiante lui faisait encore concurrence. Après avoir tenté en vain un accès au terrain, dans une région plus proche de la mienne en tant que doctorante, c'est avec le statut de chercheure que je me suis présentée aux différents acteurs finalement rencontrés au cours de cette nouvelle étape de ma recherche. Mais j'ai en plusieurs occasions fait part de mon expérience d'enseignante de français quand il me paraissait intéressant de me rapprocher de mes interlocuteurs en faisant référence à une identité professionnelle dont ils étaient familiers. Certains d'entre eux, adultes ou élèves, ont semblé plus à l'aise en m'entendant évoquer cette expérience.

Dans la plupart des cas, j'ai parlé de cette expérience d'enseignement comme d'une expérience révolue, alors que j'enseignais encore à mi-temps au collège. Il s'agissait avant tout de pouvoir me présenter de façon simple, sans entrer dans des détails qui auraient pu « perturber » mes interlocuteurs mais aussi de me faciliter un accès au terrain. Le fait est que les portes des établissements contactés se sont très simplement ouvertes pour répondre à la demande d'une « chercheure » quand elles restaient fermées à une « étudiante »...

Si dans la première phase de ma recherche, sa visée de remédiation l'inscrivait dans la forme d'une intervention et d'un accompagnement au changement des élèves participants, la seconde a pris une forme de collaboration avec les élèves interrogés dans le seul objectif de comprendre ensemble une situation et de produire des connaissances. J'ai donc le plus souvent adopté une posture d'animatrice (Le Bouëdec, 2007, pp. 175-178), même si la nature de mon intervention auprès des élèves exigeait que je ne m'éloigne pas pour autant d'une posture d'accompagnement. En effet, je n'ignorais pas à l'issue de ma première phase de recherche que le travail de biographisation proposé pouvait provoquer chez mes co-chercheurs des transformations qui nécessitaient une attention particulière.

## **I/2. Les entretiens**

Cette phase de recherche s'est appuyée sur deux temps d'entretiens collectifs. Dans un premier temps, celui de l'hétérobiographisation collective, il s'est agi d'entretiens biographiques, proches de ceux menés dans la phase précédente même s'ils n'avaient pas la même visée formative puisqu'ils n'intervenaient plus dans un contexte de remédiation. Les élèves étaient invités à raconter leur parcours et lorsqu'ils se trouvaient en difficulté pour produire ce récit, nous glissions vers une interview.

Dans un second temps, nous sommes allés vers ce que je nommerai un entretien analytique visant à coproduire l'interprétation d'une situation. Je n'avais pas de grille d'entretien mais une trame visant à ne pas oublier d'aborder certains points qui me paraissaient importants à l'issue des entretiens collectifs. Il s'agissait au cours de l'entretien analytique de veiller à faire émerger les représentations concernant les deux collègues, de confronter les élèves sur leurs souvenirs et les effets de la pédagogie Freinet, de les interroger sur le rapport de leur famille à l'école, sur l'environnement dans lequel ils vivaient, sur l'utilisation des blogs, afin de voir dans quelle mesure ils participaient à la construction d'une figure d'élève et de revenir sur la question de leur orientation.

### **I/3. Les interprétations**

J'ai utilisé pour interpréter les entretiens collectifs et les productions écrites, les mêmes outils que dans ma première phase de recherche. Il s'agissait en effet à nouveau d'observer les relations entre une mise en intrigue du parcours et les stratégies d'action. Je m'appuyais donc sur les mêmes « observables » que dans ma première phase de recherche.

Mais en ce qui concerne l'entretien analytique, m'intéressant davantage à la question de l'éducation narrative reçue, j'ai pris en compte les marqueurs énonciatifs qui mettaient en évidence la manière dont un récit singulier interagissait avec des récits collectifs. Cette démarche me permettait de faire émerger les relations entre une *biographicité* singulière et une *biographicité* collective.

## **II/ Présentation du terrain et des acteurs**

Les questions apparues à l'issue de ma première phase de recherche m'invitaient à m'intéresser à des modes d'apprentissage alternatifs susceptibles de mettre en lien les expériences vécues par les élèves et les compétences biographiques qu'ils développent. C'est vers la pédagogie Freinet que je me suis tournée.

## II/1. Pédagogie Freinet et éducation narrative.

La pédagogie institutionnelle à tendance autogestionnaire, théorisée et développée par des auteurs de Vincennes puis de Paris 8 où j'ai étudié en Master 2, fait largement référence à ce mouvement pédagogique s'appuyant sur les travaux d'Hélène Parkhust, de Carl Washbaum, de Robert Dothins. La pédagogie de Freinet affirme une volonté de prendre en compte la singularité de chaque enfant, s'intéressait à ses motivations et à la dimension citoyenne de ses apprentissages. Nourrie de ses lectures de Dewey, entre 1920 et 1925. Celles-ci apportent des réponses à son souci de dispenser une éducation collective et citoyenne et font appel aux notions d'activité, de besoin, d'intérêt et de liberté de l'enfant. Pour Dewey, l'école doit répondre à la curiosité naturelle de l'enfant et l'apprentissage découler d'activités qui l'intéressent. Sa pédagogie repose sur trois dimensions principales :

- Une dimension « génétique » : l'enfant ne doit pas être éduqué du dehors, il doit s'élever du dedans. Il doit se former et non recevoir une empreinte.
- Une dimension « fonctionnelle » : son apprentissage doit pouvoir s'actualiser dans une tâche concrète qui lui donne du sens.
- Une dimension « sociale » : l'apprentissage place dès lors l'enfant dans des conditions de milieu faisant appel à ses instincts sociaux : les élèves apprennent à collaborer et s'entraider dans une société en miniature.

C'est riche de ces diverses influences que Freinet crée une première école à Vence, dans les Alpes-Maritimes. Il y développe un ensemble de pratiques et d'outils dont le modèle inspire encore les différentes écoles se revendiquant aujourd'hui de sa pédagogie. L'intention générale est de faire progresser chacun des enfants dans des activités collectives. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages scolaires en en faisant une activité qui rende indispensable la coopération et soit tournée vers la vie sociale. Freinet favorise donc l'apprentissage par le « vrai » travail en proposant des correspondances scolaires collectives et individuelles, des activités telles que le texte libre, le « Quoi de neuf ? », la présentation de recherches, l'imprimerie qui produit un journal, des sorties-enquêtes qui aboutissent à la création d'albums. Les élèves y sont producteurs d'un savoir qui prend sens dans leur vécu, leur apprentissage étant ancré dans ce vécu et le milieu de vie de l'enfant :

« Vie et milieu sont ici intimement liés. Il existe un processus d'enracinement des apprentissages qui va à l'opposé de la conception d'arrachement de l'enseignement traditionnel. [...] Il s'agit de la création d'un patrimoine culturel de

proximité qui va s'ouvrir vers un élargissement progressif à une culture plus universelle, mue par une curiosité et une motivation intrinsèque. On voit ainsi un ancrage dans l'expérience et dans la vie : il n'y a plus de cloisonnement entre la vie de l'enfant à l'école et à l'extérieur » (Saint-Luc, 2011, pp. 39-55).

Un peu plus tard, Oury viendra dans les années 1960 approfondir les techniques de Freinet développées jusqu'alors dans des écoles rurales, dans des écoles de banlieue parisienne. Il ajoutera aux innovations de Freinet les dimensions de groupe et d'individu. Cela le pousse à créer des lieux de parole, notamment « le Conseil », ainsi qu'à amener la notion de « métiers », de « rôles », afin de responsabiliser les enfants et de créer des équipes de travail efficaces. Ces propositions de Oury ont nourri la pédagogie Freinet telle qu'elle est mise en oeuvre actuellement. Il s'agit de permettre, comme l'indique Reuter (2007), de voir renaître l'enfant de l'élève, reconstruit par les connaissances qui donnent la possibilité d'être soi-même.

Dans l'ouvrage *Une école Freinet* (2007), Reuter explique :

« Il n'en demeure pas moins vrai qu'il existe là une spécificité qu'on peut aussi comprendre comme un des multiples moyens utilisés pour construire le sujet scolaire, tisser des liens entre situations et savoirs, encourager en rendant compte du chemin accompli... » (Reuter, 2007, pp. 25-26).

Jovenet, dans ce même ouvrage observe en faisant référence à deux entretiens observés en classe :

« Si nous regardons ces deux entretiens à la manière de Freud, nous pouvons dire : il (elle) révèle ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas encore, mais qu'il est en train de découvrir... [...] il semble encore une fois que la liberté qui s'exerce à travers les activités scolaires soit au centre de ce qui permet de se reconstruire. L'ensemble du dispositif a permis un processus de mise en mots de soi, une reconstruction de soi où le souvenir prend la place du refoulé. Superposition du travail de classe et du travail de soi qui laisse songeur... » (Jovenet, 2007, pp. 85-86).

Dans l'école observée, il est considéré qu'un retour réflexif de l'enfant sur son expérience permet de mieux appréhender l'inconnu, d'affronter la part de flottement et d'incertitude dans un moment de changement et de rester dans la continuité expérientielle dont Dewey a établi la nécessité. C'est que, ainsi que l'indique Delcambre :



« En premier lieu, la culture scolaire ne se construit pas contre ou à la place des cultures extra-scolaires mais avec ce que sont les enfants avant d'être des élèves, c'est-à-dire avant le moment où ils pénètrent dans l'espace spécifique de la classe qui les constituent comme élèves. En second lieu les entretiens permettent de construire des relations entre l'élève et la classe, entre l'élève et les apprentissages : les productions individuelles orales sont l'occasion d'alimenter le travail collectif » (Delcambre, 2007, p. 173).

Dès lors, un certain nombre des activités proposées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit s'appuient sur la mise en mots du vécu des élèves, et ce dès les plus petites classes. C'est pour cette raison que j'ai eu envie de me tourner vers des élèves ayant été scolarisés dans une école se revendiquant d'une pédagogie Freinet. Je voulais observer si des adolescents inscrits en 4<sup>ème</sup>, mais ayant bénéficié d'un autre type d'éducation narrative que celui du système traditionnel, disposaient de plus grandes compétences en matière de narration de soi et d'une meilleure capacité à s'orienter, autant qu'il soit possible d'en juger. J'envisageais donc, pour comprendre les effets des modalités d'apprentissages narratifs associés aux principes éducatifs d'un dispositif Freinet, d'interroger des élèves ayant été scolarisés en primaire dans une école appliquant cette pédagogie, de la même manière que je l'avais fait jusqu'alors avec des élèves ayant bénéficié d'une pédagogie plus classique.

## **II/2. Entrée sur le terrain**

Cherchant à rencontrer ces élèves et à comprendre la pédagogie Freinet en matière d'éducation narrative, j'ai d'abord pris un contact avec une école primaire « Freinet » du Nord de la France dont la directrice a accepté de me recevoir le temps d'un déjeuner.

Je suis arrivée en fin de matinée dans cette école située dans la commune périphérique d'une grande ville pour me rendre en salle des professeurs. Une fois dans l'établissement, j'ai eu la possibilité d'observer la cour de récréation et de m'intéresser aux tableaux d'affichage qui se trouvaient le long d'un mur, près de l'accueil. Ils annonçaient un certain nombre d'activités dont je pouvais comprendre qu'elles concernaient également les parents d'élèves. Les élèves étaient manifestement répartis dans l'établissement dans six classes : trois CP-CE1, un CE2, deux CM1-CM2. J'ai été invitée par la secrétaire à m'installer et attendre dans la salle des professeurs attenante à son bureau. La directrice que j'avais eue au téléphone avait oublié notre rendez-vous et n'était pas disponible, assurant un cours. Après la sonnerie, j'ai

été surprise de voir entrer et sortir plusieurs élèves de cette salle le plus souvent exclusivement réservée aux adultes dans un établissement traditionnel. Ils venaient déposer des cahiers et échangeaient de façon très détendue avec les enseignants qu'ils croisaient. La présence d'une inconnue dans cette salle ne faisait pas question aux enfants, pas plus qu'elle n'en a fait aux différents enseignants s'y installant peu à peu avec leur pique-nique, sans que nous ayons été présentés. Aucun d'entre eux ne marquait d'étonnement même s'ils n'avaient pas été avertis de ma visite.

Cela ne leur a manifestement posé aucun problème que leur pause-déjeuner se transforme en un entretien sur leurs pratiques après que je leur ai expliqué les raisons de ma venue. La directrice nous ayant rejoints, je me suis présentée comme chercheuse, anciennement professeure de français en collège, et j'ai fait part à l'ensemble de l'équipe présente des constats effectués à l'issue de ma première phase de recherche en matière de compétences narratives.

Je leur ai ensuite posé les questions suivantes :

- Quelle place est laissée au vécu hors-scolaire des élèves dans l'expression de soi ?
- Comment travaillent-ils à la construction de compétences narratives orales et écrites?
- Voient-ils des corrélations entre les compétences narratives orales et écrites ?
- Suivent-ils le devenir des élèves et que savent-ils des établissements vers lesquels ils sont orientés, le type d'études qu'ils font et les métiers qu'ils exercent ?

Pour répondre à ma première question, un des professeurs m'a parlé du « Quoi de neuf ? » du matin, un des exercices oraux ritualisés que l'ensemble des enseignants pratiquent, s'appuyant sur le vécu des élèves. Il a insisté sur la nécessité de l'instauration d'un climat de confiance et de respect, d'une qualité d'accueil de la parole, préalable indispensable à la possibilité pour chacun de s'exprimer pendant cet exercice. La « non-moquerie » est énoncée comme une des premières règles instaurées dans cet établissement scolaire. Les enfants qui le souhaitent sont invités à prendre la parole pour partager tout type d'expérience dont ils ont envie de faire état. Le thème évoqué pourra éventuellement devenir un support de travail pour l'ensemble des élèves.

En dehors de cette pratique, les élèves sont invités à « mettre d’eux-mêmes » dans leurs productions écrites, une grande place étant accordée à leurs ressentis. Par ailleurs, un cahier d’écrivain est attribué à chaque élève et l’accompagne depuis la maternelle, qui circule régulièrement de la maison à l’école et réciproquement, regroupant différents types de textes libres.

Enfin, un grand nombre d’écrits prennent d’abord appui sur des supports oraux tels que le « Quoi de neuf ? », le « Conseil » ou encore la « Présentation ». Les décisions et les débats du Conseil font l’objet de traces écrites. Le Conseil est l’institution centrale de la classe dans la mesure où il constitue un lieu de décision, de régulation de conflits, d’élaboration de règles de vie et d’organisation du travail, de projets collectifs. La Présentation est un exposé oral s’appuyant le plus souvent sur des croquis, des images, mais il peut aussi prendre la forme d’un compte-rendu écrit de recherche. Les élèves sont donc amenés à parler d’eux, mais aussi de ce qu’ils font, les enseignants distinguant ces deux activités. Parler de soi est ici considéré comme une activité à part entière, faisant l’objet d’un apprentissage. La pédagogie Freinet en matière d’éducation narrative s’appuie sur une interaction constante entre l’oral et l’écrit, le savoir expérientiel et le savoir scolaire.

À ma deuxième question, les enseignants ont d’abord répondu qu’ils ne percevaient pas nécessairement une corrélation entre les compétences narratives des élèves à l’écrit ou à l’oral. Mais dans la discussion ils ont finalement nuancé ce point de vue, semblant finalement se mettre d’accord sur le fait qu’il est assez fréquent que leurs élèves se trouvant en situation de difficultés à l’écrit soient également ceux qui s’expriment moins souvent ou avec moins d’aisance à l’oral. D’une manière générale, ont-ils constaté, les enfants les plus « faibles » en terme de résultats sont ceux qui ont le plus de mal à s’exprimer. Les enseignants m’ont précisé que nous nous trouvions dans une zone ECLAIR, mais que leur école n’accueillait que très peu d’enfants issus de l’immigration. Malgré les difficultés que rencontraient certains parents d’élèves, contrairement aux idées reçues, ces derniers restaient dans le souci d’accompagner leurs enfants de leur mieux. Les enseignants ont observé que, dès lors que les familles avaient à cœur la réussite scolaire de leur enfant, la situation sociale de ce dernier n’avait que peu d’incidences sur sa progression. C’est dans ce sens qu’ils ont créé un atelier d’aide aux devoirs auxquels les parents sont invités à participer. Par ailleurs, beaucoup de travaux circulent de l’école vers la maison et vice-versa. Les enseignants ont observé que lorsque les relations entre la famille et l’école se distendaient, les enfants rencontraient plus de difficultés. Aussi, pour eux, le déficit de narration s’appuyait sur une impossibilité de parler

de l'école à la maison, lorsqu'un modèle injonctif dominait plutôt qu'un modèle de communication. Dans ce contexte, les enfants semblaient peiner à s'exprimer oralement à l'école aussi, prenant peu en compte leurs interlocuteurs à qui ils n'adressaient pas véritablement leur parole. Les enseignants notaient aussi que dans les familles nombreuses, il semblait plus difficile aux enfants de se voir accorder des possibilités de raconter ses expériences scolaires et que cela pouvait nuire à sa scolarité. Ils invitaient donc les parents à ritualiser des temps de parole, de la même manière que ces espaces sont créés au sein de l'école.

Cette remarque m'a d'abord surprise. Dans mes représentations, nourries des pratiques d'un enseignement plus traditionnel, c'est au sein de l'espace scolaire qu'il est le plus souvent exclu de parler du vécu extrascolaire.

Sur la question du devenir des enfants scolarisés dans cet établissement, les enseignants m'ont expliqué que le suivi était très variable suivant que les enfants revenaient ou pas donner des nouvelles ou avaient des frères et sœurs plus jeunes. Après le primaire, ils sont répartis pour la plupart dans les deux établissements publics et les deux établissements privés les plus proches du quartier où est située l'école. C'est à partir d'archives que la directrice m'a indiqué que quatre des élèves susceptibles de se trouver scolarisés en 4<sup>ème</sup> se trouvaient dans des établissements privés, les autres étant répartis dans les deux collèges publics de la commune, l'un étant situé en zone ECLAIR. Je décidai donc de contacter les deux établissements où se trouvaient regroupés le plus grand nombre d'élèves ayant fréquenté cette école afin de voir s'il était possible de les rencontrer.

Il a été difficile de joindre au téléphone les deux chefs d'établissement ou leurs adjoints mais finalement, passée cette première difficulté, les deux collègues ont accueilli favorablement ma demande et m'ont donné accès aux informations dont ils disposaient. Une autre difficulté a été de réunir ces élèves intégrés dans différentes classes et ayant des emplois différents. Les principaux adjoints ou CPE, suivant l'établissement, ont finalement réussi à organiser un premier temps de rencontre d'une heure qui me permettrait de proposer aux élèves de collaborer à ma recherche. Nous avons ensuite pu dégager un créneau de deux heures dans chaque établissement pour les entretiens collectifs, puis une journée entière lors de laquelle les élèves ont été extraits de cours pour se rencontrer et mener avec moi un travail de relecture des transcriptions et de co-interprétation.

J'ai donc commencé par passer un moment avec les élèves concernés dans chaque établissement, qui avaient au préalable été avertis de mon souhait de les rencontrer. Mais leurs interlocuteurs, à qui je n'ai pas eu la possibilité d'exposer en détail mon projet de recherche et qui semblaient avoir du mal à le cerner, leur avait la plupart du temps expliqué que mon intérêt portait sur la pédagogie Freinet. Cela n'a pas été sans conditionner les réponses apportées à mes demandes.

Les élèves n'ont pas vraiment eu l'occasion de choisir d'accepter ou pas cette première rencontre. Ils ont été invités à me rejoindre dès lors qu'ils étaient identifiés comme anciens élèves de l'école Freinet. Certains d'entre eux ont été oubliés comme j'ai pu le constater ensuite, soit qu'ils étaient redoublants, soit que leur professeur principal ou le chef d'établissement ignoraient leur passage dans l'école Freinet concernée. Il n'a pas été possible de les interviewer ensuite, le travail avec leurs camarades étant déjà trop avancé pour qu'ils les rejoignent et les contraintes d'emploi du temps empêchant d'envisager l'organisation de nouveaux rendez-vous.

En l'espace de deux journées, j'ai donc pu rencontrer des élèves des deux établissements, d'abord ceux du collège que je nommerai par souci de discrétion « A », plus proche du centre de la commune et ensuite ceux du collège B, classé en zone ECLAIR et plus excentré, qui avait tous fréquenté la même école Freinet pendant leur primaire et s'étaient connus au cours de cette scolarité. Le premier est situé dans une agréable zone pavillonnaire à distance du métro. C'est un établissement récent, à l'architecture moderne, très lumineux. Le second est situé à proximité de barres d'immeubles, très proche du métro. Il est plus ancien, d'une architecture plus traditionnelle et ne présente pas visuellement le même attrait même s'il est bien entretenu.

### **III/ Les acteurs et le déroulement de la seconde étape de recherche**

#### **III/1. Les acteurs**

Dans l'établissement A, j'ai d'abord rencontré trois filles que je nomme ici par les pseudonymes qu'elles ont elles-mêmes choisis : Lina, Ouria et Mariousse. Elles paraissaient toutes les trois volontaires et très motivées pour participer. Deux autres filles, Manel et Leïla n'avaient pas été averties pour la première rencontre et nous ont rejoints au second rendez-vous,

prévenues par leurs camarades. Elles avaient toutes été scolarisées plusieurs années dans l'école « Freinet » sauf l'une d'entre elle qui n'y avait fait que son CM2. Il s'agissait de cinq élèves très appréciées de leurs enseignants et ne présentant pas de difficultés particulières du point de vue de ces derniers.

Dans l'établissement B, j'ai d'abord rencontré trois filles (les élèves du collège B aussi ont choisi leur pseudonyme) : Camille, Marie et Amélie. Deux d'entre elles étaient scolarisées en SEGPA, à l'issue du CM2. Les élèves n'avaient pas eu le choix du premier rendez-vous qui leur a été imposé par le chef d'établissement mais devant leur réticence au début de notre rencontre (notamment celle de Marie et Amélie qui n'avaient habituellement pas cours sur cet horaire de début de journée), je leur ai laissé le choix de rester ou pas après leur avoir donné quelques explications. L'une des filles inscrites en SEGPA, Amélie, avait fait une partie seulement de sa scolarité dans l'école Freinet. Il s'agit d'une élève qui n'a pas participé à l'ensemble des entretiens, se trouvant absente pour des raisons inconnues le jour de la dernière rencontre.

Un garçon, Antoine, nous a rejoints au moment du second rendez-vous pour la première biographisation.

Antoine et Camille fréquentaient la même classe depuis la 6<sup>ème</sup>, l'un et l'autre ayant choisi de suivre un enseignement en classe bilingue « allemand-anglais ». D'après le Principal-adjoint, Antoine ne rencontre pas de difficultés particulières sans être brillant. Il s'agit d'un élève très réservé. Camille, beaucoup plus expansive, s'est souvent faite remarquer pour insolence et pour des résultats plus mitigés.

En dehors des élèves, je me suis aussi entretenue avec la Principale du collège A, son adjointe et la CPE du collège. Dans le collège B, mon interlocuteur a été le Principal adjoint. J'ai aussi eu une discussion éclairante avec une enseignante de français concernée par un dispositif de remédiation auprès d'élèves en situation de difficulté, qui s'investissait par ailleurs dans la création d'une classe « Freinet » au collège prévue l'année suivante au niveau 6<sup>ème</sup>.

### ***Tableau 3 Synthèse des données de la seconde phase de recherche***

Année 2012-2013
-----------------

<b>Groupes</b>	<b>Groupe 1</b> Elèves du collège A	<b>Groupe 2</b> Elèves du collège B
<b>Contexte de recrutement et profil des élèves</b>	Les élèves ont été affectés dans l'établissement par dérogation	Les élèves ont été affectés dans cet établissement par la carte scolaire ou par choix de filière pour les élèves scolarisées en SEGPA
<b>Interlocuteurs privilégiés dans les établissements en charge de l'organisation des rencontres</b>	Le chef d'établissement et son adjoint La CPE	Le Principal adjoint
<b>Plage horaire dédiée à une prise de contact avec les élèves</b>	Sur une heure habituellement affectée à des cours	Sur des heures de cours pour une élève et une heure libre pour les deux autres
<b>Plage horaire destinée à la première étape du dispositif</b>	Sur deux heures habituellement affectées à des cours	Sur deux heures libres pour deux élèves et sur deux heures de cours pour les deux autres
<b>Plage horaire destinée à la deuxième étape du dispositif</b>	Elèves regroupés sur une journée banalisée au collège A	
<b>Nombres d'élèves présents lors de la prise de contact</b>	3	3
<b>Nombre d'élèves ayant produit un écrit</b>	5	4
<b>Nombre d'élèves présents lors des entretiens collectifs</b>	5	4
<b>Nombre d'élèves présents lors de la journée de co-interprétation</b>	5	3
<b>Matériel</b>	Enregistrement et prise de note pour les entretiens Récits rédigés sur papier libre	

### III/2. Le déroulement

À la différence de la première phase de ma recherche, j'avais déjà une idée du dispositif que je souhaitais mettre en place. J'envisageais en effet de reproduire les trois étapes de celui qui avait déjà existé, à savoir : un moment de biographisation collective, un temps d'écriture et dans un second temps, des entretiens individuels. Dès le début, la perspective de proposer à un moment ou un autre une participation aux interprétations était également présente, mais je l'envisageais à posteriori d'entretiens individuels qui n'ont finalement pas eu lieu.

En effet, l'interaction avec le terrain et les acteurs de la recherche a fait évoluer cette perspective. À l'issue de la première rencontre expliquant aux élèves mes centres d'intérêt dans cette nouvelle phase de recherche et leur demandant leur collaboration, je ne savais pas qui accepterait ou non de participer à un entretien collectif. Je les avais informés que je les questionnerais sur leur parcours scolaire et qu'il serait possible de lire et commenter les transcriptions des entretiens et les interprétations que j'en ferai et leur avait proposé d'y réfléchir, afin qu'ils puissent réellement choisir de participer ou non. Je leur avais laissé des formulaires de consentement, qu'ils avaient à remplir et à retourner au bureau de la CPE pour les élèves de collège A et au bureau du principal adjoint pour les élèves du collège B. Je suis donc repartie sans savoir ce qu'ils feraient. Aucune date n'avait d'ailleurs été fixée pour procéder au moment d'hétérobiographisation collective. Les élèves du groupe B, s'étant montré peu loquaces, je craignais qu'ils n'effectuent pas les démarches leur permettant de participer. Mais j'ai été surprise en rappelant l'établissement un mois plus tard d'apprendre qu'ils avaient tous ramenés leurs formulaires dans les délais.

Nous avons donc organisé un premier temps d'entretien et j'ai retrouvé chacun des groupes dans son établissement respectif pour un moment de biographisation collective et dans sa continuité, pour un moment d'écriture. J'ai alors eu la surprise dans chaque groupe de constater la présence d'élèves que je n'avais pas encore rencontrés mais qui avaient signé le formulaire après avoir été informés de la recherche à laquelle ils pouvaient contribuer, par des camarades pour le collège A ou par le Principal adjoint pour le collège B.

J'ai réalisé dès la rencontre avec le groupe A que le dispositif ne pouvait pas réellement fonctionner comme je l'envisageais au départ. Le petit nombre d'élèves présents créait une dynamique différente de celle rencontrée lors de ma première phase de recherche. Ma proposition de raconter son parcours scolaire a soulevé davantage de questions et d'hésitations malgré l'aisance et la bonne volonté évidentes des élèves présentes. J'ai donc du lancer le travail davantage encore que dans les autres groupes et accepter le principe d'une conversation.

Il est probable aussi que mon statut de chercheuse et le fait que je ne sois manifestement pas de la région a nécessité davantage de temps avant que nous puissions créer une relation propice à la réalisation d'un entretien. Les entretiens ont, après cela, été vivants et animés et, devant l'assurance affichée des participantes quant à leur avenir, j'ai d'abord pensé que l'hypothèse selon laquelle l'éducation narrative dispensée dans l'école primaire qu'elles avaient fréquentée était le fondement de compétences biographiques leur permettant de



s'orienter serait validée. Mais devant les difficultés rencontrées lors de la rencontre avec les élèves du collège B, il a fallu admettre que je n'avais pas d'éléments de réponse. En effet, ils s'exprimaient peu et n'avaient pour leur part que très peu de projets d'avenir ou des projets peu construits.

Déconcertée, j'ai fait appel à ces élèves pour m'aider à trouver une explication à un écart criant entre les deux groupes. C'est l'une d'entre eux, Camille, qui m'a suggéré une rencontre avec les élèves du collège A pour interpréter ensemble la situation. Cette rencontre devait aussi être l'occasion d'une lecture et d'un partage de mes premières interprétations des entretiens collectifs et des récits produits.

J'abandonnais donc au moins provisoirement l'idée d'entretiens individuels. Il ne me semblait pas pertinent de poursuivre dans une démarche comparative avec les données collectées pendant ma première phase de recherche. Ma problématique évoluait encore une fois et je ne cherchais plus à savoir si l'éducation narrative plus axée sur la mise en sens d'expérience, telle que dispensée par l'école Freinet, permettait de développer des compétences biographiques mais à comprendre pourquoi des élèves qui avaient tous bénéficié de la même pédagogie ne développaient ni les mêmes compétences narratives, ni les mêmes compétences biographiques. Je m'interrogeais sur la nature de ces relations.

Suivant le mouvement proposé par les élèves eux-mêmes et entrant dans un moment de recherche collaborative, j'organisais donc avec l'aide des chefs d'établissement, une journée de rencontre. À la demande des élèves du collège B, dont nous verrons lors des interprétations qu'ils se sentaient « floués », j'ai fait part de mon désir que les entretiens se déroulent dans le collège A.

Nous nous sommes réunis une journée entière dans une salle confortable mise à disposition où nous avons pu tranquillement travailler. Nous y avons été accueillis comme les adultes de passage en formation avec une collation qui donnait une tonalité particulière à cette journée et a beaucoup surpris les élèves du collège B. La qualité de l'accueil qui leur a été fait n'a sans doute pas été sans influencer en partie le contenu des entretiens qui se sont déroulés ce jour-là.

## IV/ Les interprétations (Annexe D)

### IV/1. Narrativité et mise en projet

#### IV/1.1. Rapport au récit dans le groupe des élèves de A

La mise en récit dans le cadre de l'hétérobiographie collective a été précédée dans le groupe du collège A de nombreuses questions et demandes de précision. Avant d'entrer réellement dans l'entretien, les élèves se sont interrogés dans un premier temps sur le contenu attendu :

**Ouria** : Donc il faut raconter, depuis la CP, enfin...?

**Leïla** : On peut dire ce qu'on va faire par exemple ses études et tout ça ?

**Manel** : Ce qu'on veut faire plus tard comme métier, par exemple ?

Au moment de prendre la parole, trois des élèves interrogées ont à nouveau eu besoin d'être rassurées. Le cas de Marioushe en est un exemple :

**Anne** : Bon. Dites-moi s'il y a quelqu'un qui est prêt à commencer je vais guider un petit peu plus si vous voulez.

**Marioushe** : Moi je veux bien commencer.

**Anne** : Tu veux bien commencer ? Bon, on t'écoute.

**Marioushe** : Ben, ce que j'ai fait en primaire. Ce qui s'est passé et tout?

**Anne** : Tu veux bien nous raconter un petit peu ça?

**Marioushe** : Comment on travaillait, enfin, je parle de ça ou... ?

Ces questions réapparaîtront au moment du passage à l'écrit, Marioushe demandant : « Je veux dire, on raconte l'histoire dans la vie en général ou je sais pas ? », « On peut raconter quand on est rentré à l'école ? ». La remarque de Manel : « Je sais pas quoi dire », ou sa question, plus tard : « Ben en fait, je sais pas si j'ai le droit de parler de religion, parce qu'on est dans un collège laïque, alors... ? » entrent en écho avec ce souci du contenu.

Mais d'autres questions font aussi apparaître un souci quant à la forme du récit lorsque Leïla ou Manel énoncent : « Ben je sais pas par où commencer », que Lina demande : « Vous

regardez pas les fautes d'orthographe ? » ou encore Marioushe : « Ben, on est obligé de dire "je", on peut dire "elle" ?

Si elles signifient que le cadre de mon intervention dans l'établissement reste flou, ces questions sur le contenu ou la forme à donner à leur parole montrent un souci important de satisfaire à ma demande. Certains de leurs professeurs m'ont expliqué qu'il s'agissait là d'une caractéristique de leur attitude au collège, d'ailleurs très appréciée des enseignants qui la traduisent avant tout comme un signe de bonne volonté et d'adhésion au monde scolaire, même si elle témoigne aussi d'un manque d'assurance.

Cette attitude m'a interpellée. Je n'ignorais pas l'influence de la situation d'interlocution sur la nature du récit produit. Mais elle est venue me questionner sur le rapport du récit produit (dans sa forme et son contenu) au récit présumé attendu. La situation pouvait sous-entendre qu'existait possiblement à leurs yeux un récit-type pouvant répondre à ma demande.

#### IV/1.2. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation des élèves de A

- Le cas de Marioushe

Les premiers éléments fournis par Marioushe s'inscrivent dans une logique explicative qui montre le souci qu'elle a de son interlocuteur. Si elle évoque rapidement l'idée d'un changement en 6<sup>ème</sup>, puis de quelques difficultés en 4<sup>ème</sup>, les éléments rassemblés font part d'un parcours plutôt « tranquille » et mettent en évidence une relation à l'école plutôt sereine. Marioushe se définit comme une élève « sage », qui s'efforce de répondre aux attentes de l'institution scolaire et y parvient globalement dans le but exprimé d'« avoir un métier ». Elle utilise le pronom « je » pour parler d'elle, hormis lorsqu'elle fait référence à certaines activités menées dans le cadre de sa scolarité au primaire. Le « on » qui apparaît alors semblent marquer que les faits évoqués concernent alors un collectif auquel elle appartient.

Elle apparaît comme actrice d'un parcours scolaire « conforme » à ce qui en est ordinairement attendu : elle passe de classe en classe sans poser de problèmes particuliers, s'attachant à dépasser les difficultés quand il s'en présente, dans une bonne entente avec ses enseignants et ses camarades. Son récit écrit montre un bon niveau de maîtrise de la narration : elle produit un récit chronologique cohérent, introduit par une présentation introductive : « Moi, c'est Marioushe. Je vais vous raconter mon histoire », bien articulé par des connecteurs logiques et temporels, qui entremêle des passages narratifs, descriptifs et explicatifs. Ce récit met en avant une adhésion à l'institution scolaire et laisse entendre un

souci de conformité au service de son avenir. Elle se situe en cela globalement dans un agir stratégique.

- Le cas de Leïla

Leïla, dès le début de son récit, fait état d'une difficulté croissante au fil de sa scolarité. Si au départ elle contrebalance volontiers les points négatifs : les mathématiques par exemple, par ses points forts, sa volonté de progresser, elle semble avoir de plus en plus de mal à se positionner comme sujet de sa progression. D'autres actants : les enseignants, la classe bruyante, apparaissent comme obstacles à sa réussite et explication d'une baisse progressive des résultats qui deviennent un éventuel empêchement au projet professionnel. Son récit écrit, à la troisième personne, lui aussi bien structuré avec un début introductif, un milieu et une fin et rédigé à l'imparfait, met en avant un parcours de lutte pour l'obtention de meilleurs résultats et se conclut sur une incertitude. La confrontation de son projet d'orientation (le secrétariat ou la comptabilité) à ses résultats la mène au fil de ses récits d'un agir progressif vers un agir attentiste.

- Le cas de Manel

De la même manière que Leïla, Manel commence son récit au moment de son entrée en maternelle. Elle relate sa progression en l'organisant autour de caps difficiles correspondants à des ruptures : le CP alors qu'on ne joue plus qu'à la récréation et la 6<sup>ème</sup>, moment d'une perte de repères puisque dit-elle : « pour moi, il n'y avait plus rien », montrant à chaque fois qu'elle dépasse l'épreuve et s'adapte à la nouvelle situation. La 4<sup>ème</sup> est à nouveau un passage difficile. Dans son récit, elle ne s'associe pas directement à ses difficultés. C'est sa « moyenne » qui a baissé. Sa mère semble l'aider à s'orienter : c'est elle qui lui donne des informations sur un métier par ailleurs proche du sien. Elle s'occupe d'enfants et Manel souhaite être puéricultrice ou infirmière auprès d'enfants. Pour Manel, l'école lui permettra d'avoir un métier. Mais ce n'est pas la seule motivation qu'elle met en avant : sa religion l'invite à se cultiver. Son écrit, qui répond lui aussi aux normes de la narration écrite : 3<sup>ème</sup> personne, imparfait et passé simple, introduction, milieu, fin, structuré chronologiquement et dont la progression est marquée par des connecteurs temporels, met en évidence l'importance de certains repères qui ont facilité ses rapports à l'école : ses frères, une amie, puis un enseignant. Elle se positionne surtout dans un agir progressif, explorant les situations au fur et à mesure tout en essayant d'atteindre son but : l'accès à la filière générale qui lui permettra de

réaliser les études espérées, mais dans le récit d'elle-même construit au fil de ses interventions, elle est peu souvent le sujet de verbes d'action. La mise à distance par l'intermédiaire de la 3<sup>ème</sup> personne dans le récit écrit accentue l'impression qu'elle n'est pas pleinement sujet de son parcours.

- Le cas d'Ouria

Les éléments présents pendant l'entretien et dans son écrit ne donnent que peu d'informations sur le rapport d'Ouria à l'école. Elle axe surtout ses propos sur la pédagogie, décrivant d'abord certaines activités propres à la pédagogie Freinet et donnant ensuite des éléments sur les tâches effectuées au collège. Elle semble avoir apprécié son expérience scolaire mis à part son année de CP, dont le souvenir reste lié à une enseignante sévère et à des difficultés au moment de l'appropriation de la lecture et de l'écriture, mais qui n'a pas fait obstacle à sa progression. Elle évoque aussi une difficulté d'adaptation à la 5<sup>ème</sup> et à la 4<sup>ème</sup>, mise en lien avec le passage à un autre type de pédagogie. Son texte écrit, lui aussi rédigé à la 3<sup>ème</sup> personne et évoquant dans son alternance du passé composé et de l'imparfait, les codes du récit littéraire, évoque de façon chronologique son parcours mais focalise surtout sur la pédagogie et les activités scolaires. Il s'achève avec une rupture dans l'usage des pronoms puisqu'elle se met à utiliser la première personne pour présenter son projet d'orientation qui ne semble pas faire question : elle envisage des études de droit pour devenir avocate. L'absence d'éléments sur son positionnement ne permet pas de se prononcer sur le type d'agir dans lequel elle s'inscrit, ni sur les motivations qui sont les siennes. Son parcours semble s'inscrire dans une trajectoire qui ne lui fait pas problème et que, dès lors, elle ne questionne pas.

- Le cas de Lina

À l'oral, Lina ne livre que très peu d'informations, surtout centrées sur sa réussite ou ses difficultés croissantes dont elle fait le constat. Lina n'a intégré l'école Freinet qu'en CM2. Dans son écrit, elle compare la pédagogie « classique » à la pédagogie « Freinet », le passage de l'un à l'autre lui ayant causé des difficultés, décrivant essentiellement les activités menées dans la classe Freinet puis dans ses cours de 6<sup>ème</sup> avec un professeur de français appliquant la pédagogie Freinet. Elle ne relate finalement que très peu son parcours et encore une fois, parce que ses propos ne la présentent pas en tant qu'acteur, il n'est pas possible de percevoir

dans quel type d'agir elle s'inscrit. En effet, le « je » énoncé au début du texte sera finalement en quelque sorte couvert par le « on » généralisant qu'elle utilise pour présenter les activités réalisées au cours de scolarisation dans l'école Freinet. Ainsi, elle ne reviendra au « je » que pour énoncer son projet d'orientation sans donner d'éléments sur les stratégies qu'elle envisage d'adopter pour atteindre son but.

#### IV/1.3. Synthèse des interprétations des productions dans le groupe des élèves de A

Il me semble que la présentation faite un peu hâtivement par mes contacts dans l'établissement de mon intérêt pour l'école Freinet a beaucoup influencé le contenu de mes premières conversations avec les élèves. Malgré les rectifications apportées pendant notre première entrevue (à laquelle deux élèves n'avaient pas participé), les données fournies restent très axées sur la pédagogie Freinet. Cela a au moins le mérite de mettre en évidence à quel point les représentations qu'ont les interviewés des attentes du chercheur conditionnent leurs réponses.

Un autre constat est celui qui concerne les compétences narratives des élèves. S'il est parfois difficile de les discerner à l'oral dans le cadre d'un entretien collectif très guidé, leurs écrits révèlent des compétences à produire un récit s'inspirant des modèles littéraires. Si l'orthographe, dont j'ai par ailleurs bien précisé aux élèves qu'elle ne ferait pas l'objet de mon attention, n'est pas exemplaire, la construction narrative et l'utilisation des temps révèlent une certaine maîtrise de cette forme. Les récits sont pour la plupart organisés autour des moments difficiles, éprouvants, mais ils ne révèlent pas toujours pour autant la manière dont ces épreuves sont vécues et dépassées. C'est que les élèves se présentent parfois dans cet écrit comme un personnage mis à distance par la 3<sup>ème</sup> personne et qui n'est pas le thème central du récit, le principal thème évoqué étant celui des activités liées à la pédagogie Freinet.

Si les élèves semblent hésitantes quant à la forme et au contenu à donner au récit oral de leur parcours scolaire, elles disposent manifestement des compétences narratives leur permettant de mettre en sens leur vécu. Leurs écrits sont visiblement plus construits et développés que ceux proposés par les groupes d'élèves rencontrés lors de la première phase de recherche.

Il apparaît aussi qu'elles entretiennent des rapports beaucoup moins conflictuels avec l'institution scolaire, pointant des difficultés mais en les imputant rarement à l'institution et sans faire état d'attitudes déviantes. Les entretiens et les récits produits les présentent dans l'ensemble comme des élèves en quête de conformité dont la scolarité se passe bien malgré

quelques difficultés et n'apparaît pas comme un vecteur de souffrance. Ce souci de conformité explique certainement en grande partie une certaine ressemblance entre les récits produits. Les élèves se sont observées en train d'écrire, échangeant parfois des informations. Aussi n'est-ce pas par hasard que plusieurs récits soient écrits à la troisième personne. Une quête de conformité par rapport aux autres élèves semble visée et se manifeste à travers le souci d'une certaine ressemblance des récits.

Leurs projets d'orientation et les figurations de soi qu'ils révèlent, qui entrent parfois en conflit avec les résultats scolaires, inscrivent globalement ces élèves dans un rapport stratégique à l'école, envisagée par l'institution elle-même comme un moyen d'obtenir un emploi et de s'insérer socialement.

#### IV/1.4. Rapport au récit dans le groupe des élèves de B

Les élèves de B se sont montrés beaucoup moins soucieux de ma demande. Amélie m'a demandé de la préciser : « J'ai pas compris la question qui y a en fait », mais cela peut s'expliquer par le fait de son absence au début de la rencontre. Ils se sont cependant très peu exprimés. Camille fait d'abord référence à sa mémoire : « Ben... j'ai pas de souvenir », puis à la normalité de sa scolarité : « Ben, j'étais dans l'école Freinet... Et j'ai fait la même que tout le monde, à peu près, euh, je sais pas, hein. », « Ben... j'ai eu des résultats... normaux... Ben voilà, c'est tout. Je sais pas... », « je suis dans le normal ». Elle ne développe pas le récit du parcours scolaire à l'oral même si elle participera volontiers à la discussion qui succèdera au premier moment de narration. Pour Marie comme pour Amélie, les informations transmises sont limitées à une appréciation de leur parcours : « Bien », « j'aime pas trop l'école », « J'aimais bien ». Marie fait état au début de son entretien du fait qu'elle ne sait pas quoi dire. Antoine à son tour n'énoncera qu'une courte phrase portant un jugement appréciatif sur son parcours, mais on apprend tout de même que la 6<sup>ème</sup> a été le moment d'une rupture.

Les élèves paraissaient très intimidés. Mes questions, certes maladroitement, ne les ont pas incités à construire leur récit et je n'ai pas insisté, les sentant mal à l'aise et peu désireux de développer. L'arrivée échelonnée des élèves n'a pas permis d'entrer dans une véritable dynamique de travail et il est manifeste que le premier récit, peu développé, a donné une certaine tonalité que l'on retrouve dans le second entretien, qui semble lui-même modéliser les suivants. Si la manière dont s'est déroulé le début de l'entretien ne permet pas d'affirmer que ces élèves ne disposent pas de compétences narratives en matière d'expression orale de leur vécu, l'ensemble de la conversation met, elle, en évidence que mis à part Camille qui se

montrera à même dans la suite de l'entretien d'apporter quelques détails et des explications, les élèves du groupe se sont trouvées à plusieurs reprises en difficulté dans la situation d'interview qui leur était proposée. Cependant, le passage par l'écrit, intervenu assez tôt dans notre moment de rencontre, a eu un effet dynamisant sur la suite de la conversation.

Le passage à l'écrit n'a pas fait, contrairement à ce qui s'était produit avec les élèves scolarisées à A, l'objet de questionnements quant à la forme ou au contenu de texte à produire. Les élèves se sont mis rapidement à rédiger quelques lignes. Les quatre écrits recueillis sont peu développés. Ils ne font l'objet d'aucune entrée en matière. On constate suivant les récits que la gestion des temps peut-être aléatoire. Dans l'ensemble, les élèves utilisent davantage le système de temps lié habituellement au discours plutôt que celui du récit et les différents éléments ne sont pas toujours reliés par des connecteurs faisant progresser une histoire, ni correctement ponctués. Néanmoins, ces écrits présentent des caractéristiques narratives dans la mesure où ils s'articulent pour trois d'entre eux autour d'épreuves ou de ruptures.

Il a découlé de l'ensemble des données recueillies pendant la rencontre avec les élèves de B qu'ils étaient dans un rapport plus difficile au récit, à l'oral ou à l'écrit, que les élèves de A. Il me semble intéressant de le mettre en relation avec leurs modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation.

#### IV/1.5. Modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation des élèves de B

- Le cas de Camille

À l'oral, Camille invoque d'abord l'absence de souvenirs. Elle apporte ensuite quelques informations qui semblent vouloir confirmer l'absence d'intérêt de son témoignage : elle a eu une scolarité normale. Elle se positionne dans une certaine réticence, caractéristique également du rapport à l'école qu'elle laisse apparaître. Elle donne d'entrée de jeu quelques éléments sur la pédagogie Freinet : « Ben en fait, c'est... à Freinet, on fait euh... on fait n'imp..., enfin, on fait pas n'importe quoi, on fait, on fait des choses plus librement que... dans les autres ». La suite de l'entretien montrera qu'il s'agit là d'un début de critique dans la mesure où son adaptation au collège a été difficile. On voit apparaître comme actant sa sœur qui semble un repère d'orientation et qu'elle songe à imiter en poursuivant des études en langue étrangère. La suite de l'entretien révélera une élève loquace qui décrit volontiers et avec aisance la pédagogie Freinet, analyse les situations et donne des explications. Les



éléments qu'elle livre au fil de la conversation dessinent une élève en conflit avec l'institution. Elle critique l'école Freinet, son collègue, met en cause éventuellement les enseignants et évoque un conflit avec l'un d'entre eux. Elle construit une figure d'élève contestataire qui apparaît encore plus nettement dans son récit écrit, le plus développé des quatre recueillis dans l'établissement B. Il relate de façon chronologique et synthétique son parcours, de la maternelle au collège. Elle fait état de son agitation en classe dès la maternelle, en lien avec un diagnostic d'hyperactivité qui n'a cependant pas nui à ses résultats scolaires jusqu'en 5<sup>ème</sup>. Elle évoque ensuite un tournant en 4<sup>ème</sup> alors que les cours deviennent plus durs et que ses résultats baissent un peu, mentionnant des « bêtises » en début d'année et son désintérêt pour les cours. Elle ne mentionnera pas son projet d'orientation mais les informations recueillies pendant l'entretien montrent qu'elle s'inscrit dans un agir progressif, prête à faire évoluer son projet si ses résultats en langues au lycée ne s'avéraient pas à la hauteur mais en même temps plutôt confiante en ses capacités à réussir quand elle le souhaite.

- Le cas d'Amélie

Amélie commence à l'oral par un récit très bref faisant état de son inscription en maternelle, au primaire et au collège sans d'abord apporter d'éléments qui caractérisent son propre parcours. Si elle explique d'abord que tout s'est bien passé, elle admet rapidement que sa scolarité n'a pas été si facile et qu'elle n'aime plus l'école depuis son entrée au primaire. Elle affirme que les choses se passent « bien » au collège, mais on sent que ce n'est pas si simple. Elle a construit un projet d'orientation, souhaitant devenir organisatrice d'événements, inspirée par une tante, mais il s'avère qu'elle ne possède que peu d'informations sur le cursus qui peut la conduire à ce métier. Elle reste le plus souvent évasive, énonçant des « je ne sais pas » dont il est difficile de savoir s'il faut les attribuer à de la timidité, à une forme de refus de participation ou à une difficulté à entrer dans une posture réflexive. Elle répond aux questions mais ne développe aucune de ses réponses, ne livrant aucune explication sur ce qu'elle énonce. Mais elle soutient régulièrement les propos critiques de Camille d'un acquiescement. Dans son récit écrit, elle oppose le plaisir et le travail d'une part et associe le plaisir aux résultats d'autre part. Mais elle en consacre la plus grande partie à l'évocation de son avenir professionnel, sans associer son projet à sa scolarité. Amélie se décrit dans un agir attentiste, s'en remettant à l'avis des enseignants. Elle raconte qu'elle s'est rangée à l'avis du directeur de l'école Freinet qui lui a conseillé de s'inscrire en SEGPA malgré son désaccord initial dont elle ne peut expliquer le motif. Pendant son cursus dans le primaire, elle explique

avoir parfois adopté une stratégie d'évitement par rapport à certaines activités, lorsqu'elle ne savait pas quoi dire. Il ressort globalement des éléments fournis par Amélie qu'elle ne comprend pas toujours ce que l'on attend d'elle et ses retraits occasionnels ne semblent pas signifier une opposition mais plutôt une incompréhension. Sans entrer en conflit avec l'école, elle semble s'y trouver dans un inconfort.

- Le cas de Marie

Il sera aussi difficile d'obtenir des informations de Marie. Elle évoquera sa timidité. Elle ne participait déjà pas au primaire à toutes les activités d'expression de soi proposées. À l'oral, elle n'entre jamais dans la narration, répondant de la façon la plus courte possible aux questions posées. À l'écrit, son récit est tout aussi succinct. Elle se décrit en souffrance à l'école, n'aimant pas travailler, trouvant les apprentissages difficiles et faisant l'objet d'insultes depuis le primaire. En terme d'orientation ses repères semblent surtout constitués par son inconfort à l'école. Elle ne connaît pas les attentes de ses parents en ce qui concerne sa scolarité, s'ils en ont. Elle se projette néanmoins dans l'avenir mais sans rien connaître de la formation ou des réalités du métier de photographe qu'elle envisage parce qu'elle aime prendre des photos. Elle ne relie pas ce projet à sa scolarité. Il est difficile de définir à travers les traces du récit d'elle-même qu'elle nous livre dans quel type d'agir elle se situe mais elle apparaît comme en situation d'attente.

- Le cas d'Antoine

On s'aperçoit que le récit initial d'Antoine est calqué sur le modèle de celui de Marie et Amélie. Comme elles, il fait état d'un parcours scolaire qui se passe bien jusqu'à ce que les cours deviennent plus difficiles à l'entrée au collège. Dans son écrit, il évoquera trois passages éprouvants au cours desquels ses résultats baissent : le moment du décès de sa maman en primaire, l'entrée au collège et le cycle central. Il ne construit aucun projet d'orientation à ce stade, inscrivant dans son récit écrit puis le rayant l'idée de devenir photographe, projet formulé oralement par Marie. Sans se décrire dans un rapport conflictuel à l'école, il fait état de difficultés en termes de résultats et de sa timidité. Il se situe dans un

agir attentiste, projetant de répondre au projet qu'à pour lui sa famille de le voir poursuivre ses études jusqu'à l'obtention d'un bon métier.

#### IV/1.6. Synthèse des interprétations des productions dans le groupe des élèves de B

Dans l'ensemble, les traces de récits recueillis tant à l'oral qu'à l'écrit, témoignent d'un rapport à la narration de soi difficile, au moins dans la situation d'interview qui est la nôtre. La timidité des élèves peut être une explication en ce qui concerne leur production orale mais les écrits produits sont extrêmement courts et maladroits dans leur construction. Leurs récits révèlent un rapport conflictuel à l'école quand elle n'est pas source d'inconfort voire de souffrance. Chacun d'entre eux affirme qu'il n'aime pas l'école.

Leurs projets d'orientation, quand ils existent, semblent peu assurés et ne sont pas mis en lien avec leurs compétences scolaire, mis à part pour Camille. Ils ne donnent pas lieu à des figurations de soi très précises mais ils semblent très proches des réels intérêts des élèves du groupe. Globalement, ces élèves semblent s'inscrire dans un rapport peu stratégique à l'école.

#### IV/1/7. Bilan à l'issue des entretiens collectifs avec les deux groupes

Si à l'intérieur de chaque groupe, des contre-exemples viennent empêcher toute généralisation, il semble néanmoins que se dégagent deux tendances différentes.

Dans le groupe d'élèves scolarisés à A, les élèves se projettent avec une certaine aisance dans un avenir professionnel et s'inscrivent dans un rapport à l'école plutôt stratégique. Il en découle que leur scolarité semble mise en lien avec un projet biographique global. Dans le groupe d'élèves scolarisés à B, les élèves semblent davantage se projeter en fonction de leurs goûts sans les mettre en lien avec les compétences et la formation attendue pour mener à bien leur projet.

Dès lors, il semble impossible de conclure qu'une pédagogie prenant largement appui sur l'expression de son vécu favorise assurément la construction de compétences biographiques permettant à un jeune d'intégrer un parcours scolaire à son parcours de vie et de s'orienter. Mais il reste que les élèves qui disposent des compétences narratives s'approchant d'une forme écrite littéraire et d'une certaine aisance à l'oral sont globalement les mêmes que ceux qui arrivent à faire interagir un projet biographique global avec un projet d'orientation scolaire.

L'expérience scolaire du primaire de ces adolescents a été similaire, du point de vue des contenus mais aussi de la didactique et de la pédagogie mises en œuvre. Mais certains

d'entre eux affirment qu'ils évitaient certains exercices visant à l'expression de soi, dès leur plus jeune âge. Une analyse socio-génétique pourrait sans aucun doute mettre en relation la catégorie socio-professionnelle des familles et les résultats scolaires de ces élèves, mettant en évidence un phénomène de reproduction sociale. Mais elle n'éclairerait pas les modalités de subjectivation singulières à l'œuvre dans ce processus.

J'ai été interpellée par les interactions entre histoire individuelle et histoire collective, mise en évidence avec force lorsque Camile répond à ma sollicitation de m'aider à comprendre le fort contraste observé entre le groupe d'élèves scolarisés à A et son propre groupe, en énonçant :

« B, ça a toujours une réputation... un peu de... y a des gens ils l'appellent le collègue poubelle, c'est récupérer en fait, détruire les les déchets des .... Ou alors l'inverse en fait, quand on se fait virer, ben on va là. En fait, c'est bizarre. En fait entre les deux collègues eux, y z'ont, y z'ont plus de chance, on dirait. En fait, je sais pas, c'est bizarre ».

Il est manifeste que ces interactions, si elles ne déterminent pas totalement les modalités de subjectivation du parcours scolaire ni la construction d'une figure d'élève qui lui est associée, l'influencent en grande partie.

Il m'a semblé, encouragée par le désir des élèves de poursuivre la collaboration, qu'un espace de co-interprétation permettrait de continuer à approcher les modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation, dans leurs interactions avec les compétences et les formes narratives des élèves.

## **IV/2. S'écrire dans des interactions avec des histoires collectives**

### **IV/2.1. Traces des histoires collectives dans l'entretien analytique (Annexe D-5)**

Mon observation des traces d'une histoire collective s'est avant tout appuyée sur les pronoms utilisés par les élèves. À de nombreuses reprises, le « on » généralisant, le « nous », le « vous », rendent manifestes l'inscription de l'histoire singulière dans diverses histoires collectives.

On le constate par exemple au début de l'entretien notamment, lors du rappel de l'appartenance passée à un groupe commun ayant fréquenté la même école Freinet, qui s'appuie sur des remémorations :

- **Mariouche** : Moi personnellement, quand j'ai revu Camille, j'ai repensé tout de suite à .... On avait écrit, je sais pas si je vous ai raconté ? ... une longue histoire. On avait fait avec Monsieur .....

- **Mariouche** : Une longue histoire et on était dans son groupe. Ben ça fait ben... Ben, ben je sais pas, je crois que c'était en fin d'année. Moi, ça m'a rappelé ça.

- **Camille** : Moi ça m'a... je sais pas pourquoi, mais ça m'a rappelé quand je vous ai revus, ça m'a rappelé euh... quand on faisait de la musique et de l'art le vendredi, le vendredi après-midi. Je sais pas pourquoi...

Mais on voit également dans l'extrait suivant que le « on » peut s'avérer le support d'une proposition d'histoire, alors que Camille explique comment les élèves de A et de B se sont perdus de vue :

« Ben, on se voyait de temps en temps, mais... Quand on est partis de l'école, on avait quel âge ? On avait 10 ans ? Du coup, on n'avait pas de Facebook. Pendant un ou deux ans, on s'est pas parlé. Et après ben... On a pas, on a pas, on a pas commencé direct un Facebook. On avait pas le téléphone et tout ça, parce que ça fait deux ans qu'on s'est pas parlé. Donc après, ben c'est pas facile de renouer le lien parce que ça fait deux ans qu'on s'est pas parlé, ça fait bizarre ».

Une autre de ces histoires collectives est celle qui vise à établir de nouvelles ressemblances entre tous les élèves présents : c'est le cas des emplois du temps qui se ressemblent, des technologies modernes partagées (rétroprojecteurs, etc.), des caméras présentes dans les deux établissements :

**Leïla** : Mais nous y en a partout. Y en dans la cour. Y en a dans l'établissement. Et y en a dehors, même devant l'entrée.

**Camille** : Oui, nous aussi. C'est pareil. Et y en a au niveau du parking des profs aussi.

**Elèves** : Oui. Nous aussi.

Mais c'est aussi à travers l'expression des différences qu'une histoire collective se rend manifeste dans chaque sous-groupe. Lorsque Camille affirme à propos des carnets de liaison, par exemple : « Ben, on a pas les mêmes, je voulais juste voir comment c'était ici », ou encore

des caractéristiques de l'établissement : « Mais non, mais c'est ..., c'est grand, on circule, y a plus d'air. Et y z'ont des babyfoots avec les surveillants. Et nous on n'a rien. On a une table de ping pong... ». Les « on » viennent alors désigner deux groupes différents, avec des caractéristiques propres.

On s'aperçoit que l'histoire collective prend forme dans le discours que tiennent des personnes du groupe auquel ils appartiennent :

**Camille** : Ben on peut aller leur<sup>25</sup> parler mais genre...mais genre... Déjà, on a pas le droit de les tutoyer. On peut pas les appeler par leur prénom, des trucs comme ça. Avant aussi c'était comme ça, mais maintenant c'est tout strict et tout. Et euh... Quand on rigole avec eux ou quoi... Ils commencent à nous charrier et nous on répond, on se prend une heure de colle. En fait, ils sont plus plus strictes à B qu'ici. Ici ça a l'air plus convivial.

Mais elle peut aussi prendre forme dans le discours des « non appartenants » au groupe comme cette remarque de Marioushe en témoigne : « Ben, ça a l'air d'être une prison chez eux ».

À certains moments, l'histoire partagée est tellement évidente qu'elle se raconte à plusieurs voix :

- **Lina** : Parce qu'on a déjà visité en fait en CM2.

**Manel** : Ben ça fait, en fin de CM2, quand c'est leur collègue de secteur, en fait ils sont obligés d'aller visiter B.

Ou encore :

- **Manel** : On n'a pas voulu y aller et on a été à A.

**Leïla** : On a fait une demande.

**Manel** : On a fait une demande de dérogation.

Par ailleurs l'histoire s'écrit aussi par l'intermédiaire des blogs des élèves scolarisés dans les deux établissements :

---

<sup>25</sup> Camille parle ici des surveillants

**Anne** : Dernière question. Est-ce que vous avez déjà vu des choses sur votre collègue sur des blogs ? Des commentaires sur B.

**Camille, Antoine** : Oui.

**Anne** : Par des gens de B ou de l'extérieur ?

**Antoine** : Les deux.

**Anne** : Y a beaucoup de choses qui circulent ? Sur l'école, sur le quartier ?

**Camille** : Non, sur le collège.

**Anne** : Des gens de votre âge ?

**Camille** : Des jeunes ou des qui étaient là avant. Ils critiquent ou ils racontent ce qui se passe.

**Anne** : Vous répondez là-dessus ?

**Camille** : Moi, non, ça craint de mettre des trucs ou de rentrer dans des histoires.

**Anne, aux élèves de A** : Et vous, vous avez l'occasion de lire ces choses ?

**Leïla** : Ben oui. Parfois franchement ça fait peur.

On voit donc que des histoires circulent, qui construisent des représentations de chacun des établissements.

#### IV/2.2. Les récits autour du collège B

Les éléments fournis par les élèves scolarisés à B et ceux scolarisés à A, dont je citerai ici les plus représentatifs, construisent alternativement un récit collectif concernant l'établissement B.

- Les informations des élèves de A :

- **Mariouche** : Ben en fait, ce sont des gens, qui sont là-bas, enfin, qui... enfin, avant mais plus maintenant, qui partaient là-bas et tout et qui euh... ben ça a donné une mauvaise image. Je sais pas. Si on compare, si .... ben avant on compare les élèves de A. et les élèves de B., y a une grosse différence. Parce que B il y est, dans un ... il est situé dans un endroit, où y a ... comment dire ?

- **Leïla** : Euh... Moi déjà ben, parce que je, parce que c'était plus près, A. Mais j'étais dans le secteur de B. Mais B, je sais pas trop, ben ça avait une mauvaise réputation. Parce que, en fait j'ai remarqué que tout ceux qui étaient partis à B, ben ils ont suivi ben... Un secteur professionnel, en fait.
  
- **Leïla** : Et on a visité les locaux et j'ai vu que y avait... Et en fait on a visité les locaux et y avait des cuisines et des salles de sport, je sais pas, ou des salles de sport, je sais pas... Aux élèves de B : C'est ça ? Et... on nous a dit que c'était que pour la SEGPA. Et la SEGPA c'est professionnel, on nous a dit. Donc, ben je sais pas. Mes parents m'ont dit que c'était plus un lycée professionnel. En fait on s'est renseigné avant. Et euh... ça a une mauvaise réputation en fait, B.
  
- **Lina** : Ben souvent, en fait, les gens qui pensent pas à faire des études longues, en fait. Y... puisque, c'est surtout dans les quartiers au C. (*citée excentrée de la commune*). À côté, en fait c'est plutôt des familles, on va dire... je sais pas comment... on va dire en difficulté. Et par exemple en fait, souvent, des gens de leur famille souvent, en fait y z'ont déjà été incarcérés, on va dire pour des problèmes un peu de ... de... comment ça se dit ?
 

**Leïla** : De drogue.

**Lina** : Ouais. De drogue et de trucs comme ça. Et de trafics. C'est pour ça que... voilà.
  
- **Mariouche** : Ben, je serais là bas. Sinon, je serais partie à B, ben... Ben déjà ma moyenne elle serait pas comme celle que j'ai maintenant. Euh... Mes fréquentations elles seront pas pareilles. Ma façon de parler serait pas du tout... Je connais des filles qui sont là-bas, elles sont vraiment différentes de moi. Elles sont, elles sont, elles sont pas du tout pareilles, comment elles parlent, comment ... la manière dont elles s'habillent, leurs moyennes, leurs cahiers, je sais pas... Ouais, c'est trop bizarre. Je suis vraiment contente d'être à A.
  
- **Mariouche** : Ben moi là bas, tout le monde le savait que B c'était vraiment un collègue nul.



- **Leïla** : Moi, j'ai mon père qui était là-bas. Et mes tantes aussi. À A. En fait, j'avais des tantes qui étaient à A et d'autres à B. Et à B ben, ils ont tous fini en professionnel.

- Les informations des élèves de B

C'est notamment Camille qui prend la parole et livre des informations sur B.

- **Camille** : On est enfermé à l'extérieur<sup>26</sup> parce que si on ouvre les portes et tout ça pour, pour euh, pour aller chercher des trucs ou quoi, et au bout d'un moment vu que y en a trois ou quatre, ils ouvrent des portes, ben la gestionnaire, elle est trop sévère et tout ça, elle arrive avec ses clés et elles nous enferme dehors. Et pour qu'on puisse rentrer elle ouvre les portes avant que le Principal n'arrive et il sait pas.
- **Camille** : Donc en fait, vous par exemple, dans les couloirs et tout ça ou pendant la récré, ben par exemple vous nous avez fait visiter le collège et tout ça, y avait des surveillants qui vous ont vu, ils ont rien dit et par contre nous par exemple, si c'est la récré et qu'on veut rentrer même pour aller chercher, par exemple un ticket de cantine ou n'importe quoi, et ben on se fait mettre carrément direct dehors parce que pendant la récré y a personne dans l'établissement. Et donc si on dit : « Ouais mais je dois aller voir la CPE », ils disent : « je m'en fiche, dehors ! ». Et ils nous mettent dehors comme ça.
- **Camille** : Ben non. C'est pas parce qu'à B, la plupart iront en pro...
- **Camille** : Je dis que je suis à ....., je dis... Parce que après les gens y croient direct qu'on a des..., je sais pas, qu'on fait tout ce que les gens de B font. Comme les garçons de B, ils ont des réputations genre dealers et tout ça, ben les filles elles ont des réputations aussi à B.
- **Camille** : Ben ouais. Parce que quand on voit les filles qu'il y a à B, tu passes devant B, tu vois des filles en mini-jupes avec des t-shirts jusque là, euh..., elles courent après les mecs et tout. Enfin, je sais pas ! Et quand on voit...

On voit donc se construire collectivement une description de ce collège qui le montre comme un espace fermé, une prison, y compris dans les temps de récréation, lorsqu'on ne

---

<sup>26</sup> Camille parle ici du moment de récréation pendant lequel les élèves doivent sortir des bâtiments.

peut pas occuper le lieu. Mais il est aussi fortement associé à une professionnalisation précoce. Cet établissement à « mauvaise réputation » est par ailleurs associé à des images genrées, qui représentent les filles comme « faciles » et les garçons comme des trafiquants et à de la violence, des bagarres, une insécurité :

- **Anne** : Mais là ça soulève aussi la question de la sécurité. Est-ce que vous vous sentez en sécurité dans votre établissement ?

**Marie** : Ben ça dépend.

**Camille** : Ben non, pas tout le temps.

**Anne** : Qu'est ce qui peut se passer ?

**Camille** : La drogue. Là, y en a beaucoup qui se sont fait virer, mais avant y avait beaucoup de trafiquants dans le collège. Mais y en maintenant, y en a beaucoup qui se sont fait virer mais y en a tous seuls qui reprennent les trafics.

**Anne** : Mais qu'est-ce qui te fait peur là-dedans, qu'est ce qui peut se passer avec ceux qui trafiquent de la drogue ?

**Camille** : Ben je sais pas, si on les regardent bizarrement, ils commencent à nous traiter et tout ça.

**Anne** : Ils peuvent être violents en fait ?

**Camille** : Oui.

**Anne**, à *Antoine* : Toi aussi, tu ressens ça ?

**Antoine** : Oui.

**Anne**, à *Marie* : Toi aussi ?

**Marie** : Ben oui, ils sont bizarres.

**Camille** : Au bord du collège, ils boivent de l'alcool, ils fument et tout.

**Anne** : Et ça vous oblige, vous, à être vigilants, sur vos gardes là-bas ?

**Camille** : Oui, on fait attention à qui on regarde. Si on regarde un de nos amis bizarrement, il va rien dire mais si on regarde des gens comme y avait avant au collège et qui sont virés maintenant, si on les regardait comme ça de haut en bas, ben faut courir vite après.

**Anne** : Ah, oui. Donc y a un problème de sécurité en plus, quoi.

- **Camille** : Je me suis déjà battue. Je me suis défendue parce que je me suis fait frapper. La semaine dernière.

**Antoine** : Moi aussi je me suis battu. Parce qu'on m'embêtait, on m'insultait.

**Anne** : Et toi, ça t'es arrivé, Marie ?

**Marie** : Un peu, je me suis battue.

**Camille** : On s'est tous battus à B.

**Anne** : Et toi, tu t'es battue pourquoi Marie ?

**Marie** : Parce qu'on m'a insultée. Et j'aime pas qu'on m'insulte.

**Anne** : Au bout d'un moment ça pousse à bout, quoi ?

**Marie** : Voilà.

**Camille** : Y a toujours une bagarre à B, tous les jours.

**Anne** : Tous les jours, au moins une bagarre à B ?

Globalement, associées à ces descriptions du collège se dévoilent en creux de nombreux récits et des figurations de soi : celui de l'élève prisonnier, du « mauvais élève », « de la fille qui se respecte », de la victime, de l'élève orienté en filière professionnelle. Ce récit qui s'énonce collectivement s'inscrit dans la continuité de récits qui lui précèdent :

- **Camille** : Ben mon père il était parti à B. Avec ton père, je crois...

**Camille** : Et il m'avait dit : « oui, ça c'était calmé et tout ça ». Et pour finir, non. Enfin, ça s'est quand même calmé apparemment. Mais y a des choses genre, de la drogue et tout ça qui circulent.

- **Mariouche** : Ben déjà, moi je connais des personnes qui sont parties à B et euh... ben, déjà quand y m'ont dit, ben quand y m'ont expliqué, j'avais pas envie parce que on dirait... Je sais pas on dirait, y z'étaient emprisonnés. Je sais pas, ça m'a fait bizarre.

**Anne** : D'accord. Toi, on t'avait parlé de B. Tu me dis "on". C'est qui « on » ?

**Mariouche** : Ben, des filles de mon quartier.

Mais il s'agit aussi d'un récit qui a vocation à perdurer, à se transmettre :

**Camille** : Ben ouais. Ben si, par exemple si je vois des parents qui vont mettre leur enfant à B, je leur dis « ben faites pas ça, c'est comme si vous signez euh... un contrat pour qu'il ait des mauvaises notes ». C'est marrant... Quand on voit que dans les cours, y a des élèves qui se lèvent et qui commencent à traiter les profs, qui partent comme ça sans rien demander... et la prof, au lieu de lui laisser partir ou quoi, elle leur court après et nous on reste pendant, pendant cinq minutes comme ça, à attendre. On a que trente minutes de cours à chaque cours. On n'a pas une heure, nous. Parce que tout le reste du temps, ils sont en train d'essayer de calmer les élèves et tout ça. On commence les cours... Ils sont sensés commencer à ... 05 ?

Les parents mais aussi les élèves, à tour de rôle, deviennent donc co-auteurs de l'histoire du collège B qui se transmet de génération en génération, avec des nuances, bien sûr, mais une représentation péjorative pour les participants à cette recherche. Elle se trouve associée au quartier dans lequel le collège B est situé et partagée par les élèves des deux collèges :

- **Anne** : Alors, cette mauvaise réputation... Qui la transmet ?

**Mariouche** : Ben, les élèves.

**Anne** : Les élèves ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Vous, c'est par les élèves que vous en avez toujours entendu parler ?

**Leïla** : Et par le secteur aussi.

- **Camille** : Ben, c'est en fait, c'est dans le secteur de B, y a des gens, dans les quartiers y a des gens pas clean, ouais.

**Camille** : Ben en fait c'est des gens qui habitent dans les quartiers tout en haut, ben y sont pas tous comme ça évidemment, mais euh... mais y a ... Ben y a des gens bizarres... Ben je sais pas comment expliquer !

Cette histoire va inciter Camille à se dissocier des élèves fréquentant le collège B et à s'associer aux élèves de A dont elle confirme le récit :

**Camille** : Moi ça me fait rire et je m'en fiche. Je sais pas, ils ont raison. Parce que quand on voit les gens qu'il y a là-bas, ben on se dit que c'est sûr que .... Ben, nous y a des problèmes à B. Tous les trois jours y a, y a la police devant le collège.

Mais Marie et Antoine, par exemple, qui, s'ils ne participent pas beaucoup pendant notre rencontre à son élaboration, valident néanmoins ce récit, s'envisagent dans une autre perspective que celle de Camille qui craint une identification : celle de l'adolescent qui résiste à l'opinion des autres :

- **Marie** : Ben oui. Je m'en fous des avis des gens.

**Anne** : Toi, tu t'en fous des avis des gens ?

- **Anne** : Toi, Antoine, tu le dis ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Et tu t'en fiches de ce que les gens en pensent ou pas ?

**Antoine** : Complètement.

- **Anne, à Marie** : Et toi, tu dis, c'est comme ça mais moi, je m'en fiche de ce que les gens pensent ?

**Marie** : Oui, c'est ça. Je m'en fous des gens, moi. Et si les gens veulent s'imaginer que je fais partie de ces filles-là, c'est leur problème.

#### IV/2.3. Les récits autour du collège A

Les « histoires » autour de A s'entendent surtout en creux, dans la comparaison avec B sur lequel se focalisent beaucoup les élèves.

**Mariouche** : Ben, il était dans l'ancien A, disons, c'était toujours mieux que B. Mais en fait, c'est par rapport à l'époque. Comme moi, ils étaient avant, alors la réalité elle était pas pareille, je veux dire même pendant les interclasses et tout ça partait en lacrymogènes et tout, il m'a dit ici, c'est trop, en fait, c'est mieux, quoi. Il a dit, à notre époque, c'est pas du tout pareil. Et euh... voilà quoi. Mais il a dit, malgré ça, à leur époque, l'ancien A, quoi, il était toujours mieux que l'ancien B. C'est vraiment, B c'était pire, pire.

Il en ressort que A est envisagé d'une toute autre manière que B, les propos des élèves en donnant une vision très positive. Les remarques des élèves de B révèlent avant toute chose qu'ils sont sensibles à son architecture :

**Antoine** : Il est beau.

**Anne** : Il est beau, oui ?

**Antoine** : Il est beau. Il est mieux.

**Anne** : Et ça veut quoi, il est mieux, par exemple ?

**Antoine** : Tout.

**Anne** : Mais ça veut dire quoi, tout ?

*Silence.*

**Anne** : Marie, tu en penses quoi, toi ?

**Marie** : Il est mieux, plus grand.

**Anne** : Il est plus grand, oui ? Donc, il y a la taille. Y a d'autres choses ?

**Marie** : Y a aussi d'autres choses quand même.

**Anne** : Alors, c'est quoi ces choses ?

**Marie** : Ben un peu de tout.

**Anne** : Mais vous voulez pas me dire ce que c'est tout ?

*Rires.*

Moi je l'ai pas visité ce collègue, alors...? Et Camille qui ronge son frein... Allez vas-y vas-y, dis-nous.

**Camille** : Mais non mais c'est ..., c'est grand, on circule, y a plus d'air. Et y z'ont des babyfoots avec les surveillants. Et nous on n'a rien. On a une table de pingpong...

Pour Camille, l'environnement peut avoir une influence sur le travail et celui de A lui semble favorable :

**Camille** : Je sais ben... déjà quand on voit un peu tout ce qu'ils ont et les infrastructures qu'ils ont et euh... Ben les locaux. Ben c'est pas ... pas vraiment mais ça donne quand même un petit peu plus envie de travailler que quand on est dans une vieille classe, ou...

Si les élèves de B ont du mal dans un premier temps à décrire précisément A et à expliquer pourquoi ils lui préfèrent A en dehors de critères esthétiques, on voit émerger dans les propos de Camille que la libre circulation s'oppose ici au thème de la prison auquel est associé B. Camille, reviendra à plusieurs reprises sur ce point qui semble important à ses yeux :

**Camille** : Donc en fait, vous par exemple, dans les couloirs et tout ça ou pendant la récré, ben par exemple vous nous avez fait visiter le collège et tout ça, y avait des surveillants qui vous ont vu, ils ont rien dit [...]

La liberté de communiquer avec les adultes surveillants semble aussi un point extrêmement important :

- **Camille** : Parce que ben il est plus complet, leur collègue. Et puis, ils peuvent parler avec les surveillants. Nous ben... si on parle comme ça ben on se prendra des colles, je sais pas.
- **Camille** : Oui parce que quand on va au collège on sait très bien qu'on va pas rire. On va travailler, on va se faire engueuler, on va repartir. Alors qu'ici, ben ils rigolent et tout ça entre les cours avec des surveillants.

Dans l'ensemble, comme l'indiquera Camille à propos de A, toujours approuvée par ses camarades de B : « Ici ça a l'air plus convivial » et ils préféreraient y être scolarisés.

Aux critères esthétiques s'ajoute donc ici autre chose qui tient à une ambiance particulière. Elle est associée à une image du quartier que les élèves qualifient de « familial », elle-aussi très positive, sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard.

Les élèves de A exprimeront pour leur part leur satisfaction et leur fierté d'être élèves dans leur collège :

- **Anne** : Y a toujours des profs qu'on aime, qu'on aime pas. Est-ce que le fait, euh... comment je peux formuler ça ? Toujours sur cette histoire de B ou A. Au niveau de l'image que l'on a de soi-même, vous pensez que ça change quelque chose ? Vous vous disiez tout à l'heure, on est content de notre collègue...

**Leïla** : Ben moi je suis fière.

**Anne** : Elle, elle dit « fière », est-ce que vous reprenez le mot pour vous ou pas. Lina aussi? Ouria aussi ? Manel ?

**Elèves concernées** : Oui.

**Anne** : Et toi, tu dirais ça aussi Marioushe ?

**Marioushe** : Oui.

- **Anne** : C'est vraiment des conditions, très très différentes. Alors vous vous préférez être ici en comparaison à B. Mais est-ce que c'est l'idéal ou ça pourrait être encore mieux qu'ici ?

**Mariushe** : Y a pas mieux.

**Anne** : Y a pas mieux ?

**Leïla** : À part si on va vers des trucs de luxe et tout. Mais ça existe pas.

Leur rapport aux adultes référents semble très détendu :

**Leïla** : Avec la CPE aussi.

**Autres élèves** : Ouais aussi.

**Leïla** : Elle est super gentille en plus.

**Autres élèves** : Ouais.

Les élèves se sentent manifestement en sécurité et l'intervention des adultes ne semble pas vécue comme une intrusion :

**Mariushe** : Moi comme elle a dit Leïla par exemple, ben à la sortie y a toujours la, la CPE ou la principal adjointe qui sont là et qui regardent si on traverse correctement si ... y a des plus petits qui viennent en vélo, en trottinette donc ils regardent quoi, on sait jamais ce qui peut arriver.

Les élèves mettent en avant aussi bien le matériel que la pédagogie ou la réputation de l'établissement pour justifier leur satisfaction d'y être scolarisés. Elles connaissent d'ailleurs les statistiques de réussite au brevet :

**Leïla** : [...] Ben par exemple, on va dire c'est un collège où le taux de réussite au brevet, il est assez bas. Et on va dire, c'est tout juste la moyenne 50%. C'est pas un bon quartier.

**Anne** : Ici on est à ?

**Leïla** : Ici c'est 82, je crois.

**Mariushe** : 89.

Leur étonnement marqué à l'écoute des élèves inscrits à B, voir parfois leur consternation ou leur indignation raconte aussi quelque chose sur l'établissement A dont on comprend qu'il



n'est pas envisagé comme un espace de violence, d'irrespect envers les adultes, de trafics. Cet étonnement apparaît régulièrement dans l'utilisation d'exclamations, d'interrogations : « Ah ? », d'expressions telles que « Ah la la ! ».

On voit à quel point les récits singuliers que les élèves construisent s'appuient sur des récits déjà produits par la famille, le quartier, les camarades sur les collègues concernés.

#### IV/3.4. L'histoire singulière à l'intersection entre « des » histoires

Dans une interaction entre les groupes d'élèves de A et de B se trame donc une histoire collective dans laquelle chaque acteur occupe une place de « privilégié » ou de « lésé ». Elle s'appuie manifestement sur des récits déjà existants qui se transmettent dans les différents quartiers, dans les conversations entre élèves, les blogs mais aussi par l'intermédiaire des familles. Les jeunes interprètent singulièrement leur parcours scolaire dans une interaction avec ces récits qui les environnent. Ils en deviennent du même coup co-auteurs, ne serait-ce que dans la mesure où ils le nourrissent avant de le transmettre.

Suivant les élèves, les entretiens donnent plus ou moins d'informations sur le récit que chacun d'eux se construit en matière de scolarisation et d'orientation. D'une manière générale, on sent leur réticence à parler en leur propre nom au sein d'un groupe et ils ont souvent recours au pronom généralisant « on », ou à des pronoms qui représentent un collectif dont ils livrent plus volontiers l'histoire et les expériences. Il semble évident que chacun des élèves présente avant tout fait allégeance au groupe et que mes questions concernant leurs expériences singulières ont parfois déconcerté, intimidé, dérangé.

Mais l'ensemble des réponses permet néanmoins d'observer dans ce deuxième temps de travail qu'une tendance amorcée dans les premiers entretiens collectifs se confirme : certains intègrent l'expérience scolaire à un projet de vie global quand d'autres semblent en difficulté pour la mettre en sens. Lorsque j'invite les élèves à m'aider à trouver un lien entre les compétences à s'orienter de certains élèves et l'inscription dans un établissement, Lina émet l'hypothèse suivante : « Si on est à B et qu'on a pas une bonne image, qu'on a pas confiance, peut-être on a du mal à faire un projet, on a peur pour l'avenir ». Cette hypothèse malgré son intérêt semble insuffisante. En effet, si l'histoire de l'établissement est manifestement liée à l'histoire que l'on se raconte de soi (Camille se construit dans le rejet de cette histoire, par exemple), on s'aperçoit que l'intégration de l'expérience scolaire à un parcours de vie repose sur une alchimie complexe entre plusieurs modèles, dont celui que représente le récit et le projet que construit une famille, pour elle-même et pour son enfant.

L'extrait suivant le met en évidence pour Marioushe :

**Marioushe** : Ben déjà, si notre famille, elle est toujours derrière nous pour l'école, à dire : « oui, fait tes devoirs, tu dois réviser », ben on va réviser. Alors que si, moi par exemple, si mes frères y me motiveraient pas, ils seraient là à me regarder à me dire rien, ben moi personnellement, je les ferai pas mes devoirs. Ils sont derrière moi : « Marioushe, va faire si, va faire tes devoirs, révise », ils sont toujours derrière moi. Ben, c'est motivant. Personnellement, si on me dirait rien, je réviserais pas tiens, je serais... voilà.

**Anne** : Et du coup quand tu as des notes et tout ça tu leur en parle ?

**Marioushe** : Ben oui, je leur en parle. Ben évident.

**Anne** : Tu leur dis de toi même quand t'as une bonne note ou il faut qu'ils te demandent.

**Marioushe** : Je vais leur dire, sûr, mais en général on m'interroge : « T'as eu combien ? ». Mais je leur dirais, de toute façon.

**Anne** : Toi, tu sens un fort intérêt de ta famille pour l'école et ça te motive.

**Marioushe** : Oui, voilà.

Il me semble intéressant de proposer ici l'examen de deux cas choisis parce que se situant à deux extrêmes.

- Des modèles narratifs solides

Le récit familial va être intensifié quand il s'inscrit dans une cohérence avec un groupe élargi. Dans l'extrait suivant, on s'aperçoit que quatre élèves voisines ont une communauté religieuse et culturelle :

**Anne** : Si je peux me permettre. Sur vous cinq, quatre sont marocaines... Vous m'avez expliqué qu'il y a une importance, un rapport entre l'école et la religion et tout ça. Vous voulez bien en parler ? Vous n'êtes pas obligées si c'est gênant...

**Marioushe** : Moi, ça me dérange pas.

**Anne** : Votre famille est très pratiquante ?

**Leïla** : Oui. On fait les prières ensemble, parfois.

**Anne** : Toutes les quatre ? Est-ce que ça a un lien... Vous me parliez tout à l'heure des filles du collège B... J'entendais quelque chose sur l'image des filles là-bas. Un lien entre votre religion et la demande de dérogation ?

**Leïla** : Oui.

**Mariouche** : Oui, oui.

**Anne** : Vous connaissez des filles marocaines qui ont voulu venir ici et qui n'ont pas réussi?

**Manel** : Ben normalement, on a toutes été acceptées, hein... Une fois que Leïla elle a été acceptée, c'est sûre que Mariouche elle va être acceptée, etc.

**Anne** : Si vous n'aviez pas été acceptées qu'est-ce qui se serait passé ?

**Mariouche** : Moi je serai allée dans un lycée privé.

**Manel** : Moi aussi.

**Mariouche** : Ma famille aurait pas voulu B parce que ça peut nous influencer quand même.

Cette communauté, dont l'utilisation du « on » et du « nous » témoignent, comme l'alternance des interlocutrices qui coproduisent le récit, renforce un modèle narratif qui semble constituer un patron biographique solide sur lequel chacune des jeunes filles prend appui. Dès lors, les récits environnants sur le collège et le quartier de B semblent absorbés par ce récit collectif majeur qu'ils nourrissent, celui de la communauté qu'elles partagent.

- Un modèle narratif fragile

Mais à l'inverse, Marie, qui au cours de nos rencontres répète constamment « je ne sais pas », ne sachant quoi dire mais étant manifestement volontaire pour participer, semble ne pas disposer de ce type de modèle narratif. Elle n'entre pas franchement, apparemment, dans la narration et la mise en sens de son parcours scolaire. Si elle évoque à plusieurs reprises sa timidité et que l'on comprend qu'elle manque des cours en participant à la recherche, elle a néanmoins choisi de participer et elle manifeste physiquement sa participation : elle hoche de la tête, elle écoute avec attention. Si elle reconnaît dans le premier entretien qu'elle n'aurait pas participé à cette recherche sans ses camarades, elle affirme aussi qu'elle est désormais intéressée :

- **Anne** : Vous revenez de bon cœur cette après-midi, ça vous convient toujours ?

**Elèves** : Ben oui.

**Marie** : Mouais.

**Anne** : T'as pas l'air trop sûre ? Non mais c'est important. Parce que je veux pas t'obliger en fait Marie. Tu préférerais rester au collège, cette après-midi ou pas ?

**Marie** : Non, non.

**Anne** : Non ? Tu préfères être là ?

**Marie** : Oui, ça m'intéresse.

- **Anne**, à *Marie*. Après on fait des hypothèses ensemble mais c'est toi que ça concerne : toi, tu as peut-être des éléments ?

**Marie** : Je sais vraiment pas. Mais ça m'intéresse ce qu'ils disent.

On peut faire l'hypothèse que les propos de ses camarades lui permettent de construire du sens sur une scolarité dont elle a peu de souvenirs :

**Anne** : Des bons souvenirs ? Marie, toi aussi ça t'a rappelé quelque chose, toi ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non, pas trop ? Et quand elles en parlent, là ? Ce qu'elles évoquent, tu t'en rappelles ou pas ?

**Marie** : Non.

Elle indique d'ailleurs par rapport à son orientation : « Je vais être dans un lycée » et non pas « je vais aller », ne se positionnant pas comme agissante dans son rapport à sa poursuite d'études. Elle semble avoir du mal à s'impliquer dans son orientation, même en matière de recherche de stage :

**Anne** : Toi, Marie c'est un peu différent, ton projet est déjà plus construit ? Tu vas faire des stages aussi ?

**Marie** : J'en ai fait l'année dernière mais c'était pas dans mon projet. Là, j'ai pas encore trouvé.

**Anne** : Et tu cherches ou pas ?

**Marie** : Comme ça.

**Anne** : Et c'est pour quand ?

**Marie** : 18 novembre, bientôt.

**Anne** : Mais c'est tout bientôt.

**Marie** : J'ai pas trop envie de chercher.

Marie ne se projette pas dans l'avenir :

**Anne** : D'accord. Alors vous l'imaginez comment votre futur ?

**Marie** : Avec un métier. Mais j'imagine pas. J'y pense pas trop.

**Anne** : Tu sais pas ?

**Marie** : Non.

Et elle ne s'écrit d'ailleurs que très peu, même sur son blog où elle n'ajoute que très rarement des informations.

Elle ne se positionne pas comme l'auteur de son parcours d'orientation. Mais on peut noter qu'elle ne pas dispose apparemment pas dans son entourage familial d'un récit ou d'un modèle narratif sur lequel prendre appui pour se raconter en tant qu'élève. Son frère a quitté l'école sans qualification, ses parents n'ont pas été scolarisés très longtemps. Elle semble ignorer ce que ses parents pensent de sa scolarité :

**Anne, à Marie** : Et toi ? Est-ce que tu sais l'importance que l'école a pour tes parents ? Est-ce que ils pensent que c'est très important, ou pas très ?

**Marie** : Je sais pas... Ma mère elle regarde toujours mes moyennes. Ils les regardent et ils disent rien.

Il est intéressant de noter qu'elle ignorait aussi la spécificité de l'école primaire dans laquelle elle était inscrite :

**Anne** : Marie, toi tu savais que c'était une école différente ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non? Depuis combien de temps tu le sais ?

**Marie** : Pas longtemps.

**Anne** : Tu le savais avant d'aller au collège ou pas?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non ? Quand tu es arrivée au collège tu as découvert que l'école Freinet c'était pas une école comme les autres... Avant tu le savais pas ?

**Marie** : Non.

Le fait que la plupart des autres élèves présents en aient été pour leur part tout à fait conscients peut être révélateur d'un rapport de la famille à l'école plus distant. Même s'il est difficile d'affirmer avec certitude ce qu'il en est, il me semble intéressant d'envisager que les « je ne sais pas » de Marie révèlent réellement une ignorance de sa part. Sans modèle d'écriture de soi, elle serait en errance, incapable de se projeter.

- *Biographicité* singulière et *biographicités* collectives

Cela viendrait à nouveau interroger le lien entre une *biographicité* familiale, groupale et la *biographicité* individuelle. En effet, nous l'avons vu, les modèles narratifs ne sont pas sans lien avec la construction d'une *biographicité* qui permet d'interpréter ses expériences. Dans le premier cas examiné, les quatre élèves s'appuient sur la *biographicité* construite par leur environnement proche : famille, amis ou plus large : communauté religieuse. Dans le second cas, la *biographicité* acquise par la famille de Marie en matière d'orientation scolaire semble limiter la sienne.

On peut observer en ce qui concerne Camille, qui se positionne dans un rapport plutôt critique à l'école, qu'elle s'appuie pour interpréter sa scolarité et se projeter dans l'avenir sur la *biographicité* construite par les anciens élèves et les rumeurs du quartier d'une part, mais aussi sur l'expérience de sa sœur qui fait des études supérieures d'autres part.

Par ailleurs on perçoit dans son discours l'influence d'un récit médiatisé sur la crise et probablement relayé par sa famille, sur lequel Leïla s'appuie également :

**Anne** : J'aimerais encore qu'on se projette dans autre chose... Alors, est-ce que vous pensez que vous allez facilement trouver un travail plus tard, à quoi ressemblera votre vie, d'après vous ?

**Mariouche** : Oui, je pense que ce sera facile.

**Camille** : Moi pas.

**Anne** : Camille, tu penses que ce sera dur de trouver un travail ?

**Camille** : C'est la crise. Y a pas beaucoup de travail par rapport au nombre de personnes qui demandent.

**Anne** : Et donc tu penses que dans le milieu que tu envisages, le journalisme par exemple, ça va être difficile.

**Camille** : Ben oui. C'est dur.

**Leïla** : Moi aussi je pense que ce sera dur. C'est dur de trouver du travail, en fait. Surtout quand on est jeune. Ou quand on est trop vieux.

**Camille** : Ou quand on pas d'expérience. Ils demandent tous cinq d'expérience et quand on les a pas...

Ouria qui participe moins que ses camarades de collègue A, manifeste dans ses interventions son appartenance à la même communauté de référence que celles-ci, prenant la parole avec elles pour décrire le collègue, le quartier. Elle prend aussi appui sur l'expérience de sa famille. Sa soeur avant elle avait demandé une dérogation pour être inscrite à A. Elle se projette dans l'avenir « se fait des films », dit-elle.

Quant à Antoine, qui approuve en grande partie les affirmations de Camille mais semble dans un premier temps en difficulté pour s'envisager dans l'avenir, il peut néanmoins situer plus précisément quelles sont les attentes familiales le concernant :

**Antoine** : Ben... oui. On attend que je réussisse.

**Anne** : Que tu réussisses ? Et ça veut dire quoi, réussir ?

**Antoine** : Que je passe en lycée et que j'ai un bon boulot.

Cependant, on peut noter, alors qu'il semble éprouver des difficultés à revenir sur son expérience scolaire, que lui non plus n'a pas disposé de certaines informations concernant sa scolarisation, ce qui témoigne peut-être d'une moindre *biographicité* du rapport à l'école que dans d'autres familles :

**Anne** : Toi, est-ce que tu savais que c'était une école différente ?

**Antoine** : Non.

On voit au fil de ses interventions l'effet important du récit des autres sur le sien. Lors de la première rencontre, alors Antoine n'énonce dans un premier temps aucun projet d'orientation. Il dira dans le second temps de rencontre, à propos de son futur : « Je pense pas à ça ». Mais à l'écrit, il mentionne avant de le rayer l'idée d'être photographe. Ce métier a été évoqué dans un premier temps par Marie. Il semble, à partir des récits et figurations de soi

proposés par les autres élèves se mettre en mouvement, sans doute porté par une volonté d'intégration et il entre dans un processus de biographisation qui le pousse à essayer une figuration de soi proposée par d'autres, comme on essaierait un vêtement, et finalement l'écartier parce qu'il ne lui convient pas.

Antoine nous révèle son inquiétude quant à l'avenir alors qu'il n'a pas encore trouvé d'endroit ou faire son stage en entreprise :

**Anne** : Et toi Antoine, ça t'inquiète de pas trouver à temps ?

**Antoine** : Oui, un peu. Pas mal.

Alors qu'il est peu bavard s'il n'est pas directement sollicité, il a aussi approuvé Lina quand elle associe difficulté à élaborer un projet et peur de l'avenir comme conséquence d'une mauvaise image de soi et d'un manque de confiance dans son établissement scolaire :

**Lina** : Si on est à B et qu'on a pas une bonne image, qu'on a pas confiance, peut-être on a du mal à faire un projet, on a peur pour l'avenir.

**Antoine** : Moi, je crois que c'est ça.

Cela peut encore une fois révéler un certain souci quant à son avenir qu'il n'aborde pas avec une pleine confiance ce qui explique peut-être aussi son intérêt pour notre travail. Comme Marie, s'il s'exprime peu, il se montre très attentif, manifeste physiquement son écoute et se positionne par l'acquiescement ou le refus d'une proposition qu'il lui arrive de compléter. Il semble intégrer de nouveaux possibles à sa *biographicité*, dans un processus de mimesis.

Le contraste entre des élèves actifs dans leur recherche de stage, se projetant dans l'avenir et trouvant cela inévitable : « Mais si on n'a pas de projets, on peut pas vivre. Parce qu'on a besoin d'un projet pour vivre », déclare Leïla, et d'autres moins impliqués et disant de l'avenir « je ne pense pas à ça » est important. Il est intéressant de noter que les élèves qui semblent se projeter le plus facilement sont ceux qui semblent disposer de davantage de *biographicité* en matière d'expériences scolaires.

### **IV/.3. Constats**



Cette *biographicité* n'est pas sans doute pas sans lien avec la capacité d'interprétation et de réflexivité des participants mise en évidence par les entretiens. La première remarque concernant le dispositif est en effet que les participations sont inégales. Il me semble intéressant, au moment de se pencher sur le dispositif construit avec les participants de tenter d'observer les interactions aux seins des différents groupes. En effet, puisque nous aborderons dans un second temps la notion d'expertise, il est essentiel de commencer par observer qui se positionne ou pas dans une position d'expert ou d'analyste et avec quels outils ou bagages. Nous verrons ensuite que ces derniers ne sont pas sans interagir avec les stratégies d'orientation qu'élaborent ou pas certains élèves et leur famille.

#### IV.3.1. Les interactions lors du second entretien

Tous les élèves ne participent pas autant ou de la même manière. On s'aperçoit que dans le premier groupe, le discours se co-construit en s'appuyant notamment sur les prises de parole nombreuses de Mariouche, de Leïla et de Lina. Manuel et Ouria apparaissent un peu plus discrètes tout en restant attentives et en répondant volontiers aux questions posées. Mais dans le groupe d'élèves fréquentant le collège B, Camille se trouve rapidement en position de leader à chaque rencontre. Son assurance et sa capacité d'analyse ne sont certainement pas sans influence sur les interactions. Il m'a semblé à plusieurs reprises que Marie et Antoine, qui acquiesçaient le plus souvent à ses propos, ne pouvaient pas « mieux » dire. Camille dispose en effet d'un vocabulaire précis et d'une certaine aisance à manier le langage qui lui donnent manifestement un certain charisme. Au moment de la seconde rencontre, les regards des élèves de A, leur façon de prendre la parole en rebondissant volontiers sur les propos de Camille, en l'approuvant, en l'interrogeant, la placent à nouveau dans une position très confortante.

Me rendant compte de la place occupée par Camille, j'ai tenté, souvent vainement, de distribuer la parole afin d'entendre tous les acteurs présents. Mais j'ai aussi fait le choix de ne pas être trop dirigiste, respectant autant que possible et dans la mesure où je pouvais les saisir, les personnalités de chaque élève, considérant que les silences, les évitements, les réponses brèves étaient tout aussi significatives que les paroles prononcées et pouvaient aussi témoigner d'un récit que l'interlocuteur ou non-interlocuteur se faisait de lui-même.

Globalement, l'auteurisation des propos tenus faisait de toute façon question. En effet, il était le plus souvent difficile de distinguer dans le dialogue que nous vivions, de quel degré de subjectivité témoignait une prise de parole. Chacun des élèves a parfois tenu des propos qui

pouvaient relever d'un récit collectif ou d'un récit mimétique, entrant parfois en relation avec le mien. En effet, mes questions ou mes propositions d'interprétation pouvaient participer à une modélisation du récit produit par les élèves. Il n'en reste pas moins intéressant d'observer que ces récits s'entremêlent et interagissent toujours singulièrement, en fonction de l'expérience de chacun.

#### IV.3.2. L'expertise des élèves

- Des élèves observateurs

Je venais de lire l'ouvrage de Donzelot *La France des cités* (2013), lorsque j'ai rencontré pour la seconde fois l'ensemble des élèves participant au dispositif. J'ai été frappée par la similarité de certaines analyses présentées par ce spécialiste de la sociologie politique et celles de jeunes habitants de banlieue. Cette similarité tend à montrer deux choses : la première est qu'en dépit de leur jeune âge et de la suspicion établie par certains courants de recherche quant au statut de la parole et au récit des plus jeunes, ils sont tout à fait à même de produire des observations lucides et pertinentes. La seconde vient encore une fois mettre en avant la notion de *biographicité* collective. En effet, la lecture que font ces jeunes de leur environnement urbain n'est pas sans lien avec un récit ambiant concernant les banlieues difficiles, véhiculé notamment par les médias. Le collège B, comme je l'ai expliqué est situé dans une cité de banlieue dite « défavorisée », constituée de grands ensembles que Donzelot, (2013) décrit ainsi :

« Une architecture qui enserme les habitants dans leur cité, un environnement qu'ils subissent plus qu'ils ne choisissent, un habitat uniforme qui semble fait pour dissuader les motivations de chacun d'améliorer sa condition et d'abord celle de son logement : voilà les grands défauts constitutifs des grands ensembles, les causes pour lesquelles les classes moyennes les ont quittés, celles qui ont condamné les bailleurs à y accueillir une population de plus en plus pauvre pour une grande part issue de l'immigration récente » (Donzelot, 2013, p. 153).

Il ajoute :

« Fermés sur eux-mêmes les grands ensembles constituent un monde à part. Passant à côté, on n'en devine pas la conformation interne. Et cela ne peut qu'entretenir la crainte qu'ils inspirent, la répulsion même qu'ils provoquent chez le passant » (*Ibid.*, p. 154).

À cette description répond celle des élèves<sup>27</sup> qui tentent d'expliquer en quoi le collège B peut s'avérer producteur de difficultés scolaires pour certains élèves :

**Lina** : [...] À côté, en fait c'est plutôt des familles, on va dire... je sais pas comment..., on va dire en difficulté. Et par exemple en fait, souvent, des gens de leur famille souvent, en fait y z'ont déjà été incarcérés, on va dire pour des problèmes un peu de ... de... comment ça se dit.

**Leïla** : De drogue.

**Lina** : Ouais. De drogue et de truc comme ça. Et de trafics. C'est pour ça que... voilà.

**Mariouche** : Et c'est ça qui a donné une mauvaise réputation à B.

[...]

**Anne** : Alors, le secteur, c'est quoi ?

**Leïla** : Ben déjà, c'est à côté de plusieurs bâtiments, donc c'est dangereux. Je veux dire que en fait c'est caché. Là, y a le ... y a le collège et tout autour y a que des bâtiments.

**Anne** : Tout autour y a des bâtiments ?

**Leïla** : Nan, mais je veux dire, c'est vraiment caché. Alors que là, y a. Vous voyez, je sais pas comment dire. Par exemple, là, c'est ouvert. *Elle montre certaines parties du paysage par la fenêtre, constitué de petits immeubles et de maisons individuelles avec jardins.* Par exemple là, y a juste un magasin à côté, je veux dire, si il se passe quelque chose, on est sûr de... Je sais pas si vous voyez ce que je veux dire...

On voit apparaître clairement dans le discours des élèves la notion de répulsion, associée à la peur et les notions de séparation et ségrégation. Leïla insiste sur la clôture et non visibilité qui favorise les trafics et inquiète, en comparant la cité où est situé B au quartier de A :

Oui, pas normal, voilà et euh... en plus que ce soit fermé ben je veux dire, s'il se passe quelque chose ben... on voit pas, en fait. Il peut se passer plein de choses dedans, personne va nous voir, alors que là, ben y a des ... je sais pas ici y a des habitations, y a des magasins, je sais pas, on voit. Et ... y a une école primaire. Y a une école maternelle, donc euh... C'est mieux.

---

<sup>27</sup> Je reprends ici un extrait déjà cité mais à l'appui d'un autre argument

S'ajoute à cette inquiétante « clôture » sur elle-même de la cité par un ensemble de barres, le manque de lieux de socialisation :

**Anne** : Donc, voilà, là-bas, y a des familles aussi, mais moins de vie parce que moins de magasins. Y a pas de mosquée là-bas?

**Leïla** : Non, y en a qu'une, elle est ici.

**Anne** : Y en a qu'une. L'Eglise, elle est ici aussi, y en a pas là-bas ?

**Camille** : Y en a pas ni à côté de D, ni à côté de B. Mais à B. y a que des bâtiments.

**Anne** : Et y a pas de parc, d'aire de jeux pour les enfants ?

**Mariouche** : Y a que des terrains de basket et foot.

**Camille** : Ben y a le plateau avec le terrain de basket mais bon il est toujours squatté. Genre un jour, y avait un homme avec des chiens et moi je marchais parce que j'attendais le reste de la classe parce que j'avais fini plus tôt, parce que j'étais en sortie. Et je me suis fait courser par le chien devant le collège. Mais ça donne pas envie de venir quand on voit des gens comme ça et tout.

Camille précise à ce propos, insistant encore sur le sentiment d'insécurité associé à B :

Y a des commerces mais pas beaucoup et ils craignent. Y a genre euh... Y a un peu, sous les tours, mais la plupart craignent. Y a pas grand chose. Et les familles elles sortent pas n'importe quand.

Elle approfondit cette interprétation en reliant les élèves scolarisés à B au mode d'habitat qui le constitue :

À B, c'est pas pareil, tout le monde vit en immeuble. Dans ma classe, on est trois à vivre dans une maison et le reste ils sont en appartement. Parce que ça s'est dégradé, y a plus pratiquement que des, que des gens comme ça.

Ou encore :

En fait, ça dépend où il est situé. Comme là, B, il est situé dans un endroit où il y a plein de cités et ben... vraiment les gens là-bas, on va pas dire qu'ils sont fréquentables et ça fait que les ados qui sont là-bas et tout, ils vont dans ce collège et ça fait que ça donne pas une bonne image. Même à la télé on voit ça. Mais bon après, si ce collège-là était situé autre part peut-être que ça aurait été mieux, quoi.

Même les moyens de transport qui permettent de circuler facilement vers la plus proche grande ville et les banlieues environnantes n'ouvrent pas sur un sentiment de désenclavement mais au contraire, peuvent contribuer à une image d'enfermement de cette cité dans des trafics fréquents :

**Ouria** : Mais y a le métro, des arrêts de bus.

**Camille** : Oui, mais c'est un problème.

**Anne** : C'est quoi le problème ?

**Mariouche** : Parce que y a beaucoup de gens, les ados, les ados et tout...

**Camille** : Tous les autres collèges ils viennent à la sortie de B. À la sortie de B, y a ceux de ... et de ... Ils sont pas toujours supportables non plus ce qui viennent.

**Anne** : Donc le fait que B soit près du métro ça facilite qu'il y ait des gens pas top qui viennent en plus.

**Lina** : Voilà, par exemple, ceux de R. (*autre ville*).

**Camille** : Voilà, ceux de R., ils arrêtent pas de venir.

**Manel** : Des mauvaises fréquentations.

On voit comment le récit produit sur la cité par les gens du quartier, mais aussi conforté par les médias se mêle au récit d'expérience de ces jeunes en construisant des représentations qui entrent en relation avec l'histoire qu'ils peuvent se raconter d'eux-mêmes en tant que résidents de ce quartier ou élèves du collège dans lequel il se situe. Ces récits singuliers, entremêlés le plus souvent avec des récits familiaux semblent influencer le type d'agir dans lequel les élèves interrogés inscrivent leur rapport à l'école.

- Des élèves plus ou moins stratèges

Le rapport des élèves à l'école s'appuie sur la connaissance et l'expérience de leur famille en matière de scolarité. Celles-ci déterminent l'utilisation de certaines ruses visant à favoriser la réussite de leur enfant telles que les demandes de dérogation et les choix d'option, et influencent son rapport à son orientation scolaire.

Nous pouvons commencer par observer que parmi les élèves présents certains savaient et d'autres ignoraient que l'école primaire fréquentée proposait une pédagogie différente. Pour ceux qui l'ignoraient, on peut imaginer que leurs parents l'ignoraient également, ce qui peut

dénoter un rapport distant à l'institution scolaire, ou qu'ils n'accordaient pas une grande importance à ce fait.

Les élèves qui disent avoir ignoré que l'école fréquentée appliquait une pédagogie particulière sont ceux qui ont le plus de difficulté à élaborer en confiance un projet d'orientation. Marie, qui ignorait tout d'une pédagogie particulière à Freinet s'y est trouvée car il s'agissait de l'école la plus proche, tout comme Antoine :

**Anne** : Quelle est la position de vos parents par rapport à l'école Freinet ? Antoine ?

**Antoine** : Je sais pas.

**Anne** : Est-ce que tu sais si ils savaient ou pas que c'était une école différente ?

**Antoine** : Je ne sais pas.

**Anne** : Toi, est-ce que tu savais que c'était une école différente ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Non ?

**Antoine** : Je sais plus, ça date.

**Anne** : Aujourd'hui, est-ce que tu sais que ce n'était pas une école comme les autres ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Depuis combien de temps, tu le sais ?

**Antoine** : *Silence.*

Antoine explique par ailleurs qu'il n'était pas non plus informé de la réputation de B et qu'il n'a pas demandé à obtenir une dérogation. Néanmoins, son père l'a poussé à choisir des options lui permettant éventuellement d'obtenir des points supplémentaires au brevet et potentiellement, d'intégrer une classe d'élite, même si Antoine ne le mentionne pas. Pour Marie, la situation est un peu différente puisque son orientation en SEGPA impliquait une inscription dans l'établissement B et que la question de la dérogation ou des options n'a donc pas eu à se poser.

On s'aperçoit que les élèves qui ont fait des demandes de dérogation sont également ceux qui possèdent des données précises sur l'établissement où ils sont scolarisés :

**Leïla** : Ben quand même. C'est collé on va dire. Si c'est une bonne école, c'est un bon quartier. Ben par exemple, on va dire c'est un collège où le taux de réussite au brevet,

il est assez bas. Et on va dire, c'est tout juste la moyenne 50%. C'est pas un bon quartier.

**Anne** : Ici on est à ?

**Leïla** : Ici c'est 82, je crois.

**Mariouche** : 89.

Ces données précises témoignent d'un intérêt pour la suite de leur parcours et notamment, l'accès à une 2<sup>nde</sup> générale qui semble pour elles le choix d'orientation incontournable pour pouvoir réaliser leur projet :

**Anne, aux élèves de A.** : Et donc vous les filles, j'ai bien noté ? Vous demandez toutes à aller en filière générale ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Et ça vous paraît très important ?

**Elèves** : Ah oui !

**Leïla** : Oh oui!

**Anne** : Leïla, ça j'ai tout de suite compris. Pour toi et ta famille c'est très important. On rigole pas avec ça, on va en « générale »!

*Rires.*

**Anne** : Pourquoi ?

**Leïla** : Ben comme j'ai déjà dit, c'est très important. Parce que notre vie, elle tient sur ça. Si on a un mauvais métier, on vit mal. Et si on vit mal, ben voilà.

**Anne** : Et ça veut dire que quand on va en professionnel on a un mauvais métier ?

**Leïla** : Ben, ça veut pas dire ça mais ça veut dire que « générale », on gagne plus et c'est plus adapté à ce que j'ai envie de faire, en fait.

**Anne** : Et toi Manel ?

**Manel** : Mais moi en « générale ». Ben déjà c'était à propos de mon métier. Ben, je vais pas partir en professionnel pour me retrouver kinésithérapeute ou... puéricultrice et ça fait je suis obligée d'aller en « générale ».

**Mariouche** : Moi c'est pareil, je suis obligée d'aller en « générale » pour faire de la médecine.

**Lina** : Moi c'est pareil.

Le projet d'orientation, s'inscrivant dans un projet familial dont on s'aperçoit qu'il est lié à un projet de vie global, qui s'appuie pour elles sur la religion musulmane, a largement déterminé le choix effectué par leurs parents d'une demande de dérogation comme ils l'avaient déjà fait pour leurs frères et soeurs quand elles en ont :

**Anne** : Vous connaissez des filles marocaines qui ont voulu venir ici et qui n'ont pas réussi?

**Manel** : Ben normalement, on a toutes été acceptées, hein... Une fois que Leïla elle a été acceptée, c'est sûre que Marioushe elle va être acceptée, etc.

**Anne** : Si vous n'aviez pas été acceptées qu'est-ce qui se serait passé ?

**Marioushe** : Moi je serai allée dans un lycée privé.

**Manel** : Moi aussi.

**Marioushe** : Ma famille aurait pas voulu B parce que ça peut nous influencer quand même.

**Leïla** : Il a mauvaise réputation, ça fait rougir après.

**Marioushe** : Ma mère dit que c'est important les fréquentations, ça peut nous influencer. Je connais une fille à B., là elle a 11 ans, 13 ans et là elle commence à fumer, à se droguer aussi. Donc quand ça arrive aux oreilles des parents, des frères, des sœurs, ça donne pas envie de mettre ses enfants là-bas.

Il était en tout cas exclu qu'elles poursuivent leur scolarité dans le lycée de secteur situé en zone Eclair :

**Anne** : Si on avait refusé ta dérogation et que tu avais été à B ?

**Marioushe** : Ben déjà je serais à L. (*collège privé*).

**Anne** : Qui est un autre... ?

**Marioushe** : Un collège privé.

**Anne** : Un collège privé.

Le redoublement peut d'ailleurs dans certains cas être envisagé comme une stratégie d'orientation alternative au passage dans une filière professionnelle :



**Lina** : Euh... Je sais pas. Plutôt tard, ils ont fait des études assez tard.

**Anne** : À ton avis, ils imaginent plutôt quoi pour l'avenir de leurs filles ?

**Lina** : Qu'on va faire un bon métier. Euh... faire des études en « générale ».

**Anne** : Et si par exemple on te dit, tu vas aller en professionnel, ils font quoi tes parents ?

**Lina** : C'est pas possible, ils vont être déçus.

**Mariouche** : Alors ça oui !

**Anne** : Mais ils feraient quoi ?

**Leïla** : Je crois ils vont me faire redoubler pour que j'aïlle en « générale ».

Mais il peut aussi faire l'objet d'une impossibilité biographique :

**Anne**, à *Lina* : Ils te feraient redoubler aussi tu penses ?

**Lina** : Non. Ils auraient honte aussi d'avoir une fille qui redouble.

En ce qui concerne Camille, dans un premier temps elle dit avoir ignoré les difficultés liées à une scolarisation à B :

**Camille** : Ben... les directeurs de l'école primaire et tout ça. Ils nous avaient dit... Ben ouais, moi, on m'a pas dit que c'était pas bien et tout ça. En fait j'ai pas les mêmes, les mêmes amis qu'eux. Moi je connais personne qui partait à B. Du coup, ben j'ai fait, ouais, ben d'accord, j'y vais. Ce qui était bien c'est qu'ils font une option bi-langue, anglais-allemand.

Elle révèle finalement qu'elle disposait elle aussi de certaines informations qui avaient poussé sa famille à effectuer une demande de dérogation pour un autre établissement que B, qui a été refusée :

**Anne** : Mais lui, ton père, il préférerait que tu ailles à B ou pas ?

**Camille** : Non, avant il préférerait que j'aïlle à A... Mais en fait, à la base, j'ai fait une demande.... Du coup j'avais fait une dérogation pour aller à C (*collège public d'une autre commune*).

Finalement scolarisée à B, sa famille l'a inscrite, comme Antoine, dans une classe bilingue et a dans un premier temps choisi de lui faire suivre une option en latin « Pour avoir des

points pour le brevet ». Elle envisage donc aussi l'orientation en filière professionnelle comme un risque qu'elle contourne par le choix des options :

**Camille** : Ben non. C'est pas parce qu'à B la plupart iront en pro.... Nous en fait, notre classe, c'est pas les gens qui sont les plus intelligents, mais c'est là où les élèves ont le plus de projets. Vu qu'on est une classe excellente. C'est une classe spéciale.

On voit donc comment le projet d'orientation de chaque élève est en quelque sorte borné par un horizon de possibles entre autres liés au projet familial. Mais les élèves se racontent et s'orientent aussi en fonction de leur réseau social et de récits générationnels.

#### IV/3.3. Être des adolescents « comme les autres »

Nous avons vu que l'apprentissage des ritualisations scolaires n'est pas sans entrer en confrontation avec d'autres ritualisations. Pendant leur scolarité, en plus et bien souvent avant d'apprendre et d'exercer leur « métier d'élève » (Perrenoud 2005), les adolescents se construisent en effet avant tout en s'intégrant à des communautés dont la durée de vie est variable et qui peuvent éventuellement s'opposer à la culture des adultes. « Le corps de l'élève contraint par les prescriptions scolaires organise, négocie, intègre, refuse ou fuit les propositions biographiques de l'école » (Delory-Momberger, 2005b, p. 20).

En ce qui concerne les élèves de A, globalement, il ne semble pas y avoir de conflit majeur entre les rituels de la communauté d'adolescentes à laquelle elles appartiennent et la culture scolaire, même si on entend que la figure d'élève qu'elles construisent peut varier en fonction de l'enseignant concerné :

- **Lina** : Nan, mais ce prof il est trop vieux, il devrait être à la retraite. Nan, mais c'est vrai madame, je vous jure, je dis vrai. Il a 70 ans !

*Rires.*

**Anne** : 70 ans, c'est pas possible.

**Lina** : Nan, pas 70 ans mais il est vraiment vieux.

**Manel** : Mais normalement, 50 ans c'est la retraite, non?

**Anne** : Non non non. Avant c'était 60, maintenant ça peut être plus.

**Camille** : Non, mais après il sera trop vieux.

[...]

**Lina** : N'empêche, avec ce prof on va pas être comme avec d'autres par ce que du coup, il est pas terrible.

**Anne** : Et ça veut dire quoi ne pas être comme avec d'autres?

**Mariouche** : Ben, on bavarde plus, on écoute moins.

**Anne** : Ah?

**Lina** : Ben oui.

- **Mariouche** : Non. Je préfère être à l'école que rester chez moi, personnellement.

**Anne** : Et vous?

**Lina** : Ben ça dépend les cours.

**Leïla** : Et ça dépend des profs. Quand on a Monsieur .....

**Mariouche** : C'est bien les cours de maths.

**Leïla** : On a envie de dormir.

Ce qu'elles expriment témoigne globalement d'une intégration des prescriptions scolaires. Mais en ce qui concerne les élèves de B, et notamment Camille, cela semble moins évident. C'est qu'il s'agit de trouver une posture évolutive qui réponde à la fois un minimum aux rituels prescrits par l'institution mais aussi à ceux qui sont générés par les jeunes en fonction d'un projet biographique plus global, de l'histoire qu'ils sont en mesure de se raconter d'eux-mêmes.

En ce qui la concerne, on voit Camille actualiser le rejet de la culture scolaire dans une attitude de dévalorisation de ses normes sans que toutefois elle ne fasse obstacle à ses choix d'orientation :

- **Camille** : Non, mais après il sera trop vieux. Nous on a un prof, s'il m'entend il me tuera, il est tombé de sa chaise. Il a une jambe de bois, c'est pas marrant. Il nous parlait en allemand en disant relevez-moi, relevez-moi et on comprenait rien. Après y a un élève qui est venu le relever mais il était trop lourd, donc nous on l'a laissé par terre. On s'est bien amusé avec ça.

- **Camille** : [...] Ben c'est pas ... pas vraiment mais ça donne quand même un petit peu plus envie de travailler que quand on est dans une vieille classe, ou...

**Anne** : Oui ? Donc tu travaillerais... tu serais une élève qui travaillerait peut-être davantage ?

**Camille** : Ben peut-être, après je suis pas là, donc je peux pas...

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Mais je pense que je travaillerais un peu plus. Et que je serais plus sage.

**Anne** : C'est une hypothèse. Tu n'es pas sage ?

**Camille** : Ben, je m'agite souvent en fait. Je réponds un peu aux profs, parfois. Mais ça va, je fais attention quand même parce qu'il faut passer au lycée.

Elle perturbe l'ordre scolaire sans dépasser certaines limites et semble trouver un compromis qui ne mette en péril ni sa scolarité ni l'avenir qui en dépend, tout en se ménageant une place de leader dans son groupe de pairs.

On voit aussi que, confrontés à l'injonction d'être eux-mêmes et de signifier la singularité de leur existence, les élèves interrogés investissent leur apparence comme un capital et cèdent aux « fortes pressions que produisent le conformisme des pairs dans l'établissement scolaire et la pression médiatique de la mode et des publicitaires qui vendent de l'originalité, de l'authenticité » (Dupont, 2011).

Les entretiens montrent que pour rendre manifeste leur existence, ils s'exposent en s'ajustant aux codes de « l'entre pairs » : vêtements, chaussures, accessoires, qui semblent révéler qui ils sont, dans leur singularité aussi bien que dans leur appartenance à une ou des communautés dans une consommation ostentatoire qui fait du corps « ...le lien toujours insuffisant d'un bricolage identitaire, d'une mise en scène provisoire de sa présence [...] » (Le Breton, 2008, p. 227). Les élèves semblent trouver dans le rapport de propriété instauré à leur corps un espace de liberté et de créativité avec lequel construire un sentiment d'identité et subjectiver leur présence corporelle à l'école. On voit comment les vêtements peuvent être révélateurs de caractéristiques identitaires :

- **Camille** : [...] Comme les garçons de B, ils ont des réputations genre dealers et tout ça, ben les filles elles ont des réputations aussi à B.

**Anne** : Des réputations, c'est-à-dire ?

**Leïla** : Des professionnelles.

**Camille** : Oui.

**Anne** : Les filles ont cette réputation-là ?

**Camille** : Ben en même temps, y en a qui le sont, y a des filles qui sont bizarres à B aussi...Faut voir comment elles sont habillées...

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Camille** : Ben leur apparence en dit long sur ce qu'elles veulent...

- **Camille** : Ben ouais. Parce que quand on voit les filles qu'il y a à B, tu passes devant B, tu vois des filles en mini-jupes avec des t-shirts jusque là, euh..., elles courent après les mecs et tout. Enfin, je sais pas ! Et quand on voit...

**Leïla** : Y en a aussi.

**Camille** : Oui, mais y en a moins. Et du coup, euh... nous les filles qui se respectent et tout ça, nous on nous voit pas. Et du coup quand nous on dit « on est B » ben forcément, les gens ils ont l'image des filles qui courent devant, après les mecs.

Les élèves y accordent une grande importance et les élèves considèrent comme un loisir de passer du temps à consommer dans les galeries commerçantes :

**Manel** : Tous les weekends, on y va. On fait les courses et on regarde les boutiques à l'étage.

**Camille** : C'est un peu comme les Champs Elysées.

**Anne** : C'est un loisir important pour vous d'aller dans ce centre commercial ?

**Filles** : Ah oui !

**Mariouche** : Surtout pendant les soldes !

**Filles** : Ouais ouais.

**Anne** : Et donc Manel, tous les samedis, ta mère emmène ton père et ils font du shopping ?

**Manel** : Non, en fait mon père il a des potes là-bas. Et moi je vais avec ma mère. Et après on fait les courses pour manger. Après ma mère elle fait de la couture. Et de la coiffure, entre nous, si j'ai un mariage, un jour. Les amies, la famille ils vont se faire coiffer par ma mère. On va acheter des vêtements au centre commercial et on se fait

beaux. Même quand y a pas de mariage, c'est important de bien s'habiller, d'avoir son style.

**Anne**, *aux autres* : C'est vrai pour vous aussi ?

**Antoine** : Carrément.

**Leïla** : Ben ça dit qui on est. C'est aussi à ça qu'on peut reconnaître qui est ... louche ou pas. Moi, je veux avoir l'air normal.

**Camille** : C'est sûr.

Mais en mettant en scène l'apparence censée révéler leur monde intérieur, certains élèves comme Marie s'exposent à la non-reconnaissance de leurs pairs, ce qui engendre manifestement violence et souffrance :

**Anne** : Et toi, tu t'es battue pourquoi Marie ?

**Marie** : Parce qu'on m'a insultée. Et j'aime pas qu'on m'insulte.

**Anne** : Pourquoi on t'insulte ?

**Marie** : Ben, sur mes vêtements, par exemple. Y en a qui me se moquent, je suis pas à la mode. Chacun son style mais ils se moquent parce qu'ils m'aiment pas.

**Anne** : Au bout d'un moment ça pousse à bout, quoi ?

**Marie** : Voilà. Ben c'est dur.

**Anne** : Oui ?

**Marie** : Ben, j'aime pas. Parfois j'ai plus envie d'y aller à cause de ça.

Par ailleurs, ces jeunes façonnent leur objet-corps, « proposition à reprendre et à affirmer avec les moyens du marché qui ne cesse de se renouveler » (Le Breton, 2008, p. 228), en devenant la cible privilégiée des publicitaires, un « objet comme les autres, soumis au même design, aux mêmes impératifs d'apparence de séduction [...] une instance parmi d'autres de l'identité personnelle et non plus son enracinement inéluctable » (*Ibid.*, p. 227) :

**Mariouche** : Et puis on suit la mode, on regarde les téléphones, les trucs nouveaux.

**Anne** : Vous achetez quand c'est nouveau, même si le vieux ça va encore.

**Leïla** : Ben ça fait envie, c'est normal. Après ça dépend si on peut, si on a l'argent ou pas.

Il semblerait qu'alors qu'« avoir un corps à l'école » leur permette d'adopter une position d'auteur (Ardoino, 1992), de subjectiver leur présence à l'école, de construire et d'actualiser un sentiment d'identité. C'est avant tout pour pouvoir consommer qu'il est important de réussir à l'école et d'obtenir un travail. Mais il s'agit d'une figuration de soi qui s'inscrit dans un récit de consommation dont on s'aperçoit qu'il devient lui aussi un repère d'orientation fort.

- **Ouria** : Moi, avoir des enfants, une maison, une voiture, voyager. Acheter les choses qui font envie, dont on a besoin. Je me fais des films.

- **Mariouche** : Moi c'est comme Camille, je peux pas ... Je veux être comme ma belle-soeur et mon frère. Ils restent quelques mois en France, puis ils repartent Arabie saoudite. Ils voyagent et ça donne envie. Et puis ils ont ce qu'ils veulent.

**Anne** : Ce qu'ils veulent ? Qu'est-ce que tu veux dire ?

**Mariouche** : Ben, quand ils ont envie de quelque chose, ils peuvent l'acheter. Une maison, une voiture, un ordinateur, un téléphone, n'importe...

C'est donc à la confluence des récits familiaux mais aussi de grands récits de société que se construit une figure d'élève et un parcours d'orientation toujours singuliers. Dès lors, cette construction s'inscrit aujourd'hui dans un modèle de récit laissant large prise à des enjeux économiques qui déterminent eux aussi le rapport que les élèves peuvent entretenir au savoir, à l'école, à leur orientation.

#### **IV/4. Bilan**

Cette seconde étape de recherche a permis d'accéder à une meilleure compréhension des modalités de construction d'une figure d'élève et des modalités de subjectivation du projet d'orientation à l'école. Abordées dans leur relation à la narration, elles révèlent l'importance d'une prise en compte des récits qui environnent un élève pour l'accompagner au mieux, qu'il s'agisse des récits familiaux, des récits de quartier et des récits de société médiatisés qui semblent interagir et constituent une structure d'interprétation du parcours scolaire et d'orientation.

En effet, nous avons pu voir que les élèves interrogés sont tous acteurs de leur scolarité et interprètent leur rôle d'élève dans le registre de l'intégration ou de la mise à distance de leur

expérience scolaire à un parcours de vie, en fonction de ce qu'ils peuvent se raconter. Mais ils ne sont pas tous « auteurs » d'un récit scolaire qui permet d'interpréter cette expérience ou de la projeter. Il apparaît en effet que certains élèves peuvent en quelque sorte « réciter » un parcours écrit à partir de modèles pré-existants dans leur environnement. Dès lors, quelles sont les modalités d'accès à un statut d'auteur de ce parcours ?

À l'issue de cette phase de recherche, il me semble que l'élève-auteur de son parcours peut être défini comme celui qui dispose de cartes à différentes échelles et se trouve en capacité de les lire : celui qui a des connaissances sur l'école, son fonctionnement, son environnement, qui sait déchiffrer les implicites de ses codes et de ses attentes, qui connaît le projet scolaire que sa famille formule à son égard, à condition qu'il y en ait un. Mais il faut encore qu'il puisse aussi disposer d'une boussole, c'est-à-dire de l'esprit critique avec lequel interroger ces informations et la diversité des modèles existants pour effectuer des choix et construire une histoire qui soit la sienne et pas uniquement le reflet d'un modèle auquel il se conforme.



## « CONCLUSION »

Si le mot « conclusion » s'applique ici au texte que constitue cette thèse, il ne peut en aucun cas prendre le sens d'un achèvement de la réflexion ni un épuisement des questions qu'elle porte. Il prend ici le sens d'un état des lieux provisoire qui ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche.

### **I/ Synthèse**

Ce travail de thèse s'est inscrit, comme nous l'avons vu, dans un questionnement issu de la rencontre entre mon parcours éducatif et professionnel, l'institution scolaire et l'élève. Il s'est d'abord tourné vers l'observation des processus et des effets de la biographisation sur les postures d'apprentissage et le rapport au savoir, tentant de comprendre comment la biographisation de leur parcours par des élèves en situation de difficultés peut les amener à changer de posture par rapport à leurs apprentissages. Mais son interaction avec l'épistémologie de la recherche biographique l'a finalement orienté vers l'observation des modalités de subjectivation du parcours scolaire en tant que parcours de formation et d'orientation d'une part et vers l'observation de la place qu'occupe l'école dans une construction biographique globale d'autre part.

Il s'agissait dans tous les cas de répondre à des questions émergeant de ma pratique professionnelle : comment éviter le décrochage de certains élèves ? Comment amener les élèves à sortir d'un système de concurrence individualiste pour coopérer tout en leur permettant d'affirmer leur singularité ? Comment les accompagner dans un processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation ? Mais il s'agissait aussi de comprendre ce qui pouvait permettre à un élève de se positionner comme l'auteur de son parcours.

Je me suis alors penchée d'un point de vue théorique sur les interactions entre la construction biographique, l'éducation et la narration. Mes lectures ont nourri mes données empiriques et s'en sont nourries pour me permettre d'effectuer un certain nombre de constats

à même, me semble-t-il, de constituer une contribution intéressante aux recherches en sciences de l'éducation se penchant sur la question de l'élève et de son rapport à sa scolarité. Mais avant de synthétiser les apports de ce travail, il me paraît important de revenir sur le questionnement méthodologique constant que ma recherche a nécessité, intimement lié à des questions identitaires et éthiques : Étais-je à ma place quand je menais mes entretiens ? L'enseignant doit-il ou pas adopter dans certains moments pédagogiques une posture d'accompagnement ? À quel endroit se plaçait la limite entre ma recherche et une instrumentalisation de mes élèves ?

Il m'a fallu composer avec la part d'incertitude quant aux effets de ma démarche et prendre le risque de me tromper et d'en assumer les responsabilités. Mais ce risque n'était finalement pas démesuré face à l'attentisme qui aurait été ma seule autre alternative. Dès lors, il m'a fallu repenser la définition de mon métier et accepter que les dispositifs d'hétérobiographisation mis en œuvre m'« altèrent » dans le sens où chaque entretien a été l'occasion de nouveaux apprentissages et de nouveaux bouleversements identitaires. Cette recherche a fortement transformé mes représentations de la figure de l'enseignant et de ses missions, mes représentations de l'élève et plus largement mes représentations éducatives.

## **II/ Apports de la recherche**

Il me paraît important d'attirer l'attention sur le fait que les apports de ma thèse sont attribuables à son inscription dans la perspective épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation qui a permis un renouvellement du traitement fait aux questions de l'élève, de son orientation, de sa relation à l'institution scolaire et à son parcours scolaire. Cette perspective a permis de traiter ces questions à partir d'une approche herméneutique qui permet de mieux comprendre les enjeux biographiques, sociaux, éthiques et politiques de l'éducation narrative dans le devenir de l'élève, abordé dans son développement et son historicité. Contournant l'ordre de la causalité souvent établi par les recherches en éducation, elle a permis d'élaborer un autre modèle d'intelligibilité de l'expérience scolaire, adapté à la nature humaine et donc complexe, des processus et des acteurs observés dans leur globalité.

Ces apports sont centrés à l'issue de la première phase de recherche sur le dispositif d'hétérobiographisation mis en œuvre et les modalités de subjectivation du parcours scolaire

et, à l'issue de la seconde phase de recherche, sur les interactions entre la construction biographique et la narration :

- Le dispositif d'hétérobiographisation collective de la première phase de recherche a manifestement permis à certains élèves de développer une meilleure estime d'eux-mêmes en accédant à une reconnaissance de leur singularité et a permis à certains élèves de modifier leur posture d'élève dans le sens d'une plus grande subjectivation de leur parcours scolaire en s'appuyant sur un espace de récit partagé et réflexif dans lequel a pu s'exercer la *performativité biographique*. Dans le cadre des entretiens individuels, le travail hétérobiographique mis en œuvre a par ailleurs permis de construire une historicité permettant de s'appropriier le vécu scolaire et de se positionner comme auteur de la suite de son parcours. Il a aussi été intéressant d'observer que le dispositif mettait en évidence une relation entre des compétences narratives et des compétences biographiques permettant de s'orienter et qu'il pouvait constituer un moment d'éducation narrative propice à la construction de ces compétences. Enfin, la première phase de recherche a rendu possible l'observation de l'interaction entre la construction de figures d'élève et la construction de normes scolaires.
- La seconde phase de recherche a mis en avant les interactions entre la construction singulière d'une interprétation et d'une subjectivation du vécu scolaire et les récits environnants, questionnant les modalités d'accès à un statut d'auteur du parcours scolaire et d'orientation. Au final, la compétence narrative ne me paraît pas à elle seule déterminer la possibilité d'interpréter son expérience. Mais elle la rend manifeste, à condition de disposer de modèles interprétatifs reconnus comme pertinents par les personnes concernées. La compétence narrative apparaît alors comme une potentialité qui s'actualiserait ou pas en fonction de la présence de modèles interprétatifs. En l'absence de modèles interprétatifs, un élève semble se trouver en situation de difficulté pour déployer un projet sans qu'il y ait lieu pour autant d'y voir une « panne » narrative. Il s'agirait plutôt d'une « panne biographique ».

Il en ressort qu'entre adhésion et résistance à l'institution scolaire, la scolarisation de certains adolescents prend la forme d'une épreuve biographique. En effet, ils se trouvent soumis à des exigences très contraignantes dans une période de leur vie traversée par une quête identitaire les rendant sensibles au jeu du paraître. Cela les amène à jouer différents

rôles pour répondre à la diversité des situations que la scolarisation impose dans différents temps d'apprentissage ou de socialisation. Ils se trouvent en situation d'enfants, d'apprenants, de camarades, selon les moments. Mais l'adulte dans l'institution scolaire ne s'adresse le plus souvent exclusivement qu'à l'apprenant, poussant par là-même à une forte dissociation entre la personne et l'élève. Or les entretiens montrent que confrontés aux adultes, les jeunes interrogés déploient le plus souvent une figure d'élève qui manifeste une adhésion à l'institution scolaire à travers la minimisation des difficultés rencontrées et l'exécution des rituels prescrits. D'une manière générale, les élèves en situation de difficulté ne se racontent pas à l'adulte comme en échec ou en souffrance. Ils restent silencieux sur ces questions.

Le fait est que l'institution scolaire n'attend pas des élèves qu'ils s'expriment outre mesure sur eux-mêmes. Le temps de parole des enseignants occupe largement la plus grande partie d'une heure de cours et les interventions des élèves se limitent le plus souvent à des expressions formatées, attendues et s'attachant quasi exclusivement au savoir scolaire, savoir dissocié de leur expérience du monde. Ainsi, l'institution scolaire engendre certains silences et certaines pannes biographiques en rendant impossible une narration de soi en tant que personne et élève. Mais ces silences font néanmoins récit. Ils racontent selon les cas une absence de modèles narratifs ou une impossibilité de faire le récit d'une situation trop invalidante pour ne pas invalider son auteur-même. Delory-Momberger insiste sur « les enjeux sociopolitiques qui traversent l'espace du récit et les rapports de pouvoir, de hiérarchie et d'ordre social » (Delory-Momberger, 2014, p. 177). Elle attire l'attention sur le fait que « la domination de l'ordre ou la confrontation à cet ordre se traduisent par le silence, le mutisme, l'enfermement dans la solitude de soi, l'empêchement et l'impuissance à dire ». Ou, précise-t-elle, si des mots sont prononcés, ils le sont dans des réponses contraintes, des canevas tout faits, des récits "prêts-à-dire", conformes aux attentes sociales et institutionnelles » (*Ibid.*). Les silences peuvent néanmoins aussi dans certains cas être investis comme des espaces d'auteurisation et témoigner d'une résistance d'élèves qui font le choix de ne pas manifester par l'usage de récits « prêt-à-dire » leur adhésion à des rituels normatifs qui les éloignent de leur monde-de-vie.

Ma recherche contribue à mettre en évidence de quelle manière l'institution scolaire construit ces silences, ces mutismes, ces enfermements dans la solitude de soi, ces empêchements et ces impuissances à dire dans l'institution. En ne créant pas les conditions d'une « recevabilité » de certains récits, elle empêche des élèves de s'inscrire dans une interaction avec l'environnement et dès lors de devenir des citoyens au sens propre du terme. Elle met dès lors aussi en évidence l'intérêt et même la nécessité d'une mise en sens du

parcours scolaire, y compris en tant qu'épreuve source de souffrance. Ce parcours demande en effet à être interrogé et entendu car il apparaît que s'il est considéré comme inentendable, il devient non racontable aux enseignants, eux camarades mais aussi finalement à soi-même. Or les interprétations proposées dans cette thèse attirent l'attention sur le danger lié à une situation dans laquelle il ne serait possible d'entendre que des récits d'élèves et pas ceux des personnes qu'ils sont également.

Ce que montre aussi cette thèse, c'est que dans l'état actuel des choses, l'éducation narrative s'avère relever presque exclusivement d'un apprentissage informel. Pourtant elle conditionne le développement d'un récit et d'une projection de soi et donc la construction d'une capacité dont l'enjeu existentiel est de se développer, individuellement et socialement, de faire entrer le monde dans son existence et son existence dans le monde, d'interagir avec l'environnement. Il s'agit donc que les enfants scolarisés puissent « élaborer » et « faire entendre sur eux-mêmes un langage recevable », condition pour « accéder aux moyens d'expression et d'affirmation qui les feront socialement reconnaître » (Delory-Momberger, 2009a, p. 45). Le dispositif d'hétérobiographisation collective proposé semble avoir créé les conditions de recevabilité d'un récit de soi. Alors qu'élèves et adultes s'écoutaient, des modèles interprétatifs ont été partagés, autorisant progressivement le récit de chacun.

Les modèles interprétatifs dont disposent les élèves apparaissent comme des éléments qui permettent aux enfants de construire une histoire et un projet. La capacité narrative se développe en effet comme nous l'avons évoqué sur des apprentissages relevant de mimésis sociales plurielles (Wulf, 1999) : les mots posés par les adultes dans l'environnement familial pour donner du sens à leurs actions quotidiennes, la sollicitation et l'aide à l'élaboration du récit de la journée d'école, le récit de contes, la lecture d'histoires, mais aussi les médias que sont les dessins animés, les jeux vidéo, les séries télévisées, les émissions de télé-réalité, la publicité transmettent des scripts du quotidien, des schémas d'interprétation des expériences, des codes de conduite et des valeurs. La socialisation dans des groupes de pairs vient également enrichir la *biographicité* dont dispose chaque individu pour construire le sentiment de son existence, élaborer sa singularité et la rendre visible aux différentes communautés auxquelles il appartient. Cependant, les formes discursives et énonciatives que prennent ces schémas biographiques élaborés dans le milieu familial et social d'origine et qui relèvent d'apprentissages informels se confrontent au cours de la scolarisation aux normes de la culture de l'écrit qui invalident la plupart d'entre elles et produisent des inégalités.

### III/ Limites

Les limites de cette recherche sont diverses. Elles concernent à la fois les dispositifs en eux-mêmes mais aussi les interprétations qui peuvent être effectuées.

Je veux d'abord attirer l'attention sur le fait qu'il convient d'être particulièrement prudent lorsque l'on souhaite mener un travail de biographisation avec des adolescents et qu'il est important de prendre du temps pour instaurer un climat respectueux, qui est à mon avis une condition préalable à la mise en œuvre de dispositifs similaires à ceux ici présentés. La mise en place de moments d'hétérobiographie collective demande une vigilance de tous les instants car la question de la reconnaissance a pour corollaire celle de la discrimination. Par ailleurs, les contraintes horaires ne facilitent pas la reconduction du dispositif tel que je l'ai expérimenté avec des classes à petit effectif (comme la classe « expérimentale » et celle de « double-alternance ») à l'échelle d'une classe entière. L'emploi du temps des collégiens étant extrêmement chargé et rigide, il n'a pas toujours été simple d'organiser des rendez-vous pour les entretiens particuliers. Lors de la première phase de recherche, les contraintes horaires des transports scolaires en fin de journée ont impliqué l'impossibilité de disposer de plus d'un seul créneau par semaine ou par quinzaine. Le temps de parole était par conséquent limité à cinquante-cinq minutes par entretien et j'ai eu du mal à satisfaire toutes les demandes. Dans la seconde phase de recherche, des contraintes similaires ont empêché d'envisager davantage de rencontres avec les élèves que celles qui ont existé. Il s'agissait d'éviter leur extraction de cours, notamment en 3<sup>ème</sup>, niveau déjà surchargé par différentes interventions en matière d'orientation, de préparation au Brevet des collèges ou de préparation au brevet de secourisme, etc. Il aurait été intéressant de mener avec les élèves concernés des entretiens individuels qui auraient certainement permis d'observer plus finement encore les traces des récits avec lesquels ils « bricolent » des configurations identitaires.

Du fait des nombreuses contraintes contextuelles dans lequel il se situe, le dispositif de remédiation mis en œuvre ne constitue pas un modèle aisément transposable. C'est une autre limite de ce travail.

Il se trouve aussi limité dans le sens où il ne s'est pas inscrit dans la perspective d'une recherche collective qui aurait permis de le développer davantage mais aussi d'en diminuer le nombre d'« angles morts ». Mon interprétation, provisoire et qui n'a cessé de varier au fil de ce travail, demande assurément à être confrontée à celle d'autres chercheurs. D'autres dispositifs, prenant davantage en compte la diversité des modalités de construction

biographique, notamment autres que langagière, permettraient certainement d'approfondir la compréhension de la construction des figures d'élèves et des modalités de subjectivation du parcours scolaire. Par ailleurs, il serait certainement intéressant de confronter la richesse des matériaux recueillis à d'autres perspectives d'interprétation, par exemple à la celle du genre.

#### **IV/ Suggestions**

Malgré les limites que ce travail de recherche comporte et qui ne permettent pas qu'il soit conclu au sens propre du terme, il invite à quelques propositions qui permettraient de prendre en compte les enjeux biographiques de l'éducation narrative dans le cadre d'une institution dont l'objectif est de préparer les individus à interagir avec la société qui les environne.

En effet, cette thèse conduit à s'inquiéter de ce que l'institution scolaire, qui a pour mission de dispenser une éducation permettant un accès égalitaire au savoir et à l'emploi, ne prenne pas suffisamment la mesure des enjeux de l'éducation narrative et de ses relations à la construction et la formation biographique. En n'assumant pas pleinement cette tâche, elle ne contribue pas à permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique et les livre finalement à la société sans boussole et donc dans une incapacité à s'orienter. En ne promouvant qu'un seul type de culture et en invalidant les modèles interprétatifs dont les élèves disposent pour mettre en sens leur vécu et leur expérience, l'institution scolaire produit l'exclusion d'une très grande partie du public scolaire d'une posture d'auteur de son parcours qui conditionne l'accès à la citoyenneté.

On peut s'inquiéter par ailleurs qu'elle ne mette que très peu en discussion certains modèles interprétatifs fortement médiatisés qui livrent les élèves à un individualisme consommateur. Nous avons vu émerger des entretiens menés avec les élèves une figure de consommateur qui évalue son rapport à l'apprentissage à l'aune du plaisir éprouvé ou non. Les élèves qui obtiennent de bons résultats développent à l'école un goût de la réussite individuelle. Il prend appui sur des performances constituant un investissement dont ils attendent des bénéfices. On voit dans les stratégies adoptées par les familles et les élèves une logique économique s'inscrivant dans un récit de consommation. Le rapport au savoir des élèves, le plus souvent utilitaire, et le sens qu'ils donnent à leur orientation tendent à laisser penser que l'institution scolaire fabrique davantage des consommateurs consommés que des citoyens éclairés entrés dans une véritable formation tout au long de la vie. Alors que l'ancienne culture dominante exclut une grande partie de la population, un nouveau postulat

biographique, celui de l'économie mondialisée, s'adresse, lui, à chacun : « Je consomme, donc j'existe ». Il tend à livrer les individus au marché d'une consommation de masse à la fois conformiste et concurrentielle produisant des effets de standardisation et de réification des comportements.

On peut craindre, si l'école n'interroge pas davantage ce nouveau type de repères, que des inégalités persistent et qu'elle continue à les construire, cantonnant une partie de la population à la récitation plus qu'à la production de récit et, par conséquent à une simulation de citoyenneté plutôt qu'à une véritable citoyenneté. L'enjeu est de taille puisque demander et obtenir une autorisation de séjour, des allocations, des indemnités, des soins, un emploi, une validation des acquis de l'expérience, une inscription en formation, répondre à une convocation au tribunal, etc., placent l'individu, à moins qu'il ne soit en mesure de saisir la logique qui préside à la production des normes régissant ces récits, dans une position d'*agent* plutôt que d'*auteur* (Ardoino, 1992). De la conformation à ces normes dépendra la réussite ou l'échec de la démarche entreprise, comme de leur compréhension, son appropriation subjective.

Il me paraît donc nécessaire que l'institution s'efforce de lever des « interdits de savoir » reposant sur des éléments de la vie personnelle de certains élèves et empêchant un rapport au savoir distancié. Mes interprétations semblent démontrer que l'intégration du monde scolaire au monde-de-vie n'interviendrait que si des modèles narratifs permettent d'en faire un récit. Les enseignants ont donc de ce point de vue une grande responsabilité de mettre à disposition des élèves des situations leur permettant de construire une biographicité permettant d'intégrer à un parcours global l'expérience scolaire.

Cela passerait par l'instauration d'espaces hétérobiographiques dans lesquels pourraient s'échanger et se multiplier des modèles interprétatifs mais aussi par une attention et une prise en compte différente de la parole des élèves et des récits qu'elle véhicule dans le déroulement des cours. Il paraît fondamental de laisser se déployer le récit de soi dans une forme qui ne soit pas imposée par l'institution scolaire. Ce récit trouverait davantage le moyen d'être « understandable » s'il trouvait à être entendu et la compétence narrative pourrait se construire dans une écoute des adultes respectueuse et ouverte à l'altérité de la forme et du contenu d'un récit. Il semble en effet fondamental que l'institution scolaire trouve des espaces où interroger le rapport distant ou conflictuel que certains élèves entretiennent avec l'école manifesté dans une difficulté à se raconter en tant qu'élève et à entrer dans un projet d'orientation scolaire en lien avec un projet de vie global.



Par ailleurs, puisqu'on peut observer dans les constructions singulières des élèves interrogés, les traces d'un récit de société en partie déterminant, il me semble important que l'institution scolaire prête également une attention particulière et invite à instaurer un rapport critique au contenu des histoires collectives dans lesquelles « baignent » les élèves pour leur permettre d'entrer dans une *Bildung* et de construire des compétences biographiques leur permettant non pas d'être orientés mais de s'orienter.

Pour cela, il semble indispensable que les adultes responsables de l'éducation cherchent d'une part à entendre les « fables » avec lesquels se construisent les élèves mais également qu'ils se trouvent eux-mêmes en capacité de comprendre comment s'articulent les récits institutionnels ou médiatiques producteurs de sens avec lesquels l'élève interagit. Cela engage donc une attention particulière à ces questions dans la formation des enseignants. En conscientisant les enjeux de l'éducation narrative et en s'appuyant sur la fonction générative du récit et sur la pluralité de ses modèles, il est possible d'espérer contribuer à une répartition plus équitable des savoirs et des pouvoirs qu'ils procurent tant sur soi-même que sur le monde autour de soi.

Plutôt que de considérer avec méfiance les formes narratives marginales, inédites et alternatives, on pourrait peut-être considérer qu'elles sont autant de réponses à l'épuisement des grands modèles narratifs traditionnels et à leur impuissance à établir des rapports d'égalité entre les individus. Elles peuvent permettre de faire face à la complexité dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui les existences : « Relayant les grands récits historiques de la modernité, c'est cette mise en intrigue d'une individualité puisant en elle-même ses ressources et ses valeurs qui structure et oriente aujourd'hui les modes de représentation et de construction des existences » (Delory-Momberger, 2012, p. 180).

Dans ce sens, il semble également indispensable de repenser la narration, ses modes d'apprentissage et ses pratiques comme une dimension essentielle d'une éducation à visée émancipatrice tournée à la fois vers l'épanouissement personnel, l'autonomie, la responsabilité et l'engagement citoyen, social et politique.

Si, tel qu'il est aujourd'hui dispensé, l'enseignement de la langue et des formes du discours – et en particulier du discours narratif – participe à produire et entretenir des cloisonnements et des hiérarchies, s'il est source d'exclusion, d'injustice, de souffrance, de violence, qu'il dessert le projet démocratique de notre éducation républicaine, ne convient-il pas de le repenser ? Loin de la seule acquisition de normes et de structures orientées vers la lecture et l'analyse de fictions littéraires, cette éducation narrative, reconnaissant les liens

étroits entre capacités narratives et compétences biographiques, affirmerait les finalités d'une pratique formatrice du récit conçue comme vecteur d'élaboration de l'expérience et d'intelligibilité du monde, comme espace d'exploration et de projection identitaire et comme lieu d'interaction entre soi et les autres.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abels-Eber, C. (2000). *Enfants placés et construction d'historicité*. Paris : L'Harmattan.
- Académie de Rennes. (2010). *Plan de formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation* [en ligne]. [http://www.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/academie2/groups/RECTORAT-COM\\_Tous/public/emploiCarriere/pdf/PAF/PAF2ndLivret2010.pdf](http://www.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/academie2/groups/RECTORAT-COM_Tous/public/emploiCarriere/pdf/PAF/PAF2ndLivret2010.pdf)
- Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, pp. 57-83.
- Ardoino, J. (s.d.). *L'altération* [en ligne]. <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/alteration.pdf> (page consultée le 15 juin 2012 sur le site [jaques.ardoino.perso.sfr.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr)).
- (1992). *L'Implication*. Lyon : Voies Livres.
- (avril 1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation/Analyse*, 25-26. Université Paris 8.
- (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Authier, M. & Lévy, P. (1999). *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale*. Paris : Anthropos.
- Bartes, R. (1981). Introduction à l'analyse structurale du récit. In (coll.) *L'analyse structurale du récit. Communications*, n°8. Paris : Seuil.
- Bautier, E. (dir.). (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre de l'école. Des risques de construction d'inégalité dès la maternelle*. Lyon : Chroniques sociales.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Editions Armand Colin.
- Bezille, H. (2003) *L'Autodidacte, entre pratique et représentation sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Bloch, D. (2010). *Ecole et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Boumard, P., Lapassade, G., & Lobrot, M. (2006). *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*. Paris : Anthropos.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

- Boutinet, J.-P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- (dir.). (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris : Pocket.
- (1996). *L'éducation, l'entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Buisson, F. (dir.). (1911). Article Université impériale, université de France. In Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [en ligne]. *L'édition électronique*. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762> (page consultée le 10 janvier 2014 sur le site de l'IFE).
- Butler, J. (1993). *Lepouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.
- (2007). *Le récit de soi*. Paris : PUF.
- Careil, Y. (2007). *L'expérience des collégiens*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Champy, P. & Eteve, C. (dir.). (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- et Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs...* Paris : Bordas.
- (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Coupechoux, P. (2010). Souffrance psychique et société: de l'individu roi à l'incarcération du sujet. *Le Sujet dans la cité, Revue internationale de recherche biographique, 1*, 39-58. Paris : Téraèdre.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- (1 décembre 2000). L'orientation scolaire et professionnelle : un champ de recherche et de pratiques. *L'Indécis, 40*, 63-80.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Folio Essais.
- De Gaulejac, V. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives. Hors série n°3* [Actes du colloque *Bilan et*

*prospective de la recherche qualitative*] (pp.28-43).

Delcambre, I. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral. In Y, Reuter (dir.). *Une Ecole Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Delory-Momberger, C. et Hess, R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.

- (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

- (2005a). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 5. Paris : CNRS Editions.

- (2005b). Les écritures biographiques du corps. De l'élève à l'adulte. *Pratiques/Analyses de formation*, 50, 11-23. Université Paris 8.

- (2009a). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

- et Clementino De Souza, E. (2009b). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téraèdre.

- et Niewiadomski, C. (2009c). Territoires contemporains de la recherche biographique. Paris : Téraèdre.

- (2009d). Biographie, socialisation, formation [en ligne]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, 551-570. <http://osp.revues.org/251> (page consultée le 5 janvier 2015).

- (2011). La part du récit dans la construction de soi. In *Questions d'orientation* [actes des 60<sup>ème</sup> Journées nationales d'études de l'Association des Conseillers d'orientation-Psychologues de France « Orientation : quelle histoire pour quel avenir ? », Bordeaux, 21-23 septembre] (pp. 69-78).

- (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, 3, 167-181.

- et Niewiadomski, C. (dir.). (2013). *La mise en récit de soi*. Villeneuve D'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre.

Demazières, D. Dubar, J.-C. (2003). *Analyser les entretiens biographiques*. Laval : Presses Universitaires de Laval.

Desroches, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 87. Université de Genève.

Dubet, F. (1998). École : la question du sens. In Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.). *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Sciences humaines.

- (1997). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Duchesnes, C. & Laurebourg, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur [en ligne]. *Recherches qualitatives*, Vol. 31(2), 3-24. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (page consultée le ( mars 2013).

Duneton, C. (1979). *Je suis comme une truie qui doute*. Paris : Seuil.

Dupont, N. (2011, 14 et 15 décembre 2011). Se vêtir au collège : la pression de l'évaluation sociale des apparences [en ligne]. Communication présentée au colloque international *Violences à l'école : Normes et professionnalités en question*, Arras, France. <http://colloque-violences-arras.emlperrin.fr/communications/liste?member=F0037> (page consultée le 13 juillet 2014).

Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

- (2011a). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France.

- (septembre 2011b). Quels repères pour un monde problématique ? [en ligne]. *Notes de CREN*, n°5. [http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche\\_pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410](http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche_pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410) (page consultée le 15 décembre 2014).

Ferrarotti, F. (2013). *Histoires et histoires de vie*. Paris : Téraèdre.

Foessel, M. & Lamouche, F. (2007). Ricœur. *Textes choisis et présentés*. Paris : Points.

Fontaine, P. (1999). *La question d'autrui*. Paris : Ellipse.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Foulquié, P. (1997.) *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Genette, G. (1969). *Figure II*. Paris : Editions du Seuil.

- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris: Téraèdre.
- Glissant, E. (1990) *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Gréard, O, (1911). La Chalotais. In F. Buisson (dir.). Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire [en ligne]. *L'édition électronique*. Consulté le 10 janvier 2014 sur le site de l'IFE. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762> Site le l'IFE (page consultée le 2 décembre 2014).
- Grondin, J. (2013). *Paul Ricœur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- (2006). *L'Herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Editions de minuit.
- Gohier, C. & Jeffrey, D. (dir.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du savoir*. Paris : La découverte.
- Héricord, A (2006). L'éthique institutionnalisée. Qui est le maître du maître ? *La Revue française du service social*, 220, 209-219.
- Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontières. Ecrire l'intérité*. Paris : Anthropos.
- (2006). Moment du journal et journal des moments. In J. Korczac. *Les Moments pédagogiques*. Paris: Anthropos.
- (2007). Construire l'Europe de l'éducation. Tome 2 : *Cara Italia. Livre 2 : Lecce. Momento Salento*. In *Journal des moments*. Section 2 : « Journaux de voyages ». Presses universitaires de Sainte Gemme.
- (2013). *Le Moment interculturel dans la biographie*. Paris : Téraèdre.
- Illich, I. (1971). *Une Société sans école*. Paris : Seuil.
- Jovenet, A.-M. (2007). Pédagogie et prise en charge de la souffrance. In Y, Reuter (dir.). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Jullien, F. (2006). *Si parler va sans dire*. Paris : Editions du Seuil.
- (2012). L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité [en ligne]. *HAL Archives ouvertes*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677232/document> (page consultée le 19 décembre 2014).
- Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris : Hachette.
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin/SEJER.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.

Lani-Bayle, M. (2014). Talkchild à l'école : Enseignements au défi de la clinique-dialogique, pp. 15-29. In M. Lani-Bayle & M. Passegi. (dir.). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en France et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.

Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Anthropos.

- (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.

Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être*. Paris: ESF.

Labov, W. (1978). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éditions de Minuit.

Le Breton, D. (2008). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Grand, J-L (2006). Implexité : implications et complexité [en ligne]. *Site personnel de René Barbier*. [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=656](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=656) (page consultée le 05 avril 2013).

- et Pineau, G., (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Minuit, 1979, p. 109.

Maalouf, A. (2001). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.

Mabillon-Bonfils, B. (2008). Du sujet foucauldien au sujet post-moderne. Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français. *Revue des sciences de l'éducation*, 34/2, 1-15.

- (2009). L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires. *Adolescence*, 2009/2, 68, 447-459.

- et Durpaire. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Machado, A. (1981). *Champs de Castille*, précédé de *Solitudes, Galeries et autres poèmes*, et suivi des *Poésies de la guerre*. Paris : Éditions Gallimard, collection "Poésie".

Manil, J.-F. (2014). *Le monde intérieur des élèves. De l'expérience émotionnelle au vécu pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Loïc Chalmel. Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France.

Mauss, M. (2007). *Essai sur le don*. Paris : Presses Universitaires de France.



Meirieu, P. (2007). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.

Melin, V. (2012). *Le raccrochage scolaire : une épreuve biographique dans le processus de subjectivation d'anciens décrocheurs en situation de raccrochage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Christine Delory-Momberger. Université Paris 13/Nord, Villetaneuse, France.

Melin, V. (2010) Souffrance et violence à l'école: le décrochage scolaire, une forme de résistance *Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique*, 1, 85-97. Paris : Téraèdre.

Ministère de l'Éducation nationale (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences [en ligne]. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (page consultée le 15 janvier 2015).

Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Code de l'éducation. Article annexe* [en ligne]. *Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006* <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000019528408&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100702> (page consultée sur Legifrance.gouv.fr. le 11 avril 2013).

- (2009). *Mission du professeur enseignant en collège, au lycée général et technologique ou en lycée professionnel* [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html> (page consultée le 12 mars 2011, sur Eduscol).

- (2010a). *La formation tout au long de la vie* [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html> (page consultée le 11 janvier 2011, sur Eduscol).

- (2010b). *Socle commun et évaluation* [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-et-evaluation.html> (page consultée le 11 janvier 2011, sur Eduscol).

- (2011). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences* [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html> (page consultée le 12 février 2011, sur Eduscol).

- *Le ministère de l'Éducation nationale, de 1789 à nos jours* [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html> (page consultée le 20 janvier 2013 sur education.gouv.fr).

- (s.d.) *Les personnels de l'orientation* [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid47365/les-cop-et-dcio.html> (page consultée le 10 décembre 2014, sur Eduscol).

- *Dispositifs en alternance* [en ligne]. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57157](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57157) (page consultée le 10 février 2015 sur education.gouv.fr).

Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris: Seuil.

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'Analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Parseval, C. (2002). La constitution du sujet moral chez Axel Honneth. *Rationalités contemporaines* [en ligne]. <http://www.rationalites-contemporaines.paris-sorbonne.fr/IMG/pdf/Parseval.pdf> (page consulté le 13 octobre 2014).
- Passeggi, M. (2014). L'enfance à l'école : Scénarios et enjeux de la recherche avec des enfants au Brésil, pp. 33-47. In M. Lani-Bayle & M. Passegi. (dir.). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en France et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Peillon, V. (2012). *Lettre à tous les personnels de l'éducation* [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid60743/lettre-a-tous-les-personnels-de-l-education-nationale.html> (page consultée le le 8 juillet 2012).
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est ce qu'apprendre ? *Enfance et psy*. 24, 9-17.
- (1<sup>er</sup> avril 2005). Le Métier d'élève leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle de l'élève. *Educateur*, 4, 26-30.
- Pestre, D. (2013). Les techno-sciences entre économie, précaution et démocratie. *Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique*, 4, 34-44. Paris : Espace éditorial du Sujet dans la cité, Editions l'Harmattan.
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Laurence Gavarini, Université Paris 8, Saint-Denis, France.
- Prost, A. (1997). *Education, société et politique*. Paris : Points.
- Rancière, J. (2004). *Le Maître ignorant*. Paris : Editions 10/18.
- Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une Ecole Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- (2009). *L'Analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- (2013). Biographies et théories du récit. In C. Delory-Momberger & C. Niewiadomski (dir.). *La Mise en récit de soi*, pp. 65-77. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Editions du Seuil.
- (1983). *Temps et récit I*. Paris : Seuil.
- (1986). *Du texte et à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Editions du Seuil, 1986.
- (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil, 1990.

Ridel, L. (2004). Les temps du projet [en ligne]. *Topique 1/2004*, 86, 87-95. <http://www.cairn.info/revue-topique-2004-1-page-87.htm> (page consultée le 20 décembre 2014).

Saint-Luc, F. (2011). Pédagogie Freinet et pensée complexe [en ligne]. *La recherche en éducation*, 6, 39-55. [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org) (page consultée le 6 janvier 2015).

Sellenet, C. (2013). Récits d'enfants, savoirs expérientiels en contexte de stress : l'exemple des visites médiatisées. *Chemin de formation au fil du temps*, 17, 75-82. Paris : Desclée de Brouwer.

Sue, R. & Caccia, M.-F. (2005). *Autres temps autre école*. Paris : Retz.

Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay.

Varro, G. (2008). Temporalité(s) et langage dans l'analyse des entretiens biographiques [en ligne]. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 8. <http://temporalites.revues.org/123> (page consultée le 15 avril 2010).

Weigand, G. (2008, 13 mai). *La Bildung : un concept fondamental en pédagogie* [en ligne]. Communication présentée au séminaire Education tout au long de la vie. Paris 8, Saint-Denis, France. <http://education-vie.univ-paris8.fr/docs/spip.php?article27> (vidéo consultée le 10 octobre 2009).

Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

**Résumé :**

Cette thèse s'intéresse aux modalités de subjectivation du parcours scolaire et du parcours d'orientation par les élèves. Elle interroge les liens entre compétences narratives et compétences biographiques des élèves ainsi que les processus singuliers d'appropriation des normes scolaires et de construction de figures d'élèves. Elle est soutenue par un corpus théorique pluriréférentiel, au croisement de l'herméneutique, des sciences du discours et de la philosophie éducative de la *Bildung* et elle s'inscrit dans la perspective anthropologique de la recherche biographique en éducation. Elle met au travail sa méthodologie et ses références conceptuelles pour accéder à l'expérience subjective des élèves, à partir d'entretiens biographiques et de moments d'analyse partagés s'appuyant sur la réflexivité et l'expertise des élèves participants. Les dispositifs mis en œuvre ouvrent sur une nouvelle compréhension des processus de subjectivation de la scolarité et des enjeux de l'éducation narrative dans la construction de compétences à se projeter et à s'orienter.

**Mots-clés :**

Orientation/Expérience/Biographisation/Hétérobiographisation/Parcours/Auteur

**Title :**

Academic norms and student figures. The biographisation for understanding and accompanying subjective processes of academic trajectories.

**Abstract :**

This thesis focuses on the subjective ways students choose for appropriating their academic and orientation trajectories. It questions the relation between narrative and biographical students' skills, as well as the singular processes of appropriating academic norms and of constructing the student figure. It is based on a pluri-referential theoretical corpus, crossing hermeneutics, speech sciences and the philosophical *Bildung* tradition and it is grounded in the anthropological perspective of the biographical research in education. The thesis's methodology and conceptual references are used to access the subjective experience of students, based on biographical interviews and moments of shared analysis involving the reflexivity and expertise of participating students. The protocol thus allows a new comprehension of subjectivity processes of scholastic experience and of narrative education in the construction of skills for projecting into the future and orientation.

**Keywords :**

Orientation/Experience/Biographisation/Heterobiographisation/Life path/Author.

**Discipline :** Sciences de l'éducation

**Laboratoire de rattachement :** Centre interuniversitaire de recherche EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation). Paris 13 Sorbonne Paris Cité / Université Paris 8.

**UFR des Sciences de l'homme et des sociétés**

N° attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□□□

**THÈSE**

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13 SORBONNE PARIS CITÉ**

ès sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

**Anne DIZERBO**

Le 08 décembre 2015

Titre :

**Normes scolaires et figures d'élèves  
La biographisation pour comprendre et accompagner  
la subjectivation de trajectoires scolaires**

**Tome 2**

---

**Sous la direction de Christine DELORY-MOMBERGER**

---

**JURY**

Christophe Blanchard, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Christine Delory-Momberger, Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité (directrice)

Béatrice Mabilon-Bonfils, Professeure en sociologie, Université de Cergy-Pontoise (rapporteur)

Christophe Niewiadomski, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Lille 3 (rapporteur)

Jean-Jacques Schaller, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Carla Schelle, Professeure en sciences de l'éducation, Université Johannes Gutenberg de Mayence

## TOME 2 : ANNEXES

### **Annexe A : Transcriptions de la classe « expérimentale »..... 341**

- 1- Biographisation collective de la classe « expérimentale » novembre 2010..... 341
- 2- Récits écrits des élèves de la classe « expérimentale » ..... 401
- 3- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Adriana ..... 416
- 4- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Lucas ..... 431
- 5- Transcription de l’entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Vuong ..... 446

### **Annexe B : Transcriptions des élèves la classe « double-alternance »..... 454**

- 1- Transcription de la biographisation collectif du groupe d’élèves de la classe « double-alternance » en novembre 2011 ..... 455
- 2- Récits écrits des élèves de la classe « double-alternance » ..... 486

### **Annexe C : Transcriptions de Marion 2010-2011 (classe « ordinaire ») .. 489**

- 1- Transcription de l’entretien avec Marion, réalisé dans le cadre de la biographisation collective en 2010-2011 ..... 489
- 2- Récit écrit de Marion..... 492
- 3- Transcription de l’entretien individuel mené en janvier 2011 avec Marion (classe ordinaire) 493

### **Annexe D : Transcriptions de la seconde phase de recherche ..... 509**

- 1- Transcription de la biographisation collective avec les élèves du collège A ..... 510
- 2- Récits écrits des élèves du collège A ..... 538
- 3- Transcription de l’entretien collectif avec les élèves du collège B ..... 543
- 4- Récits écrits des élèves du collège B..... 582
- 5- Entretien analytique collège A et B ..... 584

## **Annexe A : Transcriptions de la classe « expérimentale »**

### **1- Biographisation collective de la classe « expérimentale » novembre 2010**

**Anne** : Bon, alors, on est parti? Qui se lance en premier pour nous raconter son parcours scolaire et nous dire comment il envisage la suite?

*Silence un peu gêné.*

**Anne** : Vous avez changé d'avis? Vous êtes mal à l'aise?

**Vuong, repris par le groupe** : C'est dur de parler devant les autres.

**Anne** : Oui, je comprends. Mais si vous avez envie de le faire, il faut bien que quelqu'un se lance. Là, c'est pas y a pas de bonne ou mauvaise réponse, de bonne ou mauvaise façon de faire. C'est pas un exposé noté, hein? Juste une discussion où vous racontez votre parcours, ce que vous imaginez pour l'avenir, chacun à votre manière. Quelqu'un veut bien se lancer?

*Les élèves hésitent. Semblent en avoir envie, mais n'osent pas.*

*Finally Adriana lève la main. Je lui rappelle qu'elle aura le droit de compléter son récit à la lumière de ceux des autres si elle le souhaite. Je l'aide à démarrer.*

**Anne** : Est-ce que tu veux nous dire un petit peu comment s'est passée ton entrée à l'école ?

**Adriana** : Non, j'aimais pas... Non j'aimais pas, je voulais rester chez moi. Je voulais pas trop aller à l'école. J'ai pleuré. Je s'sais, j'aimais pas, fallait ... je pleurais. J'aimais pas aller à l'école. Je sais pas quel âge j'avais mais j'étais petite, j'aimais pas, j'aimais pas aller à l'école. C'était en Angola, c'était, oui, c'était euh, en plus c'était une école privée au début parce chez nous, parce que l'école comme ça, l'école publique c'était un peu cher. Les profs y étaient pas là d'habitude, c'était un peu compliqué. Et puis on, ben, mon père et ma mère y m'ont mis dans cette école privée. Mais j'ai pas aimé. En plus ma sœur était pas dans ma classe, euh... On était séparées parce qu'on était jumelles... Je voulais pas travailler. Je voulais parler avec personne, j'étais toute seule dans mon coin, je voulais ma sœur et personne ne voulait me ramener ma sœur... et les profs me disaient ho, c'est trop tard... Mais ma mère elle croyait que c'était bien, mais moi j'aimais pas. Des fois, je mentais que j'étais malade pour pas aller. Ben oui.

**Anne :** Tu mentais que t'étais malade pour pas aller ?

**Adriana :** Ben oui. Je disais à ma mère que j'avais mal à la tête et après je partais pas. Je restais à la maison. Et puis ben après, je sais pas. J'ai commencé à avoir des copines, après c'est bien. Je pleurais plus. Bon c'était un peu chiant, mais... je partais quand même. Après, quand j'étais au primaire, c'est en fait...

**Une autre élève angolaise :** Primeiro ano, CP.

**Adriana :** Parce que en Angola, c'est pas comme en France. En France, c'est...

*L'autre angolaise l'interrompt en portugais.*

**Anne :** Laisse laisse la s'exprimer, c'est Adriana qui nous explique là.

**Adriana :** Euh, je sais pas, c'est CM1, CM2, je sais plus comment on dit en français, et quand je suis allée, ben là j'aimais bien l'école et ...

**Anne :** T'aimais bien l'école à ce moment là ? Qu'est ce qui s'est passé, qu'est ce qui t'a fait aimer l'école en fait ?

**Adriana :** Ben... je voulais bien apprendre, j'aimais bien chanter, des trucs comme ça. J'étais avec mes copines. Ouais et y a aussi ma sœur et ma classe. C'est ça, la je préfère l'école. Et après, y a des moments j'avais pas de bonnes notes et... je sais pas j'avais pas de bonnes notes. Et après ça va. J'ai commencé à avoir de bonnes notes. Voilà. J'ai toujours aimé les maths.

**Anne :** Tu as toujours aimé les maths ?

**Adriana :** Ouais. J'aime bien en fait, je sais pas, quand y a les chiffres et tout ça, là. J'aime bien. Ben lire aussi j'aimais bien. Mais c'était en portugais. J'avais quand même de bons résultats.

**Anne :** Ouais ? Et t'es arrivée quand en France ?

**Adriana :** Euh... en 2000 euh 2004... Là quand je suis arrivée, j'étais en 6<sup>ème</sup>, j'ai redoublé la 6<sup>ème</sup>. En 6<sup>ème</sup>, je comprenais rien.

**Anne :** Tu comprenais rien ?

**Adriana :** Nan nan. Et après, ça a fait pareil, je comprenais rien. Ils me donnaient un exercice mais je savais pas quoi faire, alors j'étais comme ça... Je savais pas comment faire. Mais bon,



après je suis partie avec M. H. (*collègue spécialisé en FLS*), pour apprendre le français. En 6<sup>ème</sup>, je comprenais rien du tout. Et pis ça colle pas, l'école tout ça. C'est passé. C'était quand même difficile. Très. Puis comme je comprenais rien, je me disais ça sert à rien. Je voulais pas venir. Et l'anglais aussi c'était difficile parce que, quand j'étais en Angola, j'ai pas fait l'anglais, parce que nous on fait pas avant. L'anglais, tu commences à faire en 6<sup>ème</sup>. En Angola. Parce que au début je fais l'anglais je fais que des trucs, des maths... L'anglais c'est qu'à la 6<sup>ème</sup>, quand je suis arrivée, j'ai jamais fait d'anglais. Après ici en anglais, je comprenais rien, ben des petits mots que je regardais comme ça.

*Nous sommes interrompus par un surveillant. Il repassera.*

**Anne :** On est repartis, donc tu disais, au collège, donc l'anglais donc tu connaissais quelques petits mots, mais c'était vraiment pas évident, quoi. Et y avait pas de matière du tout ou tu te sentais... C'était vraiment le trou noir dans toutes les matières ?

**Adriana :** Non, après, j'ai réussi en maths. Mais je sais pas, je comprenais pas les consignes en français et du coup c'était dur pour moi.

**Anne :** Et qu'est ce qui s'est passé dans la deuxième année de 6<sup>ème</sup>, alors ?

**Adriana :** J'ai commencé à bien comprendre le français un peu. Ben l'anglais j'sais pas, c'est venu comme ça un peu, j'sais pas. Tu vois, l'anglais c'est comme ça... C'était comme en français. C'était la même chose. L'anglais, le français c'était la même chose.

**Anne :** Et comment s'est passé ta 5<sup>ème</sup> alors ?

**Adriana :** 5<sup>ème</sup> ? Ben je sais pas, moi. Au début j'avais de bonnes notes, après au deuxième, non, non, au début j'avais pas de bonnes notes, après au deuxième trimestre, et au troisième j'avais de bonnes notes, je commençais à arriver. Au deuxième j'avais de bonnes notes, mais au premier, je sais pas. Mais je connaissais tout le monde.

**Anne :** Donc à partir de la 5<sup>ème</sup>, tu as recommencé à avoir du plaisir à venir à l'école. Parce que tu commençais à mieux comprendre et parce que tu avais plus de copains et de copines. C'est ça que tu as dit ?

**Adriana :** Oui.

**Anne :** Et tu te perçois comment alors, là cette année ?

**Adriana** : Ben, ça dépend des matières en fait. Y a des matières que j'suis pas bonne. Y des matières que j'comprends pas bien même si j'vais apprendre, et j'sais pas, j'comprends pas. C'est comme la SVT, je comprends rien. Je fais tout, mais je sais pas, c'est dur. Je sais pas je fais toujours de mon mieux, mais je sais je comprends pas bien. Faut apprendre. Mais c'est un peu dur. Tu vois, y a des matières, c'est un peu dur.

**Anne** : Et quand tu regardes les choses devant toi, tu vois les choses comment ?

**Adriana** : Comment ?

**Anne** : Toujours par rapport à l'école, ta scolarité, tes apprentissages, tu vois les choses comment quand tu regardes les mois et les années à venir, tu t'imagines..., t'imagines les choses comment ?

*Silence*

**Anne** : Tu te projettes pas du tout, tu te demandes jamais ce que tu vas faire en tant qu'élève ?

**Adriana** : Si.

**Anne** : Ouais, tu te demandes? Et ?

**Adriana** : Ben je me demande et je sais pas.

**Anne** : Tu te vois continuer, scolairement ou pas...

**Adriana** : J'aimerais bien continuer mais après je sais pas. Dans trois ans, dans quatre ans... J'aimerais rester mais ça dépend après si ça va être dur, si ça va, ça dépend comment en fait, après. Faut voir comment, si c'est dur, si c'est... Je sais pas. J'sais pas moi, des fois j'ai peur de quelque chose, c'est pas ça, parce que moi-même je sais déjà c'est pas ça... C'est, c'est un peu compliqué. Je sais pas quand tu sais pas parler français c'est, c'est facile, tu dis n'importe quoi, et de toute façon si les gens y comprennent pas, ben tu t'en fous, tu dis quelque chose, tu cherches toujours à trouver, je sais pas, le moyen, de te faire comprendre. Je sais pas.

**Anne** : Tu trouves que ça reste difficile de communiquer ?

**Adriana** : Ben bof...

**Anne** : Et tu penses que c'est parce que au départ tu parlais pas le français...

**Adriana** : Oui.

**Anne:** Tu veux dire autre chose?

**Adriana:** Non.

**Anne :** Merci pour ton témoignage. Si à un moment ou un autre tu as envie d'ajouter autre chose, que ça fait écho, ben tu n'hésites pas.

**Anne :** Qui poursuit ?

*Une autre élève angolaise lève la main.*

**Anne :** Tu veux bien Melina, nous parler de ton parcours ?

**Melina :** Ben, j'ai commencé l'école, j'avais 6 ans... (*à peine audible*)

**Anne :** Quand tu avais ?

**Melina :** 6 ans. Ben j'aimais bien l'école, je travaillais bien. Une autre fois on m'avait envoyé dans une école privée parce que je travaillais bien et je prenais même des cours particuliers, je travaillais bien, j'avais des bonnes notes. Après, quand je suis arrivée ici en France, et ben tout est brisé, j'arrivais plus à travailler, je comprenais pas en français, en tout cas j'avais du mal, mais je faisais mes devoirs, des fois j'y arrivais pas. Des fois, je me dis « laisse tomber, je vais jamais y réussir ». Après j'ai commencé à apprendre le français. J'avais encore du mal à m'intégrer dans le groupe, je me sentais pas bien. Ben après en CM1, j'osais pas parler parce que j'avais peur. Après en CM2, ça allait mieux. Et après quand je suis arrivé en 6<sup>ème</sup>, c'était, c'était bien mais j'avais encore du mal.

**Anne :** Tu es arrivée quand en France ?

**Melina :** J'étais venue ici quand j'avais dix ans par là. Je suis arrivée en CM1.

**Anne :** Et quand tu es venue, avant que tu commences le CM1, tu pensais que ça allait être facile, compliqué, ça te faisait peur ?

**Melina :** Ah ben oui. J'avais peur. Je me sentais bien là où j'étais parce que je comprenais tout. Euh, j'étais bien, j'avais des bonnes notes. J'avais même des félicitations. Quand j'étais ici je me sentais pas bien, je voulais partir. Là-bas j'étais une très bonne élève et je me suis retrouvée d'un coup à rien comprendre. C'était difficile.

**Anne :** Tu as toujours été dans ce collège, R. ?

**Melina :** Oui.

**Anne** : Comment ça se passe, qu'est ce qui te plaît, qu'est ce que tu aimes apprendre, qu'est ce que t'aimes pas apprendre ? Qu'est ce qui est facile, difficile ?

**Melina** : J'aime bien apprendre tout, mais quand j'arrive pas, je fais des efforts, mais des fois j'y arrive pas. Ben des fois je fais des efforts et ben, ça donne rien.

**Anne** : Et ça donne rien ?

**Melina** : Non.

**Anne** : Où en tout cas, que toi t'aimes mieux. Comme Adriana qui disait tout à l'heure : les maths. Est-ce que y a des matières où tu te sentirais mieux que d'autres ? Où tu as plus de plaisir à apprendre en classe ou à la maison, ces matières-là ?

**Melina** : L'histoire-géo. C'est une matière que j'ai toujours bien aimé, apprendre des nouveaux trucs, tout ça, des trucs sur des choses qui est déjà passé.

*La fin de la phrase est à peine audible.*

**Anne** : Savoir des choses, sur les choses déjà passées, c'est ça que tu dis ?

**Melina** : Oui.

**Anne** : Et comment tu te vois alors, dans l'avenir ?

**Melina** : Ben j'vais essayer de continuer à faire les efforts, ben si j'y arrive pas, j'sais pas.

**Anne** : Si tu y arrives pas, tu sais pas ?

**Melina** : Des fois je me dis, si peut être que, si je serai encore en Angola...

*Silence.*

Si je serais encore en Angola, je serais peut-être devenue... peut-être que... par rapport à ici, je me dis peut-être que... parce que j'avais bien commencé et tout. J'aurais peut-être été une bonne élève.

*Silence.*

*Melina manifeste physiquement qu'elle a fini. Elle se recule sur sa chaise et croise les bras.*

**Anne** : Tu veux ajouter quelque chose?

**Melina** : Non.

**Anne** : Ben merci. Ben moi, je trouve ça très intéressant vos parcours.

**Keti** : Ben, elles viennent toutes les deux d'Angola et ils ont pas trop la même histoire.

**Anne**: C'est vrai. Vous racontez des choses qui sont très différentes et je trouve ça enrichissant et très intéressant.

**Élèves**: Oui, c'est bien qu'on se connaissent mieux.

**Anne** : Alors, qui poursuit? Est-ce qu'il y a un garçon qui veut bien parler ?

**Vuong**, *avec enthousiasme* : Moi, j'ai envie.

**Anne** : Oui ? On t'écoute, alors.

**Vuong** : Ben j'ai commencé l'école à deux ans. Ben, ça allait bien, j'aimais bien aller à l'école. Après vers la moyenne section, ben je suis tombé d'un jeu. J'avais un trou sur la tête et je suis pas allé à l'école depuis une ou deux semaines. Après, ben quand je suis retourné à l'écol, je me suis, je me suis renlevé le plâtre et je suis pas allé pendant deux semaines. Après, ben, j'ai repris... La grande section c'était bien. Après quand je suis passé en CP, ben j'aimais bien l'école. Et après, après on disait que je ..., que j'étais adorable. Après en CE1, ben, c'était le comportement, en fait j'ai redoublé le CE1, c'était mon comportement et ... j'avais pas une bonne attitude. Après euh... CE2, CM1 ça allait encore, après CM2, ben c'était le délire en fait, ben, je tapais... J'ai commencé à être impoli avec le professeur, et, la 6<sup>ème</sup> c'était bien, 5<sup>ème</sup>, ... c'était... J'avais beaucoup d'avertissements. J'avais beaucoup d'avertissements, beaucoup de mots et j'allais beaucoup dans le bureau de M. C. (*le principal adjoint*). J'étais son chouchou. Après ben, mes notes y z'étaient, ben moyen moyen. C'est tout.

**Anne** : Alors qu'est ce qui c'est passé en fait ? Tu dis qu'en CP, t'étais.... adorable?

**Vuong** : Je travaillais en fait.

**Anne** : Tu travaillais bien, t'étais un bon élève ? Qu'est ce qui s'est passé tout d'un coup ? Pourquoi t'as...

**Vuong** : Parce que... Je sais pas.... C'était comme si j'avais l'habitude de voir les professeurs.

**Anne** : Qu'est ce que tu veux dire par là ?

**Vuong** : Ben je sais pas. j'a..., j'avais mes cousins.

**Anne** : Qu'est ce que tu veux dire par « l'habitude de voir les professeurs » ? Je ne comprends pas bien.

**Vuong** : J'sais pas. De voir comment ils étaient.

**Anne** : Oui ? C'est-à-dire, comment ils étaient ?

**Vuong** : Si ils réagissaient de mon comportement.

**Anne** : Tu parles beaucoup de ton comportement, puis tu ne parles pas beaucoup de ce que t'apprenais, de ce que t'apprenait pas...

**Vuong** : Ben, ça en CM1 CM2, j'étais dans la classe de... j'adorais les maths. Et je préférais le sport.

**Anne** : Les maths et le sport. Pourquoi t'avais du mal avec les autres matières ?

**Vuong** : Ben parce que en primaire on, en primaire on faisait que des maths en fait, on faisait pas d'autres matières.

**Anne** : Hein ?

**Vuong** : Ben non c'était à B. (*Nom d'une école primaire*).

**Anne** : Alors comment ça s'est passé quand tu es arrivé en 6<sup>ème</sup> ? Tu étais content ou pas de venir en 6<sup>ème</sup> ?

**Vuong** : Ben oui, j'étais content de voir mes cousins. J'avais envie d'avoir des bons résultats. Ben j'étais, j'étais plus ... Comment ... ? Plus calme que maintenant.

**Anne** : Et pourquoi t'as pas... tu sembles dire qu'en 5<sup>ème</sup> c'était plus ça, qu'est-ce qui s'est passé ?

**Vuong** : Ben en fait ben, mon caractère s'est..., je suis..., je suis beaucoup énervant, en fait, quand on me dit quelque chose, je m'énerve aussi.

**Anne** : Quand t'étais au primaire, tu aimais être à l'école ou pas en fait ?

**Vuong** : Ben oui, j'aimais aller à l'école. J'aimais bien les maths et le sport, j'aimais faire un foot avec deux copains en récréation, être avec les autres. Ben au collège, on a pas beaucoup de temps pour s'amuser et... on peut plus rien faire par rapport à l'école.

**Anne** : Et ça te paraît difficile ça ?

**Vuong** : Non.

**Anne** : Tu dis non ? Et en même temps tu dis que... enfin, ben dans la façon dont tu dis : « on plus s’amuser et tout ça », j’avais l’impression qu’il y avait un peu un regret...

**Vuong** : Ouais, ouais c’est que... Ben quand on est jeune en fait on ... faudrait en profiter, on devrait s’amuser. Après, 8 ans, on peut plus rien faire.

**Anne** : Et tu trouves ça intéressant ce qui se raconte en classe, dans les cours ?

**Vuong** : Ben ouais, ça va.

**Anne** : Est-ce que ça a du sens pour toi d’être dans la classe, avec des profs ou pas ? Ça du sens ? Ça a quel sens pour toi ?

**Vuong** : Ben ouais, déjà ils m’apprennent des choses, pour pouvoir travailler. Mais... des fois je me dis... , euh... , si je progresse mieux, je peux faire l’université, mais si je progresse moins, je peux faire l’armée, quoi... Garagiste dans l’armée. Depuis tout petit je fais que bricoler.

**Anne** : Bricoler. Et t’as regardé les diplômes qu’il fallait pour être garagiste dans l’armée tout ça, t’as commencé à regarder ?

**Vuong** : Ouais, j’ai commencé à voir des choses.

**Anne** : Et dans cette classe, tu te sens comment ?

**Vuong** : Ben normal. Calme.

**Anne** : Tu te définis toujours quand tu parles de toi comme élève par « j’étais calme », ou « j’étais agité »...

**Vuong** : Ben euh... c’est le comportement qui est le plus important à l’école.

**Anne** : Oui ?

**Vuong** : Ben parce que l’année dernière quand je faisais trop de conneries, ben ma mère a pleuré parce euh... parce que elle voulait pas d’ennuis, elle voulait être une famille normale en fait et faut pas que je gâchais sa vie.

*Silence.*

**Anne** : Et pour toi l’école, c’est..., l’école c’est être calme ou c’est avoir de bons résultats?

**Vuong** : Etre calme. Avoir un bon comportement. Voilà.

**Anne** : C'est le comportement... Hum, hum. Il y a des choses que tu as envie de dire encore ?

**Vuong** : Non. Pas pour l'instant.

**Anne**: Merci.

**Anne** : Alors, est-ce qu'il y a quelqu'un qui a envie de se lancer ? Julian? Va-s'y...

**Julian** : Alors, ben moi, j'ai commencé l'école y a deux trois ans, à deux trois ans.

**Anne** : Oui ?

**Julian** : J'ai, euh, au CP j'aimais pas trop l'école. J'le dis : « j'aimais pas top l'école ». Au CP, ça va parç'que je commençais à apprendre et tout, j'aimais bien faire les dictées. À la dictée, c'est ce que je..., c'est ce que je préférais le plus, j'avais des bonnes notes et tout... Après ben, j'sais pas, tout d'un coup c'est ce CE1... Après, j'ai, j'ai pas aimé après, ça, ça a basculé direct comme ça... Je préférais plus aller en récréation que...

*Rires.*

**Julian** : Après ben, j'ai pas beaucoup aimé, c'est, je sais pas... J'aimais pas aller à l'école, j'arrivais pas à me lever... Je ..., j'étais un fainéant.

**Anne** : Oui ?

**Julian** : Non, j'aimais pas. Après, commencé en 6<sup>ème</sup>, ben là j'ai bien aimé, j'ai commencé, je suis bah, genre c'est une grande école et tout... La première semaine, ça s'est bien passé, j'ai commencé à bien apprendre, même si j'avais pas des bonnes notes, et ben je me suis pas découragé. 5<sup>ème</sup>, ben, ça allait bien aussi. Je commençais à avoir des bonnes notes, mais aussi des mauvaises notes... Mais je... ben je me laissais pas aller. En 4<sup>ème</sup>, ben pour l'instant en 4<sup>ème</sup>, là ça., ben c'est, c'est moyen. Mais je me, je me laisse pas dé... décourager.

**Anne** : Tu te laisses pas décourager ...

**Julian** : Même si j'ai, même si j'ai des mauvaises notes... c'est pas parce que t'as des mauvaises notes que t'es nul, que t'es... euh..., j'en sais rien.

**Anne** : T'as été pas mal absent...

*Rires.*



**Julian** : Non ! Euh, ça, non c'est pas, c'est pas parce que j'suis ... , je... que je viens pas que je suis fainéant. Je... je suis absent des fois parce que c'est à cause de mon bus. Je... je suis, je suis gravement malade des fois. Non ça a ... *À un de ses camarades, en riant* : arrête de rigoler... C'est des fois j'suis malade, c'est... J'ai eu la grippe, j'ai eu la grippe... une semaine, et après ben elle, c'est revenu de temps en temps j'me sentais pas bien, je commençais à avoir la toux un peu, mais ça va un peu mieux. Mais c'est vrai que j'ai été pas mal absent, c'est vrai...

**Anne** : C'est pas parce que t'a pas envie de venir ?

**Julian** : Non, non parce que j'habite hyper loin, j'suis obligé de me l'ver à cinq heures et demi le matin pour euh... le temps d'me laver et tout, ce... Ben là, c'est des fois j'suis fatigué, c'est la fatigue.

**Anne** : Et qu'est ce que t'aimes apprendre alors ? Depuis que t'es...depuis que t'es p'tit, est-ce que ça a évolué, changé... ?

**Julian** : Ah ça a évolué, depuis, ça a gravement évolué, ça a évolué. Ben, c'est... j'aime bien apprendre, j'aime mieux écouter, euh, c'est je, j'ai pris le goût à aller en cours, de me lever facilement et tout.

**Anne** : Oui ? Et il y a des choses qui t'intéressent plus que d'autres ?

**Julian** : Euh, le français, c'est ben, j'aime le français, c'est pour les dictées et tout... J'aime bien l'histoire-géo aussi, j'aime bien l'art plastique, le sport...

**Anne** : Qu'est-ce qui te plaît dans ces matières ?

**Julian** : J'aime bien, j'sais pas, c'est... En fait c'est pas, c'est pas qu'c'est facile, mais j'trouve que c'est mieux. J'sais pas ça a rien à voir avec des autres, euh, avec les autres matières, pour moi, ça a rien à voir avec les autres matières, j'sais pas trop. T'apprends mieux en français, je trouve, où en histoire-géo des trucs comme ça... Je trouve que c'est énorme. En anglais, j'sais pas pour moi, en anglais, j'sais pas, ça va pas me servir, j'sais pas.

**Anne** : Ah, c'est une question de ce qui peut te servir ou pas ?

**Julian** : J'sais pas pour moi, ben euh, l'anglais, j'sais pas. Ben j'aime bien l'anglais, mais pour moi, ça va pas me servir...

**Anne** : Ça va pas te servir ?

**Julian** : Ben j'sais pas. Ah si ! Peut-être pour les voyages, les trucs comme ça... Autrement non... Ah, si. C'est pour après, après ça peut me servir... Pour apprendre à mes enfants, des trucs comme ça...

*Rires de la classe.*

**Julian** : Ça, ça peut me servir bon...

**Anne** : Mais toi en fait, tu as une idée de ce que tu... Comment tu seras comme élève, après la 4<sup>ème</sup> ?

**Julian** : Après la 4<sup>ème</sup> ? En 3<sup>ème</sup> ?

**Anne** : Oui, en 3<sup>ème</sup>, après, t'as des idées sur ce que tu veux faire?

**Julian** : Ben, j'veux faire un apprentissage.

**Anne** : Tu veux faire un apprentissage ?

**Julian** : C'est-à-dire, ben après la 4<sup>ème</sup>, j'veux aller en apprentissage, j'veux me renseigner dès septembre, ben j'commence à chercher un patron, et je... Là, j'suis en train de chercher avec ma mère pour qui m'prenne en début septembre. Euh, après ça va aller comme ça, faut voir après la suite... Si j'me plais et tout...

**Anne** : Ça veut dire que tu vas aller au CFA, c'est ça?

**Julian** : Ouais. Une semaine de CFA, deux semaines de cours.

**Anne** : Et tu as quel âge, toi, Julian ?

**Julian** : J'ai 15 ans et j'vais sur mes 16. Parce que j'ai redoublé deux fois. Ben j'ai redoublé 6<sup>ème</sup> et CE1.

**Anne** : Tu as redoublé deux fois. La 6<sup>ème</sup>. Et le CE1?

**Julian** : Ouais.

**Anne** : Comment t'as vécu ça ?

**Julian** : Ben, de toute façon j'me doutais bien que j'allais redoubler parce que... C'est ma mère qui m'a fait redoubler parce qu'elle voulait que j'apprenne mieux. Elle voulait pas me faire passer comme ça parce que je... en 5<sup>ème</sup> de toute façon, j'serais pas bien, alors elle préférait me faire redoubler...

**Anne** : Et toi ? Tu préférerais quoi ?

**Julian** : Ben, j'étais pas d'accord, je voulais passer en 5<sup>ème</sup>, comme tout le monde, après, bon, ça allait, ça a passé vite. Euh, je... en 6<sup>ème</sup>, ça s'est beaucoup mieux passé.

**Anne** : Oui?

**Julian** : Après, je j'étais avec Vuong. C'était... C'était 10 fois mieux... J'étais dans une classe qui était très très bien. Et ça c'était bien passé.

**Anne** : Ça veut dire quoi une classe très très bien pour toi ?

**Julian** : Ben... que, la première fois que j'étais en tout début 6<sup>ème</sup>, c'était pas bien, y avait trop de monde qui parlait, qui faisait le bordel et tout. Et bon moi, moi aussi j'faisais le bordel, moi aussi. Après j'pouvais pas travailler, j'voulais travailler et apprendre. Et j'pouvais pas avec la classe. Ce, ça non, la classe-là, elle est bien et tout... Avec mes potes...

**Anne** : Et en CE1?

**Julian** : En CE1...

**Anne** : Qu'est ce qui s'est passé ?

**Julian** : En CE1 j'arrivais pas, j'sais pas j'arrivais pas. Ben....

**Anne** : T'arrivais pas à quoi ?

**Julian** : J'arrivais pas à travailler. J'arrivais pas à me concentrer. C'est ça. Après J'arrivais mieux à me concentrer, mais en CE1, j'arrivais pas. À me concentrer. Je..., j'arrêtais pas de faire des conne... des conneries, je pouvais pas, je pouvais pas me concentrer une seconde.

*Rire entendu des élèves qui semblent le conforter ce point.*

**Anne** : Et tu ne sais pas pourquoi ?

**Julian** : J'sais pas, j'sais pas... C'est que ben, j'avais envie de rigoler, j'avais envie de m'amuser. Je pouvais pas travailler, je voulais pas.

**Anne** : Et qu'est ce que tu pensais à ce moment-là ? Est ce que tu te souviens de ce que tu pensais à ce moment là ? L'école, apprendre, à quoi ça servait...

**Julian** : Ah si ça sert, ça sert !

**Anne** : À ce moment là ?

**Julian** : À ce moment là ? J'sais pas, moi, je s'sais pas.

**Anne** : Tu trouvais ça pas intéressant ?

**Julian** : Au début, non. Au début je trouvais, quoi, comme tout le monde... Comme tout le monde ici, je trouvais que ça sert à rien, j'ai pas envie d'aller à l'école... Mais après, j'me suis dit, ouais, ça sert et tout... Et j'ai envie, j'ai envie d'apprendre et tout.

**Anne** : Et tu... Comment ça s'est passé quand t'as appris à lire et à écrire ? Ça t'a fait quoi de lire et écrire ?

**Julian** : Ben euh ... au début, j'voulais pas lire, parce que j'aimais pas du tout lire. Je... je passais pas trop de temps à lire, je... préférais être toujours dehors. Au début quand j'ai commencé à lire, euh, ça m'a fait du bien, c'était bien. Ce... ça, j'apprenais beaucoup de choses à lire. C'était bien. Pour écrire, c'était pareil, j'arrivais pas... En CE1 non plus, je sais pas, j'arrivais pas, j'avais beaucoup de difficultés, ça s'est passé mieux après, ensuite...

**Anne** : Et euh, tu ne nous a pas parlé beaucoup de la maternelle...

**Julian** : À la... la maternelle, je m'appelle pas beaucoup beaucoup, mais je me rappelle un tout petit peu, qu'on apprenait, quoi, comme tout le monde, quoi... des petits trucs, les lettres, des trucs comme ça...

**Anne** : Et ça t'intéressait ?

**Julian** : Ouais.

**Anne** : En CP, un peu encore ?

**Julian** : Ben au début, j'étais fainéant, ça je le dis. Après ben c'était dix fois mieux. Je me rappelle bien de ça.

**Anne** : Comment t'expliques ça, toi là quand tu dis : « j'étais fainéant, j'suis fainéant » et tout ça ? Comment t'expliques ça ?

**Julian** : J'sais pas. Ben je travaillais pas. J'sais pas, je faisais même pas mes devoirs, ça me donnait pas envie.

**Anne** : Ça te donnait pas envie...

**Julian** : J'avais envie de rien faire en fait. Rester chez moi, avec mes copains, jouer au foot, mais l'école, non... Après c'est qu'j'ai commencé à apprendre qu'il fallait bien apprendre,

qu'il fallait bien faire quelque chose, quoi, de toute façon...

**Anne** : Ça veut dire quoi faire quelque chose de toute façon ?

**Julian** : Ben ... Bien travailler si tu veux euh... avoir un avenir plus tard. Fallait bien faire quelque chose.

**Anne** : T'avais pas compris ça au début ?

**Julian** : Non, au début j'savais pas, j'avais pas conscience... Et après j'ai eu conscience, qu'il fallait bien travailler, faire quelque chose. Autrement si tu fais rien, tu vas rien faire dans ta vie, des trucs comme ça...

**Anne** : Qu'est qui t'a donné conscience de ça ?

**Julian** : Oh ... de tout le monde. J'voyais tout le monde travailler, ça me..., ça me donnait envie, ça comme tout le monde travaille et tout. D'apprendre, quoi d'apprendre. Je voulais apprendre. Pour avoir un avenir bien quoi. Voilà.

**Anne** : Est-ce que t'as des choses que t'as envie de rajouter ?

**Julian** : Ben que ... que je j'espère que j'vais réussir mon apprentissage, que la 4<sup>ème</sup> va bien m'aider, jusqu'à la fin, que j'peux. Et que... que j'vais réussir.

*Edwige, une collègue entre et s'installe.*

**Anne**: Qui s'est pas exprimé encore ? Ben, Carole. Et Keti! Et...

**Alan**: Moi, je veux bien faire, mais faut me poser des questions.

**Anne**: Tu veux pas essayer de raconter ? Parce que t'es quelqu'un qu'à un bout de bagout... Et tu sais ce qu'on peut faire, c'est essayer de raconter en gros et puis je te pose des questions après, si y a des choses, hein?

**Alan** : Ben, j'ai commencé l'école à deux ans.

**Anne** : On t'écoute.

**Alan** : J'ai commencé à P. (*commune du département*). En petite section. Ils me l'ont fait passer deux fois parce que j'étais trop jeune pour passer en moyenne section. Après j'ai déménagé à... P. (*commune limitrophe de celle du collègue*). Pour faire euh... la moyenne section. Ça s'est bien passé. Après j'ai déménagé à B. (*nom d'une « cité » de la ville dans laquelle est située le collège*), pour faire la grande section. Et je suis passé en CP. à la V.,

(nom de l'école du secteur). Après j'étais en début CE1 à la V. et j'ai déménagé à... je sais plus comment ça s'appelle, la F. (village à une trentaine de kilomètres). À la campagne et je me rappelle c'était bizarre dans l'école parce que c'était une école de chrétiens et tous les matins on faisait la prière et le... vendredi on allait à l'Eglise. Et... ils étaient tous intégrés. Ils voulaient me faire redoubler avec 15 de moyenne. Après, ben, ils m'ont pas fait redoubler, ils m'ont laissé passé, j'ai fait mon CE2 là-bas. Après j'ai déménagé à L. (commune proche), j'étais au G. (école), et... ben, euh... j'étais fort euh... , euh... j'avais un beau bulletin après je suis passé en CM2. J'ai déménagé euh... à B. (nom de la « cité » proche du collège). C'était au G. (école). J'étais le premier de ma classe, et après ben je suis parti à R. (collège où nous nous trouvons). Ben ça allait bien. Après en 5<sup>ème</sup>, les maths ça allait moins bien et là ça va mieux.

**Anne** : Qu'est ce qui s'est passé en 5<sup>ème</sup> alors ?

**Alan** : Je sais pas. C'est descendu tout seul.

**Anne** : C'est descendu tout seul ? Est-ce que, est-ce que... t'as été un très bon élève au primaire, d'après ce que je comprends, t'as passé ta scolarité assez facilement. Tu avais du plaisir ou pas, t'étais content ?

**Alan** : Oui.

**Anne** : Ouais ?

**Alan** : Ouais.

**Anne** : T'avais du plaisir à être à l'école tout ça ? Et tu travaillais beaucoup ou c'était facile et t'avais pas besoin de travailler ?

**Alan** : Ben ça dépend des fois.

**Anne** : Mais tu travaillais régulièrement ?

**Alan** : Ouais.

**Anne** : Oui ? Et là en 5<sup>ème</sup>, t'avais, t'as continué ça c'est... et les résultats sont descendus tous seuls sur les petites cases du bulletin ou il s'est passé quelque chose ?

**Alan** : Je sais pas.

**Anne** : J'ai pas compris, en fait. Tu bossais ou tu bossais pas l'année dernière ?

**Alan** : Pas trop.

**Anne** : T'avais plus envie ?

**Alan** : Je sais pas. Même ma mère, elle disait que je m'en sortirai pas.

**Anne** : Qu'est-ce qui faisait penser à ta mère que tu ne t'en sortirais pas en 5<sup>ème</sup>?

**Alan** : J'sais pas. Elle me disait : « T'arriveras jamais en 5<sup>ème</sup>, ta sœur elle faisait pareil que toi ».

**Edwige**, enseignante : C'est curieux quand même, de sortir de 6<sup>ème</sup> avec un beau bulletin..., c'est ça qui s'est passé ?

**Alan** : Ouais.

**Anne** : Un bon bulletin, des bonnes appréciations ? Et tout d'un coup un accident et puis t'arrives pas du tout à expliquer. Tu sais pas si t'as moins travaillé, si tu t'es moins intéressé, si d'autres choses t'occupaient ?

**Alan** : Si je m'intéressais moins, je m'intéressais moins.

**Edwige**, enseignante : Tu t'intéressais moins. Mais c'est dès le premier trimestre de 5<sup>ème</sup> que tu..., dès le premier trimestre ça s'est déjà senti sur ton bulletin.

**Alan** : Ouais.

**Edwige** : D'accord, donc en fait on peut considérer que c'est quasiment en cinq mois ? En juin super bulletin et puis en décembre, déjà moins bon ?

**Anne** : Avant de rentrer en 5<sup>ème</sup> pendant cet été-là, quand tu pensais à ta rentrée, tu te voyais comment ?

**Alan** : Ben normal.

**Anne** : T'avais l'intention de travailler tout ça comme d'habitude ?

**Alan** : Ben ouais.

**Anne** : Et tu l'a spas fait ? Et qu'est-ce que t'en retires de cette expérience, là finalement ?

**Alan**, à voix basse : Ben je retravaille, maintenant.

**Anne** : Tu dis que maintenant tu travailles à nouveau, c'est ça que tu dis ?

**Alan** : Ouais...

**Anne** : Quand tu repenses à cette année de 5<sup>ème</sup>, tu te dis quoi finalement ?

**Alan** : J'sais pas, moi, c'était au niveau de la classe, on était trop turbulents.

**Anne** : Oui ? C'était au niveau de la classe ?

**Alan** : Ouais.

**Anne** : Ouais. Mais c'est une explication intéressante. Les éléments d'explication que tu peux donner sont intéressants. Tu t'es senti, tu t'es senti bien quand même dans la classe ?

**Alan** : Ouais.

**Anne** : Oui ? T'avais pas mal de copains. Dans mon souvenir.

**Alan** : Quoi ?

**Anne** : Dans mon souvenir, t'avais pas l'air malheureux, au collège. Et qu'est ce que tu te disais avant de commencer ta 4<sup>ème</sup>, du coup ? Est-ce qu'à un moment tu as réfléchi à ton année de 5<sup>ème</sup> en te disant il faut que je change de position par rapport à ça ? Ou est-ce que ça s'est fait naturellement à la rentrée ?

**Alan** : Ça s'est fait comme ça.

**Anne** : Ouais ? Tu t'étais pas dit « il va falloir que je me ressaisisse »... Non ? T'avais pas pris de décision par rapport à ça ?

**Alan** : Non.

**Anne** : D'accord. Et toi tu te projettes comment alors ? Comment tu te vois dans années? Comment tu te vois après la 4<sup>ème</sup> ?

**Alan** : Je sais pas encore. Je de..., je devais faire DP6 mais Madame J. (*autre enseignante*), elle a dit ce serait peut-être pas facile parce que je suis trop jeune. Mais ça me dérange pas trop.

**Anne** : Ben ouais, t'es très jeune, et puis en même temps....

**Edwige** : T'as quel âge ?

**Alan** : 13.

**Anne** : Ben ouais, 13 ans, c'est... t'as un peu le temps quand même de voir venir hein. Mais



bon, on va en reparler, on va réfléchir au cas par cas à, à ces questions d'orientation. Tu veux ajouter quelque chose ?

**Alan** : Non, j'ai tout dit.

**Anne** : OK. Alors merci.

**Anne** : Alors, qui serait partant pour continuer, peut-être une fille pour changer, un petit peu ? Keti ? Tu veux pas essayer ?

**Keti** : Si.

**Anne** : Oui ?

**Keti** : Euh... Ben moi, quand, avant, j'étais en Russie.

**Anne** : Oui.

**Keti** : Je suis pas allée à l'école, j'étais que à la maternelle. Après, quand je suis venue en France, je suis restée un peu sans aller à l'école. Après j'ai commencé à aller à l'école. En CP, je pense. Et euh... j'étais contente de rentrer dans une école parce que au début, je comprenais pas. Après j'ai compris et après y m'ont mis dans une autre école pour apprendre la langue française. Au début je suis allée à la C. (*nom d'école*), et j'ai appris, je suis restée 3 ans. Et après je suis allée au CP et euh... c'était facile pour moi donc du coup ils m'ont mis au CE1 et après je suis allée et j'ai fait mes classes euh... CE2, CM1 et tout. Et euh, je travaillais bien. Et après en CM2 c'était plus difficile. Et puis, ben, je sais plus si j'ai redoublé ou pas, mais je pense pas parce que après je suis venue en 6<sup>ème</sup>. Mais ma mère a voulu que je reste encore plus une année à la C. (*nom d'école*), pour apprendre plus, avant d'entrer en 6<sup>ème</sup>. Après je suis venue ici, et le... j'ai bien aimé le collège. J'ai travaillé bien, au, début en 6<sup>ème</sup>, après c'était plus difficile. Et euh... après ben je suis allée en 5<sup>ème</sup>, ben je suis en 4<sup>ème</sup>.

**Anne** : Tu dis : « c'était plus difficile » ?

**Keti** : Ben, pour la langue. Et euh... pour les euh... pour les autres matières parce que comme j'ai pas été à l'école ben... j'ai commencé à tout apprendre ici. J'avais sept ou huit ans quand je suis arrivée en France. J'ai eu mes huit ans ici.

**Anne** : Tu as eu tes huit ans ici ?

**Keti** : Oui.

**Anne** : Oui ? Et tu aimais apprendre des choses alors à l'école ?

**Keti** : Ben ouais, c'était intéressant.

**Anne** : Ouais ? Tu trouvais ça intéressant ? Et depuis que t'es au collège alors, tu dis : « au début quand je suis entrée en 6<sup>ème</sup>, je travaillais bien ». Alors, est-ce que ça veut dire que à un moment t'as moins travaillé ?

**Keti** : Ouais. À un moment, soit c'était en fin de 6<sup>ème</sup>, ou en début de 5<sup>ème</sup> j'ai baissé un peu... des notes. Je travaillais moins, mais après euh... j'ai parlé avec Madame M. (*enseignante*), je sais plus, et avec ma mère, et du coup après ben j'ai remonté mes notes.

**Anne** : Qu'est ce qui s'est dit avec ta mère et Madame M. qui t'a fait euh... changer un petit peu d'attitude ?

**Keti** : Ben, pour la langue française Madame M. m'a dit d'acheter un... livret et un dictionnaire avec moi pour... noter les mots que je connais pas et j'ai fait ça et ça m'a aidée, et c'est pour ça que j'ai plus progressé après. Avant, je savais pas quoi faire. Ben, Madame M. elle m'a un peu aidée. Et après j'avais des cours avec une dame, elle venait m'aider moi et ma sœur...

**Anne** : Tu as trouvé ça très difficile d'apprendre le français ?

**Keti** : Ben pas trop. Ben après quand j'ai appris, je me suis rendue compte que c'était pas si difficile. Mais au début je trouvais ça difficile. Ben j'avais peur de pas savoir parler, parce que je voyais tout le monde qui parlait, posait des questions, je comprenais pas. Je suis allée en classe CLIN. Euh, ben j'étais avec Catia, avec Bruna. et euh... beaucoup d'élèves d'ici qui étaient avec moi.

**Anne** : Hum, hum.

**Keti** : En fait, on a fait au CE2 ensemble. Ouais c'est pour ça.

**Anne** : Et alors, qu'est ce qui te plaît le plus à apprendre ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'intéressent plus que d'autres ?

**Keti** : Ben, le..., les mathématiques, l'anglais. Et le français.

**Anne** : Alors pourquoi ? Qu'est ce qui te plaît le plus ? Pourquoi ça te plaît davantage, l'anglais, le français que d'autres matières ?

**Keti** : Ben, l'anglais c'est euh... c'est important. Pour plus tard. Et euh... le français, ben comme, je suis en France, je sais pas. La physique, je bloque, j'ai du mal à apprendre. Parce

que je comprends pas trop. Ben j'essaie d'apprendre mais, ça part après. J'arrive pas à mémoriser euh... tous les trucs qui se dit en physiques. Et euh... tout ce qui a avec tous les euh... trucs à apprendre. Et après euh... en SVT j'avais du mal en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et cette année, je travaille plus en SVT que les années précédentes.

**Anne** : Qu'est ce qui te pousse à travailler plus?

**Keti** : Ben, ben je m'intéresse plus qu'avant. Je sais pas. J'ai eu envie d'apprendre, je me suis dit : « c'est intéressant », comme je suis allée voir, plein de trucs...

**Anne** : T'es allée voir plein de trucs...

**Keti** : Ben je suis allée voir les cahiers, ben des années d'avant. Du coup, je me suis dit que tout ça j'avais pas appris, pour euh... pour apprendre cette année.

**Anne** : Et toi tu te vois comment alors ? Ton parcours ? Comment t'imagines ça ?

**Keti** : Ben, je sais pas. Ben là, je suis souvent avec Madame J. (*conseillère d'orientation*), donc elle m'aide à... à voir euh... ce que je ferai après. Je pense que je ferai apprentissage aussi parce que je me vois pas en 3<sup>ème</sup> au collège.

**Anne** : Pourquoi ?

**Keti** : Je sais pas, je veux euh... aller au lycée. Je sais pas. Ben je sais pas, pour moi, je pense que ce sera mieux là-bas. Parce que je sais pas.

**Anne** : Mais tu sais pas pourquoi ?

**Keti** : Non.

**Anne** : Tu dis que t'es allée un tout petit peu à l'école en Russie ?

**Keti** : Ouais. Je suis allée plus à la maternelle, je suis pas allée à l'école. Mais euh... j'étais petite, on apprend juste à... on dessinait...

**Anne** : La maternelle pour toi, c'est pas l'école en fait ? En Russie, c'est pas comme en France ?

**Keti** : Ben, c'est pas pareil. Ben je me rappelle plus trop en fait.

**Anne** : Et tu étais contente d'y aller ou pas ?

**Keti** : Euh... à la maternelle ?

**Anne** : Oui.

**Keti** : Je sais pas.

**Anne** : Tu te souviens pas... Donc en fait, t'as pas été à l'école entre la maternelle et huit ans. Sept-huit ?

**Keti** : Ben tout ce que j'ai commencé, c'est euh... en France.

**Anne** : Hum, hum.

**Keti** : Ouais. Ben quand je suis rentrée dans l'école où... j'allais avant, j'étais contente. Je voyais pas ce que je devais faire, donc euh... ben après j'ai appris, après j'ai déménagé, je suis allée dans une autre école. Et ça a commencé à ... à rentrer.

*Silence.*

**Anne** : Hum, hum. Merci. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Vous avez des questions vous à lui poser ?

*Les élèves disent non avec la tête.*

**Anne** : Non ? Merci Keti. Qui poursuit ?

**Edwige** : Ben moi je veux bien, avant de devoir partir.

*Edwige raconte son parcours. Les élèves écoutent attentivement. Elle sort de la salle.*

**Anne** : Mickaël ? Est-ce que tu veux bien nous faire partager ton expérience ?

**Mickaël** : Oui, mais c'est que j'ai tout oublié.

**Anne** : C'est que ?

**Mickaël** : J'ai tout oublié.

**Anne** : T'as tout oublié ? C'est vrai ?

**Mickaël** : Ben ouais. Ben moi, j'ai rien à dire. Je me souviens à peu près que de l'année dernière.

**Anne** : Tu te souviens à peu près que de l'année dernière ? Tu te souviens pas du tout euh... si t'étais bien ou pas à l'école euh... quand t'étais...

**Mickaël** : Pas trop bien à l'école. *Presqu'inaudible.*

**Anne** : Je t'entends pas, Mickaël.

**Mickaël** : Pas trop bien à l'école.

**Anne** : Pas trop bien ? Tu te souviens de ça, que tu te sentais pas très bien.

**Mickaël** : Ouais.

**Anne** : T'arrives pas à te souvenir de ton entrée au CP, si tu étais content ou pas d'y aller, euh... T'étais où à l'école ?

**Mickaël** : À P. (*commune limitrophe*).

**Anne** : T'es arrivé à B. quand en fait ?

**Mickaël** : Ben euh... *inaudible*.

**Anne** : Je t'entends vraiment très très mal.

**Mickaël** : En 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : En 6<sup>ème</sup>. Et est-ce que tu te souviens ce que tu pensais avant de venir en 6<sup>ème</sup> ?

**Mickaël** : Ben je pensais que c'était dur et tout ça. Ben non.

**Anne** : Tu pensais que ce serait plus dur que c'est, en fait ?

**Mickaël** : Oui. J'aime bien venir au collège. Apprendre, je sais pas apprendre, voir les copains.

**Anne** : Apprendre, voir les copains. Qu'est ce que t'aimes bien apprendre ?

**Mickaël** : Ben l'histoire-géo... La SVT un peu... Autrement toutes les matières hein.

**Anne** : T'aimes bien apprendre dans toutes les matières...

**Mickaël** : Oui.

**Anne** : Oui ?... Donc en fait toi ça te fait assez plaisir d'être en classe.

**Mickaël** : Et d'écouter.

**Anne** : Et d'écouter... Et pourtant, au primaire tu te souviens que t'étais pas bien. Qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi t'es bien au collège alors que tu te sentais pas bien au primaire ?

**Mickaël** : Je ne sais pas. Je ne me souviens pas.

**Anne** : Tu ne te souviens pas ? Il y a d'autres choses comme ça que tu as oublié dans ta vie d'élève ?

**Mickaël** : Ben..., tout le début.

**Anne** : C'est parti ? C'était des trop mauvais souvenirs pour que tu t'en rappelles ?

**Mickaël** : Oui.

**Anne** : On va pas trop aller te chatouiller là-dessus, alors. Et comment tu te projettes, alors? Quand tu penses à plus tard?

**Mickaël** : Moyen.

**Anne** : Comme un élève, enfin pas comme quelqu'un mais comme un élève moyen en fait ?

**Mickaël** : Oui.

**Anne** : Et comment tu t'envisages dans les... années à venir ?

*Silence.*

**Anne** : Tu n'as rien à ajouter ?

**Mickaël** : Non.

*Nicolas, un collègue, entre et prend place parmi nous.*

**Anne** : Merci. À *Lucas* : Lucas, est-ce que tu veux essayer de nous raconter un p'tit peu...

*Il acquiesce.*

**Anne** : Oui ?

**Lucas** : Je suis rentré à l'école à deux ans et ça, c'était bien. Je... Bon c'était bien, je... Je suis rentré, en primaire. J'ai euh... C'était euh... c'était bien. Après je suis euh... j'ai déménagé. Pour ... venir ici. Et ben le changement quand je..., et ben quand je suis rentré au collège en 6<sup>ème</sup> ... C'était euh... catastrophique. Parce que j'ai eu des problèmes de famille tout ça. Et euh, je suis, je suis passé, j'ai redoublé. Et ben, c'est toujours pareil. Après, euh. Après je suis rentré en 4<sup>ème</sup> au niveau... Après c'est tout.

**Anne** : T'aimais bien apprendre, quand t'étais à l'école en primaire ?

**Lucas** : J'sais pas. Un peu. C'est euh, j'aimais pas. J'aimais pas l'école. Euh, il fallait se lever à sept heures. Il fallait se lever et aller... C'était, c'était difficile. J'habitais près de V.

(commune), dans le 93.

**Anne** : Et t'étais un bon élève ou quoi ? Quand tu étais au primaire ?

**Lucas** : Je sais pas.

**Anne** : Tu ne te souviens pas si tu as aimé apprendre à lire, à écrire, tout ça ?

**Lucas** : Ben... j'aimais pas lire.

**Anne** : T'aimais pas lire ?

*Silence.*

**Anne** : Qu'est ce qui te plaisait pas ?

**Lucas** : Ben les livres, et puis ben j'avais des pages à lire, j'aimais pas lire, je ne lisais pas... en plus, j'aimais bien les dictées... Ben euh quand je révisais par exemple quelque chose le soir, ben, j'avais un trou mais je faisais quand même. C'est euh, ben ça partait tout seul... Les dictées, c'était souvent que j'y arrivais bien. Sinon j'aimais aussi l'histoire-géo. J'aimais ... euh, réviser les choses.

**Anne** : Oui ?

**Lucas** : Sinon les autres matières, euh... Ben ça me... plaisait pas beaucoup. En fait y a des matières où j'ai des bonnes notes et ça va. Par exemple, ben, par exemple j'ai un dix et ben j'essaie de remonter mes notes et puis voilà. J'essaie.

**Anne** : Et dans les matières où t'as des mauvaises notes, comment ça se passe du coup ?

**Lucas** : Ben euh... J'essaie quand même.

**Nicolas** (*enseignant*) : t'as des matières où t'as pas de notes...

**Lucas** : Ben si...

**Nicolas** : Toutes les matières vous avez des notes ?

**Lucas** : Euh... ouais.

**Nicolas** : Même en techno ?

**Autres élèves**: en espagnol, en français aussi, en maths y en a...

**Anne** : En français, t'as pas de notes...

**Lucas** : Par exemple, ben j'ai insuffisant, je vais essayer de remonter, je vais essayer de faire passer par exemple à passable... J'ai envie de progresser.

**Anne** : Et toi alors, comment tu t'envisages dans l'avenir, alors?

**Lucas** : Ben je vais peut-être pas faire sûr ma 3<sup>ème</sup> ici... Je vais peut-être la faire à L. (*commune éloignée de 30 kilomètres, dans la campagne*).

**Anne** : Tu vas peut-être la faire à L. ? Pourquoi à L. ?

**Lucas** : J'sais pas, je... J'aime bien la nature. Ben voilà. J'irai à l'internat là-bas.

**Nicolas** : T'as pas peur d'être tout seul dans un dans un internat ?

**Lucas** : Non.

**Anne** : T'as des idées de ce que tu ferais après ?

**Lucas** : Non.

**Anne** : Pas encore ? T'as envie de continuer à apprendre des choses ?

**Lucas** : Ben... Ben oui.

*Silence.*

**Nicolas** : T'as aucune idée de métier que tu veux faire plus tard ?

**Lucas** : Ben si. Pompier.

**Anne** : Pourquoi ?

**Lucas** : J'sais pas.

**Anne** : Qu'est-ce qui te plaît, là-dedans ?

**Lucas** : Euh... C'est très speed, sportif. Voilà...

**Anne** : Ça bouge ?

**Lucas** : ouais.

**Anne** : Tu trouves que ça bouge suffisamment au collège?

**Lucas** : J'sais pas. En fait au collège, on est toujours assis, on arrête pas...

**Anne** : Parfois tu trouves ça pesant de rester assis?



**Lucas** : Ah ouais!

**Anne**, *aux autres élèves* : Vous n'avez pas de questions à lui poser?

**Nicolas** : Et pompier, tu serais, pompier, pompier, pompier volontaire ou professionnel ?

**Lucas** : Professionnel ?

**Nicolas**, *enseignant* : Professionnel. Volontaire, ça te dit rien ?

*Il a l'air déconcerté.*

**Anne** : T'as commencé à regarder un petit peu comment on devenait pompier ?

**Lucas** : Ouais.

**Anne** : Oui ? Tu peux nous expliquer ? Qu'est ce qu'il faut faire pour devenir pompier ?

**Lucas** : Ben faut être euh... Faut faire du sport. Pour ... Faut être toujours présent euh, si on est appelé, ben faut être toujours présent.

**Anne** : Hum hum.

**Lucas** : euh... Voilà.

**Anne** : Et pour pouvoir faire ce métier là, comment on s'y prend ? Tout le monde peut devenir pompier ?

**Lucas** : Ben euh, faut être sportif, faut euh... Faut bien apprendre. Faut être sportif aussi. Y a des concours à passer et après, voilà, après...

**Anne** : D'accord. Donc toi quand tu te regardes, tu te vois donc élève pendant encore quelques années... T'as envie de passer un bac et tout ça...?

**Lucas** : Ouais.

**Vuong** : Y a un concours. Y un concours, y en a que un sur vingt qui est pris. C'est un concours qui est difficile.

**Anne** : Ça te motive ou pas, toi, quand t'entends ça, Lucas ?

**Lucas** : Ben ouais. Faut se défoncer aussi. Faut euh... Se défoncer.

**Vuong** : C'est pas un concours sportif, euh... Pompier. C'est rare qu'y a des incendies.

**Alan** : Faut être grand aussi, non?

*Rires. Lucas est petit.*

**Anne** : Mais y a le droit monter sur une échelle aussi quand tu es pompier...

*Rires.*

**Nicolas, enseignant** : C'est pas mannequin non plus...

*Rires.*

**Nicolas** : La bonne taille c'est quand les pieds touchent par terre, hein?

*Rires*

**Anne** : Je sens que certains ont tendance à s'agiter... Vous avez besoin d'une petite pause ?

**Élèves**: Non.

**Anne** : Y en a qui seraient moins attentifs au récit des autres... Il faut rester peut-être... très à l'écoute parce que vous avez pu voir que c'est pas facile, hein. C'est pas évident, hein ?

**Julian** : Au début, on dit c'est pas facile on veut pas passer... Une fois qu'on est lancé, après c'est bon. Au début je voulais pas passer, mais une fois que je suis lancé et puis c'est bon...

**Anne** : Ouais ?

**Keti** : Ouais, après quand on passe, ça va.

**Anne** : Mais peut-être tu as encore des choses à dire du coup, Keti ? Parce que faut pas hésiter, si à un moment on se dit : « Tiens j'ai pas beaucoup parlé de telle ou telle chose, et là j'aurais envie », il faut pas hésiter. On peut pas se souvenir de tout comme ça et ... ça prend un petit peu de temps. Alors, qui est-ce qui se lancerait ? Lisa? Ludovic ?

**Ludovic** : Je me souviens pas.

**Anne** : Tu te souviens pas ?

**Ludovic** : Non.

**Anne** : Tu te souviens pas dut tout de quand t'es rentré à l'école ? Tu te souviens, de ... l'année dernière ?

**Ludovic** : Oui.

**Anne** : De l'année de ... 6<sup>ème</sup> ?

**Ludovic** : Oui.

**Anne** : On peut prendre à rebours, hein. T'étais content de rentrer en 6<sup>ème</sup> ?

**Ludovic** : Mouais. Chaque..., il fallait se lever le matin, fallait se lever de bonne heure...

**Anne** : Au moment d'aller au collège, ça ou déjà avant ?

**Ludovic** : En arrivant au collège.

**Anne** : En arrivant au collège... Tu te levais moins tôt quand tu étais au primaire?

**Ludovic** : Ouais.

**Anne** : Oui ? T'aimais bien l'école toi au primaire ?

**Ludovic** : Ouais, ça allait. Je travaillais bien.

**Anne** : Oui ? Et maintenant ? Tu te plais au collège ?

**Ludovic** : Mouais.

**Anne** : T'as préféré être au primaire ou au collège ?

**Ludovic** : Au collège. Y de meilleurs horaires.

**Anne** : Qu'est ce que tu veux dire par des « meilleurs horaires » ?

**Ludovic** : Ben parfois tu finis plus tôt.

**Anne** : Pourquoi c'est important parfois pour toi de finir plus tôt ?

*Silence.*

**Anne** : Tu trouves ça long, les journées au collège ?

**Ludovic** : Des fois, un petit peu.

*Silence.*

**Anne** : Qu'est ce que tu fais quand tu finis plus tôt ?

**Ludovic** : Pour rentrer...

*Silence.*

**Anne** : Oui ? T'arrives à trouver un peu de temps pour travailler à la maison, parfois ? Après

l'école ?

**Ludovic** : Oui.

*Rire de Vuong*

**Anne** : Oui? Qu'est ce qui t'arrive Vuong ?

*Il cesse de rire.*

**Anne** : Qu'est-ce qui te plaît alors comme matière au collège ? Qu'est-ce qui te plaît, qu'est-ce qui te plaît pas ? Est-ce qu'il y a des choses qui te plaisent ?

**Ludovic** : Les maths.

*Rires.*

**Anne** : Eh, vous savez c'est pas facile, hein dans ces conditions... C'est déjà pas facile de s'exprimer devant tout le monde, mais effectivement, s'il y en a qui rient beaucoup, hein... On ne sait pas le pourquoi ils rient en plus, c'est embarrassant... Nan ? Donc il faudrait quand même qu'on reste dans ce climat de respect qu'il y avait au départ et qui fait que...

*Les élèves se taisent.*

**Anne** : Les maths, tu disais alors Ludovic ?

**Ludovic** : J'aime pas trop la musique.

**Anne** : Qu'est ce qui te plaît pas dans la musique ?

**Ludovic** : Tout.

**Anne** : Tout ? T'en écoute ou t'en écoute pas, toi de musique ?

**Ludovic** : J'en écoute...

**Nicolas, enseignant** : Tu préfères la télé ?

**Ludovic** : *Silence.*

**Anne** : Dans quelles matières tu te sens à l'aise ?

**Ludovic** : *Silence.*

**Anne** : On ne va pas trop l'embêter. T'as pas envie ou tu sais pas quoi dire ?

**Ludovic:** Je sais pas.

**Nicolas :** Tu te sens perdu un petit peu ?

**Ludovic :** un peu.

**Anne :** Peut-être qu'il te faut du temps encore pour y penser un peu, à ton parcours. Tu dis que tu te souviens pas beaucoup, t'aimerais t'en rappeler ou pas en fait?

**Ludovic :** Ben ouais.

**Anne :** C'était plutôt bien ou plutôt pas bien ? Y a des choses dont t'aimerais te souvenir et ... C'est notre deuxième cas d'amnésie... Mickaël en fait nous expliquait tout à l'heure que il ne se souvient de rien, au primaire. Que s'est venu, c'est ça, hein Mickaël, que tu nous disais, que c'est... que t'as quelques souvenirs assez récents en fait, mais le reste a été complètement oublié, quoi... Mais par contre est-ce que, est-ce que...

*Interruption par Nicolas, qui va donner un cours et dit au revoir.*

**Anne :** Est ce que tu te souviens, toi, de ce que t'avais appris. Ce que t'as appris au primaire, est-ce que tu t'en souviens encore ?

**Mickaël :** Un peu.

**Anne :** Parfois, oui ? Donc tu as oublié comment toi tu étais au primaire, mais tu te souviens...

**Mickaël :** Ouais j'ai des souvenirs, mais des petits bouts...

**Anne :** Des petits bouts... Et Ludovic alors, par rapport à ça ?

**Ludovic :** Ben, je me souviens pas.

**Anne :** Tu te souviens pas de ce que t'as appris ?

**Ludovic :** *Silence.*

**Anne :** Mais j'arrive pas à comprendre en fait, l'école, t'aimes ça ou t'aimes pas ça ?

**Ludovic :** J'aime bien.

**Anne :** T'aimes bien?

**Ludovic :** Oui.

**Anne :** Tu travailles?

**Ludovic** : Oui.

**Anne** : Y a des choses où ça te résiste et où ça te contrarie ? Comment tu te sens par rapport à l'école ? Tu voudrais être meilleur ? Ça t'es égal tout ça ?

*Xavier, un collègue, entre discrètement.*

**Ludovic** : Je sais pas. Je sais pas dire.

**Anne** : Tu sais pas dire ? Bon, on te laisse tranquille alors.

**Anne** : Alors, qui nous ferait part de son expérience ? Lisa ?

**Lisa** : Ben, moi euh, j'ai commencé la maternelle à B. (*commune proche*), je sais pas si vous connaissez, c'est euh... après j'ai déménagé, et je suis allée, ben ... à L. (*autre ville voisine*). J'ai fait, ma..., mon CM2 et ma, ... mon CE2, CM1, CM2 là-bas. Hum, je me rappelle plus. Je crois j'étais, ben, j'étais pas trop à l'aise, je crois. Euh, ben, dans la classe. Parce que je préférais rester à B. (*commune voisine*), parce que... j'avais tous mes copines là-bas. Après ben j'ai redéménagé, je suis arrivée, ben, à S. (*autre ville*). J'ai commencé, je suis allée au collège de la G.M. (*nom d'école*), j'ai fait ma 6<sup>ème</sup> là-bas. Ben là c'était mieux, parce que en fait je suis arrivée en milieu d'année et alors les autres, ils m'ont accueillie et j'avais plus, j'avais plein de copines après. Ben après je suis venue ici, je me suis installée à ... ben, près de B. Ben, dans la classe ça va, j'me sens bien. Ben l'année dernière euh... M'oui, c'était bien l'année dernière. Y avait, ben, j'ai pu mes..., mes copines d'avant, mais c'était agréable, sinon, je me suis encore intégrée. Sinon, qu'est ce que je peux dire ?

**Vuong** : Tu peux parler de la maternelle.

**Lisa** : Ben en maternelle, c'était bien. J'sais pas. C'est bien on faisait des... ben quand j'étais à ... à B., on faisait, on faisait des... des des grandes sculptures et puis on les accrochait sur les murs de l'école, et on peindait et tout, on marquait, ... sur toute l'école, c'était bien.

**Anne** : Oui ?

**Lisa** : Je me rappelle plus après B. (*commune*) Ben, j'ai fait ma CM1, ma CM2, ça c'était bien aussi... Je me souviens pas quand je suis rentrée en CP. Ben c'est ma mère qui me l'a raconté, mais j'me rappelle plus en fait. Je me rappelle que j'ai lu un livre euh... le cheval..., le cheval fantôme ou un truc comme ça....

**Anne** : Et ça t'avait plus ou pas ?

**Lisa** : Ouais, ça va. Ben, c'est comme tous les livres, hein.

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Lisa** : Ben, on lit toute l'histoire et après on nous pose des questions, et on doit répondre. Je pense que c'est bien parce que on, ben, on découvre des mots et tout.

**Anne** : T'aimes bien lire ?

**Lisa** : Ben ça dépend lesquels, lesquels livres. Je préfère les, je préfère les...., les livres où on est avec des histoires où c'est pas tout le temps des mêmes personnages.

**Anne** : Hum, hum. *Silence*. Alors est-ce que y a des matières, qui t'ont plu plus que d'autres, qui t'ont plu et que t'aimes plus, où l'inverse ?

**Lisa** : L'année dernière j'aimais bien l'histoire-géo avec Madame M., parce que elle animait..., elle animait les cours et tout ben c'était bien. Y avait des ..., ben elle disait bien et tout, on faisait des trucs au tableau et tout, ben c'était bien. Ben cette année avec M. H., aussi c'est bien. Mais c'est pas comme l'année dernière, ça dépend comment c'est... ça dépend quel sujet on parle. C'est bien.

**Anne** : Hum, hum.

**Lisa** : J'aime bien aussi avec les ordinateurs quand on fait. On fait des trucs sur Internet et du coup euh...

**Anne** : Oui ?

**Lisa** : Donc euh... ben, ben on faisait des croquis et tout, c'était bien. Je préfère utiliser l'ordi que écrire sur les cahiers.

**Anne** : T'aimes pas écrire ?

**Lisa** : Si, mais je préfère écrire sur ordinateur.

**Anne** : Comment tu te projettes alors, toi, quand tu envisages ton avenir ?

**Lisa** : J'sais pas. Ben, avec ma mère on est allées voir déjà des... des trucs euh... pour, pour euh ben mon avenir, on a été, comme ça. On est allées se renseigner et tout sur, dans des annuaires et tout. Ben pour l'instant, y a pas trop de trucs parce que tout est pris. On était déçues, mais on va aller voir après.

**Anne** : Des trucs ?

**Lisa** : C'est pour après. Pour les stages après.

**Anne** : Qu'est-ce que t'as envie de faire ?

**Lisa** : Je sais pas. Vétérinaire et tout.

**Anne, à la classe** : Si vous avez des questions à poser à Lisa ...

**Vuong** : Euh... Elle veut faire quoi plus tard ?

**Lisa** : Ben je sais pas.

**Julian** : Elle vient de le dire...

*Rires.*

**Anne** : Si, je résume un peu ce que tu as dit... toi, tu t'es bien plu à l'école...

**Lisa** : Ouais, ça va.

**Anne** : Oui ?

**Lisa** : Oui.

**Anne** : Tu aimes bien apprendre ?

**Lisa** : Ben ça dépend lesquelles matières. La musique j'aime bien. Avec euh... Monsieur... je me rappelle plus...

**Classe** : Avec Monsieur. J.

**Lisa** : M. J., ça va, euh... ça va. Ben, faut qu'y sont gentils quand même... Si les profs y sont trop sévères, ben, on va avoir du mal à apprendre, hein. *Silence.* C'est tout, j'ai fini.

**Anne** : Tu veux ajouter quelque chose ?

**Lisa** : Non, non.

**Anne** : Alors, ce serait à qui le tour ? Qui aurait envie de s'exprimer un petit peu et qu'on n'a pas encore entendu ?

*Xavier, collègue, raconte son parcours.*

**Anne** : Bon, merci. *Aux élèves* : Des questions?

*Ils font non de la tête.*



**Anne** : Pour l'instant on a entendu Vuong, Julian, Keti, Mickaël, Adriana, Melina, Lisa. Qui se lancerait... à nous raconter son parcours... Bruna ?

*Elle fait non de la tête.*

**Anne** : Tu ne veux pas nous raconter pour l'instant ?

**Xavier, collègue présent** : Ben moi, je voudrais bien entendre un parcours quand même, on m'a lancé tout de suite dans le bain.

*Rima lève la main.*

**Anne** : Allez, vas-y, Rima, on t'écoute.

**Rima** : Ben moi j'ai commencé l'école à six ans et demi.

*Xavier décide de couper le rétroprojecteur qui fait du bruit. Il y a donc une courte interruption. La télécommande de l'appareil n'a plus de piles, il faut monter sur une chaise, trouver le bon bouton et ramener le calme.*

**Anne** : Allez, vas-y Rima, maintenant on t'écoute.

**Rima** : Ben j'ai commencé l'école à six ans et demi, et ben j'étais contente d'y aller à l'école, parce que j'étais dans une classe où il y avait toutes mes copines euh... Et ben, je travaillais bien. Ben chez nous, quand on travaille bien, on met des photos dans les... sur le mur. On colle des photos. Et ben, ma professeure elle voulait ma photo. Et après je suis venue en France. Après la 4<sup>ème</sup>. Ben chez nous, c'est 1<sup>ère</sup> classe, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, c'est pas comme ici.

**Anne** : D'accord...

**Rima** : Ben après quand je suis venue ici, j'étais à Nantes, en 6<sup>ème</sup>. Après, après deux mois, je suis renvoyée ici. Et j'étais à C. (*école*). Dans trois, quatre mois, j'étais là-bas en CLIN, pour apprendre le français. Et ... ben après j'étais en 6<sup>ème</sup>, au collège, ici. Et j'ai redoublé parce que je parlais pas du tout le français, ben je comprenais quelques mots, c'est tout. Ben après, ma 6<sup>ème</sup> d'après, ben c'était dur, quand même. Parce que je parlais pas... trop de le français. Et 5<sup>ème</sup> ça va, mais... J'étais pas bavarde...

*Rires. Sans doute parce qu'on lui reproche beaucoup ses bavardages.*

**Anne** : Tu commençais à bien parler le français...

**Rima** : Ben, je veux pas ... bavarder, mais j'sais pas, on fait tout seul. Ben... 4<sup>ème</sup>... Ça va

aussi, mais je suis bavarde. Je me plais à l'école.

**Anne** : Et tu aimais apprendre alors ?

**Rima** : Non.

**Anne** : Non ? Tu te plais bien à l'école mais c'est pas tellement cet aspect là, quoi...

**Rima** : Ouais. J'aime pas trop. J'sais pas pourquoi. J'aime bien les maths, les calculs, les trucs comme ça. Ben, j'sais pas. Surtout la science physique. J'sais pas, je trouve que ça... me sert à rien.

**Anne** : T'arrives pas à voir à quoi ça sert, en fait l'école ?

**Rima** : Si, l'école si. C'est plutôt les sciences physiques quoi.

*Silence.*

**Anne** : Et ça t'a paru difficile alors quand tu es arrivée en 6<sup>ème</sup> ?

**Rima** : Ben la professeure aussi..., elle parlait, moi je comprenais rien... et après j'étais arrivée en CE1 ici... pour apprendre le français. Et après, petit à petit, j'ai commencé à parler. J'étais contente de venir en 6<sup>ème</sup>. Ben, je, je savais que ça allait être plus dur, que... ben l'école, quoi. Ben, je sais pas dans mon pays, je travaillais plus que ici, ici j'arrive pas trop à...

**Anne** : Pourquoi ?

**Rima** : Je sais pas. Ben je comprends pas... En histoire aussi je comprends pas trop, en SVT, je sais pas, des fois elle parle euh... *Silence.*

**Anne** : Tu pense que c'est à cause de la langue, toujours, ou... tu expliques ça autrement ?

**Rima** : Ouais la langue, je comprends pas aussi... mais... aussi elle, elle parle, on écrit...

**Xavier, collègue** : Et tu ne comprends pas parce que c'est pas ton passé, ou c'est pas le passé que tu voudrais connaître ?

**Rima** : C'est pas mon passé, ben...

**Xavier** : Ben c'est les histoires d'un pays qui t'intéresse pas, de pays qui t'intéressent ?

**Rima** : Si! Si ça m'intéresse l'Histoire-Géo, mais...

**Xavier** : Non, non, mais je parlais par rapport à la compréhension de... ton intérêt par

rapport à ... tu voudrais des choses sur l'histoire du... pays dont tu es originaire...

**Rima** : Je sais pas.

**Xavier** : Non ?

**Anne** : Non, si on parlait de de tes..., si on parlait de ton pays, en histoire-géo, ou en français, si c'étaient des auteurs de ton pays tu trouverais un peu plus d'intérêt ou pas?

**Rima** : Ouais.

**Anne** : Oui ?

*Silence.*

**Anne** : Et toi Ketî, par rapport à ça ? Est-ce que tu trouverais plus d'intérêt, pour certaines matières si elles parlaient du pays dont tu es originaire ?

**Ketî** : Ben ça dépend parce que... peut-être que je connais plus de choses sur mon pays que sur d'autres pays... Donc c'est mieux de... connaître, les autres.

**Anne** : Hum, hum. T'as envie de découvrir le reste? Et toi, Rima, tu dis que quelque part, ce serait plus motivant, ça te parlerait davantage...

**Rima** : Ouais.

**Anne** : Et comment tu vois la suite de ton parcours, alors ?

**Rima** : Comment ça ?

**Anne** : Comment tu te vois, après cette année ?

**Rima** : Ben, je sais pas. Ben après, et ben, l'a... l'année prochaine et ben, je vais faire euh... apprentissage peut-être. Ben je cherche un patron, mais j'en ai pas encore. Ben sinon, ben je faire 3<sup>ème</sup>. J'ai pas trop envie de rester au collège. Ben... ben je, ben en gros j'aime pas trop l'école, quoi.

**Anne** : Tu n'aimes pas trop l'école... *Silence.* Hum, hum.

**Xavier** : Tu cherches dans quel domaine ?

**Rima** : Comment ça ? Je cherche un patron.

**Xavier** : Dans, quel..., quel genre de travail, un patron ?

**Rima** : Coiffeuse.

**Xavier** : Ah, bon.

*Silence.*

**Anne** : On reviendra après, après coup, hein, y a peut-être d'autres questions, qui se poseront. Et... Tu as aimé l'école et tu n'aimes pas trop l'école ?

**Rima** : Ben au début, en fait, j'aimais bien et puis après, ben... *Geste qui montre que c'est loin.* Je ne sais pas ce qui s'est passé. J'arrive pas à dire. J'arrive pas à trouver des mots.

**Anne** : À trouver des mots pour le dire ? Mais toi, tu le sais ?

**Rima** : Non, je sais pas en fait.

**Anne** : Tu sais pas ? Pour toi, apprendre la coiffure, c'est pas la même chose que apprendre au collège ?

**Rima** : Non.

**Anne** : La différence elle est où pour toi ?

**Rima** : Ben, je sais pas coiffeuse, c'est... apprendre à coiffer. *Rires.* L'école ça parle de...*Silence.*

**Anne** : Tu sais pas trop, tu vois pas à quoi ça sert ?

**Rima** : Si, ben, je vois la différence, mais, ça, euh... en fait...

**Anne** : Mais l'école tu vois pas à quoi ça sert, les matières que tu apprends à l'école, tu vois pas à quoi ça sert ?

**Rima** : Les maths, si, mais après, les autres... Ben je sais pas, les calculs, on en a besoin. Le français, aussi, l'anglais aussi. Ben les autres, je vois pas.

**Anne** : Alors, ça fait déjà trois matières.

**Rima** : Hein ?

**Anne** : Ben ça en fait déjà trois de matières, où tu comprends à quoi ça sert... Mais les autres, tu vois pas ?

Xavier, *à voix basse* : À quoi ça sert les maths ?

**Anne** : Pose lui la question.

**Xavier** : À quoi ça sert les maths ?

**Rima** : Ben pour calculer, plus tard. Ben je sais pas... Ben si, par exemple, si on va au magasin, si on achète des trucs, mais on a que dix euros dans la poche...

*Rires. Quinte de toux de Lucas.*

**Anne** : Ben alors, Lucas, des mots qui veulent sortir ?

*Rires.*

**Anne** : Tu veux ajouter quelque chose, Rima ?

**Rima** : Non, non.

*Xavier sort discrètement.*

**Anne** : Merci Rima. Qui poursuit ? Jordan ?

**Jordan** : Oui.

**Anne** : On t'écoute.

**Jordan** : Mais je sais pas comment faire. Qu'est-ce qu'il faut dire...?

**Rima** : Ben, c'est facile, tu dis quand tu es allé à l'école, où ça, comment ça s'est passé.

**Jordan** : Ben, j'ai été, à la maternelle à 2 ans. Ben j'aimais pas trop l'école. Euh... *Silence.* Parce que... on faisait que des trucs.... Nuls.

*Rires.*

**Anne** : C'était quoi des trucs nuls par exemple ?

**Jordan** : Ben du dessin et tout... On faisait la sieste et tout et je voyais pas à quoi ça servait. Ben après je suis allé en CP. Ben j'ai déménagé euh... à B. (*commune voisine*), et j'ai fait ma CP, là-bas. J'étais content d'aller au CP et ça s'est bien passé. J'étais un bon élève. J'aimais bien être à l'école.

**Anne** : Alors que t'as pas aimé du tout la maternelle, le début du primaire...

**Jordan** : Ouais. Après je suis arrivé en 6<sup>ème</sup>, je connaissais d'jà des personnes qui étaient dans mon ancienne école. Et j'suis, j'suis pas, je travaillais assez bien. En 5<sup>ème</sup>, ben..., je travaillais

pas trop bien. Et j'étais plutôt nul.

**Anne** : Qu'est ce qui s'est passé entre la 6<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> ?

**Jordan** : J'sais plus j'étais défoncé, je parlais beaucoup. Et en 4<sup>ème</sup>, ben, ça va...

**Anne** : Qu'est-ce qui te plaît le plus au collège, qu'est-ce que tu aimes apprendre ?

**Jordan** : L'histoire-géo, et puis, le français. L'anglais, l'art plastique...

**Anne** : T'aimes bien faire des dessins maintenant ?

*Rires.*

**Anne** : Qu'est ce qui te semble difficile, parfois, comme matière ?

**Jordan** : La science physique, les SVT. Ben je comprends pas trop... les trucs qui m'disent.

**Anne** : T'aimes bien être au collège ? T'aimes bien tes journées au collège ?

**Jordan** : Ouais.

**Anne** : Ouais ? Qu'est ce que t'aimes bien, dans le fait d'être là toute la journée ?

**Jordan** : Apprendre.

*Silence.*

**Anne** : T'aimes bien apprendre. Tu travailles ? T'arrives à travailler en dehors de l'école, à faire tes devoirs ?

**Jordan** : Ouais.

**Anne** : Ouais ? Et ça te paraît facile, difficile ce que tu as à faire à la maison ?

**Jordan** : Des fois je comprends pas trop les exercices qu'on fait. Ben en espagnol, je comprends pas trop. Je fais pas tout.

**Anne** : Faut peut-être demander?

**Jordan** : Je sais pas.

**Anne** : Comment tu te projettes après la 4<sup>ème</sup> ?

**Jordan** : J'sais pas.

**Anne** : T'as pas d'avis du tout sur euh... Est-ce que t'as envie de continuer à apprendre ? Est-

ce que tu envisages d'aller apprendre des métiers, comme certains de tes camarades ?

**Jordan** : Non.

**Anne** : Pour l'instant, c'est... pas du tout euh... fixé ?

**Jordan** : Non.

**Anne** : Est-ce que vous avez des questions à poser euh... à Jordan ?

*Silence.*

**Anne** : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te reviennent ?

*Silence.*

**Anne** : Donc si je résume, un peu, hein, après un passage un petit peu difficile parce que ça t'a pas plus l'école, en maternelle tu as été content de rentrer au primaire ? Et ça t'a bien plus d'aller à l'école ? T'étais plutôt un bon élève au primaire ?

*Gloussement d'une élève qui le connaît.*

**Anne** : Ben alors, Lisa ?

**Lisa** : Je sais pas.

**Anne** : Alors tu veux bien faire attention et l'écouter ?

**Lisa** : Oui.

**Anne** : Donc, tu as été un bon élève en 6<sup>ème</sup>, en 5<sup>ème</sup> tu as été très très difficile ? Là, je résume, tu me dis si à un moment ça s'écarte de ce que tu as dit... Et maintenant, tu te plaît au collège, tu aimes apprendre. Et tu es un bon élève aujourd'hui ou pas ?

**Jordan** : Je sais pas trop.

**Anne** : Tu sais pas trop ?

*Lisa rit encore.*

**Anne** : Qu'est-ce qui se passe Lisa, est-ce que tu veux essayer d'expliquer ce qui se passe ?

**Lisa** : Mais non, mais elle rigole, elle me fait rigoler.

**Anne** : Parce que Amélie., elle a envie de nous parler de son parcours, elle ne tient plus. C'est pour ça... On fait une pause?

**Elèves** : Oui, c'est bien.

*Pause, le temps de la récréation. Nous nous réinstallons rapidement.*

**Anne** : Amélie, est-ce que tu veux bien essayer de nous parler un peu de ton parcours ?

**Amélie** : Ouais. Si on me pose des questions.

**Anne** : Tu veux que je te pose des questions, c'est plus facile ?

**Amélie** : Oui.

**Anne** : Tu es rentrée à l'école à quel âge alors ?

**Mathide** : Deux ans et demi.

**Anne** : Deux ans et demi ? C'est un bon souvenir ou pas ?

**Amélie** : Non.

**Anne** : Non ?

**Amélie** : Parce que j'aimais pas l'école.

**Anne** : Tu n'aimais pas l'école ?

**Amélie** : Ben il fallait travailler et tout.

**Anne** : Déjà en maternelle, t'avais dans l'idée, à l'idée qu'il fallait travailler en fait ?

**Amélie** : Oui, parce qu'on m'obligeait à faire des choses.

**Anne** : Et après, t'étais contente d'aller au CP ou pas ?

**Amélie** : Pas trop.

**Anne** : Pas trop ?

*Haussement d'épaules.*

**Anne** : Pourquoi ?

**Amélie** : Je sais pas trop.

**Anne** : Et ça s'est bien passé ou pas ton CP ?

**Amélie** : Ouais.



**Anne** : T'as appris à lire et à écrire en CP ?

**Amélie** : Oui.

**Anne** : T'as trouvé ça difficile, pas difficile le CP ?

**Amélie** : Ben, ça va.

**Anne** : Donc, ça allait ?

**Amélie** : Ben oui.

**Anne** : Et t'aimais toujours pas ça.

**Amélie** : Non.

**Anne** : Jamais, t'as jamais eu de plaisir à venir à l'école en fait ?

**Amélie** : Ben cette année, ça va.

**Anne** : Cette année ? Qu'est ce qui est différent cette année, pourquoi cette année tu as du plaisir à venir à l'école et tu n'en avais pas avant ?

**Amélie** : Ben je sais pas. On travaille moins qu'avant ?

**Anne** : On travaille un peu moins ? T'as l'impression qu'il y a moins de travail cette année ?

**Amélie** : Ben y a du travail, mais, pas comme les autres années.

**Anne** : Quand tu dis j'aime pas l'école, qu'est ce que t'aimes pas en fait dans l'école, c'est quoi qui te plaît pas ?

**Amélie** : Plein de trucs.

**Anne** : Plein de trucs. Est-ce que tu peux essayer de nous expliquer un peu les différentes choses qui font que t'aimes pas ?

**Amélie** : Ben après ça dépend des profs et tout. Des fois, j'ai plus envie de travailler, je sais même pas pourquoi je viens. Enfin si, sûrement par obligation. Les profs, ils font genre de bien nous aimer alors qu'ils sont juste là pour noter, coller, etc. Les profs ne nous aiment pas, ils sont souvent un stress, une angoisse pour nous.

**Anne** : Ouais. Donc y a la question de l'enseignant parfois, dans ta scolarité, y a eu des moments où t'aimais pas être avec des enseignants ?

**Amélie** : Oui. Suivant les profs, j'ai mal au ventre avant d'entrer dans leur salle.

**Anne** : Oui ? Y avait d'autres choses ?

**Amélie** : Ben je sais pas, y faut, y faut garder tout ça dans la tête.

**Anne** : Garder les choses dans la tête...

**Amélie** : Ouais.

**Anne** : Ouais ? Avec tes camarades, tu te plaisais ? Quand tu dis « j'aime pas l'école », c'est tous les moments de l'école ou est-ce que en récréation...

**Amélie** : Non, c'est pas la récréation.

**Anne** : Et là ces moments là, t'aimais bien ?

**Amélie** : Ouais.

**Anne** : Oui?

*Silence.*

**Anne** : C'était dur ou pas pour toi, de rester dans une classe ?

**Amélie** : Oui, on reste tout le temps assis, on regarde le tableau, c'est chiant.

**Anne** : Ouais.

**Amélie** : On fait rien que ça.

**Anne** : Et depuis que t'es rentrée à l'école, y a des matières quand même qui t'intéressent, qui te plaisent plus que d'autres ou... c'est toujours pareil pour toi ?

**Amélie** : Pfou, j'ai pas, j'ai pas trop de matières que je préfère. C'est la même chose.

**Anne** : C'est la même chose ? Alors, tu dis j'aime pas, c'est difficile, mais y a des moments, y a eu des moments plus faciles, où tu t'es sentie bonne élève ?

**Amélie** : Ben je m'sens presque jamais bonne élève. Je sais pas, c'est pas moi qui dit hein ? C'est pas moi qui dit si je suis bonne élève ou pas.

**Anne** : C'est pas toi qui dit ? Mais toi, parfois, est-ce que tu t'es sentie bonne élève ?

**Amélie** : Je sais pas. Ben quand j'ai des bonnes notes, oui.

**Anne** : T'aimes bien avoir des bonnes notes ?

**Amélie** : Ben oui.

**Anne** : Oui ? T'as du plaisir... Et comment tu fais pour en... Ça arrive par hasard ou...?

**Amélie** : Ben non, j'apprends.

**Anne** : Donc t'aimes pas être à l'école, mais quand même tu fais l'effort d'écouter et d'apprendre ?

**Amélie** : Ben je suis obligée, hein?

**Anne** : Est-ce que tu as déjà redoublé Amélie ?

**Amélie** : Non.

**Anne** : Donc quelque part ton parcours s'est pas si mal passé que ça pour l'instant ?

**Amélie** : Ben ouais, en fait.

*Silence.*

**Anne** : Et tu envisages comment ton avenir?

**Amélie** : Ben, déjà faire ma 3<sup>ème</sup> déjà. Puis après je sais pas, passer mon bac, un truc comme ça...

**Anne** : T'as envie de continuer... Alors ça, c'était déjà le cas avant ?

**Amélie** : C'était déjà.

**Anne** : C'était déjà comme ça ? Parce que tu dis, j'aime pas l'école, mais en même temps je vais y rester encore un peu.

**Amélie** : Ben oui, faut bien quelque chose pour gagner de l'argent et tout.

**Anne** : Ouais. Donc le sens que tu trouves à l'école, c'est celui là en fait. C'est celui d'avoir plus tard la possibilité de gagner de l'argent ?

**Amélie** : Ben faut toujours avoir de l'argent pour euh... s'acheter des trucs.

**Anne** : Oui. Et pour toi, ça passe par l'école ?

**Amélie** : Oui.

**Anne** : Ben c'est intéressant. Qu'est-ce qui te paraît difficile dans cet exercice d'aujourd'hui ? C'est le fait de parler devant tout le monde ou c'est le fait de parler de toi ?

**Amélie** : Les deux.

**Anne** : Les deux ? Et ça aurait facilité les choses si y avait pas les autres, à t'écouter ?

**Amélie** : Ouais.

**Anne** : Ouais. D'accord. J'insiste pas.

**Anne** : Peut-être que certains d'entre vous, peut-être que j'aurais envie de leur poser des questions à d'autres moments. Peut-être que on le fera en entretiens individuels, cette fois-là? Est-ce que tu as envie de rajouter des choses?

*Elle fait non de la tête.*

Vous avez des questions à poser à Amélie ?

**Vuong** : Ouais. Ben en primaire y avait, moi, Amélie, Julian et Jordan, on avait au moins 45 minutes de récré au moins.

**Anne**: 45 minutes de récré?

**Vuong et les autres** : Oui.

**Anne** : Et t'en penses quoi de ça alors?

**Vuong** : Ben tous les heures on avait une récréation et ici on a une de dix minutes toutes les deux heures. Et en fait, c'est... c'est plus fatiguant.

**Anne** : Vous étiez en classe tous ensemble, alors? Tu dis, toi, Amélie, Jordan et Julian? Et quelle image vous avez de vous les uns les autres. Je sais pas, toi Amélie, tu voyais Julian comme un bon élève ou pas ? Et Jordan, et Vuong. Comment vous vous perceviez en tant qu'élèves?

**Vuong** : Et ouais, changés.

**Anne** : Changés? C'est-à-dire?

*Julian lève la main.*

**Anne** : Julian?

**Julian** : Hein, Vuong il a changé par rapport à avant?

**Anne** : Ouais?

**Julian** : Il a plus changé, quoi.

**Anne** : Et dans quel sens?

**Julian** : Il travaille mieux, il travaille mieux qu'avant.

**Anne** : Ouais?

**Julian** : Avant aussi il travaillait bien mais il travaille plus.

**Anne** : Là tu le vois comme un élève plus sérieux maintenant?

**Julian** : Ouais.

**Anne** : Ouais. Et tu as d'autres regards sur des camarades comme ça?

**Julian** : Ouais, Jordan.

**Anne** : Oui?

**Julian** : Et ben pareil, il a il a changé aussi. Ben c'est pas, comme c'est, ben je le vois tous les jours mais... il travaille, ben il travaillait bien aussi avant, hein, mais il est resté le même, il a un peu changé.

**Anne** : Et toi Amélie ? Tu te souviens d'eux à l'époque, comment ils étaient ?

**Amélie** : Si, mouais.

**Anne** : C'était des bons élèves?

**Amélie** : Ben y faisaient des conneries, ben voilà.

*Rires.*

**Anne** : Et vous seriez, tous en même temps en train de vous assagir ?! De vous mettre au boulot, c'est ça ?

*Hochements de têtes.*

**Anne**: J'avais pas conscience de ça... C'est vrai que je vous ai jamais posé la question, j'avais pas conscience que certains d'entre vous étaient déjà à l'école ensemble. Y en a d'autres comme ça, qui étaient dans les mêmes écoles ?

*Les élèves discutent tous à la fois, se montrent du doigt.*

**Anne** : Mickaël, t'étais avec Ludovic. Vous deux vous étiez ensemble?

**Anne** : Et toi Lisa ? Mais non, puisque toi tu arrives d'ailleurs.

*Bruna lève la main et montre Rima.*

**Anne** : Toi et Keti vous étiez ensemble, avec Rima. D'accord. C'est vrai que finalement, ça fait des petits groupes qui se suivent depuis longtemps et nous, on avait pas forcément conscience de ça. C'est intéressant de découvrir ça. Donc vous vous êtes vu changer aussi. On pourra compléter une image que vous avez, enfin l'histoire que vous avez racontée, peut-être que ... Parce que Mickaël, il dit, je me souviens de rien, mais y en a peut-être qui peuvent aider sur cette question là. Donc Mickaël et Ludovic, vous étiez tous les deux ensemble et vous avez tous les deux perdu la mémoire ?

**Mickaël** : À P. (*nom d'école*).

**Anne** : Ben ça a pas l'air marquant, P.

*Rires.*

**Anne** : Et toi, Lolita, est-ce que tu t'en souviens de, de ... Tu te souviens quand tu es rentrée à l'école ? Tu veux bien nous raconter un peu ?

*Elle fait non de la tête.*

**Anne** : Non, tu veux pas. OK. Qui s'est pas exprimé encore? Ben Bruna et Vanessa.

**Vanessa** : Je veux bien.

**Anne** : Alors, t'es entrée à l'école à quel âge ?

**Vanessa** : Deux ou trois ans. Ça va, j'aimais bien le primaire. Mais des fois je me faisais souvent engueuler par ce que je faisais des bêtises...

**Anne** : Tu faisais des bêtises ? Des bêtises comme quoi ?

**Adriana** : Ben... *Rire*. Enfin, y avait des jeux dans notre salle et ben je faisais pas attention. Je me souviens je me balançais, euh... Je me rappelle qu'à un moment je me balançais sur un cheval et ... *Rire*. Et y a, en fait y avait un cheval et j'ai mis un coup dans la tête à un garçon, il saignait... Je me suis fait engueuler. Je faisais plein de trucs comme ça en fait... Autrement, ben en primaire, enfin j'aimais. La 6<sup>ème</sup>, euh, le CP... CP, je travaillais pas beaucoup. CE1 ça allait, je ..., j'étais bonne élève et CE2 aussi. J'avais des bonnes notes.

**Anne** : Et qu'est-ce qui s'est passé en CP ?

**Vanessa** : Ben en fait, en CP je comprenais rien et à chaque fois y avait une fille qui était à côté de moi, je trichais toujours sur elle.

*Rires de la classe.*

**Vanessa** : Tout ce qu'elle faisait, je faisais tout pareil. Je faisais que ça... Après en CM1, des dictées, tout, j'avais que des 2/10, j'étais pas... en fait, c'est parce que je travaillais pas assez. CM2 Pareil.

**Anne** : Pourtant t'avais drôlement réussi, alors ? Si en CP c'était pas terrible, t'avais drôlement réussi toute seule à remonter la barque en CE1 et en CE2 ? Et ça t'a pas motivée pour continuer ?

**Vanessa** : Ben je sais en fait, après c'est..., je travaillais pas, c'est, je sais pas en fait... Ben en CM2, la prof de CM2 elle m'avait déjà prévenue que peut-être je pouvais redoubler en 6<sup>ème</sup>, parce que je travaillais pas assez, si je continuais comme ça, quoi, ben j'allais redoubler, ben c'est ce qui m'est arrivé.

**Anne** : C'est ce qui t'es arrivé...

**Vanessa** : Hum hum, j'ai redoublé en 6<sup>ème</sup>. J'étais dégoutée un peu...

**Anne** : Quand t'es allée en 6<sup>ème</sup>, après le CM2, tu étais contente d'y aller ou pas ?

**Vanessa** : Ouais. Je voulais voir ben, les grands et tout... Ben en 6<sup>ème</sup>, c'était parce que ben, y avait, mes cousins et mes cousines qui étaient là... Ben j'avais envie d'être dans leur collège et les voir. Puis y a plein de matières, y a des matières que j'aime bien, le sport, la musique, mais le reste j'aime pas, enfin j'aime pas trop. Je suis plus pour le sport et la musique.

**Anne** : Plus pour le sport et la musique... Alors, t'es plus pour le Sport, c'est quand t'es en classe ou d'une façon générale ?

**Vanessa** : Ben en classe et en général. Parce que moi j'aime bien la danse, donc ça fait partie de du sport. Ben en fait, c'est y a des matières, j'ai du mal à travailler, mais c'est ..., enfin, des matières que ça va, je me débrouille quand même, mais, j'aime pas trop les matières, par exemple en, en espagnol, ça va, mais j'aime pas trop l'espagnol.

**Anne** : Et donc en fait, dans ton parcours, y a deux années où tu dis : « j'ai été bonne

élève »...

**Vanessa** : Oui. C'est CE1 Et CE2, parce que CE, c'était..., je travaillais bien, j'avais des bonnes notes et CE2 aussi.

**Anne** : Donc tu te souviens de ces moments là. Et comment tu te sentais, par rapport à ça ?

**Vanessa** : Ben bien. Mais après, j'avais pas envie. Ben oui pour des matières, y en a non. Mais d'autres matières, c'est important. Le sport. C'est bien parce que comme je fais de la danse et tout c'est mieux. C'est important.

**Anne** : Qu'est ce que tu envisages de faire après la 4<sup>ème</sup> ?

**Vanessa** : Ben je sais pas encore.

**Anne** : Tu sais pas ? Et t'as pas le sentiment que certaines matières peuvent t'aider peut-être à te construire un avenir ?

**Vanessa** : Ben peut-être les maths, et le français, je pense que c'est important pour l'avenir, Ces matières là, ça va j'aime bien, mais c'est plus le sport, et ben, la musique... C'est mes matières préférées en fait. Je travaille quand j'aime bien en fait. Parce que dans certaines matières, c'est... j'ai, y des matières que j'aime bien mais ce que j'aime pas ben, ça me met... Je fais pas.

**Anne** : Mais pourquoi, qu'est ce qui fait que certaines matières tu les aimes bien et d'autres tu les aimes pas ?

**Vanessa** : Ben.... Ben.... *Silence.*

**Anne** : Tu sais pas dire ce qui fait que à un moment y une matière qui te plaît, et l'autre pas ?

**Vanessa** : Non. Parce que ça me concerne plus quoi, des matières, pour plus tard. Ben des choses que je fais déjà chez moi, et que... ben à l'école on fait aussi, quoi. Le sport.

*Rires*

**Anne** : Quand t'étais en CE1 et en CE2 et que t'étais bonne élève, qu'est ce qu'ils te disaient tes parents ?

**Vanessa** : Ben ils étaient contents. Et ma mère, quand, elle disait que si je travaillais mal, parce que en fait elle voulait pas trop que je, que j'aille à R. (*établissement dans lequel nous nous trouvons*), elle voulait plus que j'aille dans un collège privé, mais comme y avait mes



copines et tout qui venaient ici, je voulais, venir là. Elle m'a dit que si je travaillais pas assez, ben elle m'enverrait chez les bonnes sœurs.

**Anne** : Elle t'a dit ça quand ?

**Vanessa** : Depuis longtemps, depuis la première année de 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Mais elle l'a pas fait...

**Vanessa** : Non. Mais je pense c'était plutôt pour faire peur qu'elle disait ça. Pour que je travaille.

**Anne** : Et t'as eu peur ?

**Vanessa** : Ben je me disais qu'elle allait pas le faire. Ben j'essaie quand même de travailler, si j'essaie mais c'est des fois c'est que j'ai du mal. Mais j'essaie.

**Anne** : Dans quelles matières tu as du mal ?

**Vanessa** : Euh... Y a physique, SVT, techno et ... Euh... Ben c'est tout. Et histoire-géo aussi, parce que c'est une matière que j'aime pas trop en fait.

**Anne** : Parce que c'est une matière que t'aimes pas trop ? Et finalement, tout à l'heure, t'as dit que y avait des matières qui pouvaient te servir et t'as pas cité ces matières-là. T'as dit, je crois : « les matières qui peuvent servir c'est le français, les maths »...

**Vanessa** : Ouais...

**Anne** : Et donc tu penses qu'il y a des matières, tu penses qu'elles ne peuvent pas te servir et tu as moins envie de travailler ? Ce serait ça ou pas ?

**Vanessa** : Ouais, je pense ce serait ça. Mais aussi, c'est parce que y en a c'est difficile, ben les matières SVT et tout je sais pas j'ai du mal, je trouve ça compliqué. Je sais pas, ça...

**Lolita** : ça a rien à voir avec la vie.

**Anne** : C'est pas ce que vous vivez tous les jours, ça n'a pas de rapport avec ce que vous, avec votre quotidien, c'est ça que tu dis P ?

**Lolita** : Oui.

**Anne** : Et ça vous paraît vraiment complètement déconnecté.

**Vanessa** : Ben pour, pour des personnes ça peut être important, mais pour ceux, enfin,

comment expliquer ?

**Anne** : Essaie, avec tes mots.

**Vanessa** : Ben par exemple, si comme Keti, elle, elle veut faire coiffeuse, ben je vois que les SVT va... va lui servir si elle veut être coiffeuse... Mais moi?

**Anne** : Qu'est ce que vous apprenez en ce moment en SVT ?

**Vanessa** : Les volcans... Tu vois... ça va pas me servir. *Silence*. Voilà. J'ai fini.

**Anne** : Est-ce que t'as trouvé ça très très dur de nous raconter ça, Vanessa?

**Vanessa** : Ben, devant tout le monde, j'aime pas.... Ouais de raconter ma vie... *Rire*.

**Anne** : T'as envie de rajouter des choses ?

**Vanessa** : Non.

**Anne** : Merci. Il reste Bruna, puisque Lolita ne préfère pas. Bruna?

**Bruna** : Moi, je veux bien faire, mais faut me poser des questions.

**Anne** : Tu veux pas essayer de racon... parce que t'es quelqu'un qu'à un bout de bagout... Et tu sais ce qu'on peut faire, c'est essayer de raconter en gros et puis je te pose des questions après, si y a des choses, hein?

**Bruna** : Ben, j'ai commencé l'école à deux ans.

**Anne** : Deux ans ?

**Bruna** : À Venezuela.

**Anne** : Au Venezuela ? Ouais ? On fait comme pour Alan, tu parles et si j'ai des questions je te pose après ? Ouais ?

**Bruna** : Ben, quand j'étais allé au Venezuela, mes parents ils ont eu un accident. Ben en fait les médecins, ils ont dit qu'on se préparait au pire et tout ça. Y avait un petit dans ma classe il disait tout le temps tu vas rester sans parents. Je me suis énervée, je lui ai lancé une chaise à la tête. C'était une chaise en plastique.

*Rires*.

**Bruna** : Et puis après je suis allée, mes parents sont rétablis on est revenu à Portugal.

**Anne** : Oui ?

**Bruna** : Ben, je suis venue, allée, à la petite sect... enfin à la maternelle. Je suis allée à la maternelle, mais après, elle a fermée pendant deux mois. Pendant les deux mois, je suis allée avec ma sœur, j'ai demandé à ses profs d'aller à l'école, avec elle. Après je voulais pas retourner à la maternelle. Je voulais rester. 3 ans 4 ans, je voulais pas retourner à la maternelle. Je voulais rester à l'école avec ma sœur.

**Anne** : Elle était en quelle classe ta sœur ?

**Bruna** : C'est différent d'ici. Ici c'es 3<sup>ème</sup>, non c'est 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, là-bas c'est 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>. Euh, je crois qu'elle était, en CM2.

**Anne** : D'accord.

**Bruna** : Après, quand je suis allée à l'école j'étais hyper motivée. J'ai déménagé tout le temps ensuite. Après je suis allée dans une école, privée. Où j'ai attrapé des maladies. Après, je suis, je suis venue en France. Et ça a pas été dure à me à m'habituer, j'ai appris le français en deux mois et demi. Deux mois et demi trois mois. Après ils m'ont passé directement en 6<sup>ème</sup>. La 6<sup>ème</sup>, euh... ça a été pas dur, 5<sup>ème</sup> non plus. En 4<sup>ème</sup>, ben, je crois que c'est bien dans la classe de 4<sup>ème</sup> « expérimentale ». Je crois qu'on apprend un peu plus de choses, que... dans les autres classes. On a un peu plus d'aide.

**Anne** : Vous avez plus d'aide ?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Alors en fait, t'as été scolarisée, si je comprends bien, un tout petit peu au Venezuela, c'est ça ?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Ensuite au Portugal ?

**Bruna** : Ben ça a été dur de m'adapter parce que je parlais la langue du Venezuela, après j'ai du apprendre le Portugais.

**Anne** : D'accord. Et t'as passé donc combien de temps au Portugal ?

**Bruna** : J'ai passé, euh... 9, 10 ans...

**Anne** : 9, 10 ans, pendant lesquels tu as été scolarisée. Alors tu dis que tu as malade, à un

moment et pendant ce moment-là tu n'es pas allée à l'école ?

**Bruna** : Non, j'ai pas pu.

**Anne** : T'as pas pu ?

**Bruna** : Par... Non, parce que les autres y, y pourraient attraper. C'était contagieux quoi...

**Anne** : D'accord... Et ça a duré combien de temps ça ?

**Bruna** : Je sais pas, euh, un an...

**Anne** : Pendant un an, tu n'es pas allée à l'école ?

**Bruna** : Euh, si quand même, je suivais les cours par Internet. Pendant presque un an, j'ai passé un an à l'hôpital et trois semaines à la maison. À CM2.

**Anne** : CM2 ? Et avant ça, tu dis que une fois déjà... y a une école qui avait fermée c'est ça, quand tu étais en maternelle, ton école a fermé pendant deux mois ?

**Bruna** : Quelqu'un lui avait mis l'incendie, le feu, quoi.

**Anne** : Ah oui ? Quelqu'un avait fait flamber l'école ?

*Rires des élèves et de Bruna.*

**Anne** : Et après tu voulais plus y retourner, mais t'y es retournée quand même.

**Bruna** : Ouais. Je voulais aller directement à l'école, je sais pas pourquoi. J'ai, quand, j'ai même du retourner à la maternelle, j'avais été bonne élève, en deux mois j'avais appris les lettres et tout ça. Je voulais rester à l'école quoi, apprendre à lire, à écrire. Quand je suis retournée en maternelle, j'ai pleuré, j'ai, je voulais pas aller. Ma mère a dit qu'il faut « t'as pas l'âge pour aller à l'école ». Après, c'est moi qui ai voulu flamber l'école, pour qu'elle ferme encore.

**Anne** : Ah, et ben... *Rire.* Mais tu l'as pas fait... C'est bien, c'est pas plus mal... *Rires.* Et donc depuis, en fait, euh... donc t'es arrivée en 6<sup>ème</sup>, en fait en France ?

**Bruna** : Ben je suis arrivée à la moitié du CM2.

**Anne** : À la moitié du CM2. Et c'est là en fait que t'es tombée malade ? En France, ou au Portugal ?

**Bruna** : Non, au Portugal.

**Anne** : C'était au Portugal... Donc tu es arrivée en France et tu as donc recommencé un CM2 ? C'est ça ?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Et là, ça s'est passé comment ?

*Aux autres élèves qui s'agitent un peu* : S'il vous plaît.

**Bruna** : Bien.

**Anne** : Oui ?

**Bruna** : J'ai été en CLIN, après je suis partie dans la classe de Keti. Mon prof disait : « c'est bien les résultats » parce que j'étais là depuis deux mois et demi, je savais déjà parler français.

**Anne** : Oui. Et aujourd'hui tu te définis comme une bonne élève ou pas ?

**Bruna** : Non. Parce que... déjà mes notes, elles sont pas très hautes. Et, euh chez moi, ben c'est plutôt ma mère, ben qui sait un peu pas trop parler le français, qui m'aide. Quand je veux apprendre quelque chose par cœur, je lui récite, s'il faut apprendre par cœur. Autrement euh... je me déconcentre beaucoup en classe. Je trouve pas c'est difficile, c'est juste les maths et sciences physiques et SVT.

**Anne** : Et le reste ne te paraît pas difficile... Et pourtant, tu dis, je suis pas une bonne élève.

**Bruna** : J'aime pas les maths. Donc...

**Anne** : Donc t'es pas une bonne élève dans certaines matières. Y a des matières où tu es une bonne élève et des matières où t'es pas une bonne élève ? C'est ça ?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Dans quelles matières t'es une bonne élève ?

**Bruna** : Je sais pas. Je crois qu'en espagnol, j'ai j'ai des bonnes notes. En français..

**Anne** : Pour toi être une bonne élève, c'est avoir des bonnes notes, c'est ça ?

**Bruna** : Non, c'est être concentrée, apprendre, tout ça...

**Anne** : Tu dis, à la fois j'ai pas toujours des bonnes notes et à la fois je suis pas assez concentrée et je travaille pas toujours assez.

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Depuis que t'as été malade, enfin, t'as été malade, t'as été absente et tout ça, et en fait t'as suivi une scolarité normale, t'as été toujours présente en cours?

**Bruna** : Ben en CM2 à Portugal, j'avais doublé. En plus comme j'étais encore à l'hôpital... En CM2 à Portugal, ben le prof, je sais pas pourquoi, il avait l'habitude de taper aux élèves.

*Deux élèves haussent les épaules et signifient qu'ils ne la croient pas.*

**Anne** : De quoi?

**Bruna** : Taper, aux élèves. Il m'a tapé une fois, du coup je suis plus allée à l'école. Pendant un an, j'ai laissé l'école. J'ai lâché.

**Anne** : Donc en fait, avant d'être malade, il s'était déjà passé quelque chose?

**Bruna** : Ben en fait, il tapait tous les élèves, en fait.

**Anne** : Alors, attends. T'as fait un CM1, normal. D'accord?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Premier CM2, qu'est ce qui s'est passé?

**Bruna** : Ben premier CM2, c'est bon, mais y a un prof il tapait tous les élèves. Pendant un an, j'allais ben je sais pas..., deux fois par semaine. Et puis hop. Quand j'avais 10 ans je suis tombée malade.

**Anne** : Oui, mais ça c'était en CM2 ou pas?

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Je suis un peu paumée en fait par rapport à ça. T'es allée à l'école t'avais 6 ans, 7 ans, 8 ans, 9 ans. À partir de 10 ans, t'as rencontré un prof, qui te tapait dessus. Euh... t'as été en pointillé.

**Bruna** : Oui.

**Anne** : Voilà. Et c'est année là, cette année là que tu es tombée malade? Et que tu as rencontré ce prof-là et tu as doublé...

**Bruna** : Oui. Et je suis revenue en France après.

**Anne** : Oui d'accord. Donc en fait c'est dans la même année, voilà, tu t'es fait frappée, comme tu le disais, par ce prof là, tu as été malade, tu as jamais refait une année dans cette école là

après.

**Bruna** : Oui.

**Anne** : D'accord, ça y est c'est plus clair pour moi. C'est plus clair pour moi. Et donc par rapport à ce qu'évoquait certains élèves de la classe, au niveau de la langue, ça n'a pas été pour toi une barrière ?

**Bruna** : Non, c'était facile, en fait.

*Les élèves ont un air dubitatif.*

**Anne** : Ok, ça te semble facile. Et donc pendant les cours, tu comprends. Y a pas des choses qui tu ne comprends pas parce que pendant les cours y a encore des mots de vocabulaire qui te manquent?

**Bruna** : Non.

**Anne** : T'as pas cette impression en tout cas. Est-ce que tu as des choses que tu as envie de rajouter ?

**Bruna** : Non.

**Anne** : Est-ce que vous avez des questions à lui poser ? Oui, vas-y.

**Julian** : Le prof qui te tapait, il tapait tout le monde comme ça ou... ?

**Bruna** : Oui.

*Brouhaha des élèves indignés, incrédules.*

**Anne** : S'il vous plaît. S'il vous plaît.... Adriana, elle a levé la main pour demander la parole, alors on va l'écouter.

**Adriana** : En fait, moi aussi dans mon école le prof y tapait quand t'as pas de bonnes notes, c'est ça...

**Anne** : Et toi ça te motivait ou pas?

**Adriana** : Euh, ben j'aimais pas...

**Ludovic** : Moi en fait, quand elle dit qu'elle a appris vite le français comme, quand elle dit, quand elle arrivée ici, elle a appris direct...

**Bruna, sur la défensive** : Non, j'ai pas appris direct, j'ai appris en deux mois et demi... après je

suis allée à l'école française...

**Ludovic** : Ben oui, mais je sais pas, quand t'arrives, que t'as jamais entendu la langue parlée comme Ketî, et Rima...

**Anne** : C'est pas la même langue. Mais y a ... y a, y a une sacrée différence. D'alphabet déjà.

**Bruna** : oui.

**Anne** : Et puis quand tu quand tu regardes, autant, le portugais, le français, l'espagnol, se ressemblent, autant le russe, euh... tu vois.

**Elèves** : Ah.

**Ketî** : Peut-être, oui. Donc c'est plus dur quand on parle russe ...

**Anne** : Oui, ça peut.

*Sonnerie. Brouhaha.*

**Anne**: Merci. Moi, j'ai appris plein de choses. Et vous ?

**Classe, dans un brouhaha** : Ben oui, on se connaît mieux.

**Vuong**: Ben on a des.... des histoires différentes, mais c'est un peu pareil.

**Julian**: Et puis, y a des trucs on savait pas, maintenant on sait, pour mieux se comprendre, quoi.

**Lisa** : Ben, en fait on est tous un peu pareils, on s'en rendait pas compte.

**Adriana** : Je trouve que ça permet de voir que les autres aussi ont des problèmes.

**Anne** : Bon, c'est intéressant. Donc vous avez compris ce qu'on fait cette après-midi ? Y a un écrivain, qui vient. Et à partir de ce que vous avez raconté, chacun d'entre vous va essayer d'écrire un peu cette histoire là. On va essayer, on va commencer tranquille pendant les trois heures de cette après-midi.

*En début d'après-midi, Lolita demande à raconter son parcours, en aparté. Nous sommes dans la bibliothèque. Les autres élèves écrivent leur parcours.*

**Anne** : Alors, raconte moi un petit peu.

**Lolita** : Ben, j'ai commencé l'école, j'avais deux ans, dans le Finistère.

**Anne** : Oui. Dans le Finistère?



**Lolita** : Euh... euh... Je restais toujours... ben avec ma copine. Euh... on voulait, jamais se séparer. Quand ma mère elle venait me chercher, je courais parce, je voulais plus partir. Euh... Et ensuite, ben, quand on est arrivé, en moyenne section, ben on travaillait plus parce que y nous avaient séparées. Euh... après ben, on est parti, on est venu ici. Enfin, je suis restée, ben pas beaucoup, à B., *école d'une commune voisine*. Après j'ai été un an à la C. (*autre école*), avec mon cousin.

**Anne** : T'étais contente?

**Lolita** : Euh... ouais. J'étais pas dans sa classe. Après je suis arrivée..., ben à P. (*commune proche*), en grande section. Euh, je voulais jamais, je voulais pas aller à l'école. J'aimais plus l'école. Euh... Ben tout le monde m'a accueillie, mais moi, je voulais pas aller avec eux. Après je suis arrivée en CP, j'arrivais pas à lire. J'avais du mal en français. Après, je suis arrivée en CE..., en... CE1. Après, on m'a fait redoublé, parce que j'arrivais pas. Et... j'ai retrouvé, en deuxième CE1, j'ai retrouvé ma prof de CP. Euh, après...

**Anne** : T'étais contente ou pas de la retrouver ?

**Lolita** : Euh... *Grimace*.

**Anne** : Non. D'accord.

**Lolita** : Après j'ai été en CE2, ça allait beaucoup mieux. Euh... après, j'ai été en CM1, au CE... CM1, ça allait, pas trop. Et en CM2, ça allait pas du tout. Ben je sais pas pourquoi. Je pense que le comportement c'est... avec les autres. C'est, on faisait...

**Anne** : Vous faisiez les fous...

*Sourires.*

**Anne** : Tu préférerais t'amuser en fait, que d'apprendre à l'école ?

**Lolita** : Ben, j'aime pas l'école.

**Anne** : Ouais.

**Lolita** : On ben, on m'a fait passer euh, c'était euh pour aller en 6<sup>ème</sup>, on m'a fait passer de justesse.

**Anne** : T'avais envie d'y aller ou pas en 6<sup>ème</sup> ?

**Lolita** : Ben ouais, avec ma sœur, pour voir comment que c'était au collège. Et je trouve que

c'est mieux que la primaire.

**Anne** : Ouais, tu préfères ?

**Lolita** : Oui. Après j'ai été en 5<sup>ème</sup>, ben ça allait pas trop. En, surtout en anglais. Je préférais l'anglais en 6<sup>ème</sup> que en 5<sup>ème</sup>. La prof elle nous apprenait pas en 5<sup>ème</sup>. Euh... ben en 4<sup>ème</sup>, je trouve que c'est mieux. Mes résultats sont beaucoup mieux.

**Anne** : En fait, ce que tu dis c'est que jusqu'ici t'as pas tellement aimé l'école, et que là ça commence à le faire un petit peu ?

**Lolita** : Ouais, ça va. Ben, je trouve que mes notes sont beaucoup mieux et ça me donne plus envie de travailler. Et puis, je me suis mis à travailler un peu plus parce que je me suis dit que si on m'a mis dans cette classe, c'est pas pour rien.

**Anne** : Et ça t'a fait quoi en fait d'aller dans cette classe au départ ?

**Lolita** : Ben, je voulais pas y aller.

**Anne** : Pourquoi ?

**Lolita** : Ben y avait, ben j'aurais été toute seule, y avait presque plus personne de mes... de mes copains et des autres. Et je pensais que j'allais être seule...

**Anne** : C'est important pour toi d'avoir des gens que tu connais bien autour de toi ?

**Lolita** : Ben, pas forcément, mais... je trouve que c'est mieux.

**Anne** : Et donc quand tu dis, on m'a mise dans cette classe, tu avais quoi de cette classe, une image positive ou négative ? Pour toi c'était bien cette classe là ou c'était...

**Lolita** : Au début, ben je pense que c'était pour euh... un peu les plus nuls, ben... mais je me suis dit que dans cette classe, c'est que pour on m'a mis pour faire des efforts, pour, ben pour travailler quoi, pour mieux faire.

**Anne** : Hum, hum.

**Lolita** : Ben, j'me suis mis à travailler un peu plus.

**Anne** : Hum, hum. Et ça marche ?

**Lolita** : Ben ouais.

**Anne** : Et du coup euh... parce que les autres années, ben t'y arrivais pas mais tu travaillais

pas non plus ?

**Lolita** : Ben je travaillais mais je, j'apprends pendant longtemps, mais j'arrive pas à retenir.

**Anne** : Ouais. Tu travaillais et t'y arrivais pas et du coup ça t'a dégoutée un peu ?

**Lolita** : Y en a y travaillent pas, y z'y arrivent. C'est décourageant. Ben maintenant je travaille et j'y arrive mieux.

**Anne** : Moi aussi, je trouve que tu y arrives. Ben alors comment tu envisages l'avenir du coup ?

**Lolita** : Euh... Je sais pas. J'ai envie de faire ma 3<sup>ème</sup> ici. Après je sais pas.

**Anne** : Tu vas essayer, de profiter de cette année pour partir sur une 3<sup>ème</sup> positive, c'est ça ?

*Hochement de tête affirmatif.*

**Lolita** : Ben, je pense que j'aurai du mal, mais...

**Anne** : Tu te sens plus motivée pour apprendre qu'avant ?

**Lolita** : Ouais. Voilà.

**Anne** : On va travailler là-dessus pour que tu aies confiance. Tu veux rajouter quelque chose ?

**Lolita** : Non, j'ai dit tout...

**Anne** : Bon, merci, je te mets la bande audio tout de suite sur ton espace pédagogique d'accord ? On va rejoindre les autres.

## **2- Récits écrits des élèves de la classe « expérimentale »**

*Je restitue ici le texte original des élèves, produits sur ordinateur, sans aucune correction de mise en page ou d'orthographe. J'ai cependant rendu leurs productions anonymes et apporté en italique et entre parenthèses certaines précisions, quand cela semblait nécessaire. Les autres parenthèses appartiennent aux textes originaux.*

## • Alan

J'ai commencé l'école à 2 ans à P. (*commune*)  
J'ai fait deux fois la petite section (maternelle),  
ensuite j'ai déménager à P. (*commune*) et j'y ai passé ma moyenne section ça s'est  
passer plutôt bien ,  
après j'ai déménager à B. (*cité dans un quartier proche du collège*) j'y ai passer ma  
grande section.  
Voilà comment c'est passer ma maternel.

Je suis entrer en primaire à B. (*idem*) en CP cela c'est bien passer,  
ensuite j'ai commencé le début CE1 à B. (*idem*) puis j'ai déménager à L. (*commune à  
une vingtaine de kms*),  
dans l'école S. (*nom d'école*) (privé) la classe me paraissait bizard tout les matin on y  
faisait la prière le vendredi l'abéi venait nous parlé de dieu, il voulait me faire  
redoublée avec 15 de moyenne mais ma mère ne la pas accepter donc il mon fait  
passer en CE2 que j'ai aussi passer dans cette école ensuite j'ai été habité chez mon  
père au V. (*Quartier le plus éloigné du collège*) j'ai passer mon CM1 au G. (*école  
proche*) cela c'est bien passer mon professeur était très simpas (amicale ...) les cour  
avait l'air plus simple , ensuite j'ai déménager à B. un quartier de X (*commune où se  
trouve situé notre collège*) j'y ai passer mon CM2 à la B. (*école proche*) mes notes  
était très haute. on avait fait un voyage a océanopolis (a brest) s'était très bien, il y  
avait des requin des dauphins et plein d'autre poissons tropicale.  
Voilà comment c'est passé ma primaire.

Je suis entrer au collège R. (*collège où nous nous trouvons*) en 6 ème je me sentait  
assez alaise ensuite je suis rentrer en 5 ème a ce moment la mes notes on commencé a  
baisser mais je suis comme me passer en 4 ème la mes notes on monter et sont plutôt  
pas mal. J'aime toute les matière.  
Voilà mes trois première années de collège.

Mon avenir : plu tard je me voit footballeur professionnel  
FIN

## • Julian

# Parcours d'élève

Je suis allé a l'école a l'age de 2 ans a l'école de p. (*commune*) ( la v. (*école*)). En  
primaire dans la classe de CP a chaque fois qu'on fessait une bêtise la prof taper sur

son bureau pour dire d'arrêter c'était marrant , les contrôles que j'aimais faire c'était la dictée, j'ai souvent eu une bonne note à la dictée. J'ai redoublé le 1<sup>er</sup> parce- que j'avais des difficultés. La maîtresse que je préférais dans la classe de ce 1<sup>er</sup>, c'était madame L. . Je l'aimais bien parce-que elle était gentil, elle s'énervait presque jamais, si on faisait une petite bêtise elle disait rien, elle était sympa elle m'avait jamais grondé. À chaque contrôle avant de commencer, elle nous s'explique bien les phrases qui sont marquées sur la feuille. Elle était sympa.

Après la primaire je suis rentré au collège R. (*collège où nous nous trouvons*).

À début de l'année j'étais en 6<sup>ème</sup>, ça c'est pas très bien passé, mon bulletin était pas très bon et j'ai redoublé.

J'ai refait une autre 6<sup>ème</sup> et j'ai mieux réussi ma 6<sup>ème</sup> j'ai eu un meilleur bulletin que l'année dernière. Après je suis rentré en 5<sup>ème</sup> et j'ai eu un bon bulletin. Je suis passé en 4<sup>ème</sup>.

Les matières que je préfère c'est l'anglais, le français, S.V.T et l'art plastique celle que j'aime pas trop les sciences physiques, Après ma 4<sup>ème</sup> je veux faire un apprentissage. travailler dans la maçonnerie le métier que je veux faire depuis la 6<sup>ème</sup>. Et que je voulais faire depuis longtemps.

J'aime aussi le sport j'adore faire du foot et de la kick boxing, avec mon prof de sport , on faisait une activité de volley ball. En ce moment, on fait une activité d'ultimate frisbee.

Avec mes potes V., S., C., A., V., T., on s'organise toujours des matchs de foot, pour jouer contre des équipes, on part des trucs (boisson, bonbons).

## • Amélie

### Parcours d'élève

Ma rentrée à la maternelle était catastrophique car je n'arrêtais pas de pleurer je voulais pas aller.

J'ai commencé l'école à 2 ans. Au début j'étais à la maternelle de B. (*nom d'une cité dans un quartier proche*), puis après j'ai déménagé à A. (*ville du Nord de la France*), j'ai été à l'école là- bas c'était assez cool car ma cousine était avec moi et ma tante était ma professeuse.

J'aimerais pas aller à l'école car je voulais pas travailler. Je ne voulais pas que ma mère soit seule, ma mère m'a dit « Ne t'inquiète pas je ne suis pas seul » donc j'ai été à l'école mais je ne travaillais pas. Ma CP c'était assez bien mais c'était comme même nul car je ne connaissais personne.

J'ai déménagé à S. (*commune dans laquelle se trouve le collège*) et j'étais à l'école de la V. avec Mme B. en CE1-CE2

Elle était méchante je me sentais rejeté car je suis rentré dans cette classe au milieu de l'année, mais j'ai trouvé des copines vers la fin de l'année.

Quand j'ai été en CM1-CM2 c'était dans la même classe que : Vuong, Julian, Jordan et tout on faisait des bêtises, on embête toujours M.G., M.L. et M.F. (*noms d'enseignants*)

J'aimais aller à la récréation car on joue au foot, à chaque fois que je jouais je me cassais toujours le pied j'allais souvent à l'hôpital à force il me connaissait bien. Mais ça m'a pas empêché de jouer. Le midi aussi on jouait au foot.

Maintenant je suis au collège R. (*nom du collège*) j'ai fait ma 6<sup>ème</sup>, ma 5<sup>ème</sup> et là je suis en 4<sup>ème</sup>.

À ma rentrée de 6<sup>ème</sup> j'avais le trac, je savais pas avec qui j'étais, ni avec quel professeur, j'avais de bonnes notes, j'avais déjà de bonnes notes en primaire, mais en primaire ça passait pas noter pareil c'était avec des couleurs de fois on était noté normalement mais pas souvent.

Ma 5<sup>ème</sup> c'est bien passé par contre j'avais moins de bonnes notes. Je suis passé en 4<sup>ème</sup> de justice à cause de mon comportement.

Je suis en 4<sup>ème</sup> expérimental, cette classe est bien car les professeurs nous aident plus.

Je n'aime pas les MATH, L'ART PLASTIQUE, TECHNOLOGIE ET LA SCIENCE PHYSIQUE. J'aime le FRANÇAIS, L'ESPAGNOL, MUSIQUE, SVT et L'ANGLAIS

Plutôt j'espère que je passerai en 3<sup>ème</sup> après je ferai peut-être mon B.A.F.A. ou un CAP COIFFURE.

## • Mickaël

Je suis allé à l'école à 3 ans je voulais rester chez moi je ne voulais pas aller à l'école car je me sentais pas bien car je n'étais pas habitué aux autres enfants.

En CP j'ai redoublé car je n'étais pas concentré, je rigolais tout le temps.

En CM1 je venais de rentrer dans l'école de P. (*commune limitrophe*) je ne connaissais personne puis j'ai appris à les connaître.

En CM2 je connaissé tout le monde dans l'école donc je me sentez mieux .

Puis au collège je me sent bien. La 6 ème était la découverte.

Puis je suis passer en 5 ème je connaissez plus de monde je me sentez bien aussi .

Le passage en 4 ème se passe bien je me sent bien .

Je n'aime pas lire et écrire .

Je ne c'est pas se que va devenir mon avenir .

Je n'aime pas les maths car je n'arrive pas a me concentrez .

Je suis un moyen élève au niveau de mes résultat .

L'école sert a avoir un avenir pour avoir un bon travail et bien s'en sortir dans la vie .

## • **Jordan**

### Parcours d'élève

Je suis allez a la maternelle a 2 ans et j'aimais pas y aller parce que faire la sieste et du dessin sa sert a rien pour plus tard.

Alors pour pas aller a l'école je fessait style d'être malade pour éviter les sieste

J'ai déménager pour aller dans l'école de la v. (*école du secteur*) (s. (*ville où est situé le collège*)) en CP j'étais avec Mme.B. j'aimais bien aller a l'école parce que

on apprenait des truc que je ne connaissent pas.

En CE1 j'étais avec Mme.D. j'apprenais toujours des truc nouveau et a la CE2 j'étais avec Mr.G. et j'ai redoublé parce que je ne connaissent pas assez ma conjugaison.

En CM1 et CM2 j'étais avec Mr.L. et j'étais dans la classe a *Julian, Vuong et Amélie* et je n'aimait pas *Mr.G. et Mr.l. et Mr.F. (enseignants)*

Et j'aimais bien joué au foot a la récréation parce qu'on n'avait 45 minute de récréé alors que maintenant ( Collège ) on n'en a que 10 minute

En 6eme je travailler assez bien et 5eme je ne faisais plus rien parce que j'étais dans une classe d'intello est je n'étais pas très concentres.

Et cette année (4eme) je trouve que je travaille assez bien mets il faut que je fasse encore des effort.

Mets matière préfère: EPS,FRANCAIS,ANGLAIS ET HISTOIRE.

Et j'aime pas: SVT, SCIENCE PHYSIQUE ET MATH parce que je ne comprend pas trop!

Mon avenir je pense reste encore 1 année au collège et peut être aller au lycée si j'arrive bien ma 3eme.

**FIN**

## • **Melina**

### Parcours d'élève

Mes debut dans l'école:

Je suis née en Angola (LUANDA)

J'ai commence l'école a l'âge de 6ans, j'aime bien l'école

J'ai était une bonne élève, j'ai avait même des cours particulier.

Quand je suis venu en france j'ai eu du mal a parle le français, j'ai avait une professeur qui m'aide a parle le français c'est avec elle que j'ai appris le



français, mais j'ai fait des efforts pour parler le français et après je savais parler le français.

La première fois que je suis allé à l'école en France c'était à la c. (*nom d'école de la commune*) puis j'ai déménagé à p. (*commune limitrophe*) j'ai fait mon CM1-CM2 là-bas, je travaillais bien en CM1-CM2 j'avais de bonnes notes quand même mais après quand je suis venu au collège à R. (*nom du collège*) c'est là que j'ai eu du mal à comprendre mais je me décourage pas je continue à faire des efforts même si quand je fais des efforts j'arrive pas bien. j'essaie encore et encore de poursuivre mes efforts.

J'aime bien aller à l'école pour apprendre parce que je me dis que l'école c'est bien pour plus tard, mes cours préférés sont l'histoire, la géographie et l'éducation civique mais j'aime pas les SVT mais c'est pas pour ça que je n'ai pas réussi dans ces matières.

## • Lucas

### Mon Parcours d'élèves

*(Nom et prénom de l'élève)*

le 1/12/2009

J'ai commencé l'école à 2 ans à Paris à la Courneuve. Je voulais pas aller à l'école j'étais trop attaché à ma mère, après j'ai passé une bonne année scolaire ensuite je suis passé en primaire à J. (*nom de l'école*).

j'étais en CP avec ma copine d'enfance. Je n'ai pas redoublé mon CP. je suis passé en CE1 où j'ai eu de très bonnes notes jusqu'à la CM2.

Je me rappelle aussi dans ma cité à la Courneuve c'était bizarre sa sentez très mauvais . Mon bâtiment était rouge et blanc et j'habitais au 2<sup>e</sup> étage j'avais beaucoup d'amis et en ce moment ils me manquent beaucoup.

il y avait beaucoup de bruit en maternelle et en primaire aussi. Ma professeur de maternelle s'appelait Virginie , je traversée la cité des 4000 c'était très moche (car il y avait des poubelle , des bouteille de bière , des couches etc...).

ensuite mes parents et moi avons déménager ici à S. (*ville où est situé le collège*) je suis déçu car mes amis me manquent trop.

Je suis arrivais a R. (*nom du collège*) et la 6<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> était très dur, car j'ai eu des problème de famille j'ai eu le decès de mon parrain et de mon grand-père la même année .

je n'ai jamais redoubler, j'ai eu beaucoup de réussite , pour moi l'école c'est mon avenir qui joue. Dans cette classe, je trouve que je suis un élève moyen .

La lecture j'aime pas trop ça mais l'écriture j'adore . j'ai eu des très bonne note en dictée en orthographe mais maintenant ces sérieux . J'ai de très mauvaise note car je travail pas pendant les vacances mais je travail un peut avec mes parents quand je trouve le temps de travaillez je révise les choses que j'ai appris pendant l'année .

Cette année j'espère que je vais passais en 3<sup>e</sup> mais pas dans se collège. Je voudrais continuer mes études pour mon travail que je voudrais faire . Le métier que je voudrais faire est pompier se métier est très dur il faut être sportif avoir de bonne note et être grand bien sur.

Dans se collège je trouve ma place j'ai des amis qui me soutiennent. Je suis bien j'aime bien les professeurs.

J'aime bien plusieurs matière comme: les maths , hist-geo , svt , sport , musique et espagnol

J'aime pas : la sc-physique , technologie , anglais , français .

J'adore trop cette classe je suis trop content d'être dans cette classe

Je vois mon avenir riche , beau , grand etc....

fin

## • Bruna

### Mon parcours d'élève

Je commencer l'école a 2 ans. C'était au Portugal en M. (*région*), la maternelle a pris feu elle a fermé pendant 2 mois et je suis aller dans l'école de ma soeur a Portugal a t. (*nom de la commune*) et quand l'école a rouvert je ne voulais plus retourne je voulais restes en primaire.

Quand je suis aller en primaire j'ai aimé l'école, j'étais fasciner par l'école.

J'ai déménager et j'ai du changer d'école et quand je me suis rétablis mes études, j'ai eu une maladie est rester presque 1 an a l'hôpital.

Mais quand je suis revenue j'ai redoublé. Je suis en CM2 et après je suis allée en classe et le prof il taper tout le monde, alors que je revenais de l'hôpital il me taper.

Il était grand et il avait de cheveux blancs il gardes les mêmes habilles pendant 8 jours il étais laid je ne l'aime pas plus moche que un monstre il étais vieux etc...

Après je suis venue en France, a S. (*nom de la commune où se situe le collège*) je suis aller a l'école croix rouge et j'ai appris le la langue Française en 2 mois et demis. Je suis aller au collège et sa a été facile en 6 ème je me suis intégrer très bien en 5 ème j'ai eu des bonnes notes et quelle que mauvaise notes mais pas trop.

Maintenant je suis en 4 expérimentale et je trouve sa bien je trouve que on n'as plus d'aide et c'est vraiment une chance que on n'as.

Je garde une très mauvais souvenir du CM2 mais c'est pas grave toute les autre années on était très bien principalement la 4 ème expérimentale.

les matières que j'aime sont musique,espagnol,sport , un peu français.

Les matières que j'aime pas sont S.V.T. , SENCES PHISIQUES , MATHEMATIQUES, TECHNO

Je sais parlais le Portugais le Français le brésilien et le Vénézuélien un peut de espagnol.

## • Ludovic

*(Nom, prénom, classe)*

Je suis aller a l'école a l'âge de 2 ans a P. (*commune limitrophe*). J'ai fait ma petite section. Je ne m'en souviens plus beaucoup.

Puis je suis allé en CP j'ai bien aimé parce que on apprenait a écrire.

Et je suis passez en CE1. J'avais une prof qui faisait du coune fou dans la cours je trouvais sa ridicule .

Puis je suis allé en CE2 sa c'est bien passé

En CM1 je ne m'en souviens pas.

En CM2 je n'ai pas trop aimé parce que il y avait l'anglais j'ai bien aimé il y avait des grandes récréation on jouaient au foot.

Je suis passez en 6ème. Je trouvais que sa aurait été dure de se levé a 6h30 mais non .

Je suis passez en 5ème ça c'est bien passé.

Et je suis passé en 4ème je me sens bien dans la classe il y a une bonne ambiance.

je trouve que mes résultats son meilleur.

Je vais faire ma 3ème.

Je n'aime pas trop les math ,svt, musique, art plastique.

Et ma matière préféré c'est EPS parce que on bouge. En dehors du collège le week-end je fait du motocross avec Mickaël sur le terrain de s. (*commune des environs*).

L'école sert a lire a écrire et a avoir un avenir plus tard avoir un métier.

J'aimerais bien travailler dans les travaux publique conduire des engins.

Je trouve que mes résultat son bien mais pas dans toutes les matières.

• **Rima**

(Nom, prénom et classe)

01/12/2009

**Parcours d'élèves.**

J'ai commencer l'école à 6 ans au Dagestan et je parle en Russe et Dagestan. J'étais contente d'aller à l'école parce que j'étais dans la même classe que mes copines, mes voisins et mes voisines. Avec mes copines ont aller toujours ensemble à l'école.

Je travaillais bien et j'avais des bonnes notes.

Dans la classe ont étier vers 24 ou 25 et ont rester que une demi-journée à l'école par exemple les grands ils aller à l'école de 8h00 jusqu'au 12h00 et les petites de 13h00 jusqu'au 17h00.

En Dagestan quand ont travaille bien ils collent les photo des élèves qui travaillent bien dans mûr et ma professeur voulais coller ma photo elle m'avait dit de ramener une photo de moi pour coller.

Après ma quatrième classe je suis venue en France à N. (*grande ville*) et j'avais 11 ans.

La bas j'étais en sixième pendant 2 ou 3 semaines, j'étais assis toute au fond de la classe et j'écoutais les autres et la professeur elle me donner des feuilles ou il y-avait des dessins et leur noms au-dessous.

Après le AIDI (une organisation qui s'occupe des personnes qui viennent d'une autre pays) nous a envoyé à S. (*commune où est située le collège*). Quand nous sommes arrivés à S. j'étais à l'école de la c. dans une classe pour apprendre le français, pendant 3 ou 4 mois et ma maîtresse s'appeler K. elle était très gentille. C'était bien j'ai bien aimer et j'avais des copines. L'année d'après je suis venues au collège R. (*nom du collège*) en sixième, je ne comprenais rien parce que je parlais pas en Français et c'était dur pour moi parce que je comprenais que quelque mots. A cause de sa j 'avais redoubler ma sixième et ma professeur principale s'appeler Mme D. Je savais que sa va pas être pareille que à l'école au collège. Ma sixième d'après c'était difficile aussi parce que je comprenais pas trop et j'étais avec M.H. pour apprendre le français et mon professeur principale s'appeler M. K. Mes camarades ils était très gentille.

Après j'étais en cinquième et petits à petits j'ai commencer de parler en français les notes c'était moyen et j'étais bavarde et ma professeur principale s'appeler Mme B.

Ma quatrième sa va aussi mais je suis toujours bavardes et c'est une classe expérimentale.

J'aime bien ma classe, je trouve que mes camarades sont très gentille aussi et la plus part de mes professeur aussi.

Ma matière préférais c'est les maths et je n'aime pas la science physique et je ne comprend rien. Je trouve que pour après dans la vie ont aurais besoins que de français(pour parler correctement), des maths(pour calculer) et de l'anglais(quand ont ira voyager) et je ne comprend pas à quoi la science physique va nous servir dans la vie.

J'arrive pas à apprendre le cours si je n'aime pas le matière.

Je n'aime pas trop l'école, parce que je n'aime pas me lever tôt les matins et je trouve que les journée sont trop longues.

L'année prochaine je veux faire un apprentissage de coiffeur si je trouve un patron. Si je n'arrive pas à trouver un patron, je voudrais faire un troisième DP6.

Maintenant je parle Russe,Dagestan, Français et j'apprends l'anglais et l'espagnol.

Mais il y a toujours des mots français que je ne comprend pas.

## • Keti

*(Nom et prénom)*

01.12.09

## PARCOURS D'ELEVES

Je suis Arménienne. Je parle Arménien et Russe car je suis née en Russie. Mais je parle aussi l'anglais et un peut l'espagnole pare ce que je l'apprend à l'école. Puis le français car je suis arrivée en France Le 24 novembre 2003. Quand je suis rentrer en France j'avais 7 ans.

Je devais aller a l'école mais comme je n'étais pas aller à l'école avant, c'était difficile pour moi car je ne savais pas encore comment c'était.

Au début de ma primaire à l'école de B. (*école du centre ville*), ont ma mis dans une école publique mais comme je ne connaissais pas la langue, alors ont ma mis dans une autre école de C. (*nom d'un quartier proche qui dispose d'une classe spécialisée*), dans la classe CLIN où je pouvais apprendre la langue, C. ma professeure était super gentille grâce à elle j ai appris le Français , je l'ai toujours bien aimais car elle ma beaucoup rendu service.

Quand j'ai appris mieux le Français là je suis passé en CP mais c'était trop facile pour moi donc je suis allé directement en CE1 c'était moins facile mais j'ai réussi à me sortir puis au CE2 c'était très bien car je me sentais bien la classe parce que il y avait des élèves de la classe CLIN et aussi je travaillais bien .

l'année suivante je suis allée en CM1 j'ai beaucoup aimé cette classe car on apprend l'anglais comme c'est ma matière préférée , j ai beaucoup de plaisir à l'apprendre. Après je suis allé dans la classe de CM2 encore une classe qui me beaucoup plus car j'allais bientôt passer en 6ème j'étais trop pressé et puis je ne comprend pas trop bien mais ça a commencé à rentrer , ensuite je suis passé en 5ème, je travaillais bien au 1er trimestre puis j'ai baissé dans mes notes vers le 2ème trimestre ma prof de histoire m'a parler avec ma mère et Madame M. (*professeur d'histoire*) m'a conseillais de garder avec moi un livret avec tout les mots français que je connais pas pour mieux les connaître et aussi d'avoir un petit dictionnaire pour comprendre les nouveaux mots. Et enfin en 4ème je suis dans une classe expérimentale avec 16 élèves et je me sens très bien dans cette classe.

Moi j'essaye toujours de travailler beaucoup plus que je le fait mais j ai des trous de mémoire et aussi je n'arrive pas trop à comprendre des mots mais j'hésite pour les demander au professeur car y'en a qui veule pas ré expliquer . Ma matière préférée c'est l'anglais, le français et la physique ça m'intéresse beaucoup mais je n'arrive pas trop à mémoriser tout le cours parce que y'en a trop et il y a trop de choses compliquer. Les matières que je n'aime pas se sont les mathématiques , l'histoire , eps, musique , art plastique , le français ça dépend de fois.... pour moi aussi ça dépend des caractères des professeurs car si ils pensent qu'à travailler je pense que il y a des moments où il faut parler d'autres choses marrant juste pour faire une petite pause.

Chez moi je parle en français avec ma soeur mais avec ma mère c'est plutôt en Arménien mais aussi en français pour qu'elle puisse apprendre aussi .

Après mon année de 4ème je voudrais faire 3ème DP6 car je veut aller au lycée découvrir l'établissement avant d'y aller et de découvrir puis aller au CFA si je suis prise si non je continue mon année de lycée normale un peut plus tard je voudrais devenir coiffeuse

## • Vanessa

### Parcour d' élève

J'ai commencer l'école à 2ans.Ma rentrée c'est bien passer. J' était à la *b. (nom de l'école)*. A *S. (nom de la ville où est situé le collège)*

En CP je trichais tout le temps. J' aime bien aller en récré pour faire la balle au prisonnier ,des jongles et jouer à l'élastique. En CE1 et CE2 j' était une bonne élève je travaillais bien , j'avais des bonnes notes. J' aime beaucoup ma prof en CE1 Mme. L. car elle était très gentil.

En CM1 et CM2 je travailler pas du tout. A R. (*nom du collègue*) en 6ème j'ai redoubler car je travailler pas comme en primaire et ma 2ème année de 6ème j'ai bien travailler. En 5ème j'avais beaucoup d'observation. Dans certaines matières je n'écouter pas et dans d'autres matières j'écouter. Cet année sa va.

Mes matières préférer c'est le sport, et la musique mais les matières que je déteste c'est la science, l' SVT, la technologie et l'histoire car sa ne m'intéresse pas. Plutard je veux être danseuse car j'adore la musique. J'adore Ciara et Chris Brown ou si sa marche pas je veux faire nourrisse. En dehort de l'école je faisait de la danse à P. (*commune limitrophe*) pendant 4ans, en ville pendant 1ans et à P. (*autre commune limitrophe*) pendant 2ans.

Mon professeur préférer à r. c'est M. L. Il est trop marrant c'est un bon professeur et en sport il nous fait faire plein de chose bien amusant mais quand il s'énerve vaux mieux ne pas lui répondre. J'espère l'avoir encore l'année prochaine.

- **Vuong**

## (*Prénom*) Parcours d'élève

Je suis aller a l'école de maternelle B. à l'âge de 2 ans et sa aller bien .

En moyen section j'étais absent pendant quelque semaine comme je suis tomber d'un jeu a B. (*nom d'une cité dans un quartier proche*).

En grande section je me suis bléser le bras j'ai eu un plâtre donc j'ai eu un peut de retard comme je ne pouvais pas écrire.

En CP j'étais content d'aller en primaire la prof me trouver adorable je travailler bien j'avais un bon comportement.

En CE1 j'avais un bon comportement en classe des bonne note, j'ai redoubler le CE1 parce que j'avais un mauvais comportement en récréation.

Le CE2 et le CM1 je me suis calmer un peu je travailler je écouter bien en classe.

En CM2 c'était le bordel j'avais beaucoup de mot dans mon agenda des convocations des avertissements, un bon souvenir avec le prof quand il jouer au foot avec nous M.I. nous avons gagner un match de volley ball.

Je suis rentré au 6ème a R. (*nom du collègue*) j'étais un peu content de rentré au collègue mes note on descendu par rapport au CM2 mon comportement bien je bavarder pas beaucoup  
En 5ème j'avais beaucoup de lettre de convocation des avertissements par Monsieur C. (*principal adjoint*) il m'ont laisser une chance de rester dans le collègue et je me suis fait viré 2 jour.  
En 4 ème je suis calme je commence a mieux écouter, travailler.

En 3ème je vais aller faire un apprentissage en 3ème DP6 a C. (*lycée professionnel*) pour la mécano.

Ma mère a pleuré parce que j'avais beaucoup de convocation elle en avait marre donc maintenant j'ai plus envi d'avoir des ennuis et la laisser tranquille.

Je suis très bon en dictée, ma matière préféré est le sport, la matière qui va me servir pour plus tard est l'anglais et l'espagnole sa me servira de voyager partout.

Plus tard si j'arrive mieux a progresser je vais a l'université si j'arrive pas je vais aller faire garagiste dans l'armée.

J'aime pas la matière science physique S.V.T H.G arts plastique technologie parce que pour plus tard sa me servira a rien .

Je suis né en France dans le quartier de Balzac sa fait 14 ans que j'habite a Balzac.

Ma couleur préféré j'en ai pas, mon parfum que je préfère therry muggler j'aime bien bricoler, jouer a l'ordinateur, j'aime jouer au foot avec des copain du collègue : Chabib. Julio. Lucas, Van Dong etc....

Mon jeux préféré en sport du foot saut longueur.

Ma passion :

comme sport dans un club est du hip hop a la MJC du plateau.

Je suis vraiment difficile a manger !

Je n'aime pas rester sur place.

J'aime bien faire de la moto cross.

J'aime bien faire des soirée.

Je suis aller a l'aquarium de St-Malo voir des requins des poissons c'était bien sa m'a interresser .



- **Adriana**

**Son parcours d'élève**

Se une angolaise elle est née en luanda , elle était a l'école privee de l'école 13.

Elle parle portugais , bresilien et lingala

**elle commence l'école a l'âge de 6 ans**

son première jour d'école :

Elle avait pleure beaucoup, elle voulez rentre a la maison , pour reste avec sa mère.

Sa soeur jumelle n'est pas dans sa classe .

Mais en CE2 sa commence allez mieux elle travaille plus et elle avait envie de allez a l'école , elle avait de copine , elle ne ses sente plus seul .

Après en CM1 elle apprit a écrit et a lire mieux et aussi sa soeur était dans sa classe elle se sente plus alaise c'est bien quoi.

CM2 elle était très fort en tous le matière , elle aime l'école .

Dans son école le élève porte de uniforme blanc et noir .

Elle avait un professeur qui l'avait dit pour réussir dans la vie il faut se battre .

En arrivont en France a la fin de 2004. Elle est parti au collège R. (*nom du collège*) en 6eme

elle ne savait pas parle français , elle avait beaucoup de difficulté et elle a jamais fait d'anglais elle apprit en 6eme (car en angola ont commence l'anglais en 6eme)

elle la redouble sa 6eme après c'était plus facile , elle commence comprendre mieux français .

Elle aime beaucoup les Mathématique et l'anglais aussi .

Elle a aimé sa professeur de Français Mme c. et professeur Histoire géographie Mme m..

En 5eme elle peut base sa moyen au deuxieme trismetre. Mais elle a jamais base le bras , elle fait toujours son mieux , elle n'aime pas S.V.T car se trop dure pour elle .

Elle essaye de faire son mieux et de comprendre le mot qu'on la donne .

En 4eme elle espere que sa serrait mieux cette annee , en plus le professeurs nous aide encore plus que l'annee dernier.

*(Nom, prénom et classe)*

### **3- Transcription de l'entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Adriana**

**Anne :** Le contrat de départ, c'est que si il y a des questions qui te dérangent, ou quoi que ce soit, tu es libre de ne pas répondre, t'as le droit de ne pas répondre à certaines questions, t'as le droit euh... d'arrêter l'entretien quand tu veux, et moi, je rends l'entretien tout à fait anonyme.

**Adriana :** Ok.

**Anne :** D'accord ? Donc la question que je vais te poser, c'est la même que j'ai posée pendant l'entretien collectif, j'aimerais que tu me racontes en fait, ton parcours d'élève.

**Adriana :** Du début ?

**Anne :** Oui...

**Adriana** : Ben, ben, ben ben.... Au primaire tout ça.... Ben quand j'étais petite, en fait, j'aimais pas beaucoup aller à l'école. Puisque, en fait, j'étais très attachée à ma mère en fait. J'aimais pas, même dormir. Les premières jours d'école c'était un peu difficile quand même, parce que, quoi j'aimais pas. Les gens aussi. Et ben, ben j'étais partie quand même. C'est vrai que j'avais pleuré beaucoup, au début, et tout ça. Ouais... Ouais... C'était..., j'aimais pas ma classe de toute façon. Les gens, en fait j'avais pas de copines là-bas..., en fait j'étais partie dans une école en fait que y avait pas des gens que je connaissais, où y avait des gens, moi, que je connaissais pas et j'ai, ben... Ben j'aimais pas et... ma sœur aussi elle était pas avec moi, c'était un peu difficile, mais ça va hein, je me suis accrochée quand même. Euh... Ben, en fait, parce que c'est différent l'école par rapport à ici. Et là-bas en fait CM2, je crois que... en fait euh là, là, là en fait on dit, comme si c'était 6<sup>ème</sup>, en fait c'est tout compliqué, c'est tout mélangé. Ben quand je suis arrivée par exemple, CM2 ou CM1, je sais plus, je sais plus comment faire la différence, quand je suis arrivée, c'est...

Avant j'ai toujours aimé maths, en fait, depuis petite j'ai toujours aimé les maths, ben... ouais, ça va, c'était pas... tellement difficile parce que au début on apprenait que des maths... français, arts plastiques des trucs comme ça, faciles. Euh... Ben.

*Silence. Avec un débit très ralenti* : Ouais, en fait, c'était, c'était ça, je sais pas. C'est mieux que vous me posiez des questions parce que là, je sais pas trop.

**Anne, en riant doucement** : Qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

**Adriana** : Ensuite ? Ben ensuite, on était parti dans le dans le même collège avec ma sœur, en fait. Ben oui, c'était bien... C'est vrai que j'aimais pas beaucoup aller à l'école au, au début Je préférais rester dormir. Des fois, je mentais que j'étais malade pour pas aller à l'école. Souvent je faisais ça. Et le jour que j'avais contrôle, je venais pas, pour rater le contrôle, puisque là-bas, c'était comme ça, si tu as raté le contrôle, tu fais plus et puis c'est bon. Y vont te mettre euh... ben y vont dire que t'es absente, mais en fait, ça va compter comme un zéro, parce que t'es pas venu. Si ta, en fait si ta mère elle vient à l'école et veut justifier, oh, ma fille elle est pas venue parce qu'elle était malade, mais si tes parents y viennent pas, ben y vont compter comme un zéro comme t'étais là-bas, mais t'as fait, t'as rien fait en fait. C'est un zéro. Y vont, je m'en fous, je venais pas, j'avais un zéro... En fait euh... je m'occupais pas beaucoup de ça. En fait ça m'intéressait pas beaucoup quand même l'école, au début. J'avais ça... je me demandais pourquoi je me réveillais le matin pour aller à l'école, ça sert à rien, plus tard, qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Moi, c'était aussi... *Silence.*

J'aimais bien la récréation parce que la récréation, on joue, on rigole, mais quand j'arrive en classe une fois, je disais que j'étais malade... des trucs comme ça... il fallait appeler, voir, on me dit de rentrer des trucs comme ça... il fallait les appeler mes parents pour venir me chercher, tout ça.

**Anne** : Hum hum.

**Adriana** : En fait au début, j'étais dans un dans une collègue, donc dans une école privée, en fait, et après j'étais partie dans une école... euh... ben une école normale en fait, c'était pas privé tout ça. Là là-bas c'était un peu difficile en fait parce que y posaient pas les mêmes euh... en fait les profs, y venaient pas beaucoup, en fait, je sais pas, c'est un truc de salaire en fait, je sais pas, y venaient pas beaucoup, des fois, on arrive en classe, les profs y z'étaient même pas là, on restait, on dessinait, des trucs comme ça... Parce que aussi, une fois le prof il est malade, y a pas de remplacement. Tellement qu'ils ont pas de l'argent à l'école en fait pour remplacer les profs, on restait comme ça des fois une semaine on tra.., on étudiait même pas, on restait que, on venait à l'école mais y a pas de prof, on rigo.., on jouait, on s'amusait, après on rentrait chez nous. Parce que les profs y z'étaient pas là, parce que ... y a pas de remplacement trucs comme ça.

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : C'est quand même euh... différent par rapport à ici.

**Anne** : Et ensuite ?

**Adriana** (*débit très lent, à voix basse pour elle-même*): Ben ensuite, je sais pas... Je me rappelle pas beaucoup de ce qu'on faisait à l'école, mais, je sais pas...

**Anne** : Si je retrace ton parcours en fait, tu dis que tu es entrée à l'école au départ dans une école privée, mais, euh... que tu t'absentais souvent, parce que tu n'aimais pas y aller. Ensuite tu as été dans un collègue ? Public ou dans une école ?

**Adriana** : Ouais, public c'était, public en fait.

**Anne** : Mais une école ou un collègue ?

**Adriana** : Euh, une, ouais une école en fait.

**Anne** : Une école publique, et là, y avait pas toujours des enseignants...

**Adriana** : Ouais.

**Anne** : Et là, tu t'absentais ?

**Adriana** : Non, mais j'aime bien, j'aimais y aller à l'école, mais, des fois y avait pas de profs, parce que... je sais pas. Parce que dans le public j'avais plus de copines, de gens que je connaissais par rapport à l'autre collège, mais les profs y z'étaient pas souvent là-bas, la voix baisse, mais..., je sais pas.

**Anne** : Donc en fait quand tu dis collège, tu parles d'école à ce moment-là. Tu es encore au primaire par rapport à ce qui se fait ici ?

**Adriana** : Ouais.

**Anne** : D'accord. Et donc après, après cette école publique, qu'est ce que tu as fait ?

**Adriana** : Ben.... des fois je partais, des fois je partais pas. Je sais pas. Après on a déménagé, je me rappelle plus.

**Anne** : Tu as déménagé ?

**Adriana** : Ouais. Parce que avant j'habitais pas là, et ben, j'ai déménagé, j'étais partie dans une autre école en fait. Ben, c'était difficile quand même, parce que y avait des des filles en fait en classe, par exemple, euh, y z'étaient, en fait, y se tenaient, en fait y z'étaient entre eux, si y avait une nouvelle qui rentrait dedans, en fait y se sentaient mal, en fait. Des trucs comme ça, des conflits.

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : Mais bon après, ça va, là, je partais à l'école normalement.

**Anne** : D'accord, et dans le public aussi, en fait ?

**Adriana** : Oui.

**Anne** : C'est vraiment, avant, dans ta toute première école, là tu t'absentais beaucoup ?

**Adriana** : Oui.

**Anne** : Tu avais quel âge quand tu es rentrée dans cette école publique ?

**Adriana** : Euh... publique, euh... Je crois que j'avais, huit ans.

**Anne** : Huit ans ? Et à partir de là, tu as toujours été régulièrement en classe ?

**Adriana** : Oui.

**Anne** : D'accord. Tu avais quel âge quand tu es arrivée en France ?

**Adriana** : Euh... onze, douze, non, onze et demi.

**Anne** : Donc tu es rentrée en France en quelle classe ?

**Adriana** : En 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Et là, est ce que tu peux reprendre ton parcours à partir de là ?

**Adriana** : Oui, c'était, ouais, en fait c'était difficile quand je suis arrivée. Puisque quand je suis arrivée, je comprenais rien. Et ben, les profs me parlaient essayaient de m'expliquer, mais c'était difficile parce que en fait, je disais, oui, oui. En fait c'est la phrase que je savais parler, que je savais dire en français. En fait je disais oui, mais en fait du coup quand le prof me donnait l'exercice je comprenais rien. Je disais oui, oui, mais je comprends rien. Et j'arrivais pas à dire que je comprenais rien, mais je disais tout le temps oui. Le prof me disait « tu comprends ou tu comprends pas? » mais je disais oui, oui. Et j'ai, en fait j'arrivais pas à dire..., *la voix baisse*, ouais, j'arrive pas ou un truc comme ça, mais bon, après...

C'était dur quand ..., mais ça va, après y avait Monsieur H. (*prof de FLS*), en fait euh... on avait cours spécial avec lui de , de fran..., que de français, apprendre le français tout ça, bon. En maths aussi ça a été un peu, un peu compliqué parce que je comprenais pas français, c'était un peu dur. Parce au début je faisais que français, euh... maths, ben le français c'est tout. J'avais que deux cours comme ça, français, maths, c'est tout. En fait, quand j'ai redoublé ma 6<sup>ème</sup> et dès après, j'ai euh... en, toutes les matières en fait. maths, SVT, tout ça.

En fait, les SVT, je sais pas. J'aime pas, je comprends pas trop. J'essaie, mais c'est dur pour moi, je trouve, ça m'intéresse pas. En plus, des fois quand j'apprends, je me dis pourquoi j'apprends ça, ça me casse la tête en fait. Je me casse la tête pour rien pour apprendre une matière en fait, ça me sert à .... En fait, quand j'arrive au contrôle j'apprends, mais quand j'y arrive je sais pas. Des fois je suis perdue, je me dis pourquoi je fais ça, je sais pas, dans ma tête, j'aime pas, je suis tout le temps, j'aime pas les SVT de toute façon. *La voix baisse*: ça va maintenant les trucs qu'on parle, mais bon...

**Anne** : Et tu comprends ce qu'elle explique ?

**Adriana** : Oui, ça va, ça va...Des fois aussi, avant en fait avant, en fait avant j'avais pas une méthode, je j'avais pas une bonne méthode d'apprendre, en fait. Quand je comprenais pas quelque chose je disais rien. Je restais dans la place, j'étais bloquée dans la phrase, et ben le temps que je j'étais bloquée dans la phrase, la contrôle, en fait l'heure y passait, le contrôle aussi et on..., les autres aussi y z'avançaient moi, j'étais que bloquée dans une phrase, je restais là-bas et dire, mais ça veut dire quoi, ça veut dire quoi, je cherchais dans ma tête, quand ça sonnait j'avais pas le temps de finir les contrôles et maintenant, je fais, quand j'y arrive pas, en fait quand je comprends pas je préfère passer et plus tard appeler le prof si y peut venir m'expliquer ça veut dire quoi en fait. Avant en fait, je faisais ça. Même avant les cours, des fois en fait, parce que chez moi, d'habitude on parlait que français euh, portugais en fait, on

parlait pas français tout le temps en portugais, quand j'arrivais, j'arrivais même pas, je regardais même pas mon livre pour dire ouais, je vais apprendre ça, mais je parlais que Portugais, en Portugais. Euh, même aux émissions, je comprenais rien de toute façon. Maintenant ça va parce que y a des émissions que j'aime bien, et je comprends en français aussi. Et moi, avec ma sœur en fait, des fois on se parle plus en français. Que en portugais en fait. Même avec les copines quand y téléphonent à la maison, c'est plus en français que en portugais, c'est pour ça.

**Anne** : Et la langue française, euh...

**Adriana** : Oui, ça commence euh... ça commence à rentrer quand même, un peu.

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : Et quand y a un mot que je comprends pas, des fois quand j'arrive à la maison, j'essaie de comp..., de chercher dans le dictionnaire des fois pour comprendre, ça veut quoi, enfin, comme ça quoi.

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : Ben maintenant aussi histoire-géo je fais quelque chose, quand des fois on parle par exemple de Robespierre, ou un truc comme ça de révolution, comme je connais pas bien l'histoire, ben j'ai, je pars chercher sur internet de machins, pour comprendre un peu plus, même, même si c'est pas à l'école et pour que j'avance un peu pour savoir, parce que y a des fois je suis absente et j'étais même pas là cette semaine. Et bien j'ai essayé de chercher, sur internet pour savoir si c'était quoi. Pour le contrôle et pour apprendre des définitions aussi. *(Adriana a été renversé par une voiture la semaine précédente et a du faire des examens de contrôle)*

**Anne** : Donc tu es quand même très motivée pour faire tout ça ? Qu'est-ce qui te motive ?

**Adriana** : Ben, j'ai envie de réussir aussi dans la vie, c'est pour ça. Moi quand j'arrive chez moi, je sais pas, moi, j'me dis franchement si j'veux quelque chose euh... il faut se battre pour avoir et ben c'est pour ça que j'mets ça dans ma tête. Quand je veux réussir dans un contrôle si je veux vraiment apprendre, je apprends. Mais quand c'est des maths, des fois quand c'est les SVT c'est parce que moi j'aime pas trop les SVT y ben quand j'apprends, je me dis des fois « pourquoi j'apprends? », Parce que pour moi, ça me... ça me sert à rien de toute façon. J'ai dit aussi. Mais comme l'anglais, comme j'aime l'anglais, pour comprendre toute le, en fait quand j'écoute la musique, pour comprendre un peu, c'est pour ça que je... je sais pas, des fois je

travaille bien en anglais, des fois, c'est comme ça. À *voix basse*. Euh pour ça aussi. En fait, c'est plus les chiffres les maths, c'est pour ça. C'est plus facile, des fois.

**Anne** : Hum, hum. Alors qu'est-ce qui s'est passé en fait entre le moment où tu n'aimais pas aller à l'école, en Angola, tu dis que tu n'aimais pas aller à l'école, que tu essayais de t'absenter quand tu pouvais et tout ça ? Et maintenant où tu sembles donner le maximum, tu es rarement absente, tu travailles beaucoup ?

**Adriana** : Moi, je pense c'est plus avec le temps et l'âge en fait comme on grandit en fait on commence à réfléchir plus dans la vie, on, on pense plus dans le futur en fait. Quand j'étais petite, je pensais pas beaucoup à ça, moi, je pensais que quoi, je restais chez moi, mes parents y va me nourrir, en fait je mangeais, je restais chez moi, mes parents y sont là, en fait moi je voyais pas un jour je vais travailler, avoir des enfants, un truc comme ça. Moi je pensais pas. Je me disais ouais, je suis bien chez moi, mes parents y sont, là, ben je suis à l'aise chez moi, c'est pour ça je pensais pas beaucoup à aller à l'école aussi, pour ça. Je me disais je suis bien, pourquoi je vais travailler, je suis bien chez moi, y a mes parents. Maintenant je pense euh... si euh, ben si je vais rester dans la vie, même si un jour je pars de chez moi, si je veux rester dans la vie, il faut travailler, il faut se donner un maximum aussi quand même. Parce que si t'arrives euh... dans le travail en fait, si tu fais apprentissage même, ça dépend de quelle profession, t'arrives, tu comprends rien, tu veux pas , tu veux pas travailler, tu veux pas t'investi, en fait ce sera rien. T'arrives là-bas tu vas écouter, mais quand t'arrives pour pratiquer, t'arrives pas tu fais rien, en fait. Et moi je veux bien comprendre, je vais bien comprendre qu'est ce que je fais et truc comme ça en fait.

**Anne** : Comprendre ce que tu fais.

**Adriana** : Hum. Et aussi le pourquoi que je fais, des fois je me demande, pourquoi.

**Anne** : Qu'est-ce qui euh... qu'est-ce qui 'as amenée à penser comme ça ?

**Adriana** : Hum... Peut-être la réalité. Je me suis rendue compte que la vie c'était pas tellement facile comme ça, comme moi je pensais dans ma tête en fait. En fait, des fois, quand je vois... Ben, on, parce que mon père euh maintenant il travaille pas mais euh, quand il travaillait, y avait un temps qu'il travaillait en fait et je voyais qu'il se réveillait le matin pour travailler, en fait c'était pas difficile aussi. Je préfère avoir un métier que c'est un peu stable, qui ben me... je me réveille au moins je aime, que je travaille normalement comme ça. Que je me réveille le matin, j'aime pas le travail, je fais juste parce que..., je fais juste, y fait ça pour l'argent, c'est en fait, je trouve euh un peu... j'aimerai pas trop ça.

**Anne** : Ton père aimait son travail ?



**Adriana** : Avant ? Oui, ça va, oui, il aimait bien quand même.

**Anne** : Tu dis, c'est la réalité qui m'a appris ça.

**Adriana** : Euh...

**Anne** : Est-ce que tu peux raconter un peu. Comment tu as rencontré cette réalité ?

**Adriana** : Oui parce que quand même en Angola, j'ai pu voir en fait que des choses, que c'est pas pareil en fait. Quand je, ben, y a des choses que j'ai vécues je..., que c'est pas pareil, et je me suis rendue compte la réalité que j'ai vue en fait. Quand des fois je vois la différence entre, et en ici et France et par rapport en Angola en fait, y a pas tout le monde qui z'ont la même chance que moi en fait de tra..., venir à l'école parce que c'est pas, en Angola y a pas de... tout le monde ils ont pas d'ordinateur quand on travaille c'est pas comme ça. En fait c'est cette réalité qui m'ont rendue, je me suis rendue compte en fait de la vie pour... Si j'ai en, en fait y sont là-bas tout ça et moi quand je, je suis ici en France et j'ai tout ça et je, j'ai je sais pas comment en fait comment expliquer, j'arrive à profiter ça et les autres là-bas ils ont besoin, c'est pour ça aussi, cette réalité je me suis dit ben... si j'ai tout ça en fait euh... ben c'est une opportunité pour avancer aussi dans la vie, c'est pas, je sais pas, venir à l'école bof, je regarde l'ordi, ça va, c'est joli, (*la voix baisse*), des trucs comme ça en fait...

**Anne** : Donc, ton vécu en Angola, en fait.

**Adriana** : Ouais

**Anne** : ...te sert aujourd'hui?

**Adriana** : Ouais.

**Anne** : Et ton rapport à l'Angola, à ta scolarité là-bas, euh... donc tu n'as pas toujours aimé l'école là-bas, mais tu as aimé vivre là-bas?

**Adriana** : Si j'aimais, si j'aimais bien vivre là-bas. Même si la ré, même si la vie là-bas, c'est pas tellement, ben facile, comme ici en France, ça va, j'aimais bien, hein, j'avais ma famille là-bas, tout ça... Mes amis, tout ça des trucs comme ça.

**Anne** : C'est pas facile la vie en Angola ?

**Adriana** : En fait, ça dépend en fait, ben si t'as les moyens pour, en fait des gens qui ont les moyens en Afrique, et en fait en Angola, c'est facile pour eux. Par exemple si vous êtes le fils du président, ça va, c'est facile, mais si vous êtes le fils, de... en fait tes parents y travaillent au marché des trucs comme ça c'est plus difficile par rapport, les gens qui sont, y z'ont des parents importants, travail machin... C'est difficile parce que... des fois... franchement, c'est

pas pareil qu'ici hein. Ici ça va y a des associations y peuvent aider, là-bas y a pas tout ça parce que... Là franchement, si t'as des enfants, y a pas d'associations ou de nourritures, de trucs comme ça, là franchement, c'est, ben c'est toi qui travailles en fait, c'est les parents qui travaillent pour nourrir ses enfants, c'est pas pareil qu'ici en France.

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : Hum. C'est comme ça.

**Anne** : *En hésitant...* Qu'est ce qui vous amené en France? Si tu as envie de répondre...

**Adriana** : Euh, en fait, ce qui m'a amené en France, c'est... en fait y a mon, en fait y a le travail de mon père y avait des problèmes tout ça, je sais pas, un truc comme ça... En fait c'est pas comme ici on a, en fait ici on a je sais pas, ça a changé quand même par rapport à avant, mais là-bas en fait, si vous critiquez le président en fait c'est pas pareil comme ici, en France on peut critiquer on peut dire, oh, euh Sarkozy il est comme ça. Mais là-bas, c'est pas comme ça, tu parles mal d'un président, y a un policier qui vous écoute et vous êtes mal barrés, parce que là après il peut te ..., je sais pas moi, j'ai pas vu mais j'ai entendu, y a des gens qui se faisaient tuer pour ça aussi. Mais bon quand j'étais là, j'ai pas bien vu tout ça, mais bon. Des trucs comme ça. Y avait des problèmes dans le travail de mon père, tout ça, il, la police il est débarqué là-bas, tout ça. Et ben mon père aussi il voulait en fait, qu'on, qu'on qu'on réussisse dans la vie, qu'on reste pas dans la vie comme ça qu'on était là-bas en fait. C'était un peu dur en fait. De toute façon, la famille à mon père en fait, ils étaient pas bien mariés mon père et ma mère en fait parce que la famille y avait trop de, y avait trop de problèmes entre la famille en fait, la famille de mon père par rapport la famille à ma mère en fait. Trop de... Ouais. Peut-être que je sais pas, on m'a pas dit mais je voyais que la famille à mon père ils les aimaient pas ma mère en fait. C'était je sais pas, j'ai pas compris l'histoire en fait. Mais bon, ça se voyait un peu quand même, mes tantes elles parlaient mal, tout ça, de ma mère, tout ça. *La voix baisse.* Un truc comme ça, en fait, je sais pas.

**Anne** : Donc c'est tout ça qui vous a amenés en France.

**Adriana** : Hum, ouais. Des histoires ceci, on est parti, tout ça. La police il était pas, il était venu chez moi, tout ça, mais bon. Ouais.

**Anne** : Et vous êtes arrivés ici...

**Adriana** : Hum, mouais, mouais en fait, quand je, j'suis montée dans un dans l'avion en fait et je savais pas où j'allais. En fait on me disait France, c'est parce que moi, pour en fait, même si vous allez en Angola vous parlez France, tout le monde est ..., en fait ici, c'est ce c'est Paris.

En fait quand on parle France on pense qu'à Paris en fait. Moi je savais pas en fait France il était comment, je croyais que c'était Paris j'étais à Paris, on me disait Paris je disais ben Paris, après si je savais que c'était France. On est arrivé ici, c'est là que j'ai découvert que c'était France. C'était pas Paris. Parce que dans ma tête quand on me disait France, je me disais, oh, Paris. Même quand la France elle joue nous on disait Paris joue, mais c'est la France qui joue en fait, et ben quand je suis arrivée ici, je me suis réveillée. Ben je voyais qu'on était, c'était différent quand même, on voit des trucs, c'est pas pareil par rapport en Angola, tout ça. C'était pas, c'est... C'était dur parce que, quand on était parti on était venu en fait et j'ai pas vu ma mère. C'est pour ça...ben c'était un peu... quand même dur parce que pour moi... J'aimais bien ma mère et quand on était venu ici et tout et ben je l'ai pas vu tout ça, ça m'a inquiétée tout ça, mais bon... ouais... après...

**Anne** : Après ?

**Adriana** : Bon après, ben, on s'est pas vu et... on était venu ici, ben après je sais pas. J'ai pas envie trop de parler de ça.

**Anne** : Excuse moi. Ta maman, elle est pas avec toi en fait ?

*Adriana fait non de la tête et des larmes coulent.*

**Anne** : D'accord. Excuse moi, je suis désolée, je ne savais pas.

**Adriana en souriant** : Non, mais c'est pas grave, ça va.

**Anne** : Tu as de ses nouvelles ?

**Adriana** : J'sais pas mon père a dit, j'sais pas qu'y avait un copine à elle qu'elle connaissait, je sais pas. Mais je sais pas, mais on se parle pas mais...

*Silence.*

**Anne** : Elle travaillait ta maman, elle travaille ?

**Adriana en souriant** : Oui, si. Elle travaillait tout ça.

**Anne** : Qu'est ce qu'elle, qu'est-ce qu'elle fait comme travail ?

**Adriana** : Euh, elle travaille dans un... en fait c'était une femme sage en fait et... elle travaillait d'aider les femmes à accoucher tout ça.

**Anne** : Un beau métier.

**Adriana, en souriant** : Ouais.

**Anne** : Toi, qu'est-ce que tu as envie de faire plus tard ?

**Adriana:** Ben moi, je sais pas, je voudrais bien travailler dans un hôpital, mais je sais pas pour l'instant, ça dépend en fait. Parce que moi je cherche, je j'ai envie d'aller en DP6 parce que je sais que si je reste en 3<sup>ème</sup> c'est pas pareil. Parce que je connais une copine à moi en fait, pour la DP6, t'as plus d'aide, en fait pour le, même pour le brevet tout ça, et ben, comme on fait des stages, tout ça, pour savoir le métier qu'on veut faire, je cherche aussi les, ben les métiers qui z'ont en DP6, ben pour savoir qu'est-ce que j'aime bien tout ça. Pour l'instant, je je sais pas, je sais pas bien en fait. Qu'est ce que je fais faire plus tard. Je pense déjà un truc, hôpital, un truc comme ça.

**Anne :** Pourquoi tu penses à l'hôpital ?

**Adriana :** J'sais pas. Je sais pas j'aime bien les aider les gens. Après je ne sais pas.

**Anne :** T'aimes bien aider les gens?

**Adriana :** Ouais. Ouais, je connais des gens qui font. Je connais mais bon....

**Anne :** Tu sais pas du tout pourquoi tu as pensé à ce métier là parce que aider le gens ça peut être euh...

**Adriana :** Ouais au début, au début, au tout début, je voulais très bien être psychologue mais après je me suis dit ben je sais pas si en DP6 y a ça comme profession. En fait.

**Anne :** Non, y pas.

**Adriana :** Y a pas. Ben je cherche un truc ben si c'est pas hôpital en fait, je sais pas. Un truc comme ça.

**Anne :** Qu'est ce qui t'aurais plu dans le métier de psychologue ?

**Adriana :** Oh, euh... j'sais pas. Des enfants, je sais pas un truc comme ça.

**Anne :** Tu as aucune idée de ce qui t'aurais donnée envie de faire ce métier là.

**Adriana :** Hum...

**Anne :** Pour toi c'est quoi psychologue ?

**Adriana :** Han... quelqu'un qui donne des conseils. Des gens.

**Anne :** Tu en connais ?

**Adriana:** Ouais, je connais la mère à ma copine, c'était, c'est une psychologue, elle donne des conseils, je sais pas. Elle me raconte qu'est ce que sa mère elle fait un peu aussi. Mais je trouve que c'est bien ce qu'elle fait.

**Anne :** Bien sûr. Et alors si tu peux pas aller en DP6, comment tu t'envisages ?

**Adriana** : Hum, DP6, et ben... je fais la 3<sup>ème</sup> normale.

**Anne** : Ça te paraît quelque chose de difficile de faire une 3<sup>ème</sup> normale ?

**Adriana** : Non, c'est pas bien ça mais... je sais pas. Je sais pas si je suis capable.

**Anne** : Comment tu penses que les enseignants de la classe te perçoivent ?

**Adriana** : Ah, ça je sais pas.

**Anne** : Toi, tu penses que tu es une bonne élève ?

**Adriana** : Hum, ça dépend en fait des matières.

**Anne** : C'est quoi être une bonne élève pour toi ?

**Adriana** : Ben, c'est pas seulement avoir de bonnes notes en fait, c'est aussi, si on respecte les autres en classe tout ça. Je sais pas. Moi je trouve que je respecte bien les gens, mais après, je sais pas.

**Anne** : Tes camarades de classe qu'est ce qu'ils pensent de toi à ton avis en tant qu'élève ?

**Adriana** : Élève ?

**Anne** : Ouais. Ils pensent que tu es bonne élève ou pas ?

**Adriana** : Je sais pas. Je crois moyen, ils pensent que je suis moyen.

**Anne** : Une élève moyenne ?

**Adriana** : Ouais je pense c'est ça.

**Anne** : Le, le travail, apparemment tu travailles beaucoup quand même ? Tu es très volontaire ? Tu dis que tu vas jusqu'à chercher dans les dictionnaires, sur internet etc. ça, ça donne l'impression de quelqu'un qui travaille beaucoup. Est-ce que tu te sens reconnue par rapport à ce travail que tu fais ?

**Adriana** : Pas trop.

**Anne** : Pas trop ? Comment ça pourrait être reconnu ce travail là, selon toi ?

**Adriana** : Peut-être les résultats que j'ai eu aussi des fois. Oui, parce que des fois en fait, j'ai l'impression en fait je cherche, en fait, j'ai fait mais quand j'arrive en fait, quand y a les résultats c'est pas bien ça que je pensais en fait avoir. Ouais c'est plus ça en fait. Des fois je pense avoir mieux mais des fois quand en fait quand il arrive les résultats en fait, j'ai moins que ça. En fait j'arrive pas à comprendre en fait.

**Anne** : Hum, hum. En tout cas, moi, je peux te dire en tant qu'enseignante, que les enseignants de la classe reconnaissent la valeur de ton travail et te considèrent comme une

très bonne élève. Parce que pour nous une bonne élève, c'est pas seulement aux résultats que ça se mesure, c'est effectivement la démarche. Et toi tu cherches toujours à comprendre et tu cherches à apprendre, comme tu l'as dit toi même. Tu as raison quand tu dis, :« je pense que je cherche, je pense que je travaille » etc., tu as parfaitement raison, Adriana. Parfaitement, hein. Et tes résultats sont très bons pour l'instant cette année. Tu es, enfin, je crois que tu peux avoir confiance, te faire confiance, et être fière de ton travail. Et de ton parcours.

Euh... quand tu as raconté ton histoire devant les autres élèves, tout ça devant les autres élèves, c'est pas tout à fait comme ça que tu l'as raconté.

**Adriana** : Hum.

**Anne** : Pas de la même manière. Est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?

**Adriana** : Je sais pas, j'ai pas envie, je sais pas j'aime pas tout, parler de ma vie aussi. J'ai pas envie que tout le monde sache, ouais, sa vie comme ça. Si y a des gens en classe qui sait un peu quand même, comme des gens qui sont un peu proches de moi, ils savent un peu. Mais bon. J'ai pas besoin de raconter tout ça que toute la classe y sache. Je préfère garder un peu.

**Anne** : Bien sûr, je comprends. Je comprends.

**Adriana** : *Soupir.*

**Anne** : Ça a remué des choses? Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre ton histoire scolaire et ton histoire personnelle ? Je suis désolée tu sais, Adriana, je ne voulais pas t'obliger à parler de choses qui te font de la peine...

**Adriana** : Non, mais non, c'est pas grave, c'est pas grave. C'est bon, ça va. *Sourire.* Je savais, si, ben si j'avais pas vécu ça, si c'était comme ça, je sais pas. Des fois ben peut-être c'était, ça va être, en fait si j'ai pas vécu cette histoire là, je sais pas, peut-être j'allais penser différemment. Je sais pas. Je sais pas.

**Anne** : Finalement aujourd'hui, quel sens tu donnes à l'école ?

**Adriana** : Ben c'est un peu pour... moi en fait le sens que je donne à l'école. L'école c'est quand même important en fait. Par exemple si on sait pas lire, on sait pas écrire... ben je sais pas hein. Personne nous donne du travail en fait, on va chercher du travail. Quand t'arrives là, déjà si tu sais pas compter ou en fait devant le patron en fait. Je sais pas. Déjà on va te demander qu'est ce que t'as fait à l'école, des trucs comme ça. Pour avoir, pour savoir un peu plus, on va, j'sais pas moi, je trouve important quand même de savoir des choses à l'école. Même pas... même l'histoire-géo, des fois,, je vois c'est important en fait. On peut être comme

ça, savoir des trucs qui sont importants en fait, qui qui s'est déjà passé en fait, on peut savoir. Enfin, je sais pas, ça m'intéresse moi.

**Anne** : Qu'est ce qui t'intéresse, pourquoi ça t'intéresse de savoir ce qui s'est déjà passé ?

**Adriana** : Au moins avoir du savoir, je sais pas, savoir qu'est ce qui s'est passé, ça m'intéresse parce que j'étais pas là, j'ai pas vécu, j'aime bien savoir les autres histoires anciennes. J'ai pas vécu ça, euh... j'ai envie de savoir ce qui s'est passé là-bas dans la tête là, je sais pas, ça dépend un peu. *La voix baisse.*

C'est pas comme la SVT, ça dépend en fait. Déjà les trucs des volcans, ça, ça m'intéresse pas, ça m'intéresse pas beaucoup. Y a que la reproduction ça m'intéresse. Ouais y a que ça qui m'intéresse. Maintenant on parle de ça, ça m'intéresse ça. Y a que ça depuis que je suis à R (*nom du collègue*), ça m'intéresse je crois. Que les autres ça m'intéresse pas.

**Anne** : Non, ça te paraît loin, sauf la reproduction ?

**Adriana** : Oui.

**Anne** : T'auras plus de plaisir à apprendre cette leçon là, peut-être ?

**Adriana** : Oui.

**Anne** : J'espère que ça va marcher.

**Adriana** : Je trouve que SVT il est long, je sais pas. On écrit beaucoup, on fait pas d'exercices, je sais pas je trouve que c'est long. Je sais pas. En fait on apprend, j'apprends quelque chose, on écrit, on écoute, on, en fait on fait pas beaucoup d'exercices en SVT aussi. Je sais pas moi, ça m'intéresse pas, aussi, donc, c'est ça.

**Anne** : Comment tu aimes apprendre en fait ?

**Adriana** : Mouais.... Je sais, avec des exercices aussi, je sais pas. En fait l'année dernière sciences physiques aussi on faisait, écrivait en fait et on écoutait tout ça, on avait pas de bons résultats, moi en tout cas, moi j'avais pas des bons résultats. Mais avec Madame B. c'est mieux parce que avec Madame B., on fait des exercices en classe, un petit livret comme ça qu'on travaille. Je sais pas comme ça j'apprends facilement. Quand j'arrive chez moi j'ai pas beaucoup de choses à apprendre parce que on a déjà fait l'exercice en classe, je sais, je sais comment faire en fait. Et comme l'SVT tout, ça, je sais pas. Des fois les profs y disent apprendre, apprendre, on apprend un truc et- en fait y mettent même pas en contrôle et ça... Moi je trouve que ça sert à rien d'apprendre quelque chose qu'il y a même pas ça au contrôle. Moi, je trouve ça...

**Anne** : Hum, hum.

**Adriana** : Comme en histoire-géo M. H ? il nous a dit d'apprendre des dates, des dates. On est arrivé et c'était même pas, y avait même pas seulement des dates, y avait y avait beaucoup des définitions parce que ... Mais bon ça a été quand même. Si, pour l'histoire-géo.

**Anne** : Tu les connaissais ?

**Adriana** : Oui, ça va. *Sourire.*

**Anne** : Par rapport à ton histoire scolaire, est-ce qu'on fait le tour, est-ce qu'on a rien oublié ?

*Silence. Négation de la tête.*

**Anne** : Y a pas eu d'événement important, qu'on aurait oublié dans ton parcours ?

**Adriana** : Non. Elle réfléchit encore. Je pense pas non. Je pense pas.

**Anne** : Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais rajouter ?

**Adriana**: Non, non, ça va.

**Anne**: Je te remercie en tout cas.



#### **4- Transcription de l'entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Lucas**

**Anne** : Donc je te rappelle l'accord. Si à tout moment tu veux arrêter l'entretien, si y a des questions qui te dérangent, c'est pas un souci. D'accord ?

**Lucas** : D'accord.

**Anne** : Alors, la question que je vais te poser, c'est la même que je t'ai posé la dernière fois. Dans un premier temps, je voudrais..., est-ce que tu peux me raconter ton parcours scolaire depuis que tu es entré à l'école ?

**Lucas** : Ben euh ... Ben quand je suis rentré en maternelle, ben, ça allait. Après ben..., c'était un peu difficile. Bon ben après, après ça allait tout doucement. Quand, je suis rentré en... en CP, c'est euh..., j'ai pas de mal, j'ai euh... j'ai pas de difficultés tout ça. CE1, c'est pareil et en CM, j'ai eu le même prof que j'avais en CP. Et c'était euh... c'était bien aussi. Et quand je suis allé, euh, quand je suis rentré en 6<sup>ème</sup> et euh... j'ai eu euh... beaucoup de difficultés euh... parce que j'ai perdu mon parrain, et mon grand-père, le père de mon père et euh... c'était euh... ben... catastrophique. En 5<sup>ème</sup> c'était pareil. J'ai eu euh..., deuxième trimestre ben ça..., en 5<sup>ème</sup> ça allait, et 6<sup>ème</sup>, j'ai pas ce qui m'est arrivé je suis... je suis descendu, en... en catastrophe. J'ai accepté d'aller en expé, en expérimentale pour euh... pour améliorer et euh... Pour voir ce que je peux faire aussi..., ben quand je serai grand. Et ben voilà.

**Anne** : Tu dis en 6<sup>ème</sup>, les choses sont devenues catastrophiques...

**Lucas** : Ouais. Ben parce que c'est euh... ben j'ai, ma mère, quand mon père a perdu, euh... mon parrain, quand il est mort, elle me l'a pas dit tout de suite, elle me l'a dit, ben... trois jours après la mort. De mon parrain. Et ça ... Moi je savais que ça allait pas. Parce que quand mon père a répondu ben ça... il a eu les larmes aux yeux et ma mère aussi. Et ils nous ont rien dit. Et ben moi, j'ai trouvé ça bizarre. Mais un soir, le troisième jour, un soir, on allait se coucher et euh... c'est là que... ma mère et mon père m'ont dit, je suis tombé en larmes et... j'ai perdu toute capacité après... J'sais pas, je m'occupais plus de mes parents que de moi. Et euh... j'ai, je ..., ouais, je m'occupais plus de mes parents que de moi. Après j'ai eu un... J'ai parlé avec Monsieur K. (*enseignant*), et ben, c'est vu que Monsieur K. il..., je me suis libéré, et voilà. Après, ben 5<sup>ème</sup>, ben en 5<sup>ème</sup> c'est vrai que le premier trimestre, c'était ben... pas bien et puis après ben deuxième trimestre, après ça montait, ça montait petit... à petit. Mais ici, quand, j'ai vu ben mon livret au premier trimestre, ben, j'étais content... Ben et voilà, ouais, j'étais content.

**Anne** : Tu disais tout à l'heure que tu as perdu toute capacité ?

**Lucas** : Ben euh... Je .... Euh...

*Lucas semble tendu, presque paniqué.*

**Anne** : Tu as le temps...

*Sourire.*

**Lucas** : Ben je... j'avais plus de... Ben je m'occupais plus de l'école, seulement de ce que je devais faire, euh... avec mes parents. Et après je me suis rendu compte que ça servait à rien ce que je faisais et après, ben, je me suis mis à bosser.

*Silence.*

**Anne** : Tu t'es remis à bosser...

**Lucas** : Ouais, ben j'étais...

*Silence.*

**Lucas** : Ouh... Je sais pas comment expliquer.

**Anne** : Avec tes mots...

**Lucas** : Euh, ben je ... ben je... ben en classe, euh... j'étais euh... je sais pas comment dire, ben quand j'ai parlé de à Monsieur K., ben de ce que je vivais avec ma famille, il m'a dit : « ben, plutôt occupe toi de ton travail plutôt que de tes parents. » et ... euh... voilà.

*Nous sommes interrompus quelques secondes par un agent qui venait faire le ménage mais se retire discrètement en nous voyant en entretien.*

**Lucas** : Ben voilà. Et après eu... cet entretien avec M. K., quand j'ai eu mes livrets, ben je me suis dit, ben, vaut mieux que je m'occupe de moi, que de mes parents. Et euh...

**Anne** : Et s'occuper de soi, alors ? Tu veux dire quoi ?

**Lucas** : Ben euh...

*Silence.*

**Anne** : Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi ?

**Lucas** : Ben..., faire mon travail, faire euh... m'améliorer euh... faire ce que mes parents me disent euh... et voilà. Pour moi, c'est ce que ça veut dire.

**Anne** : Combien de temps ça a duré, cette période où tu as perdu toutes tes capacités ?

**Lucas** : Euh... Je vais dire, allez, toute ma 6<sup>ème</sup>, jusque... fin premier trimestre de 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : Et pendant tout ce temps ... ?

**Lucas** : Ben euh... je faisais rien, je... je faisais qu'écrire les leçons, j'apprenais pas mes leçons à la maison, je faisais pas mes devoirs, et euh... ouais voilà je fai.... faisais rien quoi. Si, je participais quand ça m'intéressait. Ben... je parlais, je... voilà. Et .... Et ben voilà. Ouais.

**Anne** : Quand ça t'intéressait....

**Lucas** : Ben, par exemple, si c'était, ben comme j'aime bien la... l'histoire-géo ou l' SVT, ben... ou même les maths aussi, le français aussi, par exemple, euh... on faisait, un... je sais pas un ..... par exemple en mathématiques on faisait de la géométrie, ben là je participais, je... voilà. Et euh... ben histoire-géo c'était pareil, et voilà, ouais. Ben euh... je sais pas.... Euh...

*Silence.*

Ben, voilà, ben quand ça m'intéressait, ben je faisais, mais quand ça me plaisait pas, ben je laissais tomber. Ben voilà. C'est après que je me suis rendu compte que maintenant il fallait que je bosse pour réussir et pour faire mon métier que je voulais faire plus tard. Et voilà.

**Anne** : Le métier que tu voudrais faire plus tard ?

**Lucas** : Pompier. C'est... ben c'est, faut avoir beaucoup de capacités, faut... faut euh avoir les diplômes tout ça. Et voilà. Pour le stage faut avoir dix-sept ans, donc euh... je vais peut-

être attendre un peu. Ouais, voilà. Ben là, j'ai trouvé un autre stage. C'est... espace vert. Ben voilà. Parce que si j'allais dans le travail à mon père, je sais pas s'il m'acceptait. Mais bon, maintenant que j'ai... je suis parti maintenant, j'espère que je vais continuer comme ça. Et euh... Et ben, j'aimerais continuer sur ces notes.

**Anne** : Le travail de ton père ?

**Lucas** : Euh... il est travaux publics. Ben, il est paveur en fait.

*Silence.*

**Anne** : Si euh... je me trompe pas, tu me dis, en gros, que ta scolarité s'est toujours bien passée, jusqu'à un moment en 6<sup>ème</sup>.

**Lucas** : Oui.

**Anne** : Comment ça se passait alors, ça veut dire quoi ça se passait bien ?

**Lucas** : *Rire.* Euh... Ben, je.... *Sourire. Soupir. Il a l'air perdu.* Ben je faisais mon travail, normalement, j'étais bon, je participais, ben quand j'ai su.... La mort de mon grand-père et mon parrain, c'est là que j'ai pas voulu travailler et.... J'ai eu beaucoup de sanctions, à cause de ça, ben voilà. Mais c'était dur assez pour mes parents et pour moi. En fait, je m'occupais, je vous disais, je m'occupais plus de mes parents et de moi, et c'est.... C'est ça qui m'a... pas qui m'a, ça m'a dé... ça m'a déboussolé, mais.... Je ... je faisais plus mon travail, je partici... je faisais que des trucs chez moi, je m'occupais plus de mon père, parce que c'est lui qui avait le plus de mal et c'est... ouais, ouais, je m'occupais plus de mes parents que de moi.

**Anne** : T'occuper de tes parents ?

**Lucas** : Ben en fait euh... ils avaient du mal avec mes frères, et... mes sœurs... Ben ils faisaient plus rien à la maison. Ben si, ils faisaient, remarque ils faisaient à manger, moi, je faisais le ménage tout ça... et je m'occupais de mon père, je m'occupais de mes frères et sœurs, je faisais leur douche tout ça, et je voyais pas le temps... donc. Après, ben, j'ai su qu'après, ben quand j'avais mon livret, ben que ça a été catastrophique tout ça. Et euh... ouais, voilà, ouais. C'était catastrophique.

**Anne** : Et avant, c'était comment ?

**Lucas** : Bien. Très, très bien. J'ai eu euh... des bons livrets. J'ai eu euh... des points verts, enfin c'était des points verts... j'ai eu beaucoup de points verts, j'ai... Bon voilà, ouais, j'ai eu... je faisais mes devoirs, je je faisais tout ça. Après ben... voilà quoi.

**Anne** : Et tu faisais tout ça..., tu le vivais comment ?

**Lucas** : Euh... avant je... je faisais la fête, je vivais bien. Et après euh... ben, en fait c'est pas le déménagement qui m'a... quand je suis arrivé ici c'est pas le déménagement qui m'a... si un peu le déménagement, parce que j'ai quitté mes amis, un peu de... de force. Parce que j'ai pas pu leur dire au revoir. Et euh... j'ai... ben, quand je suis arrivé ici, ben c'est... Quand j'allais voir, ben j'avais pas d'amis ici, quand j'allais... ben pour moi, S. (*ville où est situé le collège*) c'était une ville inconnue, je connaissais pas tout ça, mais après, je me suis habitué, je... j'allais bien, mais c'est après que j'ai pas voulu bossé, j'ai pas voulu travailler, je... voulais rien faire. Je m'occupais que de mes parents, que de mes parents. J'avais que ça dans la tête mes parents. Mes frères et mes sœurs. Ma famille. Mais j'avais que ça dans ma tête. Ben je vivais, assez mal. J'ai... je... pleurais tous les soirs, je... dormais plus la nuit je ... je faisais plus rien. J'étais, j'étais tellement sur les nerfs que je vivais plus... j'étais tellement bouleversé d'avoir su la mort, ben ... trop tard, voilà. Si je l'aurai su plus tôt, ben j'aurais peut-être travaillé mais euh... voilà. Si par exemple j'aurais su le... la, le jour où il est mort... j'aurais pas mieux travaillé, mais j'aurais... ouais, j'aurais essayé de travailler, tout ça. Mais c'est vrai que c'était catastrophique...

**Anne** : Si tu l'avais su le jour même, tu aurais essayé de travailler.

**Lucas** : Oui. *Rire gêné de S.* Ben, c'est compliqué, hein ? Ouais, je veux dire ben euh... je...

*Silence.*

**Lucas** : Je....

*Silence. Rire de S.*

**Lucas** : Ben je... *Rire.* Ben je....

**Anne** : Quelque chose te pose problème dans cette question ?

**Lucas** : Ben ouais. Ben, ça pas que ça me pose problème mais j'arrive pas à répondre. Je peux pas.

**Anne** : T'arrive pas à répondre.

**Lucas** : Ouais. *Soulagement visible.* Ben je veux bien essayer mais c'est vrai que...

**Anne** : Le déménagement s'est passé quand, par rapport à ces décès ?

**Lucas** : Euh.... C'est au mois d'août. C'est ça s'est passé au mois de juillet, et j'ai déménagé au... au mois de ... Je suis rentré ici au mois de septembre. Ouais au mois d'août. Euh... Ben en fait on, on... ma mère, c'est au moment où on devait déménager la deuxième semaine du mois d'août, et Vincent a fait un truc qu'il fal..., Vincent a jeté un caillou dans une fenêtre

d'un ami à moi, et euh... *Rire*. Il a cassé la fenêtre et il fallait faire un papier en assurance tout ça et ma mère a piqué une crise. Elle avait un lumbago et elle est partie comme ça, sous l'effet de la colère, et ben voilà, on a déménagé. On est arrivé là-bas, on a été hébergés par, une copine à ma mère, et après, ça s'est passé tranquillement. On a attendu, on a attendu la fin du mois d'août, je crois, ouais fin du mois d'août pour euh... comment je peux dire euh... ben pour mettre tous les meubles et tout ça, et... j'ai pas pu y aller... ben, je voulais bien y aller mais... comme y fallait un chauffeur de nuit et de jour, ben... j'ai pas pu y aller. Parce que y avait mon père, c'était un camion trop plein, donc, j'ai pas pu y aller. Mais sinon je serais bien y aller. Pour aller voir euh... ben mes amis, et leur dire au revoir, tout ça. Mais sinon, ça allait bien tout ça. Après le déménagement, ça n'allait pas. Après j'ai pu, je je suis rentré, après c'est qui tombait, ça... ça... J'ai tout lâché, je faisais plus rien. J'avais plus envie de faire, j'ai... Ouais, voilà, j'avais plus, j'ai pas voulu faire, j'ai... Ben mes parents ils m'ont poussé, poussé pour j'avance et ben moi je faisais rien. Parce que j'étais euh... triste, et sous l'effet des nerfs, et j'ai pas voulu travailler. Donc c'est 6<sup>ème</sup> et début de 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : Tes parents te poussaient...

**Lucas** : Ben euh... ouais sinon, je... Je faisais rien, je redoublais ma 6<sup>ème</sup>. Ben j'ai, je... je suis passé à deux doigts ma 6<sup>ème</sup>. Et la 5<sup>ème</sup> c'était pareil. J'suis, euh... ben 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, j'ai eu ma moyenne générale elle était basse très basse, 5<sup>ème</sup> ça... ça allait mais je suis passé à deux doigts quand même, ben là, c'est pas ... j'ai pas encore calculé ma moyenne générale euh... ben du premier trimestre. J'ai pas encore calculé. Et après ben, après j'attends de voir, ben, mon livret de deuxième trimestre. Pour voir euh si j'ai... si j'ai amélioré dans, dans tout ça. En fait je garde tous mes livrets du du collège pour après voir si j'ai amélioré ou baissé, comment des trucs comme ça.

**Anne** : Amélioré ou baissé...

**Lucas** : Ouais. Euh... Ben euh... par exemple euh... si... *Silence*. Si je... Si par exemple, je vais réussir le premier trimestre, ben je vais, je calcule ma moyenne générale. Je vais l'inscrire sur mes livrets, après je vais voir mon deuxième trimestre. Je vais voir si c'est bon ou pas. Et... après le troisième ce sera pareil, après ben... j'attends le livret, par exemple la 3<sup>ème</sup>, je vais l'attendre... et je vais voir si j'ai augmenté ou baissé. Et euh... ouais voilà.

**Anne** : Bon, c'est quoi pour toi ?

**Lucas** : Bon, pour moi c'est ... euh... pas... pour moi c'est... euh... pas être euh... Ben être intelligent, savoir réfléchir, savoir faire et... Voilà, savoir, faire, être intelligent, et voilà...

*Silence.*

**Anne** : Aujourd'hui tu te sens à quel point dans ton parcours scolaire ?

**Lucas** : Bien. Euh... je me sens bien. Ben euh... J'suis pas pépère, mais je me sens bien, je... je travaille. C'est vrai que le deuxième trimestre euh... ça a été, euh... ça a été bien, mais ...

*Rire.* Je, j'ai eu... beaucoup d'observations, parce que je faisais pas mon travail en anglais tout ça, mais après, ben, je fais mon travail tout ça...

**Anne** : Tu faisais pas ou tu fais pas ton travail en anglais ?

**Lucas** : Je... Ben premier trimestre euh... je , je faisais pas, pratiquement pas. Ben, par exemple, euh... comme par exemple, on fait... les mots en anglais, il faut apprendre et faut les réécrire... ben ça moi, je les faisais pas. J'avais pas envie de le faire. Pour moi ça me prenait trop de temps et je... le faisais pas. J'avais pas envie de les faire, ça... pour moi ça ne me servait à rien de... les refaire, ça, ça me servait à rien. Sinon, euh... ouais, je m'sens bien. Euh... Je me sens à l'aise. Ouais ça va, ouais.

**Anne** : À l'aise, ça veut dire quoi ?

**Lucas** : Euh... hum... être euh... je sais pas. Etre bien dans... ben, ben dans la classe, je sais, ouais, ouais dans la classe oui. Etre bien dans la classe et... non, voilà oui. Dans sa classe...

**Anne** : Et en anglais par exemple, comment tu travailles en ce moment en anglais ?

**Lucas** : *Soupir.* Euh...

*Silence.*

**Lucas** : Euh... moi, à mon avis, je sais pas. Je peux pas dire. Je travaille, je sais que je je travaille. Je fais mes devoirs et euh... Non voilà ouais. Je travaille, je fais mes devoirs mais après je sais si je... je sais pas si je bouge trop. Je sais pas.

**Anne** : Si j'ai bien compris, tu me dis euh... en anglais, au début, j'avais pas envie, j'apprenais pas, et tu me dis, maintenant je fais.

**Lucas** : Ben oui.

**Anne** : C'est ça ? J'ai compris ?

**Lucas** : Oui.

**Anne** : Comment tu expliques ça ?

**Lucas** : Ben euh... j'ai pensé que ça euh... ce serait utile, plus tard, que ouais voilà, ce serait utile pour plus tard. Ben, maintenant c'est une langue obligatoire. Faut le faire, faut le faire.

Et si on le fait, si par exemple si on va dans un va dans un autre pays, ben... on sait pas la langue anglaise, on... on est perdu.

**Anne** : On est perdu ?

**Lucas** : Ouais. Ben... perdu... euh... on sait pas ce qu'ils racontent, on sait pas ce que les gens racontent, on ... on se sent, pas mal à l'aise, mais on se sent un peu stupide, quand on peut pas répondre aux... aux autres, et ben on se sent stupide. Ouais, voilà, on se sent stupide.

**Anne** : Tu disais, euh... plus tard...

**Lucas** : Ouais parce que maintenant si... ben si on... si on... fait rien, ben, on a pu de chance de... d'avoir un travail, de ouais, voilà de ... on peut pas avoir de travail, on reste accroché au mur et... voilà, ouais. Maintenant pour trouver un travail faut avoir un diplôme, ben voilà ouais, faut avoir des diplômes, pratiquement dans tous les travaux maintenant.

**Anne** : Comment tu sais ça ?

**Lucas** : Ben, c'est mon père, qui m'a qui m'a dit ça. Ben, ben, dans son travail ils ont pas besoin de diplômes, il m'a dit dans son travail c'est difficile, mais y préfère que j'aille dans... dans un bureau, que je m'assois sur une chaise et que je m'assois dans un bureau que sur ce qu'il fait mon père. Il travaille dans la pollution tout ça. Et comme on dit y faut travailler et avoir un diplôme pur euh ... ben pour faire le travail que tu veux plus tard.

**Anne** : Tu en penses quoi ?

**Lucas** : Ben c'est vrai ce qu'y dit. Et y dit vrai. Pratiquement, euh ... Pompier y faut avoir un diplôme, faut avoir, faut avoir le... faut avoir le bac que je crois et faut avoir deux diplômes je crois. Faut avoir deux formations et faut... faut plein de choses.

*Silence.*

**Anne** : Depuis que t'es à l'école ...

**Lucas** : Oui.

**Anne** : ... qu'est ce que tu aimes apprendre ? Que ce soit en fait, à l'école ou en dehors de l'école. Mais depuis que tu es à l'école, en fait, qu'est ce que tu aimes apprendre ?

**Lucas** : Euh...

*Silence.*

**Anne** : Est-ce que tu aimes apprendre des choses ?



**Lucas** : Euh oui j'aime bien, par exemple en SVT, ben j'aime bien ; j'aime bien la nature, comment évolue la nature, tout ça. Et pratiquement pas... moi, j'aime pas apprendre, *en riant*, c'est les mathématiques. Parce que ben... euh, moi j'aime pas les mathématiques parce que ça... ben c'est difficile, faut... Ben voilà, c'est difficile les mathématiques et euh...

**Anne** : C'est difficile?

**Lucas** : Ben euh... c'est pas les... comment, c'est les... pas les exercices qui me font, qui me font comprendre. Ben moi j'ai l'habitude d'avoir euh..., ben par exemple euh.... J' sais pas moi euh... avant j'avais par exemple une page entière de leçon, je sais que les autres y aiment pas, mais moi j'aime bien euh... une page euh... une page entière de leçon ben pour comprendre euh, ce qu'on fait. Parce que des fois ben... on, ben là on fait des euh... des des phrases euh, y font... ouais, euh... on fait un petit paragraphe et euh... avec euh... plus d'exemples que le... paragraphe. Et... avec les exemples ben, je comprends, mais pour moi c'est... après pour moi les exercices sont difficiles. Je, je peux pas les faire.

**Anne** : Tu peux pas les faire ?

**Lucas** : Ben euh... En mathématiques quand on fait des exemples faciles... par exemple on fait euh...  $(2 \times 10)^2$  et ben, ça c'est facile. Par exemple alors que sur l'exercice c'est euh... mille, euh, je sais pas  $(132 \times 10)^9$ , moi ça j'y arriverai pas. Parce que ben je comprends pas comment faut faire. Faut que, faut que je demande. Que je demande euh... à Madame P. ce que je... ce que je dois faire. Et ben, ben, en fait euh... je sais pas comment dire, quand... Je peux faire des exercices mais je... j'vais rester sur le calcul pendant euh... 5, cinq six minutes dessus, je vais rester bloquer. Mais euh...ben après je sais pas les autres euh... calculent, ben après je continue l'exercice qu'il faut faire. Des fois, j'attends la correction pour euh... ben pour savoir euh... comment faire. Ouais, voilà, oui.

**Anne** : Donc tu te sens encore cette année en difficultés dans certaines matières ?

**Lucas** : Oui. Ben euh... Ben euh... Ouais. Ben je m'sens plus en difficulté en mathématiques et en... En anglais je crois. Sciences physiques aussi. Sinon, ben euh... Sciences physiques je commence à monter. Techno..., Technologie aussi j'ai du mal. Euh... sinon, euh... l'histoireg-géo, ben je remonte et euh... SVT je remonte... Bon voilà ouais. sport, ben... je sais pas. Sinon, ouais, sinon, ouais les autres matières ben... j'ai du mal. Français, ça... je pense que ça commence à monter. Sinon euh... ouais voilà oui. Ben y en a euh... comme matière, à moi, les mathématiques, ça me pose plus de problèmes que d'autres.

**Anne** : Avant les évènements dont tu me parlais, qui sont arrivés juste avant la 6<sup>ème</sup>, tu n'avais jamais eu ce genre de difficultés ?

**Lucas** : Non.

**Anne** : Dans aucune matière.

**Lucas** : Non. Je... ben j'avais des bonnes notes, je... Ouais voilà, oui, j'avais des bonnes notes.

*Silence.*

**Anne** : C'était agréable d'apprendre à ce moment là ?

**Lucas** : Ben ouais, j'aimais bien apprendre. Je m'inté..., je m'intéressais, c'était bien. Ouais, voilà. C'était bien. Ben après, je sais pas ce qui m'a pris. Je suis descendu, euh en pente. J'ai pris un autre chemin, et j'ai j'ai choisi ce chemin et j'ai continué. Mais après ben, ça a commencé à monter et j'ai continué.

**Anne** : Tu veux dire que tu as le sentiment d'avoir changé de chemin ?

**Lucas** : Oui. Ben j'ai euh..., ben en 4<sup>ème</sup>, je me sens mieux que les deux-trois années que j'ai eu en 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup>.

**Anne** : Et pourquoi ? Enfin, c'est pas pourquoi, c'est comment tu expliques ça, que les notes soient meilleures, qu'elles aient été moins bonnes, qu'elles soient meilleures...

**Lucas** : Je sais pas. *Silence.* Je sais pas.

**Anne** : Qu'est ce que tu sais pas ?

**Lucas** : Ben... *Rire.* Ben comment j'ai... Comment j'ai pu remonter, ben les notes... Ni les redescendre. Descendre, je comprends mais... remonter je... je sais pas. Je sais pas comment j'ai fait.

**Anne** : Tu sais pas comment t'as fait...

**Lucas** : Ben euh... Moi, j'apprends mes leçons à la maison et tout ça et après, je sais pas... Euh... Peut-être les contrôles sont euh... faciles. Même difficiles j'ai euh... j'ai la moyenne. Ouais j'ai la moyenne. Sinon ben...

**Anne** : Vraiment, t'as pas d'explications à donner sur le fait que tu as la moyenne à ces contrôles, difficiles parfois ?

**Stéphane** : Euh... non. Non je peux pas expliquer. Peut-être que... je ... j'écoute bien en français, ouais, en français par exemple, j'ai un contrôle demain, ben je vais écouter, je vais

apprendre mes leçons et peut-être que je vais avoir la moyenne et tout ça. Mais je me dis que... ben dans ma tête je me dis que... je me dis que je vais avoir la moyenne, ben après, ben je me concentre sur le contrôle et je... je me mets à travailler.

**Anne** : À la fois tu te mets à travailler et... et dans le même temps, t'as des bonnes notes.

**Lucas** : Ouais. Euh... Euh... Ben je me mets à ... je me mets à travailler.... Ben parce que j'ai envie de réussir, et ouais, voilà, j'ai envie de réussir ma 4<sup>ème</sup>, j'ai envie de réussir pour plus tard. Ben je m'dis que plus tard, je veux avoir mon métier que je veux, et voilà. Moi j'me mets à travailler pour avoir, pour avoir ce métier. Ben voilà ouais.

*Silence. Sans embarras. Nous réfléchissons.*

**Anne** : Est ce- que t'as l'impression qu'on a fait le tour de la question ? Sur euh... ton parcours scolaire, sur ce que tu aimes apprendre, sur ce que tu n'aimes pas apprendre...

**Lucas** : Oui. Oui oui.

**Anne** : Y a rien que t'aies envie d'ajouter. Pas forcément en lien avec ça, d'ailleurs.

*Silence.*

**Lucas** : Non, je pense pas non.

**Anne** : Tu m'as parlé tout à l'heure d'un dénommé Vincent, j'ai pas compris qui c'était.

**Lucas** : C'est mon petit frère.

**Anne** : C'est ton petit frère ?

**Lucas** : Ouais. C'est euh... ben mon petit frère, ouais. C'est euh... Ben pour moi c'est euh... ben je le, je... en fait moi, je... je suis le protecteur. Je protège mes frères et sœurs. Je sais pas c'est un instinct que j'ai. Je... ouais, voilà, c'est un instinct que j'ai pour eux. J'ai, par exemple, c'est... mon petit frère, y s'est ouvert la tête, j'ai eu peur, j'ai sauté sur lui, et après ben j'ai appelé ma mère. Parce que ben... je... je suis protecteur envers mes frères mes sœurs. C'est comme un instinct que j'ai, je sais pas. Peut-être euh... ouais, je suis protecteur envers mes frères mes sœurs.

**Anne** : Qu'est ce que tu dirais du parcours scolaire de tes frères et sœurs ?

**Lucas** : Ma sœur c'est... c'est très très bien, depuis que... qu'elle est ici, c'est, c'est merveilleux. C'est euh... incroyable. *J'entends de la fierté.* Et euh, son livret c'est tout vert. Que des points verts. Mon petit frère, ben lui il est un peu... il est speed, il tient pas en place. Il peut pas rester sur une chaise. Il peut rester sur une chaise quand ça l'intéresse. Sinon, c'est

si l'intéresse pas, il bouge. Il va parler avec les autres... Mais sinon, ça va, son livret, on peut dire qu'il est bien. Ouais, il est bien, ouais. Ben il fait son travail mais il est trop speed. Il est attentif, mais il est très speed. Mon père et ma mère sont speed aussi. Moi, je... moi, pour euh... moi je s'suis, je suis long à la détente. Mais quand il s'agit de mes frères et sœurs, j'ai... j'ai un coup d'adrénaline et je cours. Je vais vers eux et voilà, ouais. Je cours vers eux.

**Anne** : Qu'est ce que tu as pensé, euh... qu'est ce que tu as pensé, qu'est ce que t'a apporté l'entretien qu'on a mené tous ensemble avec la classe ?

**Lucas** : Ben euh... ça, ça a été bien, ça m'a appris à les connaître. Ouais, ouais, ouais, ça m'a beaucoup appris à les connaître euh..., voilà, ça m'a beaucoup appris à les connaître. Mais euh... c'était bien, c'était très bien. Pour moi, ben moi, j'ai bien aimé. Après je sais pas ce qu'ils ont les autres, s'ils ont aimé ou pas, mais moi, j'ai bien aimé.

**Anne** : C'était important pour quoi de bien les connaître ?

**Lucas** : Ben euh.... Euh... Je sais pas comment dire en fait. Ben euh... Je sais pas, par exemple, aller les voir leur dire « bonjour » comme ça, voilà. Leur dire « bonjour », comment y vont tout ça. Savoir comment, comment y z'étaient tout ça. Ouais, ça m'a appris beaucoup de choses.

**Anne** : C'est-à-dire, comment ils étaient tout ça ?

**Lucas** : Euh... *Rire*. Euh... *Silence*. Euh...

**Anne** : C'est pas grave si t'as pas de réponse à cette réponse.

**Lucas** : Oui, je sais pas quoi...

**Anne** : C'est pas grave. Je pose des questions, mais...

**Lucas** : Ben ouais, je sais pas quoi répondre, je sais pas. Ben, ben comme je disais ça m'a appris beaucoup de choses sur eux avant.

**Anne** : Tu me disais, je reviens sur quelque chose que tu as dit tout à l'heure, que ton père te dit, il faut travailler à l'école...

**Lucas** : Ouais.

**Anne** : ... pour plus tard. Euh... Tu partages complètement ce point de vue, c'est ça que tu fais quand tu vis à l'école en fait ?

**Lucas** : Euh... oui. Ben euh... J'sais pas comment dire... Ben en fait, je... ce qu'il m'a dit mon père, ça... En fait je savais pas qu'il fallait avoir tout ça, c'est quand il m'a dit ça que ben... je me suis mis, pas à me booster, mais à travailler.

**Anne** : Si ton père t'avait pas parler de ça, tu ferais quoi en fait, à l'école ?

**Lucas** : Ben euh... je ferais mon travail mais rien de plus. Je ferais juste mon travail et puis c'est tout. Sinon, je... je participerais pas euh.... En classe. Ben voilà.

**Anne** : Ce qui te motive à participer en classe c'est la perspective de ce qui viendra après l'école ?

**Lucas** : Ouais. Ben, c'est... Ben... ce qui y a après l'école, ben voilà ouais, je veux voir si j'ai le diplôme qu'il faut, je vais essayer tout ça et... je vais essayer.

**Anne** : Tu me disais tout à l'heure que tu aimais apprendre, ça voulait dire quoi ? Que t'aimais bien apprendre.

**Lucas** : Ben euh... que j'aimais bien apprendre euh... euh, je sais pas comment dire euh... Ben euh... Là je sais pas dire.

**Anne** : C'est important pour toi ? D'avoir du plaisir quand tu apprends ou pas ?

**Lucas** : Ouais. Ben euh... je prends pas un plaisir fou, mais je prends euh... je prends plaisir. Là, en histoire-géo on est en train de faire... La Révolution, je crois ? Ouais la Révolution, je prends du plaisir à écouter ce qu'il dit et tout ça. Ben euh... je comprends des choses sur l'histoire, ce qui s'est passé, ben, quand j'étais pas né... quand j'étais pas né et ouais ça... je prends du plaisir. Je prends du plaisir.

**Anne** : Qu'est-ce que ça t'apporte d'apprendre des choses sur quand t'étais pas né ?

**Lucas** : Ben euh... que le monde a changé. Que ben plus tard aussi ça va changer.

**Anne** : Plus tard aussi ça va changer ?

**Lucas** : Ben ouais. Parce que euh... euh... plus tard, ça, ça sera plus que des... que des robots qui vont faire le ménage... qui font faire à manger, tout ça... et euh... ouais, ouais ouais, pour moi ça va être ça, ça va être les robots qui vont faire le ménage, euh... à manger euh... parce que comme vu comment c'est parti maintenant, avec les robots, euh...

**Anne** : Avec ?

**Lucas** : Avec les robots donc... Ouais ouais, maintenant que c'est parti faut continuer comme ça et vivre euh... avec ce qu'on a. Pour moi c'est ça.

**Anne** : Vivre avec ce qu'on a.

**Lucas** : Ouais. Avec ce qu'on a. Ben euh... vivre avec ce qu'on a euh... vivre avec ce qu'on a... Ben euh...vivre avec ce qu'on a c'est euh...ben faire euh...faire notre vie avec eh... ouais, ouais, c'est enfin, notre vie. Ouais, ouais pour améliorer la vie, de... je sais pas, ouais des enfants, pour moi c'est ça.

**Anne** : Est-ce que j'ai bien compris quand je résume, en disant que quelque part l'histoire que tu apprends en classe te renseigne sur l'avenir...

**Lucas** : Ouais. Parce que ben avant, ben le monde, avant la Révolution, c'était autre chose. Après ben c'est passé à autre chose, après la Révolution, c'est repassé à autre chose...

**Anne** : Les choses changent ?

**Lucas** : Ouais. Ben ça change.

**Anne** : C'est intéressant de voir pour toi que les choses changent.

**Lucas** : Ben oui...

**Anne** : Toi, tu es quelqu'un qui change ?

**Lucas** : Eu... je sais pas. Peut-être, je sais pas. Si, y a l'âge qui change, pour moi, euh...

**Anne** : Est-ce que ton parcours scolaire, au cours de ton parcours scolaire, tu as l'impression d'avoir changé parfois ? Par rapport à ton parcours, par rapport à ta scolarité, est-ce que tu as eu l'impression qu'il y a eu des changements ?

**Lucas** : Oui.

**Anne** : Oui ?

**Lucas** : Oui, oui.

**Anne** : Est-ce que tu peux me redire rapidement à quel moment tu penses qu'il y a eu des changements dans ton parcours scolaire ?

**Lucas** : Euh... Ben euh, le début de 6<sup>ème</sup> et après la euh... après le deuxième trimestre de la 5<sup>ème</sup>. C'est que ben, là j'ai eu une petite de période de changement, ben après ça a rechangé, ça a passé à une autre chose, ça a passé à un moment de travail, de... de ouais voilà de travail.

**Anne** : Donc en fait les choses peuvent changer dans ce domaine là aussi...

**Lucas** : Ouais. Ben ouais ça peut changer euh... pas à tout moment, mais euh... quelques fois... ça peut... ça peut changer euh... ouais, ça peut changer quelques fois...

**Anne** : Tu as envie que ça change ?

**Lucas** : Euh... là non. J'ai pas trop envie que ça change. Ben en fait j'ai envie de rester euh... comme ça. J'ai envie de rester comme, comme je travaille. J'ai envie de rester comme je travaille et poursuivre ma route.

**Anne** : OK. Ben je te remercie beaucoup Lucas.

**Lucas** : De rien.

## 5- Transcription de l'entretien individuel réalisé fin février 2011 avec Vuong

*L'entretien a lieu dans un bus, alors que nous partons en voyage scolaire. Nous nous sommes isolés sur les places avant. J'ai reposé le cadre de l'entretien et rappeler le contrat de confidentialité après avoir vérifié qu'il avait toujours envie de participer.*

**Anne** : Donc, voilà Vuong, je voudrais en fait te reposer la question qui a déjà été posée en classe, à savoir, qu'est-ce que tu as envie de raconter de ton parcours scolaire ?

**Vuong** : Je sais pas, je...

**Anne** : Est-ce que tu peux me raconter à nouveau ton parcours scolaire ?

**Vuong** : Ben, depuis la maternelle ?

**Anne** : Oui.

**Vuong** : Ben depuis la maternelle ça allait bien jusque, ben en moyenne section j'ai commencé à avoir un plâtre, j'étais tombé d'un, d'un grand truc là, d'un grand truc de tour Eiffel. Après j'ai, ben j'ai, j'ai commencé à sécher les cours pendant quelques mois, et puis j'ai repris les cours en grande section, ça allait bien jusqu'à... ben jusqu'à... jusqu'à CM1. Et puis CM2 ben c'était un peu le désordre en fait, avec les bagarres et tout ça. Et les complications... Après 6<sup>ème</sup> ça a été, 5<sup>ème</sup>, c'était le désordre aussi. J'ai commencé à avoir beaucoup d'avertissements, des convocations... Et 4<sup>ème</sup> c'est bon, je travaille, y a de l'ambiance. On n'est peut-être pas beaucoup mais c'est bien.

**Anne** : Quand tu dis que tu as commencé à sécher... ça veut dire quoi ?

**Vuong** : Ben, j'ai pas été en cours pendant quelques mois en fait.

**Anne** : Est-ce que tu peux m'expliquer ça ?

**Vuong** : Ben comme j'avais un plâtre, et que, que j'avais quelque... que j'avais un truc, enfin j'avais, j'avais à moitié un trou à moitié, sur la tête. J'ai pas été à l'école pendant quelques mois.

**Anne** : Sécher ça veut dire quoi, en fait ?

**Vuong** : J'étais pas là. Je me suis trompé en fait.

**Anne** : Ne pas aller en cours ?

**Vuong** : Ouais, j'allais pas à l'école.



**Anne** : Avant cet incident, ça se passait comment en fait ?

**Vuong** : Ils m'ont gardé pendant quelques jours pour faire des examens.

**Anne** : Et ta scolarité avant c et événement là, ça se passait comment ?

**Vuong** : Ben, très bien passé, ça allait.

**Anne** : Et après ?

**Vuong** : Ben ça allait.

**Anne** : Avant cet incident et après cet incident...

**Vuong** : Ben je sais pas..., j'étais calme, j'étais travailleur.

**Anne** : Tout se passait bien... Tu dis qu'il y a eu en fait une alternance, entre des moments où les choses se passaient bien et où les choses se passaient moins bien ? Est-ce que tu sais expliquer pourquoi, cette alternance ?

**Vuong** : Ben non, je sais pas justement. Ben y a des jours où je suis de mauvaise humeur à cause de certaines personnes, et je crois que c'est ça.

**Anne** : C'est quand tu es de mauvaise humeur avec certaines personnes ?

**Vuong** : Ouais, avec des amis, quelques fois ils nous emmerdent pour nous faire chier.

**Anne** : Tu dis que parfois, ce qui se passe en classe est conditionné par ce que tu as vécu à l'extérieur avec d'autres personnes, c'est ça ?

**Vuong** : Oui.

**Anne** : Oui? *Silence*. Comment tu te projettes, toi dans l'avenir ?

**Vuong** : Plus tard ?

**Anne** : Ouais. À partir de maintenant, comment tu te vois après ?

**Vuong** : Ben bien. Faut avoir quelque chose dans la tête. Faut vouloir être grand. Des fois, je suis petit.

**Anne** : Est-ce que tu peux expliquer ce que tu veux dire ?

**Vuong** : Ben si je pense à maintenant, ben je vois ce que j'avais fait l'année dernière, et les autres fois en fait. Ben j'avais beaucoup, beaucoup d'amis et beaucoup d'histoires aussi. Des histoires avec les profs aussi.

**Anne** : Des histoires avec les profs ?

**Vuong** : Ben en fait, si on me respecte pas ben je les respecte pas aussi.

**Anne** : Si on te respecte pas, ça vaut dire quoi ?

**Vuong** : Ben, je sais pas... Ben je les respecte pas non plus c'est comme si... Ben si les profs parlent calme et gentiment avec moi, je leur parle calme et gentiment aussi. Mais si ils commencent avec moi, si ils commencent à monter le ton, ben je monte aussi le ton. C'est arrivé en CM2. Moi et Monsieur L, on s'est pris la tête en fait. Ben... il a commencé à prendre la chaise et la table et il a commencé à la jeter. Après je me suis « venere » aussi. Moi avec mes potes on faisait que de parler et tout ça, après ça l'a mis un coup de nerfs comme ça.

**Anne** : Comment il aurait du réagir selon toi ?

**Vuong** : Euh... Ben nous changer de place, mettre une punition d'arrêter de bavarder. Là, il s'est énervé contre tout le monde, il a pris une table et l'a jetée.

**Anne** : Qu'est ce que tu pourrais dire, comment tu pourrais qualifier ton parcours scolaire jusqu'ici ?

**Vuong** : Ben, en ce moment ça va bien. Je fais moins de bêtises, je progresse, je suis calme en classe et je participe. Je progresse, j'ai un bon comportement en fait par rapport aux autres classes de l'année dernière. On attend de moi que je participe, que je travaille.

**Anne** : Que tu travailles ?

**Vuong** : Pour aller plus loin.

**Anne** : Pour aller plus loin. Qu'est ce que ça veut dire aller plus loin ?

**Vuong** : Ben d'étudier, ben de faire un bon travail. Euh facile, pas trop dur non plus, faire une vie bien.

**Anne** : C'est quoi une vie bien ?

**Vuong** : Ben je sais pas... on a une femme, on a des enfants, on a une vie tranquille quoi, pas besoin d'avoir des histoires ou un truc avec d'autres.

**Anne** : Des histoires ? Qu'est ce que c'est des histoires ?

**Vuong** : Des histoires, ben y a plusieurs histoires en fait, ça dépend des histoires. Y a peut-être des histoires d'aménagement avec quelqu'un d'autre, peut-être, je sais pas.

*Il se ferme. Il croise les bras et regarde ailleurs. Je laisse passer un moment.*

**Anne** : Quand tu me parles de ta scolarité, tu me parles de ton attitude...

**Vuong** : Oui et de mon comportement aussi.

**Anne** : Et de ton comportement. Qu'est-ce qu'il y a d'autres dans une scolarité ?

**Vuong** : Je sais pas. Y a rien.

**Anne** : Comment, s'est passé... pour l'instant tu m'as raconté ta scolarité du début à la fin en terme de comportement. Est-ce que tu peux compléter ton récit en parlant aussi cette fois de tes résultats et du travail ?

**Vuong** : Euh... ben depuis la maternelle ça allait très bien. Et puis au CP. Ben j'ai redoublé le CE1 à cause du comportement. Sinon, j'étais très très bon élève en CM2. Après en arrivant vers 6<sup>ème</sup>, et ben mes notes y commencent à baisser. Et la 5<sup>ème</sup> c'était encore pire. Et là en 4<sup>ème</sup>, je pense que je progresse mieux que la 6<sup>ème</sup> et la 4, la 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : Qu'est ce qui s'est passé en CM2 entre le moment où tu avais de très bons résultats et le moment où ça a baissé ?

**Vuong** : Je sais pas pourquoi. Parce que peut-être euh... Ben notre prof, il nous apprenait des trucs en fait, y avait rien, y avait rien dans le programme de 6<sup>ème</sup>. Ben le prof à l'école, ce qu'il nous faisait en fait c'était que des maths en fait. Et quand je venais en 6<sup>ème</sup>, y avait des SVT, y avait des maths, y avait plein de trucs en fait. Et ça après, ben, ça a commencé à mélanger dans ma tête et j'ai, je me suis perdu.

**Anne** : Tu t'es perdu ?

**Vuong** : Oui. Avec plusieurs matières.

**Anne** : Comment tu t'y prenais avant pour réussir à apprendre ?

**Vuong** : Ben d'apprendre plus à la maison et d'être attentif en classe. En 6<sup>ème</sup> ben, je sais pas, y avait trop de matières à faire, trop de devoirs. Et je passais beaucoup de temps là-dessus. Et ça se mélangeait dans ma tête, je sais pas. Je me suis dit bon c'est pas grave, je fais faire, je vais changer de ... je sais pas changer de, changer de sujet. Quand j'arrive pas je change de matière, je prends une plus facile.

**Anne** : Et donc tu as continué tout le temps entre la 6<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> à travailler régulièrement chez toi ?

**Vuong** : Euh ben là en ce moment, je travaille plus trop en fait. Parce que là en ce moment, je suis très débordé. J'ai plus trop de choses à faire après après l'école. Ben j'ai mon hip-hop parce que j'ai toujours des compétitions en fait. Et j'ai bon j'ai mes devoirs à faire et j'ai encore un tas de travail à faire aussi.

**Anne** : Ton travail c'est quoi par exemple ?

**Vuong** : Ben je dois, je dois aider mes parents et je dois aller aider dans un restaurant aussi. Des fois je fais la vaisselle, des fois je donne des plats aux autres, des trucs comme ça. Je finis tard le soir. Donc c'est pour ça. J'ai pas beaucoup le temps de réviser. Pour mes parents, je fais les courses, le ménage la vaisselle des trucs comme ça. J'ai une sœur qu'est un peu handicapée comme elle fait des crises cardiaques et de l'épilepsie... elle est en 4<sup>ème</sup>. Et ça se passe très bien. Je trouve qu'elle en profite un peu des fois pour que je fasse sa chambre.

**Anne** : Quels sont tes projets pour tes années à venir ?

**Vuong** : Ben je j'ai envie d'aller à l'armée. En fait y a que ça qui compte. Garagiste dans l'armée. Comme ça, pour l'instant j'ai un projet. Il faut que j'aille dans une école d'armée à seize ans pour apprendre plus de choses si je veux être intégré dans l'armée. Il faut que j'apprenne le métier aussi. Je pense aussi à aller au CFA pour faire un métier, après la 3<sup>ème</sup> DP6 menuiserie/maçonnerie/peinture. Parce que j'ai un oncle c'est un ancien garagiste et je travaille souvent avec lui c'est pour ça. Au début, je voulais faire une DP6 mécanique comme projet. Après, je me suis dit : « Pourquoi pas faire les deux en même temps ? » Avoir deux métiers pour plus tard.

**Anne** : Alors y a un métier que tu apprendrais en 3<sup>ème</sup> DP6, que tu commencerais à apprendre et un autre métier que tu apprendrais après?

**Vuong** : Ben je sais pas. Et je me demande si dans l'armée on peut pas faire les deux en fait. Garagiste ou maçonnerie ou menuiserie.

**Anne** : Sur ton dossier tu as demandé F. (*lycée professionnel spécialisé dans les métiers du bâtiment*). Alors l'année prochaine tu irais à F. ? Et après en mécanique à C. (*autre lycée professionnel*) ?

**Vuong** : Ben je sais pas pour C., en fait, ça va dépendre.

**Anne** : Où est-ce que tu apprends la mécanique pour l'instant ?

**Vuong** : Ben, à P. (*commune proche*), chez un oncle.

**Anne** : Est-ce qu'il y a autre chose qui t'as marqué par rapport à ta scolarité ?

**Vuong** : Non.

**Anne** : Est-ce que tu veux bien reprendre, encore une fois, je sais que ma question peut être curieuse, mais reprendre encore une fois tout le récit de ton parcours scolaire ?

**Vuong** : Depuis que je suis rentré à l'école ?

**Anne** : Oui. Jusqu'au moment où tu peux envisager la suite. Tu ce que tu sais depuis que tu es entré à l'école et tes projets pour la suite.

**Vuong** : Pas de problème. Je me rappelais, je me rappelais pas trop quand je suis rentré en petite section en fait. En PS, ça allait bien. À partir de moyenne section j'ai eu mon accident en fait. Parce que j'ai commencé à pas, à pas aller à l'école pendant quelques mois. J'apprends en grande section, ça allait bien aussi. En CP, ben la prof, elle m'adorait bien. Et en CE1 j'avais toujours la même prof qu'en CP, après c'était le comportement, je sais pas pourquoi le comportement. Après ben j'ai redoublé à cause de ça. Après en CE2, en CM2, en CE2 ça avait été aussi très bien. CM1, CM2 aussi ça allait bien sauf avec avec un remplaçant, en fait c'était un remplacement du professeur et ça a commencé à partir en cacahuètes en fait. C'était le désordre. Et en 6<sup>ème</sup> euh... je dirai que mes notes y z'ont baissé, mais ça allait très bien y avait rien de... y avait rien de mal. En 5<sup>ème</sup> ben, y avait beaucoup de disputes, beaucoup de disputes beaucoup de bagarres, j'étais souvent convoqué dans le bureau de M. C. (*principal adjoint*). Et là maintenant en 4<sup>ème</sup> ben, ça va mieux je trouve. Je sais pas comment dire.

**Anne** : Ben c'est clair. Quel sens tu donnes à cet accident qui t'es arrivé quand tu étais petit ?

**Vuong** : Comment ça ?

**Anne** : Tu en parles de comme quelque chose d'assez important, qui t'a marqué. Pourtant, ça s'est pas passé à l'école ? Est-ce que tu sais dire pourquoi ça t'a marqué, quelle importance ça a dans ta vie ?

**Vuong** : Ben... Je sais pas. Ben c'est ben c'est quelque chose, c'est quelque chose que je peux pas oublier en fait, c'est quelque chose, je sais pas.

**Anne** : C'est quelque chose que tu ne peux pas oublier ?

**Vuong** : Je m'en rappelle j'étais tombé ben ... de très haut en fait. Du 3<sup>ème</sup> étage, à moitié. Après ben, la mère à V. (*camarade*), elle a commencé à appeler ma mère, pour m'appeler à l'hôpital. J'avais un plâtre et puis quelque chose sur ma tête. Et j'étais dans un fauteuil roulant, en fait. Pendant quelques jours je suis resté là-bas. Et c'est là depuis, ben j'ai presque plus eu peur de rien après cet accident.

**Anne** : T'as presque plus peur de rien ?

**Vuong** : C'est ça qui m'a donné le courage, de de faire quelque chose.

**Anne** : Et ça t'a donné le courage de faire quelque chose ? C'est-à-dire ?

**Vuong** : Ben, de faire, de faire quelque chose comme personne, quelque chose comme ça.

**Anne** : Des choses que personne d'autre que toi ne peut faire ? Est-ce que tu peux me donner des exemples ?

**Vuong** : Ben devant B. (*cité d'un quartier proche du collège*), y a un jeu, une sorte de tour Eiffel aussi. Ben ce que je peux faire là-dedans, personne sait le faire. Je monte souvent dans les arbres aussi. Personne sait monter, moi, je passe. Euh, j'aime bien apprendre des périodes difficiles en fait. Je suis quelqu'un de physique, c'est pour ça que j'ai envie d'être dans l'armée.

**Anne** : Est-ce qu'il, est ce qu'il y a un rapport pour toi entre ça et ta scolarité ?

**Vuong** : Euh, le courage que je peux aller plus loin. Je pense que je peux aller plus loin. Je sais pas encore ce que je veux faire en fait.

**Anne** : Ah. Pas encore sûre pour l'armée tout ça ?

**Vuong** : Non mais je sais que je peux faire ça. Ou autre chose. Je vais savoir.

**Anne** : Je voudrais revenir sur autre chose. Tu me dis en fait qu'à un moment tes résultats ont commencé à baisser. J'aimerais que tu essaies de m'expliquer à partir de ce moment où ça baisse, pourquoi ça baisse, qu'est ce qui se passe en fait ?

**Vuong** : Ben quand j'apprends des trucs nouveaux en fait. Parce que en CM2, nous, on apprenait que des maths en fait. En primaire j'étais un bon élève, c'était le comportement, mais en 6<sup>ème</sup> mes notes après elles ont commencé à baisser. En fait ça dépend aussi des copains.

**Anne** : Don, c'est quelque chose qui n'est pas stable, qui peut changer d'une année sur l'autre. Tu penses que ça peut encore continuer à changer ?

**Vuong** : Oui. Je dirais que ça peut repartir dans le calme, dans l'autre sens je ne sais pas.

**Anne** : Est-ce qu'il y a un lien quelconque entre ton comportement et tes résultats ?

**Vuong** : Ben le comportement ça sert aussi pour, dans la classe. Les résultats, ça compte aussi pour aller en DP6, si je veux passer en 3<sup>ème</sup> des choses comme ça. Il faut mieux avoir des bonnes notes que des comportements négatifs.

**Anne** : Un bon comportement, c'est quoi ?

**Vuong** : Un bon comportement c'est être calme, attentif. Tu fais rien, t'es pas dans des embrouilles. Y faut être poli avec les camarades et avec le professeur.

**Anne** : Et toi tu penses qu'on peut avoir un comportement qui soit différent de celui là et avoir de bons résultats à ton avis.

**Vuong** : Oui. On est pas obligé d'écouter, on peut ... j'essaie d'écrire ce que le professeur a dit. Et réviser. Donc y a un lien entre le comportement et les résultats en fait.

**Anne** : Eh... Y a longtemps que tu penses que tu peux réussir mieux que d'autres ?

**Vuong** : Oui.

**Anne** : Donc tu penses que tu peux aller plus loin, tu sais qu'il faut travailler et avoir un bon comportement et c'est pas ce que tu as toujours fait. Pourquoi ?

**Vuong** : Ben je sais pas. Des fois, ça m'arrive de faire ça, je sais pas.

**Anne** : Donc pour l'avenir, pour l'instant il y a ce projet de DP6, mais tu n'en sais pas beaucoup plus, si ce n'est qu'au bout du compte, ce que tu veux aller vers l'armée pour y être mécanicien.

**Vuong** : Je voudrais me donner les meilleures chances de réussite pour arriver à ça. Maintenant, mais... je sais pas encore comment faire.

**Anne** : Tu peux rencontrer la conseillère d'orientation.

**Vuong** : je l'ai vue. Je lui ai dit que je voulais aller à C. ou à F. (*lycées professionnels*) pour faire une DP6. En fait, Je lui ai demandé pour la mécanique à C. mais c'est de la mécanique de moteurs électroménagers en fait, c'est pas de la mécanique de voiture.

**Anne** : D'accord.

**Vuong** : C'est là que je me suis dit, pourquoi pas faire à F.. En fait, vu que pendant les vacances, je dois faire des stages de maçonnerie.

**Anne** : Et tu lui as parlé de ton projet de l'armée ?

**Vuong** : Non, mais je lui en parlerai.

**Anne** : D'accord. Donc il y a quand même finalement un projet. Pour lequel tu vas utiliser ces ressources que tu penses que les autres n'ont pas ?

**Vuong** : Oui.

**Anne** : Est-ce qu'il y a des choses que tu as envie de rajouter par rapport à ça ou autre chose ?

**Vuong** : Ben non.

**Anne** : Est-ce que tu peux me dire, par rapport au premier entretien ..., ce que tu as pensé du premier entretien qu'on a fait en classe devant les autres élèves ?

**Vuong** : Ben ça m'a donné le sentiment de tout leur dire de mon enfance en fait, et comment ma vie était. C'était positif. De dire que j'allais très bien en classe. Que ça se passait bien. Je me sentais un peu chauffé dans le dos quand je leur racontais, ça fait du bien de dire ce qu'on a vécu en fait, j'ai trouvé. Parce que ça fait du bien de pas garder tout ça, de dire à des potes comment j'ai vécu en fait. Faut bien se partager des choses en fait.

**Anne** : Se partager des choses ?

**Vuong** : J'ai l'impression que j'ai déjà tout dit en classe. Que j'ai rien ajouté aujourd'hui. J'ai dit l'essentiel, mais je voulais pas que ça dur deux heures. Je voulais que ça dur trop longtemps, je voulais pas trop me faire entendre des autres parce que je savais pas trop comment ils allaient réagir, mais ils ont bien réagi, en fait. Ils se sont pas moqués de mon accident. Et que je travaille cette année. Parce que y en a ils me connaissent avant, j'étais dans leur classe l'année dernière quand on faisait des histoires. Mais en fait eux-aussi, ils travaillent cette année et ça va. C'était pour ça, c'était bien. Et maintenant on se connaît tous, on est un bon groupe. C'est tout.

**Anne** : C'est tout ?

**Vuong** : Oui. J'ai envie de rejoindre les autres maintenant.

**Anne** : Bien sûr. Alors je te remercie. File vite.

## **ANNEXE B : TRANSCRIPTIONS DES ELEVES LA CLASSE « DOUBLE-ALTERNANCE »**



## **1- Transcription de la biographisation collectif du groupe d'élèves de la classe « double-alternance » en novembre 2011**

*L'entretien a été réalisé juste avant après les vacances d'automne, un après-midi, dans le foyer des élèves. Nous étions en cercle, confortablement installés sur des fauteuils.*

**Anne** : Pour faire ce travail, il faut de bonnes conditions d'écoute, de respect. Ce n'est pas un travail facile donc effectivement au démarrage, vous ne savez pas trop à quoi vous attendre, vous êtes un peu..., on rigole et puis tout ça, quoi, mais il faut que ça se pose pour qu'on soit efficace, que ce soit profitable pour tous. D'accord ?

**Groupe** : Oui, oui.

**Anne** : Donc, je vous réexplique : il s'agit de travailler, hein ? sur le parcours scolaire qui vous a amené jusqu'ici. Et pour faire ce travail, je vous demande de me raconter votre parcours scolaire depuis... votre entrée à l'école. De raconter votre parcours scolaire, dans l'ordre que vous voulez, y a pas de contrainte particulière.

**Groupe** : Euh, oui.

**Anne** : Ne soyez pas intimidés. À tout moment, je vous rappelle le contrat, si moi je vous pose une question ... si jamais je vous pose une question à laquelle vous ne souhaitez pas répondre, vous avez le droit de dire : cette question-là m'embarrasse, je ne veux pas répondre. Vous êtes libres de ce que vous souhaitez raconter, tout le temps. On est d'accord ?

**Groupe** : Ouais, ouais, ouais.

**Anne** : C'est important de vous le rappeler encore, ça. Surtout, si une des mes questions si j'en ai, va sur un terrain qui vous embarrasse, et ben, vous le dites, hein ? Si vous avez envie d'intervenir par rapport au récit de quelqu'un d'autre, je vous demande d'attendre qu'il ait terminé. À la fin de chaque récit, si certains veulent faire des observations, respectueuses hein ? , on laissera un temps pour ça.

**Groupe** : Respectueuses ?

**Anne** : Respectueuses, oui. Ne pas interrompre, ceux qui sont en train de parler, ça me paraît essentiel aussi, ne pas interrompre et bien écouter. Sans porter de jugement, sans chercher à dire si c'est bien ou pas bien.

**Groupe** : Ah oui.

**Anne** : Ok. Est-ce qu'il y a un volontaire pour se lancer ? Quelqu'un qui veut bien démarrer ?

**Adrien** : Moi

**Anne** : Toi ? Oui. Alors, rappelle-moi ton prénom.

**Adrien** : Adrien.

**Anne** : Adrien. Alors Adrien ?

**Adrien** : Ado. 4<sup>ème</sup> 5. 28/05/96.

*Rires.*

**Anne** : Adrien, on t'écoute tous.

**Adrien** : Ben faut que je dise quoi ?

**Anne** : Et ben, tu peux raconter ton parcours scolaire.

**Adrien** : Ben, je sais pas, moi, mon parcours scolaire a été merdique. C'est dur pour moi l'école, mon parcours il est nul, je suis nul.

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Euh... pffff. J'ai redoublé une fois, en CE1. J'ai redoublé une fois en CE1 et... euh, je sais pas... Quand j'étais p'tit, euh, j'étais pas bien dans ma peau, vu qu'on se foutait de ma gueule, tout le temps. Euh... quand.... Je sais pas quoi dire d'autre, moi, *à voix très basse*.

**Anne** : Tu étais pas bien dans ta peau...

**Adrien** : Ben si, mais ben... on se foutait de ma gueule quoi.

**Autre élève** : pourquoi ?

**Anne** : Je préférerais qu'on intervienne à la fin.

**Adrien** : Je sais pas. Moi je sais pas pourquoi tout le monde s'foutait de ma gueule. Personne ne voulait jouer avec moi ni rien. Je savais pas pourquoi...

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Et puis, ben, ben voilà. Ben maintenant ça va mieux. Tous... les gens qui étaient ben... les gens qui étaient... comment dire ? , euh... méchants avec moi quand j'étais petit, maintenant y sont potes avec moi. C'est... ben voilà quoi... Les choses font que... C'est comme ça, quoi. Et puis ben alors, voilà. Je suis arrivé ici. C'était aller à l'école. Je faisais rire la galerie. Et voilà.

**Anne** : Tu faisais rire la galerie ?

**Adrien** : Ben, oui, c'était ça quand j'ai commencé à aller au collège.

**Anne** : Oui...

**Adrien** : Ben, je foutais rien, je voulais faire rire tout le monde, puis... Ben voilà. Après, je ... y z'ont, y z'en ont eu marre à la fin.

**Anne** : Ils en ont eu marre ?

**Adrien** : Les profs.

**Anne** : Les profs ?

*Long silence.*

**Adrien** : Voilà.

**Anne** : Est-ce qu'on peut revenir un peu en arrière ?

**Adrien** : Mouais.

**Anne** : Comment ça s'est passé ton entrée à l'école ? Quels souvenirs tu as de ton entrée à l'école ?

**Adrien** : Ben... bien. J'étais un élève sage.

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Quand j'étais petit. Après je sais pas trop.

**Anne** : Alors, sage ?

**Adrien** : Ben jusqu'en CE1. C'est là que j'ai commencé à ...

**Anne** : Est-ce que tu sais, qu'est ce qui s'est passé en CE1, au juste ?

**Adrien** : Je sais pas, j'étais avec des élèves qui perturbaient la classe, donc euh... ben je me suis entraîné, je me suis laissé entraîner par eux... et ça a fait que ben voilà, après... Après je faisais n'importe quoi.

**Anne** : Et en termes de résultats scolaires, ça se passait comment ?

**Adrien** : Ben plus petit, c'était, c'était bien...

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Mais c'est quand j'ai commencé, justement, à faire rire la galerie et ben, ben, comment, j'ai commencé à avoir des notes, euh... ben d'jà, le CP, le CP c'était juste. C'est quand j'ai co..., c'est quand j'ai commencé à rentrer au CP que c'était déjà juste.

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Les notes. Et puis, ben après c'était le CE1, j'ai abandonné parce que... je faisais n'importe quoi, et j'avais des mauvaises notes. Ensuite, ça a continué.

**Anne** : Oui...

**Adrien** : Et puis, ben jusqu'en 5<sup>ème</sup>. Et puis là, je... je grandis. Je suis arrivé ici.

**Anne** : Et donc aujourd'hui, comment ça se passe ?

**Adrien** : Aujourd'hui... Aujourd'hui c'est bien, j'ai des bonnes notes, et puis ben, voilà.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Adrien** : J'sais pas. J'aimerais bien faire un bon parcours scolaire après, mais... on verra quoi...

**Anne** : Un bon parcours scolaire ?

**Adrien** : Ben, jusqu'au, au bac pro. Et puis ben... , *en baissant la voix*, si j'y arrive pas tant pis...

**Anne** : Au bac pro de quoi ?

**Adrien** : Sur la sécurité... Pour faire militaire.

**Anne** : Oui ? Tu dis, si j'y arrive pas tant pis...

**Adrien** : Ben ouais, parce que, si j'y arrive pas, c'est que j'ai... Si j'y arrive pas j'y arrive pas quoi... je vais pas... continuer, si j'y arrive pas.

**Anne** : Et donc l'alternative c'est quoi dans ce cas-là ?

**Adrien** : C'est rien...

**Anne** : Qu'est ce qui se passe si tu n'y arrives pas ?

**Adrien** : Ben, je .... vais faire un stage. Aller en stage, je pense... *Silence*.

**Anne** : L'école, pour toi, ça sert à quoi ?

**Adrien** : Ben... bonne, bonne question. Ben ça sert aussi, ben pour ce qu'on ait une culture générale, mais... y a des fois des trucs qu'on apprend ça sert à rien, quoi...

**Anne** : Par exemple ?

**Adrien** : J'sais pas moi... Y a des trucs, euh... Pour notre métier, ça servira pas, ça va ser... ça va pas servir. Euh comme, je sais pas moi, des trucs dans les maths, les grammaires, que je faisais, et qui servaient à rien, euh... *Silence.*

**Anne** : À l'école, en dehors des apprentissages scolaires, qu'est-ce que tu as le sentiment d'avoir appris, pendant, ton parcours scolaire ?

**Adrien** : Ben, franchement, euh... pff, presque rien, quoi... Pas, pas grand-chose. Ben, c'est bon, j'ai... je parle bien avec les gens, enfin, je veux dire, je... euh... je comment dire, je... j'me débrouille quoi, enfin, quand on me pose des questions... je réponds quand même des bons, des bons trucs. Mais euh, je sais pas, ben...comment, à l'école, c'est pas pareil.

**Anne** : Tu penses que l'école t'a euh... aidé à ça, même si c'est pas dans les cours que tu l'as appris ?

**Adrien** : Ouais, ça m'a quand même, euh... aux trucs que je comprenais pas ça m'a... ouais, ouais.

**Anne** : Qu'est ce que tu attends de l'école aujourd'hui ?

**Adrien** : Ce que j'a... ce que j'attends de l'école. Faut que ça me fasse évoluer. Parce que j'ai rien appris par moments. De mon parcours scolaire jusqu'à ici, quoi.

**Anne** : Par rapport à ton parcours scolaire, difficile parfois avec le rejet des autres, qu'est-ce que tu dirais qu'il t'a appris ? Est-ce que ça t'a appris quelque chose ?

**Adrien** : Ouais, ouais, ça m'a appris... Les échecs, ben, ça m'a appris à m'endurcir un peu quand même.

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Parce que avant je me laissais faire, j'm'en foutais, enfin... voilà.

**Anne** : Ouais. Et des échecs dans ta scolarité, des redoublements, tout ça, est-ce que ça t'a appris quelque chose ?

**Adrien** : Ben, le redoublement, ça m'a fait du mal au début parce que je me rendais, je ferais, parce que je réa... je réalisai, j'arrivais pas à réaliser que j'avais redoublé quoi.

**Anne** : Hein hein.

**Adrien** : Et euh... les profs. Ben je veux dire y a, y a certains qui nous mettaient à part, comme l'année dernière, y avait un prof de maths, *le ton se fait méprisant, haineux*, qui, il me, il me, il posait des questions, il interrogeait tout le monde sauf moi. Toute l'année, c'était

comme ça. Et, il regardait les devoirs de tout le monde et... moi, il passait à côté de moi, il était à la suite derrière. Il regardait pas, quoi.

**Anne** : Comment tu interprétais ça ?

**Adrien** : *Il prend une grosse respiration.* Ben. *Soupir.* C'était, c'était chiant parce que tu, le prof y regarde pas ce que tu fais, donc euh... après si tu fais des trucs bien, il peut pas te dire si c'est des trucs bien ou pas, donc euh... c'est chiant, ça.

*Long silence.*

**Anne** : Un bon élève, ce serait quoi pour toi ?

**Adrien** : Un bon élève... ? Ben quelqu'un qui... qui écoute. Qui... fait pas le bazar en cours, quoi. Et qui a de bons résultats scolaires.

**Anne** : Est-ce que ça t'es déjà arrivé sur un de ces critères là d'être un bon élève ?

**Adrien** : Ben si, à certains cours qui m'intéressaient, j'écoutais. Des cours qui m'intéressaient, quoi. Ben je m'intéressais, et puis, je, je posais beaucoup de questions. Autrement, ben ffff, je faisais rien.

**Anne** : Et ça se traduisait comment au niveau des résultats ?

**Adrien** : Ben bien, quand... quand le cours m'intéressait j'avais des bons résultats, mais autrement... non. En SVT par exemple euh... ben à un cours qui m'avait intéressé, j'avais eu un 18/20. Quand je veux, je peux, en fait. C'est ce que ma mère me dit : « quand tu veux tu peux réussir ».

**Anne** : Oui ?

**Adrien** : Moi, je j'm'en foutais, c'est pour ça... Et puis là je me rends compte qu'en fait...

**Anne** : Qu'en fait ?

**Adrien** : Ben voilà, j'aurais pas du m'en foutre... Et aujourd'hui, je m'en fous plus. Voilà.

**Anne** : Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose ? Par rapport à tout ça... la scolarité, le parcours, peu importe...

**Adrien** : Non, non c'est bon.

**Anne** : Rien de particulier ?

**Adrien** : Non.

**Anne** : Ok. Ben merci. Est-ce que certains élèves, veulent intervenir par rapport à son parcours, ont des remarques à faire ? Oui ?

**Un élève** : Quand euh... quand ton prof te mettait à part, là, il te disait quoi quand t'avais des bonnes notes.

**Adrien** : Euh... j'avais jamais de bonnes notes dans son cours.

**Elève** : Ah ouais d'accord, et il disait rien. Il disait pas, il t'expliquait pas...

**Adrien** : Ouais, il m'expliquait même pas, les consignes tout ça, quand je lui disais de venir, il venait pas...

**Anne** : Autre chose ?

**Groupe** : Non, non.

**Anne** : Ok. Ben je te remercie. Alors qui veut prendre le relais pour raconter son parcours ? Tout à l'heure il y avait quelqu'un d'autre qui était partant...

**Groupe** : Ouais, ouais, Sébastien.

*S'en suit une discussion entre élèves...*

**Anne** : Vous êtes tous venus pour ça à priori. À un moment ou à un autre...

**Francky** : Moi je veux bien essayer...

**Anne** : Tu veux bien essayer ? Tu me rappelles ton prénom, s'il te plaît ?

**Francky** : Francky...

**Anne** : Francky, on t'écoute.

**Francky** : Moi, je faisais, rien, je faisais, rien, je faisais rien à l'école. *L'élocution est difficile. Il articule peu.* C'est pas difficile.

**Anne** : Ouais ? C'est pas difficile, tu dis ?

**Francky** : Ben ouais, quand on apprend, c'est pas difficile. Comme moi, ben, cette année, j'apprends, j'ai des bonnes notes.

**Anne** : Oui... Tu dis : « cette année, j'apprends » ?

**Francky** : J'sais pas moi. Ben... parce que je suis en famille d'accueil déjà.

**Anne** : Oui ? Quel lien tu fais entre ça, et, et le fait que tu apprends ?

**Francky** : Ben parce que mes parents y s'en foutent. Mais pas, mais pas ma famille d'accueil.

**Anne** : Ah. Est-ce que tu peux nous raconter un peu le début de ton parcours ?

**Francky** : J'sais pas...

**Anne** : « Je sais pas » ?

**Francky** : Ben je sais pas ce que j'ai fait.

**Anne** : Tu te souviens comment de tes démarrages à l'école, en fait ? À partir de quel moment tu te souviens, et de quoi ? Qu'est ce qui t'a marqué dans ton parcours scolaire ?

**Francky** : Moi j'avais que des zéros... Enfin pas que des zéros, mais... des mauvaises notes.

**Anne** : T'avais que des mauvaises notes...

**Francky** : Ouais.

**Anne** : Quel regard t'as là-dessus ?

**Francky** : Rien...

**Anne** : Rien ? Tu es rentré à l'école à quel âge ?

**Francky** : j'sais pas.

**Anne** : Bon...

**Francky** : Je sais que j'ai redoublé le CE2.

**Anne** : Oui ? Le CE2 ?

**Francky** : Ouais... Non, non, non, non. Si. Je devais avoir 9 ans.

**Anne** : Qu'est-ce qui s'est passé en CE2 ?

**Francky** : Ben euh.... C'est la prof qui arrêtait pas de me dire qu'j'étais nul, et ben... Ben après, j'allais pas à l'école.

**Anne** : Oui ?

**Francky** : Alors ben y a...

*Long silence. L'élève semble gêné.*

**Anne** : Comment ça se passait, les années avant ce CE2 ?

**Francky** : Ben, bien.

**Anne** : Bien ?

**Francky** : Ben je m'entendais bien avec tout le monde. Sauf avec la prof.



**Anne** : Avant le CE2 déjà ?

**Francky** : Ouais. Dès que je, dès qu'elle est arrivée.

**Anne** : Dès qu'elle est arrivée ? Elle est arrivée quand dans ton parcours ?

**Francky** : En CP.

**Anne** : En CP ? Tu as eu la même prof en CP, et en CE1 ?

**Francky** : Ben en fait elle a fait le CP, la moitié, ben en fait, la fin du CP. Puis après elle a été en CM1... enfin CE1...

**Anne** : Donc CP, CE1...

**Francky** : CE2.

**Anne** : C'était la même prof ?

**Francky** : Ouais. Et après CM1-CM2, c'était un autre.

**Anne** : Et comment ....., est-ce qu'il y a eu une différence en fait, euh...

**Francky** : Ouais. Le maître, il prenait le temps de tout faire... Il mettait à part ceux qui avaient des difficultés. C'était mieux.

**Anne** : C'était mieux ?

**Francky** : Ouais.

**Anne** : En termes de résultats aussi ?

**Francky** : Non. J'apprenais pas.

**Anne** : Tu apprenais pas... C'était mieux... en classe ?

**Francky** : Ouais.

**Anne** : Mais tu n'apprenais pas.

**Francky** : Je suivais... Je suivais et puis, il m'encourageait.

**Anne** : Oui... Qu'est ce qu'il aurait fallu pour que tu te mettes à apprendre alors ?

**Francky** : Je sais pas, ben que mes parents y ...

*Silence gêné...*

**Anne** : Ouais... En fait c'était lié aussi à la question familiale, quoi...

**Francky** : Ouais...

**Anne** : Comment tu envisages toi, ton avenir maintenant, la suite de ton parcours scolaire ?

**Francky** : Arrêter à seize ans.

**Anne** : C'est-à-dire...

**Francky** : Ben après je ferai des é...., ouais, faire des stages.

**Anne** : Des stages ? Qu'est-ce que c'est faire des stages ?

**Francky** : Ouais, ou des apprentissages...

**Anne** : Des apprentissages... Tu as un domaine qui t'intéresse ?

**Francky** : Ben euh... pâtissier.

**Anne** : Qu'est ce qui te donne envie dans ce métier-là, d'où ça te vient cette envie de ce métier-là ?

**Francky** : Ben j'aime, j'aime bien...

**Anne** : T'aimes bien ? Tu connais des gens... Tu...

**Francky** : Non.

**Anne** : Non ?

**Francky** : Si un cousin. Il est pâtissier depuis un an et demi.

**Anne** : Et c'est depuis que, c'est depuis que. Euh...

**Francky** : Ben, avant je voulais le faire. Et puis des fois, ben avec lui, je m'amuse à faire des pâtisseries... Alors voilà.

*Silence.*

**Anne** : Tu veux ajouter quelque chose ?

**Francky** : Non.

**Anne** : Ben je te remercie alors.

*Un élève lève la main.*

**Sébastien** : Moi, maintenant, je veux bien passer.

**Anne** : Tu veux bien passer ? Allez, on t'écoute. Tu me redonnes ton prénom ?

**Sébastien** : Sébastien.

**Anne** : Sébastien. Allez, Sébastien, on écoute le récit de ton parcours.

**Sébastien** : Donc, ben, j'ai redoublé le CP, euh... J'étais trop, ben... je sais pas comment dire. « Gamin » on va dire. Parce que en fait, je faisais que des ... conneries en CP. Je montais sur le toit de ... des, du bâtiment, on m'accrochait au porte-manteau pour que j'arrête de bouger. euh... il, euh... ben en fait le directeur m'y disait d'aller jouer aux petites voitures au fond de la classe, et puis ben moi, j'allais. En fait, les autres ils faisaient du cours, les cours. Et ben moi en fait, je... quand y me disait ça, ben, c'était pour rire, mais j'allais quand même. Et euh... sinon, ben..., ben à partir de CM1, ben je commençais à avoir des bonnes notes. Ben sinon, ben en CM2, je faisais encore des conneries. Mais bon, euh... En 6<sup>ème</sup>, j'ai changé, de... collège en milieu d'année. Parce que je faisais trop de conneries. Un peu, j'ai été à L. (*collège*), puis ben ils m'ont dit que je pouvais aller faire une 4<sup>ème</sup> « double-alternance ». Euh, ils m'ont proposé, c'est euh... je sais pas c'est... c'est une prof qui m'a dit. Je sais c'est euh... Et sinon, ben, je m'entendais avec tout le monde, euh... *Silence*. Sinon, j'sais plus.

**Anne** : En CM1, tu dis que ça a été mieux... Qu'est ce qui c'est passé en CM1 ?

**Sébastien** : Euh... Ben... J'sais pas tout le monde, euh, d'habitude tout le monde vient me voir et tout. Enfin, tout le monde me cherche un peu... la merde, quoi, on va dire. Et là, ben personne. Et ... Et du coup ben après euh, j'ai fait CM1 et CM2 à LG. (*école*), puis, ben, après en arrivant en CM2, j'avais une bonne moyenne, j'avais 18. Après arrivé en 6<sup>ème</sup>, quoi, j'étais arrivé à 4 de moyenne.

**Anne** : Qu'est-ce qui s'est passé ?

**Sébastien** : Ben en fait, ben, j'étais avec mon cousin. Dans la même classe. Ben, et lui, il était en 6<sup>ème</sup>, il avait quinze ans. Il faisait que des conneries. Et ben... du coup moi je l'ai suivi et tout, et puis, je faisais que des conneries. Après, ben j'ai changé de collège, en milieu d'année.

**Anne** : Euh... Comment ça s'est passé ton entrée à l'école ? Tu dis, en fait que... C'était. Que tu étais un peu... enfin comment traduire ça en fait ? Quels mots tu mettrais sur ton attitude quand tu es rentré à l'école ? Pour que tu te retrouves accroché au porte-manteau ?

**Sébastien** : Ben, je faisais que des bêtises...

**Anne** : Oui ?

**Sébastien** : Ben... Les autres en fait, y z'étaient plus... vieux que moi. Moi, j'étais le plus jeune, si je me rappelle bien.

**Anne** : Oui...

**Sébastien** : Et ben, je faisais que des conneries. Et du coup ben, il en avait marre, le directeur, il m'a... il m'accrochait tout le temps au porte-manteau.

**Anne** : Comment tu vivais ça ?

**Sébastien** : Ben je sais pas trop, ben quand, quand on est petit euh... c'est dur à comprendre.

**Anne** : Oui. Tu ne comprenais pas ? Pourquoi on t'accrochait au porte-manteau ?

**Sébastien** : Ouais. Ben oui parce que euh... je suivais pas le cours, le CP et tout. Je commençais euh... en fait, euh... je dois, je devais repiquer la maternelle, le la grande section. Mais, ils ont voulu me faire passer et mes parents, ils voulaient pas parce que j'étais, encore trop jeune. Et ils m'ont fait passer et après c'est parti de là. Parce que..., c'est pour ça.

**Anne** : Avant le CP, en maternelle, ça se passait autrement ?

**Sébastien** : Ben ouais, c'est ... je travaillais bien et tout. Et euh... j'avais un peu de mal en grande section, alors du coup, alors je devais refaire une.

**Anne** : Toi, tu expliques le fait que ça s'est mal passé à l'entrée en CP parce que tu étais trop jeune...

**Sébastien** : Ouais.

**Anne** : Que t'étais pas prêt...

**Sébastien** : Ouais. Et euh, ils m'ont fait, passer en CP quand même et j'étais pas un bon élève.

**Anne** : Qu'est ce que tu dirais toi de ce que c'est un bon élève ?

**Sébastien** : Ben, ben, qu'il est euh... une bonne moyenne, qu'il fasse pas, le le bordel en classe, et euh... sinon, ben... qu'il soit pas intelligent, trop, parce que sinon, ça fait trop, je sais pas, ça fait trop fille on dirait.

**Anne** : Est-ce que tu t'es déjà perçu comme un bon élève à un moment ? Dans ta scolarité.

**Sébastien** : Ben euh... Non, j'avais, j'avais des bonnes moyennes, mais bon, voilà, euh... À chaque fois que j'avais 20/20, en primaire, c'était pour le sport.

**Anne** : Oui.

**Sébastien** : Sinon en CM2 en anglais, j'avais 17. Et après, arrivé en 6<sup>ème</sup>, euh... ben... en 5<sup>ème</sup> je suivais rien. T'avais la prof, elle me demandait et... Pourtant euh... j'sais pas. Parce qu'en fait, j'ai retrouvé tous mes copains de P. (*école*). C'est là où j'ai fait euh... mon CP et mes conneries. Et puis ben... c'est là.

**Anne** : Si je résume un peu ton parcours, tu me dis si je me trompe hein... Donc en fait, ça s'est globalement bien passé en maternelle...

**Sébastien** : Ouais.

**Anne** : Sauf la dernière année, en termes de résultats c'était juste. L'attitude ça allait ?

**Sébastien** : Ouais.

**Anne** : Puis en ...

**Sébastien** : À part que je me suis ouvert le crâne.

**Anne** : Comment ça, comment ça tu t'es ouvert le crâne ?

**Sébastien** : Ben en fait, c'était des grosses bordures de trottoirs et euh... Ben pointus, je sais pas si vous voyez, en arrondi. Et euh... J'étais en train de jouer au foot et on m'a poussé et il pleuvait, et puis je suis tombé ici, sur le côté. Je me suis ouvert.

**Anne** : Est-ce que ça a eu une incidence sur ton parcours scolaire ? T'a été absent de l'école ?

**Sébastien** : Oui, ben oui.

**Anne** : Longtemps ?

**Sébastien** : Euh, ça je m'en rappelle plus.

**Anne** : Y a eu une différence entre avant et après à l'école ? Avant cet acc...

**Sébastien** : Non.

**Anne** : Donc voilà, jusque en ... CP, l'attitude tout va bien, les résultats en grande section par contre, plus difficile. Puis il y a des problèmes de comportements au primaire ?

**Sébastien** : Oui.

**Anne** : Mais ça s'améliore quand même et tu as certains bons résultats jusqu'à ce que tu entres en 6<sup>ème</sup> où là y a un deuxième moment où c'est compliqué, c'est ça ?

**Sébastien** : Oui.

**Anne** : Et donc, là, tu es ici depuis cette année. Comment tu vis ta scolarité maintenant. ?

**Sébastien** : Euh bien. Ben, j'ai des bonnes notes, euh... Enfin bon près ben, ça va. Je fais pas le bordel...

**Anne** : Comment tu te projettes pour la suite de ton parcours ?

**Sébastien** : Je, ben, je vais faire une 3<sup>ème</sup> DP6 à C. (*lycée professionnel*), en mécanique.

**Anne** : Donc t'as déjà un projet très, très précis.

**Sébastien** : Oui. Ben ouais, faire un bac pro, ben avoir euh... mon BEP.

**Anne** : D'accord. Toi en fait, tu dirais que ça t'as apporté quelque chose, l'école ?

**Sébastien** : Ben ça va, je sais des trucs, mais... on m'a appris quand même des trucs... Mais bon, voilà, j'sais. Je sais quand même. J'vais à l'école pour d'venir après, ce que je veux faire comme métier. Parce que si je viens pas, et qu'j'men fous de l'école, ben j'arriverai pas à faire ce que je veux.

**Anne** : Pour toi l'école, c'est le moyen de faire le métier qui t'intéresse ?

**Sébastien** : Ouais. Ben, j'apprends des choses aussi. Et c'est tout.

**Anne** : C'est tout ?

**Sébastien** : Ouais. J'ai fini. J'ai rien à rajouter.

**Anne** : D'accord... OK. Et vous ?

**Groupe** : Ben non.

**Un élève** : Ben quand même ça se fait pas d'accrocher des élèves.

**Autre élève** : Ben non, j'aurais pas cru qu'on pouvait faire ça quand même, c'est le pire.

**Anne** : Autre chose ?

*Silence*

**Anne** : Bon quelqu'un veut bien prendre la suite ? Toi ?

**Manon** : Oui.

**Anne** : quel est ton prénom ?

**Manon** : Manon

**Anne** : Alors Manon voilà. Alors, tu peux euh...

*Des élèves déplacent des chaises.*

**Anne** : On t'écoute, Manon.

**Manon** : Ben, j'ai redoublé une fois le CP. Parce que j'étais mis de côté euh... pendant tous les moments de l'année. Et euh... en fait, quand, vu que j'étais mis de côté euh... quand je me faisais, faisais mal, on me prenait pour une chochette. Et... mais en effet quand je, quand

je me faisais mal, j'étais pas une chochette parce que je me suis fait plâtrer deux fois et elles m'ont recousue aussi et pour eux, c'était, que j'étais une chochette. Et ça, ben... j'aimais pas.

**Anne** : Oui, ça a été quelque chose de pénible pour toi ?

**Manon** : Oui. Et après j'ai changé d'école au bout de la deuxième année, enfin, au milieu. L'autre école c'était pareil en fait.

**Anne** : Ah oui ?

**Manon** : J'avais pas envie d'apprendre. Y a qu'en CM1 que j'ai voulu commencer parce que j'avais un bon prof. En CM2 aussi c'était bien mais après en 6<sup>ème</sup>, c'était... J'avais des bonnes notes du... CE2 en, en CM2 mais après c'était euh... j'avais que des mauvaises notes.

*Des rires perturbent mon attention. Un des garçons a fait une blague que je n'ai pas entendue.*

**Anne** : Je suis un peu perturbée dans mon attention, là... Vous voulez nous expliquer ?

**Groupe** : Non, y a rien, c'est bon.

**Anne** : D'accord ? Donc excuse-moi, je n'ai pas tout à fait bien suivi la fin. Tu me dis que tu as changé d'école, qu'il s'est passé la même chose et que ça a été mieux, c'est ça que tu m'as dit ?

**Manon** : Ben euh... arrivée au CE2 oui.

**Anne** : Oui, arrivée au CE2, d'accord. Est-ce que tu peux me dire comment ça se passait, comment s'est passée ton entrée à l'école, est-ce que tu as des souvenirs de ça ?

**Manon** : Ben, j'aimais pas l'école...

**Anne** : Tu n'aimais pas l'école... Pourquoi tu n'aimais pas l'école ? Tu sais ?

**Manon** : Non.

**Anne** : Non ? Est-ce qu'il y a eu un moment où tu t'es mise à aimer l'école ?

**Manon** : Euh... EN CE2, c'est tout.

**Anne** : En CE2 seulement ? Et ça a duré après ou ça c'est arrêté ?

**Manon** : Ben jusqu'au CM2 oui.

**Anne** : Qu'est-ce qui a fait que pendant ces deux années tu aimé l'école et ces deux années seulement ?

**Manon** : C'est parce que les profs, ils m'aidaient. Que avant, j'étais mis au fond de la classe. Et que les profs, ils venaient pas me voir.

**Anne** : Et ça a redémarré alors après le CM2 ?

**Manon** : Oui. Ben, j'étais moins timide.

**Anne** : Qu'est ce qui a fait que tu étais devenue moins timide ?

**Manon** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas...

**Manon** : Ben si, j'ai fait du théâtre. C'était pire.

**Anne** : C'était pire, ça veut dire ?

**Manon** : Ben, quand il fallait faire devant tout le monde, c'était pire. Et après ben j'arrivais à des trucs.

**Anne** : Oui ?

*Silence.*

**Anne** : Donc le collège, est-ce que tu peux me raconter un peu ton entrée au collège ? Ton vécu au collège ? *Silence.* Tu es rentrée où au collège ?

**Manon** : À J. M. (*collège*). Ben quand je suis arrivée en 6<sup>ème</sup>, vu que on a été séparés, j'étais la seule de T. (*école*) dans la classe. Je connaissais personne.

**Anne** : Oui ?

*Silence.*

**Anne** : Donc tu t'es sentie isolée, à nouveau ? Comment tu vivais euh... ta ... ta 6<sup>ème</sup> ?

**Manon** : Ben, elle était pourrie.

*Alan rit et fait un commentaire que je ne comprends pas. Je l'interpelle du regard. Il s'excuse et précise : « On était dans la même classe ».*

**Anne** : Ouais, mais c'est pas une raison, tu auras ton tour pour parler. Maintenant, c'est à elle et il faut accueillir ce qu'elle a à dire. Donc c'était pourri. Ça veut dire ?

**Manon** : Ben les profs ils étaient pas.... Ils étaient souvent absents... On n'avait pas beaucoup de cours. Puis. En 5<sup>ème</sup> c'était la même chose. Voilà.

**Anne** : Oui. Et donc comment tu vis, ton arrivée euh... dans ce collège, en 4<sup>ème</sup> euh...



**Manon** : Ben... Mieux... Ben on est moins dans la classe déjà, d'une. Parce que l'année dernière c'était un peu, euh... un peu euh... tout le monde faisait ce qu'il voulait...

**Anne** : Qu'est-ce que tu entends par « on est moins dans la classe » ?

**Manon** : Ben on est moins d'élèves, déjà.

**Anne** : On est moins d'élèves. Tu préfères, quand y a moins d'élèves dans la classe ?

**Manon** : Ouais.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Manon** : Vous pouvez répéter la question ?

**Anne** : Je te demandais, si tu avais des projets d'avenir ? Des idées pour la suite de ton parcours ?

**Manon** : Après que l'école soit obligatoire, j'aimerais bien faire un apprentissage.

**Anne** : Tu iras en apprentissage ? Alors c'est quand ? Que l'école n'est plus obligatoire ?

**Manon** : À seize ans.

**Anne** : Donc ça veut dire que dans deux ans, tu envisages de quitter le parcours scolaire, en fait ? Tu penses qu'il ne peut plus rien t'apporter ?

**Manon** : Je sais pas. Ben j'aime pas l'école.

**Anne** : Tu n'aimes pas l'école... Alors, est-ce que malgré tout, tu penses que l'école t'a permis d'apprendre quelque chose ?

**Manon** : Ben y faut... Les profs y sont juste là pour nous apprendre et après, bon ben voilà.

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Manon** : Ben y nous apprend ce qu'on a à apprendre. Et puis après si y t'mettent de côté ben, c'est leur problème à eux.

**Anne** : C'est leur problème à eux ?

**Manon** : Ben parce que je vois pas pourquoi, ils me mettraient de côté.

**Anne** : Tu, tu as le sentiment en fait d'avoir été victime d'une injustice de la part des profs ?

**Manon** : Ben oui.

**Anne** : Tu penses que certains profs ont été injustes avec toi ?

**Manon** : Ben ouais, mais même avec ma mère parce que chaque fois qu'ils la voyaient ils disaient que c'était la cata... Parce que c'est eux qui me mettaient de côté.

*Rires de certains élèves.*

**Anne aux élèves**: Oui ? Des réactions ?

**Groupe** : Non, non...

**Anne à Manon** : Et ?

**Manon** : Ben rien.

*Silence.*

**Anne** : Y a une rancune ?

**Manon** : Ouais, c'est ça.

**Anne** : Et aujourd'hui. Aujourd'hui... *Hésitation parce qu'elle se ferme.* Bon, est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose ?

**Manon** : Non. J'ai fini.

**Anne** : Pas de réactions ? De questions ?

*Silence. Les élèves se regardent déjà pour voir qui sera le prochain.*

**Anne** : Bon. Est-ce que quelqu'un veut bien prendre le relais ?

**Célia** : Ben, moi, je veux bien. C'est Célia.

**Anne** : Alors, Célia, on t'écoute.

**Célia** : Ben, c'était bien.

**Anne** : Alors tu me dis que ton parcours était bien ?

**Célia** : Ben ouais, en maternelle au début, c'était bien. Après ben, CP aussi. Mais j'ai redoublé le CE1. Euh... Ben après ma deuxième année de CE1, je suis partie, enfin, je suis partie en cours d'année. Pour euh, ben venir ici en Bretagne.

**Anne** : Oui.

**Célia** : J'ai du suivre, pas les mêmes cours. Mais euh j'ai réussi quand même à passer, je suis allée en CE2. Et euh, ben après, j'ai suivi le les cours normaux. Ben j'étais pas très très attentive au cours mais... mais j'écoutais quand même.

**Anne** : Oui.

**Célia** : Et euh... Ben quand j'étais dans... Genre du CP jusqu'à mon deuxième CE1, et ben, je me laissais distraire.

**Anne** : Tu te laissais distraire ?

**Célia** : Ouais. Jusqu'à mon deuxième CE1. Quand je suis partie en cours d'année. Et quand je suis arrivée ici et ben, ben, je suivais... Ben quel, de temps en temps je me laissais distraire par euh... par des camarades et tout, mais... Mais j'apprenais quand même.

**Anne** : Oui.

**Célia** : Et puis ben, j'avais pas trop des bonnes notes, mais je suis passée quand même. Et euh... ben du coup après ça a été bien. En 6<sup>ème</sup>, j'ai euh failli redoubler. Mais euh, les profs y disaient que, que je valais pas la peine euh ... de, faire une deuxième année de 6<sup>ème</sup>. Donc ils m'ont laissée passer. Ben... Ben, ben ma 5<sup>ème</sup> je travaillais pas. Mais je suis quand même passée pour venir ici en alter, en « double-alternance ».

**Anne** : Comment tu vis cette année ?

**Célia** : Ben, ben ...Bof.

**Anne** : Bof ?

**Célia** : Mouais.

**Anne** : Qu'est ce qui se passe? Qu'est-ce qui fait que c'est bof ? C'est bof par rapport à quoi ?

**Célia** : Ben je sais pas, parce que en fait c'est comme c'est différent et tout... parce que en réalité ici, je commençais par faire... Y a, j'ai du mal à m'intégrer.

**Anne** : Tu as du mal à t'intégrer dans le collège ? Et dans la classe ?

**Célia** : Ben, pfff, vite fait quoi. Enfin je parle à tout le monde, mais voilà. J'suis pas à mon aise quoi.

**Anne** : Comment tu envisages la suite ?

**Célia** : Ben... je sais pas. Ça dépend. J'vais... J'vais , ouais, ben je vais encore, j'ai encore des... j'ai encore des choses à apprendre.

**Anne** : Des choses à apprendre ?

**Célia** : Ben... Sur euh les différents métiers que je peux faire. Je suis pas encore sûre que... que... de ce que je veux faire.

*Silence*

**Anne** : Oui... L'école ça sert à quoi pour toi, ça a quel sens pour toi ?

**Célia** : Ben euh... ça, ben on apprend et puis nous aide à trouver ce qu'on aide à trouver ce qu'on veut faire plus tard.

**Anne** : Est-ce que on peut revenir en arrière, je n'ai j'ai pas bien compris en fait, en fin de 6<sup>ème</sup>, tu m'as dit, les profs t'ont dit que... : « je valais pas la peine de redoubler ».

**Célia** : Ouais. Ben je sais pas en fait. Moi, j'étais attentif et tout ça. Et euh, ben, en fait, genre j'écoutais et tout mais je comprenais pratiquement pas. Donc euh... Du coup bah... euh... j'avais des mauvaises notes. Et euh... les profs y disaient que je travaillais pas, que j'écoutais pas et tout ça. Et après y m'ont... y m'ont fait passer parce que je valais pas la peine, de d'étudier encore une fois en 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Tu ne valais pas la peine ou ça ne valait pas la peine ?

**Célia** : Ouais, ça, oui, ça valait pas la peine.

**Anne** : Qu'est-ce, qu'est-ce qu'ils ont dit eux ? Que tu ne valais pas la peine ou que ça ne valait pas la peine ?

**Célia** : Ben que ça ne valait pas la peine de... faire encore une 6<sup>ème</sup>, passer une année en 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Et toi, pourquoi tu dis : « Je ne valais pas la peine »? Qu'est-ce que tu en penses toi, que tu en valais la peine ou pas ?

**Célia** : Ben, j'sais pas.

**Anne** : Tu sais pas ? ... Donc en fait, si j'ai bien compris... le premier CE1 a été, s'est mal passé... tu as redoublé, et c'est pendant ton deuxième CE1 que tu as déménagé...

**Célia** : Oui.

**Anne** : C'est ça. En fait, tu as démarré l'école plutôt contente d'aller à l'école ?

**Célia** : Ben pas trop... Ben parce que... parce que je ne connaissais ... (*inaudible*)

**Anne** : Tu ne connaissais ?

**Célia** : Je ne connaissais rien.

**Anne** : Tu connaissais rien en arrivant à l'école ? Et tu penses que les autres connaissaient des choses ?

**Célia** : Ben ouais. Donc, en gros quand je passe dans une nouvelle classe, quand je viens, de « PS », je sais pas trop comment être parce que... les autres y savent mieux que moi, quoi...

Je me dis que les autres y savent mieux que moi. Mais, moi, ben je sais pas comment je dois être.

**Anne** : Tu sais pas comment ... ?

**Célia** : Je dois être.

**Anne** : Tu sais pas comment tu dois être.

**Groupe** : Elle parle pas assez fort, on n'entend pas.

**Anne** : Tu veux bien essayer de parler plus fort ? En fait, euh... ce que tu exprimes, tu me dis si je me trompe, ça donne l'impression que, en fait ce qui te pose problème dans la scolarité, c'est les codes pour être avec les autres...

**Célia** : Oui. C'est ça. Voilà.

**Anne** : Est-ce que tu voudrais rajouter autre chose qui te semble important, que tu aurais envie de dire par rapport à l'école, à l'institution scolaire ?

**Célia** : Ben ouais. Parce que en fait je suis un peu perturbée, ben au niveau scolaire...

**Anne** : Tu es un peu perturbée dans ?

**Célia** : Dans ma scolarité parce que à cause de mes parents.

**Anne** : Donc, y a des problèmes extérieurs à l'école en fait ?

**Célia** : Ben ouais.

**Anne** : D'accord, ok. On ne creusera pas davantage ici...

**Manon** : Vous nous prendrez à part ?

**Anne** : Comment ?

**Manon** : Vous nous prendrez à part.

**Anne** : Ceux qui le souhaiteront, oui. Pour continuer à parler du parcours scolaire.

**Anne** : Célia, tu veux ajouter quelque chose ?

**Célia** : Nan, c'est bon.

**Anne** : Qui prend le relais ?

**Alexandre** : Ben moi, je veux bien. C'est Alexandre.

**Anne** : Je t'écoute. Alexandre, on t'écoute.

**Alexandre** : Ben dès arrivé en CP ben... En moyenne section, ça allait. Ben d'jà arrivé en CP, ça allait pas du tout. Ben en effet parç'que, j'aimais pas l'école déjà. Arrivé en CP. Euh... Ben les profs y z'étaient gentils avec moi, ben y m'aidaient quand... quand je les demandais tout ça. Ben après, en ... arrivé en CM2, ça allait pas du tout. Ils voulaient me faire redoubler mais... ma mère a pas voulu. Ils m'ont laissé passer en 6<sup>ème</sup>, après euh... en 6<sup>ème</sup> ça allait au ... premier trimestre. Après ben, j'ai arrêté d'apprendre, tout ça. Et, j'ai redoublé. Et euh... et après, ben, ma ma deuxième année de 6<sup>ème</sup>, ça allait. J'ai passé en ... 4<sup>ème</sup>. Euh 5<sup>ème</sup>. Et en 5<sup>ème</sup> ça allait pas du tout. Ma prof, ben ma prof elle a... voulu me mettre en 4<sup>ème</sup> euh... « double-alternance » et ma mère elle a dit d'accord. C'est tout.

**Anne** : Comment euh... Tu dis « j'aimais pas. J'aimais pas l'école » ?

**Alexandre** : Parce que c'était ennuyeux.

**Anne** : C'était ennuyeux ?

**Alexandre** : Ouais.

**Anne** : Dès le départ ?

**Alexandre** : Ben non. En, en primaire, euh, moyenne section et tout ça, ça allait. Arrivé en primaire, ça allait pas du tout. Ben c'était les cours. Les profs. C'est tout.

**Anne** : En 6<sup>ème</sup>... Tu dis « je travaillais bien »... Au premier trimestre.

**Alexandre** : Ouais, la première année.

**Anne** : La première année ?

**Alexandre** : Oui le premier trimestre. Mais après euh, ben je travaillais plus du tout.

**Anne** : Que s'est-il passé ?

**Alexandre** : Je sais pas. J'avais pas envie de travailler.

**Anne** : Tu n'avais pas envie de travailler. Et pendant le premier trimestre, oui.

**Alexandre** : Ouais mais après, j'avais pas envie de travailler je sais pas pourquoi...

**Anne** : Comment ça se passait en termes de résultats ?

**Alexandre** : En première année de 6<sup>ème</sup> ?

**Anne** : Oui.

**Alexandre** : Ben c'était assez bon. Ben après en deuxième année, c'était pas bon du tout et le 3<sup>ème</sup> aussi.

**Anne** : Et en deuxième année pas bon du tout et en 3<sup>ème</sup> année, c'est quoi la 3<sup>ème</sup> année ? Je suis perdue

**Alexandre** : Le 3<sup>ème</sup> trimestre, euh...

**Anne** : Ah, oui, tu parles de trimestres en fait ?

**Alexandre** : Ouais.

**Anne** : Premier trimestre c'était bon, deuxième moins bon...

**Alexandre** : Ouais et 3<sup>ème</sup> pas du tout.

**Anne** : 3<sup>ème</sup> pas du tout, et donc tu as redoublé. D'accord. Et donc ça t'a pas motivé le fait que ça se passait bien au premier trimestre ?

**Alexandre** : Non.

**Anne** : Comment tu vis, ta 4<sup>ème</sup> ?

**Alexandre** : C'est bon, là. Ben j'ai de bonnes notes, euh... les profs sont gentils.

**Anne** : Ouais ? Les profs sont gentils, ça veut dire que avant, les profs ne l'étaient pas ?

**Alexandre** : Si mais... là ils sont plus avec nous. Ils nous aident plus. Avant ils nous aidaient... Ils allaient plus avec, les autres élèves, tous ça que... Ils étaient là, mais... pas souvent. Pas tout le temps.

**Anne** : Ouais. Tu as besoin de ça, toi ?

**Alexandre** : Non. Ben si parfois, quand ..., j'y arrivais pas des trucs.

**Anne** : Des trucs ?

**Alexandre** : Je sais pas.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Alexandre** : Ben ... faire des stages de .... de cuisinier.

**Anne** : Tu as envie de faire de la cuisine ?

**Alexandre** : Ouais. Ben depuis la 6<sup>ème</sup> j'ai envie, à peu près. 6<sup>ème</sup>, CM2. Ben, j'aimais faire ça.

**Anne** : Dès que tu y a pensé, tu t'es dit « j'en ferai un métier » ?

**Alexandre** : Ben non, mais... j'ai attendu un peu et puis après, après euh..., après quand, euh, ouais, euh 5<sup>ème</sup> euh, j'ai dit que je voulais faire ça. En fait, vu que ma mère, elle fait la cuisine euh... ça m'a intéressé.

**Anne** : Oui ? Tu as appris avec elle ?

**Alexandre** : Hum. Parfois, je fais tout seul. J'aime bien. Voilà.

**Anne** : Qu'est ce que tu as le sentiment d'avoir appris à l'école pendant ton parcours scolaire ?

**Alexandre** : Pas grand-chose.

**Anne** : Pas grand-chose ?

**Alexandre** : Si des tables...

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Alexandre** : *Il rit.* Les tables de multiplication et tout ça je connais.

**Anne** : Et c'est important ça ?

**Alexandre** : Ouais. Ben si on, si on veut faire, ben de la cuisine, il faut savoir les grammes tout ça. Les chiffres plutôt euh...

**Anne** : Hum hum. Y a d'autres matières comme ça qui te paraissent importantes ?

**Alexandre** : Le français aussi. Il faut savoir lire.

**Anne** : Donc en fait, les matières qui t'intéressent et te semblent importantes ce sont toutes les matières qui peuvent te servir pour exercer ton métier plus tard ?

**Alexandre** : Hum.

**Anne** : Hum, hum. L'école telle qu'elle est faite ? Tu dirais que c'est une bonne chose ou pas ?

**Alexandre** : Ouais, mais j'aimais pas. Pour les autres, ouais.

**Anne** : Qu'est-ce qu'il aurait fallu pour toi ?

**Alexandre** : Ben, qu'y a plus de profs. Ben pas plus de profs, mais moins d'élèves. Euh oui. Parce qu'on était beaucoup d'élèves, et puis, un seul prof.

**Anne** : C'est quoi un bon élève d'après toi ?

**Alexandre** : Ben, qui a de , qui a de bonnes notes et qui apprend bien.



**Anne** : À quel moment de ta scolarité tu as été un bon élève ?

**Alexandre** : Au début. Et aussi cette année.

**Anne** : Cette année ? Ben c'est une bonne chose... Il y a des choses dont tu as envie de parler, en rapport avec ton parcours scolaire ?

**Alexandre** : Non, c'est bon.

**Anne** : Ok. Merci. Et vous, de remarques, des questions ?

**Groupes** : Nan, non.

**Un élève** : On aura le temps de passer tout le monde ?

**Anne** : Oui, bien sûr. Et si ce n'est pas le cas aujourd'hui je reviendrai. Mais je pense que ça va aller. Qui veut poursuivre ?

**Zoé** : J'y vais.

**Anne** : On y va. On t'écoute alors Zoé.

**Zoé** : Ben en CP, ça va. En 6, ben j'avais ... déménagé. Du coup je suis allée dans un autre euh... dans une autre euh... CP. Ben, dans une autre classe. Puis après j'ai un peu chuté. Donc du coup, en CE1, la prof elle m'aimait pas parce que j'avais beaucoup de difficultés et tout et j'avais du mal, j'avais du mal à parler et tout, elle s'en foutait de moi, elle... elle arrêtait pas de gueuler sur moi et tout. Ben avec euh, à cause de ça, ben à cause de ça, j'ai redoublé. En C... E2, ça va. En CM1 aussi. En CM2, j'avais beaucoup de mal. En 6<sup>ème</sup> j'ai chuté parce que je faisais n'importe quoi. Ben je suivais les autres, donc du coup, après, je m'en foutais des cours. Là aussi j'avais beaucoup de difficultés, après j'ai chuté aussi en 5<sup>ème</sup>. Les profs y s'en foutaient parce que, enfin, y s'en foutaient pas, mais... y faisaient presque jamais avec moi, donc du coup... Ben j'ai pas réussi à... Avoir des bonnes notes. Et puis des fois je faisais des bêtises.

**Anne** : Des bêtises ?

**Zoé** : Je sais plus... y a longtemps... et aussi, ben, quand j'avais des difficultés après tout le monde euh... Je sais plus...

**Anne** : Quand tu avais des difficultés ?

**Zoé** : Ben aussi y a des autres qui arrêtaient pas de se moquer de moi parce que j'avais beaucoup de difficultés, j'ai du mal à parler.

**Anne** : Oui ?

**Zoé** : J'ai fait de l'orthophoniste, mais bon, ça ne marche toujours pas.

**Anne** : Je te comprends très bien.

**Autres élèves** : Oui.

**Anne** : On te comprend très très bien. Rassure-toi.

**Un élève** : C'est à cause de son appareil.

**Zoé** : Mais non... Je zozote depuis toute petite.

**Manon** : Tu ne tu zozotes pas...

**Zoé à Célia** : Si hein des fois, je zozote ?

**Célia** : Ah, si... y a des fois, elle a des bugs.

**Anne** : On va poursuivre dans, sur son parcours pour l'instant, et puis, il y aura un temps d'échange après si vous voulez. Donc, tu rentres à l'école, tu aimes bien ça, tout se passe bien...

**Zoé** : Ben j'aime pas l'école, hein (*haineuse*).

**Anne** : Au départ ? Quand...

**Zoé** : Oui, en CP j'aimais bien, mais après, avec la prof là que j'ai eue, ben je l'aimais pas...

**Anne** : Tu dis qu'il y a eu un peu une rupture au moment de ton déménagement en fait ? C'est ça ? À partir du moment où tu as déménagé, tu es arrivée dans une nouvelle école...

**Zoé** : Ouais, la prof. Elle arrêta pas de me gueuler dessus, elle gueulait sur ma mère et tout.

**Anne** : Et ça a été pour toi le point de départ... Tu dis tout le temps « j'ai chuté, et puis l'année d'après, j'ai chuté, et puis l'année d'après, j'ai chuté... »

**Zoé** : Ben oui. J'ai chuté presque tout le temps en fait.

**Anne** : Qu'est-ce que tu entends par le mot « chuter », ça veut dire quoi « j'ai chuté » ?

**Zoé** : Ben j'avais que des mauvaises notes et tout. Et des fois, j'avais 17 de moyenne et 10 de moyenne et puis après, je chutais encore.

**Anne** : Oui. Mais ça te laissait pas indifférente, en fait ? Tu aurais en fait avoir, d'autres résultats que ceux-là ?

**Zoé** : Et aussi que les profs m'aident un peu. Et ils le faisaient pas. Mais bon quand même, ben j'ai appris déjà à parler.

**Anne** : Ça t'a appris à parler, tu as appris à parler à l'école ? Qu'est ce que tu as pu apprendre d'autre ?

**Zoé** : Et à écrire. À lire. Compter. Mais c'est pas beaucoup.

**Anne** : Tu as appris des choses, mais tu as l'impression que ce n'est pas suffisant ?

**Zoé** : Ouais.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours scolaire ?

**Zoé** : J'sais pas moi.

**Anne** : Tu n'as aucune idée pour l'instant ?

**Alexandre** : Tu veux continuer l'école ?

**Anne** : Vous lui poserez des questions après, s'il vous plaît. Donc tu ne sais comment tu, comment envisager la suite de ton parcours scolaire. Comment tu vis cette année de 4<sup>ème</sup> ?

**Zoé** : Ben ça va, c'est mieux que avant, puisque avant, j'avais des moins bonnes notes que... *Elle rit alors que deux de ses camarades font un commentaire que je ne comprends pas mais qui semble la concerner.* J'avais deux de moyenne, je sais pas, j'étais nulle. Il me fait rire, là, je sais pas, ils étaient là, ils étaient là l'année dernière alors euh... *Elle désigne deux élèves.*

**Anne** : Et ?

**Zoé** : Ben, ils s'rapellent comme j'étais nulle.

**Anne** : Et cette année ?

**Zoé** : Je sais pas.

**Anne** : Comment tu te perçois cette année ?

**Zoé** : Je sais pas. Ben déjà, bah, même si j'écoute pas, ben, j'ai des meilleurs notes.

**Anne** : Oui. Tu n'écoutes pas...

**Zoé** : Depuis que je suis en 6<sup>ème</sup>. Ben depuis que je suis en CP, en CE1... Maintenant, les profs, ils s'occupent plus que avant, avant ils s'en foutaient. En 5<sup>ème</sup> il y avait la prof de français, elle était souvent absente, donc...

**Anne** : Donc toi alors tu as cette année des profs qui s'en foutent pas. Les résultats vont mieux mais tu ne te sens pas mieux à l'école ?

**Zoé** : Ben je me sens reculée euh... des autres. Ben, pas comme les autres euh... Y en a qui m'aiment pas et tout.

**Anne** : Dans la classe ?

**Zoé** : *Sourire gêné.*

**Anne** : Je vois que les garçons rient ?

**Elèves garçons**: C'est sûr. Y a les filles d'un côté les garçons de l'autre. On s'entend pas trop en fait. Mais bon, c'est pareil pour, pour toutes les filles, en fait.

**Anne** : Ah bon ?

**Elève** : Parce que les filles, elles sont pas trop correctes avec nous. Vous, vous les avez pas vues... Mais c'est pas que dans not classe. C'est comme ça. Chacun dans son coin. Après on se parle comme ça, mais bon voilà, les filles c'est les filles.

**Elèves filles** : Ouais, pareil.

**Anne** : Ah. Bon. Zoé ? Est-ce que euh... Tu entends qu'il ne s'agit pas de toi ?

**Zoé** : Ouais.

**Anne** : Tu veux ajouter des choses là-dessus?

**Zoé** : Ben pas pour l'instant.

**Anne** : L'image d'une bonne élève, c'était, pour toi c'est quoi ?

**Zoé** : Je sais pas. Voilà. J'ai dit ce que je voulais.

**Anne** : Bon ok, je t'embête pas. Rien à rajouter ? *Silence.* On va passer à ... Karim ?

**Karim** : Ben. J'ai rien à dire. J'ai rien à raconter, moi.

*Eclats de rires.*

**Anne** : Ben tu as été à l'école, non ? Tu veux nous raconter ?

**Karim** : La maternelle, le CP, ça allait plutôt bien. Après euh... quand, j'ai débarqué en France... En primaire, non, en 6<sup>ème</sup>, ça devient difficile. Parce que je savais pas parler le français.

**Anne** : Tu es arrivé en primaire ?

**Karim** : Comment s'appelle ? Non. J'ai fait ma première année en 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Tu es arrivé en 6<sup>ème</sup> en France.

**Karim**: Je savais pas parler français. C'était dur pour moi.

**Anne** : Oui. C'était dur ?

**Karim** : Ouais. J'étais dans une classe à part. Et c'était, c'était une prof de français qui s'occupait de moi. Elle faisait cours, en même temps, elle quand elle fait..., elle donnait du travail aux autres et puis après elle s'occupait de moi. Ben après, après c'était bien, jusqu'en 5<sup>ème</sup>. Après on m'a ..., on m'a proposé d'aller en 4<sup>ème</sup> « double-alternance ». Et j'étais pas prêt à continuer. Ben, j'ai essayé de venir parce que c'était plus facile.

**Anne** : Oui ? Et finalement. Est-ce que c'est plus facile ? Ça répond à ce que tu pensais ?

**Karim** : Ouais.

**Anne** : Ouais. Tu arrives de quel pays ?

**Karim** : Italie. Je suis d'origine tunisienne et italienne.

**Anne** : Tu as grandi où en fait ?

**Karim** : En Italie.

**Anne** : En Italie ? D'accord. En Italie, ton parcours scolaire se passait donc bien ?

**Karim** : Oui. Ben, tout le monde était sympa avec moi. Les profs sont sympas.

**Anne** : Oui... Tu avais de bons résultats ?

**Karim** : Oui. Ben ça dépend, des fois oui.

**Anne** : Des fois oui ? Qu'est-ce qui te met en difficulté en fait ?

**Karim** : Ben... ça dépend. Euh, quand j'étais en France, le français, par exemple.

**Anne** : En fait c'est vraiment lié à la langue ?

**Karim** : Ben oui.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Karim** : Ça va être bien.

**Anne** : C'est-à-dire ? Qu'est ce que tu envisages, est-ce que tu as déjà des idées de projets d'avenirs ? Euh... Tu va continuer au collège ? Puis au lycée ?

**Karim** : Oui. Enfin ça dépend.

**Anne** : T'es pas pressé de quitter l'école ?

**Karim** : Non. Non, non. Voilà, c'est bon.

**Anne** : C'est bon ? Tu ne souhaites pas poursuivre.

**Karim** : Pas trop.

**Anne** : D'accord. Merci de ta participation.

**Anne** : Si on fait un petit bilan en fait, euh... globalement, vous êtes nombreux à être très pressés de quitter l'école ?

**Groupe** : Oui, ah ouais !

**Anne** : Et donc toi, Karim, t'es moins dans l'urgence ?

**Karim** : Ben ouais.

*Il détourne le regard, il ne semble pas avoir envie de parler. Il tire la langue à ses camarades, s'agite.*

**Anne** : Bon. À quoi ça vous sert l'école ?

**Voix indistinctes** : Pour avoir un bon métier. Se plaire de son travail.

**Zoé** : Aimer ce que je fais et puis, gagner si je peux, avoir des choses, quoi. Et puis, ben être à l'aise là où je suis, quoi. En ... Je sais pas. Où je suis quoi.

**Anne** : Est-ce que vous voulez bien m'aider à faire un petit bilan de la façon dont s'est passée la séance ? Qu'avez-vous à en dire ? Ce que ça a pu vous apporter pour l'instant ou pas, si vous en attendiez autre chose, ou que ça vous a déçu.

**Adrien** : Ben moi, ça m'a permis de dire mon parcours scolaire parce que c'est des choses que j'avais jamais dit auparavant, donc euh... ça m'a permis de lâcher de... Je sais, quoi... Je l'ai dit.

**Manon** : Ça fait du bien !

**Alexandre** : Ben ouais.

**Anne** : Alors dans quel sens ça t'a fait du bien de dire ?

**Adrien** : Ben..., je vais dire, alors je gardais tout ça pour moi et euh... mais je le disais à personne, alors à force euh..., ça s'accumule alors voilà, je l'ai dit, je l'ai dit, ça va mieux quand même...

**Célia** : Ouais, je suis d'accord avec toi...

**Anne** : Tu es d'accord avec lui ?

**Célia** : Oui.

**Manon** : T'avais un petit poids lourd dans ton cœur en fait... C'est... voilà...

**Francky** : Ben ... et puis c'est un peu dur parce que moi je suis timide.

**Anne** : Qu'est-ce que tu veux dire ?

**Zoé** : Ben quand même parler devant les autres...

**Célia et Manon** : Oui.

**Anne** : Et vous l'avez fait.

**Groupe** : Ouais.

**Anne** : Vous êtes contents de l'avoir fait en fait ou pas ?

**Groupe, massivement** : Ben oui. Oui.

**Zoé** : Ben je l'ai dit à personne moi avant, je l'ai dit à ma mère, mais...

**Anne** : C'est la première fois que tu en parles, autrement ?

**Zoé** : Oui. Ça soulage...

**Anne** : Ça soulage ?

**Groupe** : Ouais.

**Alexandre** : Ben... on l'avait enfermé dans la tête. Ben, on essaie de se souvenir, on savait plus.

**Anne** : Oui, essayer de se souvenir, de mettre des mots ? Vous n'aviez jamais pensé votre parcours scolaire avant ?

**Groupe** : Non, non.

**Francky** : Si, moi en classe, des fois.

**Adrien** : Je pense qu'en sortant d'ici, je vais..., on va peut-être continuer à y repenser un peu.

*Acquiescement général.*

**Manon** : Moi, j'y pense déjà tous les jours. Parce que j'aime pas l'école.

**Anne** : Parce que t'aimes pas l'école... C'est du coup quelque chose que tu as longuement réfléchi ? Est-ce que certains d'entre vous, donc...

**Franky** : Oui, en fait j'y pense. Quelque fois, je suis en cours, comme ça, et puis j'y pense. J'y pense. Je me dis pourquoi je fais rien ?

**Anne** : Parce que t'aimes pas l'école? C'est du coup quelque chose que tu as longuement réfléchi ? Est-ce certains d'entre vous, donc...

**Anne** : Est-ce qu'il y a des élèves volontaires pour poursuivre un travail ?

*Acquiescement de plusieurs.*

**Anne** : Tous en fait ? Karim ? Je n'entends pas.

**Karim** : Je sais pas trop. Moi j'ai pas trop envie en fait, je sais pas faut que je vois. Et mes autres potes y sont pas là.

**Anne** : Ok. Tu me diras. Les autres ?

**Groupe** : Ouais. Ouais.

**Anne** : Bon, alors je reviendrai vous voir et on discutera des suites. Bonne fin de journée. Merci.

**Groupe** : Au revoir.

## **2- Récits écrits des élèves de la classe « double-alternance »**

*J'ai transcrit les récits écrits sur papier en supprimant les erreurs d'orthographe mais en conservant la mise en page.*

### **• Récit Franky**

Mon parcours en petites écoles.

Quand je suis arrivé à la petite école les élèves se moquaient de moi. J'avais une professeure qui s'occupait de deux classes. Ça devait être dur à gérer autant d'élèves.

Ma maîtresse était belle. Et grande.

On ne travaillait pas beaucoup on ne faisait que des jeux et des dessins pendant quelque temps. Les récréés étaient longues et la cantine ce n'était pas bon. L'école était triste.

L'année prochaine, j'aimerais faire des apprentissages ou aller en 3<sup>ème</sup> DP6.

En 6<sup>ème</sup>, j'avais des bonnes notes mais après je n'avais plus la volonté de travailler.

### **• Récit Alexandre**



Quand j'étais petit, j'aimais l'école car on s'amuse bien. Arrivé en CP ça a commencé à être plus dur car il y avait des devoirs et que les profs étaient plus durs. Après en CE1, je suis arrivé dans une autre école privée. C'était plus dur car les profs sont cons, ils arrêtent pas de crier sur tout le monde. En CM1 c'était le pire prof car il arrête pas de me crier dessus. Il allait voir mes parents pour dire que je faisais des bêtises car on est allé en sortie, un copain m'a poussé et le prof m'a tiré l'oreille. De retour à l'école on a cassé la voiture du prof. Et c'est pour ça que j'aime pas l'école et les profs. Arrivé en 6<sup>ème</sup>, ça allait mieux. Les profs étaient gentils. J'avais de bons résultats dans certaines matières et j'ai redoublé la 6<sup>ème</sup> et après j'avais de bonnes notes en 5<sup>ème</sup>. Au début de l'année ça allait bien mais après non. Mon prof principal m'a dit d'aller à la 4<sup>ème</sup> double alternance. J'ai de meilleures notes. Après je voudrais faire une 3<sup>ème</sup> DP6 ou faire des formations. Mon métier est de faire la cuisine.

### • Récit Sébastien

Mon parcours scolaire.

La maternelle ça a été à part la grande section, j'étais trop jeune et mes parents voulaient que je redouble mais la directrice m'a fait passer quand même. Arrivé au CP, je n'arrivais pas, quand le maître me disait d'aller jouer aux petites voitures au fond de la classe, j'allais... Sinon, je faisais que des conneries, j'allais sur les toits, le directeur m'accrochait au porte manteau pour que j'arrête. Arrivé en CM1 ça a été mieux à part les conneries, sinon, j'avais de bonnes notes. En CM2, j'étais bon à l'école à part les conneries....

Arrivé en 6<sup>ème</sup>, je faisais que des conneries les cours, j'étais nul. En 5<sup>ème</sup>, bof, et maintenant je suis ici et c'est mieux, je ne fais pas de conneries, à l'école je suis bon, j'ai des bonnes notes ! Sinon ben je suis pote avec tout le monde. Voilà à peu près mon parcours scolaire !

Mon projet pour la suite c'est vers la mécanique. Je veux aller faire une 3<sup>ème</sup> DP6 à C. (*lycée professionnel*), avoir mon bac pro, mon BEP... je vais essayer d'avoir le maximum de diplômes pour avoir une meilleure place dans la mécanique !

### • Récit Manon

Mon parcours scolaire a commencé en CP et je l'ai redoublé parce que j'étais mis de côté, et les profs ne m'aimaient pas parce que ça se voyait. Déjà quand je me faisais mal, il me disait que j'étais en sucre, lorsque je me suis fait plâtrée deux fois et recousu une fois.

J'ai déménagé au milieu de mon deuxième CP. Après le CE1, ça s'est très mal passé parce que la prof que j'avais disait à ma mère tous les soirs « c'est la cata ».

Après tout s'est bien passé jusque la 6<sup>ème</sup> car j'ai eu beaucoup de mal et les profs étaient souvent absents. Là, je suis en 4<sup>ème</sup> double alternance et ça se passe bien. Je pense que je vais aller en DP6 ou apprentissage, je vais voir. Et je voudrais faire de la coiffure ou être une ATSEM pour les petits.

#### • Récit Célia

Ben la maternelle ça a bien commencé. En CP aussi. Le CE1 ça s'est bien passé à part quand j'ai redoublé le CE1 et que je suis partie de Paris pour venir habiter ici en Bretagne... J'ai un peu mieux réussi à m'intégrer, c'était bien... Le CM1, j'étais bien, les cours étaient assez réussis. En CM2, ça allait, puis en 6<sup>ème</sup> je me suis parfaitement intégrée. Au niveau des cours, ça allait vite fait... C'était pas top mais je suis quand même passée en 5<sup>ème</sup>. Je m'y suis bien plue. Pendant les cours j'avais des difficultés et c'est pour ça que j'ai été obligée de venir ici en 4<sup>ème</sup> double alternance. Je m'y plais pas du tout. Je déteste ce collège. Je m'y intègre pas. Mais au niveau des cours, ça va. Pour l'année prochaine, je pense aller en DP6.

#### • Récit Zoé

Mon parcours scolaire a chuté en CP car je démangeais et aussi j'ai beaucoup de difficultés depuis toute petite. Et pourtant, je fais de l'orthophoniste. Et arrivé en CE1, bah déjà la prof m'aimait pas et aussi les choses qu'on faisait c'était niveau CM1 donc pour moi c'était très dur : et aussi elle gueulait à chaque fois sur moi car je faisais pas d'efforts. Arrivée en CE2 ça va. En CM1, et CM2 aussi. Et arrivé en 6<sup>ème</sup> j'ai chuté, je faisais n'importe quoi, j'écoutais pas souvent. Etc. En 5<sup>ème</sup> c'était moins pire, j'écoutais. Mais je ne comprenais pas (j'avais toujours des difficultés). Et les profs ne nous aidaient pas ceux qui avaient des difficultés, que

le prof de français. C'est même elle qui m'a proposé de venir ici en double alternance. Je fais de l'orthophonie encore mais ça rentre toujours pas. Et depuis le CE1 et CE2 y avait des gens qui se moquaient de moi car j'étais indifférente des autres ? Et depuis que je suis en 4<sup>ème</sup> double alternance ben j'ai des meilleures notes. Et l'année prochaine mon coiffeur m'a proposé de travailler à 15 ans chez eux au coiffeur à la rentrée. Mais il faut que j'en parle aux professeurs et à une dame qui s'occupe de ça.

## **ANNEXE C : TRANSCRIPTIONS DE MARION 2010-2011 (CLASSE « ORDINAIRE »)**

### **1- Transcription de l'entretien avec Marion, réalisé dans le cadre de la biographisation collective en 2010-2011**

*Je propose à Marion de prendre la parole après que quelques uns de ses camarades se soient déjà exprimés. Elle parle clairement et posément et ne semble pas trop intimidée. Je note qu'elle est écoutée avec plus d'attention que d'autres. Elle est visiblement bien intégrée dans le groupe-classe et sa parole compte.*

**Anne** : Alors Marion, veux-tu nous raconter toi aussi ton parcours scolaire ?

**Marion** : Et ben, j'ai commencé l'école à deux ans. J'ai fait ma petite section, ma moyenne section, ma grande section à Paris. Après euh... ben j'ai déménagé, ben, en Bretagne, à B. (*commune où est situé le collège*). Après j'ai fait ben, mon .... mon mon CP, mon début de CP à T. (*commune d'un département voisin*). Après j'ai encore déménagé, j'ai fait ma fin de CP euh... à C. (*ville de ce département*). Après j'ai, j'ai fait euh... CE1, CE2, CM1, CM2 à C. (*ville du département où est situé le collège*). Après ben je suis venue à R. (*collège où nous nous trouvons*). Et voilà, quoi.

**Anne** : Alors, comment tu l'as vécue cette scolarité?

**Marion** : Ben euh... à T. (*commune*) je me sentais pas bien, parce, je sais, pas, je travaillais pas très bien. Après euh à C. (*commune*), je travaillais toujours pas. Et quand, quand j'ai commencé à être en CE1, CE2, ben je me suis dit, fallait p't'être que je travaille un peu quand même. Et que ben, que ben j'allais pas continuer à rigoler et être, être dans le groupe des perturbateurs. Du coup ben après ben après ben j'ai travaillé et puis mes notes montaient tout ça. Et quand je suis arrivée en 6<sup>ème</sup> et ben, j'ai rechuté. J'ai pas euh... Je sais pas je voulais pas travaillé, ben, parce que... je sais pas.

**Anne** : Qu'est-ce qui s'est passé ensuite?

**Marion** : Ben après en ... j'ai failli redoubler ma 6<sup>ème</sup>. Et ben, le prof principal il m'avait dit que soit je passais en 5<sup>ème</sup> mais après je travaillais, et j'ai dit que je préférais travailler en 5<sup>ème</sup>. Du coup ben, j'ai travaillé en 5<sup>ème</sup> et .... ben après ben je suis passée en 4<sup>ème</sup>. Et ben... en 4<sup>ème</sup>, j'ai pas très envie de travailler, mais je suis bien obligée.

**Anne** : C'est-à-dire?

**Marion** : Ben, au niveau de mes parents, ben... soit je travaille, soit je travaille. Mais...

*Rires*

**Anne** : C'était pas le cas les années précédentes, quand tu as eu des difficultés, en primaire, ou en 6<sup>ème</sup>?

**Marion** : Ben si, ils étaient toujours derrière moi, mais ... Je m'en fichais en fait.

**Anne** : Qu'est-ce qui change, là alors?

**Marion** : Ben c'est que ... ben je sais pas. Je grandis dans ma tête et je me suis, je m'dit que ... ben faudra bien que je travaille un jour parce que ben... après euh... si je suis, ben... ben j'ai un avenir quoi, ben faut pas que.... ben que je fais rien quoi.

**Anne** : Tu n'en avais pas conscience ...

**Marion** : Ben, non. Ben l'école, c'était plutôt retrouver mes amis et rigoler quoi.

**Anne** : Tu disais tout à l'heure à propos du primaire, tu t'es dit, au bout d'un moment : « ben faut pas que je continue comme ça ».

**Marion** : Oui, oui, ben oui.

**Anne** : Tu as déjà eu cette démarche de te dire, faut pas que je continue comme ça...

**Marion** : Ben.... ben oui. Ben.... Ben oui.

**Anne** : Tu dis « j'ai grandi dans ma tête », ce qu'on fait tout le temps, et tu donnes des arguments que tu as déjà donnés plus tôt.

**Marion** : Ben en fait à certains moments, ben j'avais pas envie de travailler parce que j'ai eu, des... des problèmes dans ma famille et tout et donc ça me décourageait et puis ben.... y avait toujours un moment où je me disais, ben : « faut quand même que tu travailles », ben, je m'encou... je m'encourageais ben... voilà quoi.

**Anne**: Comment tu envisages ton avenir ?

**Marion** : Ben... ben là j'ai pas très envie d'aller au lycée ben... et là j'aimerais bien faire un a..., un a... un apprentissage.

**Anne** : Un apprentissage ? Tu as une idée ?

**Marion** : Ben pas pour l'instant, non.

**Anne** : Non?

**Marion** : Non.

**Anne** : Tu sais juste que tu ne veux pas continuer, aller au lycée?

**Marion** : Ben parce que j'aime pas, j'aime pas l'école et tout ça, moi je suis pas... je sais pas, j'ai pas trop envie d'aller au lycée.

**Anne**: Donc si je dis que le choix de l'apprentissage tu le fais parce que tu veux partir plus vite, est-ce que je déforme ta pensée, est-ce que j'ai tort?

**Marion**: Non. Ouais, c'est ça.

**Anne**: Tu veux ajouter des choses, donner des précisions ou parler de... d'autre chose concernant ton parcours ?

**Marion** : Ben non.

**Anne** : Je te remercie. Les autres, vous avez des remarques ?

**Classe** : Ben, non.

**Sonia** : On a bien compris.

**Anne** : On va écouter quelqu'un d'autre alors.

## **2- Récit écrit de Marion**

*Le récit est restitué avec les erreurs orthographiques qu'il contient et sa mise en page.*

J'ai commencé l'école à trois ans. Je sais que j'ai fait ma grande section, moyenne section et petite section et aussi le début de mon CP à T. (*ville*). Ensuite j'ai déménagé à C. (*ville*). Là-bas, je travaillais assez bien... Arrivée au CM2 je ne travaillais pas. Je rigolé en cours. Ma mère n'était pas souvent derrière moi car elle travaillait. J'ai eu la chance de passer en 6<sup>ème</sup> à R. (*collège*). Là aussi je travaillé pas pour diverses choses. Mon professeur principal m'avait dis que je devais travailler car sinon j'allais redoublé. Je suis passée en 5<sup>me</sup>. Je me suis accroché. J'étais à peu près bonne dans toutes les matières sauf le français. C'est une des matières où je ne comprends pas surtout avec la conjugaison. Ils m'ont fait passer quand même en 4<sup>ème</sup> et c'est là où je me sui dit qu'il faut que je fasse quelque chose de ma vie. J'ai révisé des lacunes en conjugaison pourtant j'ai justement l'impression de régressé. Voilà mon parcours scolaire.

### **3- Transcription de l'entretien individuel mené en janvier 2011 avec Marion (classe ordinaire)**

*Nous nous installons au fond de la salle de français où nous travaillons habituellement, en tête à tête, sur une heure de cours réservée au PPRE, la dernière de la journée. Cet entretien, mené aussi en tant que professeure principale intervient après le premier conseil de classe et la réunion parents-professeurs et il est aussi l'occasion d'un bilan.*

**Anne** : Donc, ce que je te demande, c'est de me raconter ton parcours scolaire. Ce qui te revient, ce dont tu veux parler.

**Marion** : Ok. Ben au début ça allait. J'ai fait ma mater... ma maternelle à Paris et ça se passait bien. Et puis après, j'ai déménagé et le primaire, ça allait, mais sauf que j'étais dans le groupe des ... des perturbateurs.

*Il y a du bruit dans le couloir. Je vais fermer la porte.*

**Anne**: Voilà, c'est plus tranquille. Donc tu me dis que tu travaillais, mais que tu étais un peu dans le groupe des perturbateurs...

**Marion** : Oui.

**Anne** : Ça c'est au primaire.

**Marion** : Ouais. Et ben après, ben ma mère en... en CM2, elle a arrêté de travailler parce qu'elle a eu, ben ... des soucis. Et du coup ben après ma mère était plus derrière moi et après ben... Quand c'était avant, ben... elle rentrait tard le soir et tout, et ben je sortais, et puis ben ... je disais à ma mère que je comprenais pas mes devoirs, que ben... enfin, je trouvais plein d'excuses... Ben après quand elle a arrêté de travailler ben... elle voyait que, que ben ... que je m'en fichais de l'école. Et ben, après elle m'avait pris à part, elle m'avait expliqué que ben

l'école, ben fallait bien que je gagne des sous tout ça. Fallait bien que je travaille tout ça. Et ben... ben après vu ben qu'elle m'a aidée un peu à me ... à me ressaisir et ben du coup... du coup, j'ai commencé à travailler et tout. Et du coup ben après... ben, mon prof, il m'a expli..., il m'avait fait comme quoi que ben, je travaillais bien, enfin, que je travaillais, vite fait quoi et euh... il m'fait... ben on fait passer Marion, mais il faut que ben... elle suive parce que autrement ben... elle va, elle va chuter grave quoi. Ben du coup ben après je suis passée en 6<sup>ème</sup>. Ben en 6<sup>ème</sup> c'était un peu pareil. Ben, je travaillais mais j'sortais dehors et tout. Après ben ma mère elle m'a refait un discours comme quoi il fallait que je travaille et tout et euh... du coup ben là, je travaillais plus, je pensais plutôt à mon avenir et tout et euh... Du coup après ben, j'ai ben... je travaillais et tout. Et du coup ben après au début du trimestre en fait, je travaillais tout le temps. Et le deuxième trimestre, j'avais tout le temps des relations et tout parce que ben, c'est bien au début de se... de travailler et tout, mais à la fin c'est ... c'est un peu chiant donc je me relâchais tout le temps en fait, et ma mère, est, était, et ben tout le temps derrière moi en fait. Ben du coup, c'est au 3<sup>ème</sup> trimestre, j'étais obligée de re... bien travailler et tout et du coup ben ben, mon autre prof ben, il m'a fait encore passer. Et euh... du coup, il m' fait comme quoi je devais travailler plus, ben que je fournisse plus d'efforts, mais ben... pour moi, ben c'était exactement pareil mais à part que je terminais à 15h30 et tout et c'était toujours la même chose, par contre, ben... je les écoutais plus, je travaillais pas tellement encore. En fait ma mère, elle me fait tout le temps des discours comme quoi l'école c'est important pour la vie : « faut bien travailler pour avoir un bon métier et tout, sinon tu t'en sortiras jamais enfin », je disais tout le temps : « oui, oui », mais en fait, pour moi quand on est p'tit on a pas tout le temps la notion des choses enfin, je sais pas voilà quoi. Ben voilà. Et puis quoi sinon, ben je suis en 4<sup>ème</sup> et j'me dis ben : « Faut que je travaille que... », que en fait ben des fois, ben j'aurais préféré redoubler que en fait ben, comme ça j'aurais pu redoubler ma 5<sup>ème</sup> et après j'aurais redémarré ma 4<sup>ème</sup>, mais je me dis que redoubler et tout, ben en fait j'serais la plus grande de la classe et tout, et en fait ben, j'apprécierais pas quoi. Ben voilà. Des fois je me dis ben quoi, ben qui faut que je travaille parce ... Voilà.

**Anne** : Cette idée du redoublement c'est une idée que tu as eu souvent ?

**Marion** : Ben ouais. Ma mère, elle, au début elle voulait me faire redoubler et tout. Ben elle et moi on en a discuté et je lui ai dit comme quoi des fois j'aimerais bien redoubler ben, que tout le monde travaille et tout et moi, moi des fois je savais même pas de quoi ils parlaient donc euh, des fois euh les explications ils font : « T'as compris ? », je fais : « Oui, oui, j'ai



compris » mais dans ma tête c'est pas clair mais pas du tout quoi. Donc euh... je faut que faut que j'm'accroche quoi, bon, voilà.

**Anne** : Depuis combien de temps tu as parfois cette impression là que dans ta tête que c'est pas clair du tout ?

**Marion** : Ben, quand, ben des fois quand, dans certaines matières je demande quelque chose, tout le monde y fait : « Ah oui, ça j'm'appelle j'ai vu ça l'année dernière ». Sauf que l'année dernière j'écoutais pas donc, c'est pas... Ben j'sais pas quoi faire. J'me rappelle de quelques trucs, ben, vite fait quoi.

**Anne** : Et par rapport à ça tu penses que le redoublement t'apporterait quoi ?

**Marion** : Ben, reprendre tout à zéro déjà. Plus écouter et tout. Mais c'était l'année dernière que je pensais redoubler et tout mais maintenant que je suis en 4<sup>ème</sup>, j'essaie de m'accrocher et tout. Ben je sais que je bavarde et tout, mais je dis pas que j'écoute pas. Ben là, je m'dis : « j'ai pu envie de redoubler, j'ai envie de travailler, de m'y mettre dans les trucs ».

**Anne** : Alors tu te dis ça tout le temps, où là, après les vacances ?

**Marion** : Ben depuis en fait depuis la réunion parents professeurs, en fait. Je m'dis, ben avec toutes les réflexions que j'ai eues avec tout ben oui, « Marion, bavarde, Marion bavarde dans toutes les matières et tout », ben c'est sûr que je parle beaucoup et tout mais... enfin, voilà quoi.

**Anne** : Qu'est-ce qui te fait parler ?

**Marion** : Ben j'sais pas en fait ça m'intéresse pas en fait. Je sais pas, on parle de tout et rien, enfin... Ben quand, par exemple le lundi, quand quand on a sciences physiques, j'écoute pas vraiment, en fait. En fait la prof elle répète tout le temps la même fois les mêmes choses, on peut faire vingt fois les mêmes exercices parce que y en a qu'ont pas compris. Deux fois ok parce que les trucs qui sont pas compris ok... Elle peut répéter deux fois, mais vingt fois ben c'est chiant. Ben du coup ben après t'écoutes plus et tout et ... enfin tu, tu parles et après et ben on se fait engueuler comme quoi faut être sage alors qu'elle dit vingt fois les les mêmes explications, donc euh... voilà.

**Anne** : Tu as de bons résultats en physique ?

**Marion** : Ouais ça va, vite fait.

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Marion** : Ben en fait, le truc c'est que j'apprends mes leçons et tout et puis j'arrive devant la feuille et ben y plus rien en fait.

**Anne**: Et ça donne quoi alors ?

**Marion** : Ben ça donne des 10.5, ça donne... j'ai eu un 12.

**Anne** : C'est pas catastrophique...

**Marion** : C'est pas bien non plus quoi.

**Anne** : Ok. Donc le fait que tu bavardes ne t'empêche pas d'écouter des choses qui pourraient t'être utiles pour avoir de meilleures notes ?

**Marion** : Enfin, en fait on va dire que je, je choisis mes matières en fait parce que enfin, ben je trouve que l'histoire-géo ben, dans mon dans mon métier, ça va servir à rien.

**Anne** : Dans ton métier ?

**Marion** : Ben un que je voudrais faire, c'est que je voudrais être vendeuse. Et dans le prêt à porter, je trouve que ça sert à rien de parler de l'histoire-géo dans c'que j'veux faire. Enfin, pour moi hein. Et ok, c'est essentiel et tout pour savoir des choses et quand on aura un enfant lui raconter et tout, pour l'aider à ses devoirs et tout, enfin pour moi, pour certains métiers, c'que je veux faire pour moi, ça sert à rien de d'apprendre des choses quoi.

**Anne** : L'école pour toi ça sert juste à se préparer à un métier ?

**Marion** : Non, pas spécialement en fait. Soit on peut ... on veut, enfin, on voudrait faire quelque chose et puis si ça marche pas dans ce métier là, on pourrait très bien se baser sur autre chose qui est complètement à l'opposé grâce à l'école mais enfin... Y a certains trucs je trouve je trouve que que ça sert euh... vraiment à rien enfin. Comme la musique, j'sais ben... ben dans aucun métier on fait de la musique, enfin... À part si on veut devenir.... C'est pas mon truc.

**Anne** : C'est pas ton truc ?

**Marion** : Non.

**Anne** : Pour toi même, en dehors de ... pour le métier, pour toi même tu trouves pas dans l'histoire-géo ou la musique des choses qui puissent t'apporter à titre personnel ?

**Marion** : Ben, pas spécialement. Enfin, y a peut-être deux trois trucs qui m'intéressent, mais, enfin... ben, c'est l'année dernière, on avait travaillé sur les églises. Ben là ça m'avait intéressé parce que c'est, c'était, ça on est sûr que ça a existé et que ça... ça m'intéressait. Mais enfin, c'est je sais pas si ça m'a intéressé mais y a des trucs, ça m'intéresse pas du tout comme la France et ses économies ou j'sais pas quoi, ben je sais pas ça m'intéresse pas quoi, ben j'arrive pas à accrocher quoi. Ben je sais très bien qu'il faut que j'écoute ben c'est sûr que ben... que, ben que entre c'qu'on vit là et l'histoire-géo c'est sûr y un lien et ... enfin, un p'tit peu, j'sais pas, j'aime pas.

**Anne** : J'vais te redemander ... : tu me dis que tu parles beaucoup et tout ça, tu parles de quoi ? C'est quoi les grands thèmes ? Sans rentrer dans les détails, je ne veux pas être indiscrette, hein ?

**Marion** : On s'raconte, quand on s'parle ben je sais ben on s'parle, on parle de tout et rien, on s'raconte des choses ben, les copains quoi. C'est, en fait, ben des fois ça m'intéresse pas alors, j'écoute, j'écoute, mais des fois, quand j'aime pas du tout ça c'est en... En sciences physiques on travaillait sur la couleur et j'y arrivais pas alors à un moment j'ai abandonné et ... enfin, après je parlais parce que, à voir tout le temps du bleu ou du rouge ou j'sais pas quoi, après faut aimer. Les histoires de filtres et de j'sais pas quoi je comprenais rien alors, après j'ai abandonné. Quand j'y arrive pas j'arrête.

**Anne** : Quand tu y arrives pas tu arrêtes ?

**Marion** : Oui.

**Anne** : Alors, j'entends que tu as parfois des difficultés avec parfois une démotivation parce que tu n'y arrives pas. Et parfois des difficultés parce que t'écoutes pas. Parfois parce que tu as des difficultés t'écoutes pas et parfois tu as des difficultés parce que n'écoutes pas. Et c'est là-dessus que j'aimerais qu'on fasse un peu de clair en fait

**Marion** : Ben, depuis, depuis, la primaire je parle, hein. Quand ma mère quand elle avait rendez-vous avec le professeur, elle avait : « Votre fille, elle parle elle distrait le cours à parler avec ses voisins ». Patati patata, tout le temps ils me faisaient des reproches et tout et ma mère elle avait beau me dire : « Ben faut arrêter de parler, faut écouter, enfin, c'est ton avenir et tout », mais ben j'sais pas ça m'arrête pas de parler en fait. En fait, j'parle tout le temps.

**Anne** : Et à ce moment là alors, l'explication de ce bavardage, qu'est-ce que tu dirais aujourd'hui, pourquoi tu passais ton temps à bavarder en primaire, pourquoi tu parlais tout le temps ?

**Marion** : Parce que j'm'intéressais pas au cours. Parce que j'voulais pas écouter et ... je trouvais que ... ben enfin, j'm'ennuyais en fait, parce que... C'est quand, en fait, c'est quand, quand je savais pas en fait c'est quoi ce qu'ils parlaient, ben, vu que quand, tu sais pas de quoi les gens y parlent, ben que t'essaie d'écouter et que tu sais pas de quoi ils parlent les gens toujours, ben... ben après ça te donne pas très envie d'écouter ce qu'ils disent parce que tu sais même pas où t'en es. Donc ben pour moi, ben, je parlais avec ma voisine.

**Anne** : À quel moment tu t'es trouvée en situation de ne pas comprendre de quoi les gens parlaient ?

**Marion** : Euh... En, CM2. En CM2 j'avais ... Ben mon le directeur en professeur et euh du coup, il, il me faisait tout le temps : « Oui, j'vais discuter avec ta maman et tout, tu vas voir, on va reprendre une, on va refaire une réunion », et tout, et il avait beau me menacer comme quoi il allait reprendre un rendez-vous et mais pour moi, je bavardais tout le temps, c'est comme une maladie et tout. Quand, quand, j'aime pas trop le cours et tout, quand ça m'intéresse pas, quand je comprends pas, et ben, je parle.

**Anne** : Donc tu dis, ça a démarré en CM2. À partir du CM2 ; les cours t'ont plus intéressée et tu t'es mise à parler ?

**Marion** : Ouais, un peu.

**Anne** : Avant ça...

**Marion** : Oui avant ça je travaillais bien et tout j'avais des bonnes notes, ça va, je travaillais bien.

**Anne** : Jusqu'au CM2 y avait pas de problèmes de bavardages, tu avais de bons résultats, tu t'intéressais au cours, à ce que tu faisais. Tu passais de bonnes journées à l'école, ça te plaisait ?

**Marion** : Ouais. Le CM2 en fait, ben, y a y avait, ben à chaque fois, à l'école, ben, pour moi c'était plutôt, oui ben je suis avec des amis et tout enfin quoi. Ben, je suis la plus grande de l'école et tout. Enfin, je suis en CM2 et tout, je retrouvais mes amis et tout, je rigolais et tout et puis voilà quoi.

**Anne** : Et comment ça se passait pendant ce temps là pour tes amis ?

**Marion** : Ben, y travaillaient pas non plus. Ben y faisaient rien du tout, à chaque fois que le prof il parlait et tout, ils dispersaient la classe et tout et c'est nous qui faisons rigoler et tout.

**Anne** : Et ces amis, alors, y sont où maintenant, comment ça se passe pour eux, leur scolarité ?

**Marion** : Très mal. Et ben, ils sont même plus au collège et tout.

**Anne** : Et tu les vois toujours ?

**Marion** : Ben, j'ai décidé de plus les voir et tout parce que je me dis : « si je les suis et tout ben ça veut dire que je deviendrai comme eux » et j'ai pas envie quoi.

**Anne** : Bon, comment tu as envie de devenir justement ?

**Marion** : Ben j'ai envie de terminer d'avoir un métier déjà qui me plaît. Parce que c'est pas tout de choisir un métier qui me plaît pas. Et... enfin, je sais pas moi. Enfin, je sais pas moi, un avenir normal.

**Anne** : Un avenir normal ?

**Marion** : Ben... pas être riche non plus mais avoir une paie normale, avoir une maison ou appartement, enfin normal quoi, avoir une famille. Enfin. Voilà.

**Anne** : Alors comment tu ... vois les choses pour la suite de ta scolarité, comment ça va se passer ?

**Marion** : Ben déjà j'aimerais pas faire d'études, parce que pour moi, je trouve que c'est inutile. C'est pas une perte de temps, hein, mais quand, à, à..., j'aimerais faire, une, une, je sais plus, enfin quand on fait... J'aimerais aller jusque, avoir mon bac, et après arrêter l'école et faire une formation. Enfin, après je travaille, en fait.

**Anne** : Alors quel genre de bac tu envisages ? Est-ce que tu as déjà des idées ?

**Marion** : Non. Faudrait.... Mais pour moi, ça sert à rien d'avoir un bac + 6. Quand, on regarde, et ben aux informations, y en a ils ont bac + 5 et tout alors que ben... Puis ça sert à rien puisqu'ils demandent une paie trop élevée et ils ont pas de travail. Ben... pour moi, ça, c'est... Enfin pour moi ça sert à rien. Enfin, pour moi hein ? Ça sert à rien de faire des grandes

études et tout pour, pour rien faire au final, pour rester chez soi, trouver du travail alors que personne te veut parce que t'as, t'as eu, tu demandes une paie trop élevée. Enfin pour moi.

**Anne** : Les gens qui font de grandes études sont dans cette situation-là ?

**Marion** : Non. Non mais, certains et ... Enfin, enfin après ça va dépendre des métiers. Par exemple, que y en a par exemple ce qu'ils veulent faire, c'est travailler dans la médecine et j'me dis, pour faire un travail avec des médecins euh... ils disent qu'il faut au moins dix ans d'études. Ben j'me vois pas rester dix ans en plus à l'école. Ben déjà ici, ben j'arrive pas, enfin c'est pas que j'y arrive pas trop, mais, ça m'énerve un peu et tout, et puis là euh... surtout que je serais obligée de déménager à R. (*la plus proche grande ville*) et tout pour aller dans un lycée là-bas et tout, et ben non, j'aimerais pas. Voilà quoi.

**Anne** : Pour l'instant, le métier visé ce serait vendeuse en prêt à porter, mais sans savoir encore précisément quelles études on fait pour y arriver ?

**Marion** : Non.

**Anne** : Donc l'année prochaine, tu t'envisages comment et où ?

**Marion** : Ben... ben, je sais pas trop en fait. Je veux aller en 3<sup>ème</sup>. Après je sais pas. Ben en fait, ça se discute avec ma mère. Ben en ce moment ben... on en parle de ça puisque... enfin j'ai eu plein d'idées et tout. Ben ma mère... elle, elle est pas défaitiste, mais... avant je voulais faire policière, elle me fait: « Oui, ben déjà, faudrait que tu cours et tout. Faudrait que tu t'investis en sport ». Ben après, là j'ai plus envie de faire ça, parce que le sport et moi, là, voilà quoi... Après, j'ai voulu travailler dans la médecine, la, la médecine après mon grand frère il m'a dit que j'fasse au moins dix ans d'études, alors là, là, c'est la catastrophe, là, je voulais plus faire médecine. Donc ben... après ma mère elle me fait : « Ben, t'as plusieurs métiers et tout », elle m'a proposé des métiers, on est allé sur un site et tout... et euh... elle me fait : « ben au pire, vendeuse t'en penses quoi ? » Je fais : « Ben si. Vendeuse, ça me plaît bien ». J'avais déjà l'idée là dans la tête et puis, j'sais pas, vendeuse, euh... Enfin, après si c'est pour euh... en fait, mais moi, j'aimerais pas travailler dans un grand magasin, par exemple un p'tit magasin, comme en ville y a des p'tits magasins et puis voilà, quoi. Enfin, où on peut parler quoi...

*Rires.*

**Anne** : Faut que tu puisses parler ?

**Marion** : Ben oui. Obligé. *Rire.*

**Anne** : Alors tu as dit en fait : « au pire ». « Au pire », tu peux faire vendeuse. Qu'est-ce que tu entends par ce mot « pire », là ?

**Marion** : Ben, sauf si, j'aurais continué à vouloir être policière, si ça aurait pas marché dans la police, si j'aurais le concours et tout, ben au pire j'aurais pu être, me convertir. Dans le prêt à porter.

**Anne** : Tout à l'heure tu m'as dit en premier : « Je vais faire prêt à porter ». Ça veut dire que tu as déjà décidé que c'était le « pire »? Ou qu'il y a encore d'autres choses qui peuvent être envisagées ?

**Marion** : Ben en fait, il y a plein de choses, y a... Ben, y a en fait, en fait, le truc c'est que quand il y aura les soldes et ben j'aimerais faire un stage dans le prêt à porter et euh... ce... pour moi, ben, c'est pas ma priorité comme métier, mais c'est celui là que je veux faire le plus et si ça me plaît pas le stage, je je... réfléchirai à d'autres.

**Anne** : Tu dis c'est pas ma priorité, ça veut dire que la priorité c'est, y en a d'autres alors? C'est quoi la priorité, alors ?

**Marion** : Ben, en fait ma priorité c'est que, c'est que je me plais dans mon métier, faudrait que j'essaie plein de métiers en fait. Et euh... ben, celui là qui me qui me plaît le plus, celui que j'ai envie de faire dans ma tête et tout, et ben... c'est celui que je vais faire, que je... choisirai.

**Anne** : Donc si je comprends bien, pour l'instant, c'est pas arrêté ? L'idée du moment, c'est vendeuse en prêt à porter, sans te fermer de portes, tu attends de découvrir encore des choses ?

**Marion** : Oui.

**Anne** : On essaiera de voir ça ensemble. Que tu puisses tranquillement élaborer un projet d'orientation. Donc tu me dis que depuis la réunion parents-profs, là tu te sens partie sur d'autres bases ?

**Marion** : Oui.

**Anne** : Donc comment ça se vit à l'école, comment ça s'envisage, comment on peut t'aider ?

**Marion** : Ben depuis la réunion parents-professeurs, ben.... je m'sens plus, enfin, j'sais pas comment dire. Plus présente à l'école. Plus, plus, enfin, plus, je m'instruis plus, enfin, je suis

plus les cours et tout, enfin. J'essaie de comprendre ce qu'ils disent et quand je comprends pas, je le dis. Voilà.

**Anne** : Et donc, globalement, tu t'aperçois que tu arrives à comprendre ?

**Marion** : Oui, certaines choses, oui.

**Anne** : Par rapport à ce que tu disais là en CM2, quand on comprend pas on peut pas s'intéresser et tout ça, tu te retrouves pas dans cette situation en ce moment ?

**Marion** : Ben non, c'est là ben quand... quand... ben hier en anglais et tout, vu qu'y avait des mots que je comprenais pas et puis, là, c'était pas... j'ai dit je comprends pas et tout, donc là je parle, je dis, j'ai demandé à la prof de me dire, j'ai demandé ce que je comprenais pas et tout, de me dire. Et puis ben voilà.

**Anne** : Bon. Tu me dis que c'est la réunion parents-profs qui a déclenché ça parce que tu as entendu toujours la même chose, alors, qu'est-ce que tu as entendu, au juste redis-moi.

**Marion** : Ouais, ben ils m'ont fait : « Oui, ben Marion, elle écoute pas et tout, elle bavarde », donc euh, enfin je me suis fais descendre et ils disent : « Marion, elle fait pas d'efforts, Marion, ceci, Marion, cela ». Alors que ben, dans certaines appréciations ils marquaient comme ça, ben « Marion, euh... elle fait des efforts » et puis après contre, ben, devant ma mère, ils disaient comme quoi je faisais aucun effort, que je parlais tout le temps, que j'écoutais pas et tout enfin y a certains trucs quand même que... que j'ai pas appréciés quoi.

**Anne** : Et c'est ces choses là qui te mènent à réagir ?

**Marion** : Ouais. Parce que je me dis comme quoi euh... ben, je suis capable et que, ben que si je travaille y, y verront bien ben que voilà quoi que... que j'ai des capacités, enfin.

**Anne** : Et c'est un discours que tu n'avais jamais entendu avant, aux réunions parents-profs ?

**Marion** : Ben non, on me disait pas autant de, des choses en fait, on me disait juste comme quoi je parlais. Et que certes, je faisais des efforts, mais qu'il fallait que, que je continue. Et puis, ben là, et ben, c'est tout juste s'ils m'ont pas rabaissé, enfin « Marion, elle travaille pas, Marion elle parle, Marion, elle écoute pas, Marion, elle distrait un peu la classe. Marion, ceci ». Enfin, j'en avais marre d'entendre ça, voilà.

**Anne** : Tu t'es sentie plus personnellement visée dans les appréciations, des ... des enseignants au moment de la réunion parents-prof de cette année que les années précédentes...



**Marion:** Oui.

**Anne :** Tu penses qu'elles étaient différentes ou tu penses que c'est toi qui les entendues autrement ?

**Marion :** Ben, l'année je trouve que ... y avait moins de critiques. Y avait juste comme quoi, ben, c'est sûr que je parlais déjà et que, ben j'avais des capacités et que fallait un peu, fallait que je... enfin que je fasse plus, quoi. Et puis j'avais même de temps en temps des encouragements, et puis y a plus rien quoi.

**Anne :** La différence, c'est que y a plus de négatif cette année que l'année d'avant ?

**Marion :** Ouais. Ouais, moi je trouve que y a plus de... de... de négatif.

**Anne :** Tu n'as pas entendu cette année du tout d'encouragements ou de choses positives ?

**Marion :** Ben sur le bulletin, en SVT, elle écrit comme quoi que je m'intéressais au cours et tout sauf que ben je parlais, comme quoi que je m'intéressais au cours et tout et que j'avais des bonnes notes, enfin, ça va et... et ben voilà, quoi. Enfin, pas dans toutes les matières non plus.

**Anne :** Donc finalement, de t'entendre dire l'année dernière : « Y a du bavardage, elle peut mieux faire, mais il y a des capacités », ça te motivait moins que de t'entendre dire enfin de dire: « ça va pas du tout, elle bavarde, elle s'intéresse pas... » ?

**Marion :** Mouais, parce que là ils disaient tous le négatif et tout, et là moi je me disais, ils ont dit ça : « Ben moi je vais leur prouver que je peux faire plus », quoi. Parce que l'année dernière ils m'encourageaient, ben, j'avais la moyenne quoi. Tandis que là...

**Anne :** On reconnaissait tes capacités l'année dernière même si c'était pas formidable, cette année on ne reconnaît pas tes capacités et tu as envies de prouver que tu en as, c'est ça ? Je déforme pas?

**Marion :** Ben oui. Ben au début de l'année, j'avais pas très envie de travailler en fait. Ben au début de l'année ça s'est mal passé pour moi parce que j'avais pas envie de travailler, j'avais pas... pas envie de faire des efforts, j'avais pas envie d'être avec les profs. Et puis du coup, là au niveau du conseil de classe, avec ce qu'ils me disent, ben, là, ils pensent ça de moi et ben je vais leur prouver ben comme quoi je travaille, que j'ai des capacités, que... je peux faire mieux que le premier trimestre, je vais leur monter comme quoi que je travaille quoi.

**Anne** : Alors en admettant donc au deuxième trimestre qu'on constate que tu as travaillé, qu'est ce qui se passe ensuite ?

**Marion**, à voix plus basse : Ben je continue à travailler. Je sais pas pourquoi je... je rechuterai parce que s'ils voient que je travaille bien, qu'ils disent « ah oui, c'est bien », voilà quoi, et ben je sais pas pourquoi, je... je m'arrêteraï de travailler, ben je travaillerai encore pour... pour leur prouver que, pour leur dire ben après, ben, c'est pas qu'au deuxième trimestre que je travaille, c'est tout le reste de l'année. Voilà.

**Anne** : Y a une part de défi un peu, là ? C'est pour montrer des choses aux profs ?

**Marion** : Ouais. Pour leur montrer puis voilà, que y a certains trucs que ma mère elle me croit pas capable et tout donc euh... enfin. Et puis ma mère elle me dit « ouais, si tu travailles bien dans certaines matières et tout je te paierais des voyages et tout. » Après j'me dis ben ,c 'est dur de travailler et tout donc après ben, si j'ai des bonnes notes dans certaines matières et tout, parce que comme elle a vu que je travaillais bien en espagnol, ben normalement à la fin de l'année, j'irai en Espagne et tout, donc, ben voilà, quoi.

**Anne** : Quand tu dis : « des fois, elle me croit pas capable » ?

**Marion** : Ouais, parce que des fois, hein, euh... Quand j'annonçais mes notes et tout, ben certaines notes, elle trouvait que c'était catastrophique et tout et quand elle a vu mon bulletin, c'est un peu la moyenne dans toutes les matières, et du coup ben, elle, ben, elle savait pas que en SVT par exemple j'avais 12 euh... Elle croyait que c'était, que j'avais presque toujours en dessous de dix quoi. Ben voilà, quoi.

**Anne** : Et donc, toi tu as envie de lui prouver que tu es plus capable que ce qu'elle pense ?

**Marion** : Voilà.

**Anne** : T'as des frères et sœurs ?

**Marion** : Euh, oui, j'ai un demi-frère et une demi-sœur. Plus petits. Ben mon petit frère il va avoir trois ans là et ma petite sœur, elle va avoir dix ans.

**Anne** : Comment ça se passe scolairement pour ta petite sœur ?

**Marion** : Ben, en fait elle travaille bien mais y, ça fait deux trois mois quoi, on se voit plus chez mon père et du coup, elle a voulu faire pareil que moi, quoi, quand je montre mon carnet à mon père et tout, ben... Elle voit les mots aussi, ben, elle, elle... Pour elle en fait, moi, je

suis un exemple, et du coup elle... elle... Des fois, elle me fait « ben moi aussi alors je vais avoir un mot comme ça » et tout. Je lui fais : « Mais non, fais pas ça! » et tout. C'est pas bien et tout, enfin, faut pas que... tu fasses pareil que moi et tout parce que moi, je suis pas un exemple. Et puis, ben... elle me fait « ben si parce que t'es ma grande sœur ». Je fais « mais oui, mais, ben au niveau de l'école... » ben voilà quoi.

**Anne** : Et alors, est-ce que ça...

**Marion** : Je trouve que quand elle montre les notes à mon père, ben ça devient un peu catastrophique aussi, quoi. Ben ça a tendance à baisser quoi.

**Anne** : Et ça une influence sur euh... ton envie de travailler davantage ou pas ou...

**Marion** : Ben un peu parce que j'me dis : « Ben c'est quand même ma sœur et elle essaie de prendre l'exemple sur moi ». Donc euh... ben, ben je travaille comme ça elle verra que il faut qu'elle travaille elle aussi, quoi.

**Anne** : Ta maman, elle, euh... elle a fait quoi comme études, elle fait quoi comme travaille ? Si c'est pas indiscret ?

**Marion** : Elle est allée jusqu'en 4<sup>ème</sup> ... Et après elle a fait euh... elle a, ben elle a commencé à l'école direct. Ben ses parents, ben sa mère elle était défaitiste et tout, enfin, toutes ces histoires. Ben du coup, ben ma mère elle est allée à la DASS et du coup, ben il fallait qu'elle travaille, ben qu'elle trouve un travail et tout. Après ben, elle m'a eue moi, parce qu'elle était très jeune quand elle m'a eue. Et euh... du coup après ben, fallait qu'elle s'en sorte avec moi, ben fallait qu'elle trouve un travail et tout. Donc euh... après elle a travaillé dans le prêt à porter, enfin elle a fait plein de magasins. Et puis à la Halle. Et un jour et ben, on sait pas pourquoi ben, son travail il l'a virée, du jour au lendemain, comme ça. On sait pas pourquoi. Et du coup, ben après ben, elle était obligée de trouver un travail vite et tout, parce que ben elle m'avait moi avec... pour payer un appartement et tout, du coup ben elle a fait des CV et elle a distribué un peu à tout le monde. Et du coup ben après on est allées à Lidl et tout faire nos courses et elle a déposé un CV en même temps. Et du coup ben, y a ma mère et ils ont discuté avec le le directeur de LIDL et le lendemain, ils ont appelé ma mère et ils lui ont dit ben comme quoi, elle commençait dès maintenant. Donc ben maintenant elle travaille à Lidl. Voilà.

**Anne** : Et ton papa au niveau scolaire ?

**Marion** : Ben, mon papa en fait il a arrêté en 3<sup>ème</sup> aussi. Et du coup, enfin, je sais pas. Pas plus loin quoi. Il travaillait pas. Il était bon que en maths. Enfin bon. Ils travaillaient pas bien mes parents, *avec un sourire dans la voi*).

**Anne** : Et l'un et l'autre en fait, quelle importance ils accordent à ta scolarité ?

**Marion** : Ben mon père, il s'en fout. Et devant ma mère, il m'engueule. Et derrière ma mère, il fait, c'est pas grave Marion, tu deviendras comme moi intérimaire et tout. J'fais « ouais » mais bon, c'est une position, ben voilà quoi. Et ma mère elle est vachement derrière moi et tout et mon beau-père, dès que je lui montre mes notes, ouais, je me fais tuer, hein. Et du coup...

**Anne** : Et tu le vis comment de te faire tuer par ton beau-père ?

**Marion** : Ben il est... Il me dit « Ouais, ben ta mère et tout, si elle sait ça encore, tu vas te faire engueuler et tout », il me fait « Je signe cette feuille là et sinon après, encore une une, ben tu vas voir hein ». Du coup, ben ma mère elle est pas au courant, de certaines notes. Enfin, certaines notes. Je l'ai fait que une fois.

**Anne** : Lui, il accorde de l'importance à ta scolarité ou pas ?

**Marion** : Ben oui. Parce que dans certains travaux et tout... enfin dans certaines matières et tout, ben, il m'aide et quand ma mère elle peut pas parce qu'elle a du mal avec le niveau, ben, du coup, mon beau-père il m'aide et tout. Et puis il est vachement présent.

**Anne** : Tu trouves du soutien, là, au niveau scolaire ?

**Marion** : Ouais.

**Anne** : Depuis, longtemps ?

**Marion** : Ben ils sont ensemble depuis deux ans, donc...

**Anne** : Donc toi en fait, par rapport à tes parents qui ont fait peu d'études, tu te positionnes comment ?

**Marion** : Ben pour moi, je trouve que pour ma mère quoi, son parcours scolaire, c'est sûr qu'il est pas très bien mais enfin, elle a plus réussi dans la vie. Et que mon père ben là, il est au niveau zéro quoi. Il travaille comme intérimaire, il peut même travailler que un jour chez, comme deux mois. Enfin, il change tout le temps, il est en déplacement tout le temps. Enfin, des fois, il part à R. (*ville*), des fois, il part, vachement loin, ben du coup des fois, on peut pas tellement voir mon père. Et mes frères et sœurs. Donc, ben c'est chiant, je me dis, il aurait

mieux travaillé à l'école ben... on aurait pu avoir une famille enfin normale quoi, un père normal qui serait là tout le temps, enfin... Et puis je trouve qu'il est pas très... Ben l'école en fait, je sais pas, moi, j'aurais des enfants, je les... je les soutiendrais.

**Anne** : T'es pas sur la même position que lui du tout par rapport à ça....

**Marion** : Non.

**Anne** : Et par rapport à ce premier travail qu'on avait fait en classe, là tu me racontes pas tout à fait la même histoire, finalement.

**Marion** : Ben que, en fait, ben c'est que, ben que des fois je travaille, des fois que je travaille pas quand même. En fait, que le milieu d'année je vais bien travailler et la fin aussi, mais le début je vais pas travailler beaucoup. Ben moi, un p'tit peu au début, je vais être dans le groupe des perturbateurs et tout. Enfin après je vais arrêter parce que je vois bien que ça baisse et que j'vais remonter et ben, enfin ça bouge vachement quoi.

**Anne** : Donc en fait, ton récit est différent parce que tout simplement, au moment où tu racontes l'histoire, c'est pas tout à fait la même chose que tu es en train de vivre ?

**Marion** : Voilà. Enfin, je quand, mon récit quand je l'ai fait ben je racontais plutôt ben les trucs, quand mes notes ils étaient pires et tout, ben... Quand, bon ben voilà quoi.

**Anne** : Qu'est-ce que tu penses alors de ce travail, que j'ai proposé en groupe, que je propose maintenant ?

**Marion** : Ben. C'est bien. Moi je trouve qu'on peut, qu'on peut échanger nos idées ben qu'on peut s'il y en a un qui est pas d'accord et tout, ben on parle on se demande pourquoi il est pas d'accord, tout ça, quel point de vue il a sur notre histoire enfin, tout ça, enfin...

**Anne** : Vous avez eu l'occasion d'en discuter avec des camarades en dehors de la séance, y des camarades qui ont discuté avec toi de ce parcours ?

**Marion** : Euh, oui, C. et V. (*élèves*), on a discuté de ça et tout.

**Anne** : Oui ? Après en fait, la séance, vous en avez discuté entre vous ?

**Marion** : Ouais. Enfin on s'est raconté vite enfin... Ouais des morceaux, de notre vécu enfin, certains p'tits trucs voilà qu'on partage et tout. Enfin, nous on se demandait : « ouais, toi aussi, tu travaillais pas bien ? », « Oh ouais, moi aussi j'ai fait ça comme connerie », enfin voilà quoi.

**Anne :** Donc ce que tu as trouvé d'intéressant dans le premier entretien c'est de pouvoir avoir un retour sur ton expérience et de pouvoir...

**Marion :** Oui. Et puis ben aujourd'hui je trouve que c'est bien parce que on s'dit nos efforts, enfin nos trucs...

**Anne :** « On s'dit », c'est qui ?

**Marion :** Ben notre groupe, on a fait, on s'dit notre histoire enfin, pour le travail quoi. Ben, on n'a pas eu la même vision des choses donc euh... On pouvait, euh, moi je trouvais bien que leur image, que leur histoire enfin moi y a des fois, j'aurais pas du tout pensé à ça et tout, donc euh... Enfin, je vais pas dire que je vois les personnes autrement, mais, on me dit ben enfin voilà quoi...

**Anne :** Et aujourd'hui ? Tu le connais bien en fait ton parcours scolaire, tu as eu l'occasion d'y penser souvent, d'y réfléchir souvent ?

**Marion :** Ouais.

**Anne :** Dans quel contexte tu y penses et tu y réfléchis ?

**Marion :** Ben ma mère quand, elle me fait des réflexions, ben sur l'école et tout, et puis elle me rappelle tout le temps, mes, mes mauvais trucs et tout, donc euh... Enfin, après j'y réfléchis plusieurs fois en me disant ben c'est vrai quand j'étais petite, je faisais ceci, je faisais cela et tout et faut que j'arrête, je vais pas faire deux fois les mêmes erreurs en fait.

**Anne :** et donc le fait de le dire ailleurs, pour l'instant, au jour d'aujourd'hui ?

**Marion :** Ben quand on l'a fait en classe et tout, ben moi je voulais pas parler parce que j'aime pas ce que tout le monde sache et tout.

*On entend la sonnerie.*

**Anne :** Bon. Je garde confidentiel ce que j'ai entendu, de toute façon. Et puis peut-être je serai amenée à l'utiliser pour ma recherche, si tu en es d'accord ?

**Marion :** Oui, pas de problème.

**Anne :** Mais toujours en rendant les choses anonymes, comme je te l'ai expliqué et si c'est le cas, je te montrerai d'abord la transcription et s'il y a des choses que tu ne veux pas voir apparaître ou que tu veux ajouter, tu pourras.

**Marion** : Ok.

**Anne** : Ben je te remercie.

*Marion a lu cette transcription sans y apporter de modifications.*

## **ANNEXE D : TRANSCRIPTIONS DE LA SECONDE PHASE DE RECHERCHE**

*L'entretien a eu lieu fin mai, dans une petite salle de permanence. Il est important de préciser que la plupart du temps, les élèves interrogés ont nommé leur école primaire par son nom dans les entretiens. Pour respecter l'anonymat des participants, j'ai remplacé ce nom par le terme « Freinet » dans l'ensemble des entretiens.*

*Par ailleurs, j'ai fait le choix de ne pas renommer les deux collèges dans lesquels j'ai mené mes investigations mais de les désigner par les lettres A et B.*

## **1- Transcription de la biographisation collective avec les élèves du collège A**

*Je transcris ici l'entretien original mené avec les élèves, mais j'ajoute en marge les modifications qu'ils ont souhaité opérer après relecture des entretiens lors de la rencontre suivante.*

*Nous nous rencontrons une après-midi de la fin mai, peu avant les vacances scolaires, dans une petite salle qui jouxte la salle de permanence. Nous nous installons en rond sur des chaises.*

**Anne** : Voilà, le matériel est en place. Donc, je vous avais rencontrées toutes les 5 ou ... ? Non, hein, y avait pas tout le monde la dernière fois?

**Mariouche** : Y avait que moi, Ouria et Asma.

**Anne** : D'accord. Donc qu'est-ce que vous avez compris en fait les autres, de ma demande ? Comment cela vous a été transmis ?

**Lina** : Ben on nous a dit que vous alliez nous poser des questions par rapport à la méthode Freinet...

**Anne** : En partie. D'accord... Alors. Donc moi, je suis Anne Dizerbo. Je suis chercheuse en sciences de l'éducation. Euh... Ce qui veut dire en fait, que je m'intéresse à toutes les questions, d'éducation. Et notamment en ce qui me concerne euh... l'éducation dans le milieu de l'école, parce qu'en sciences de l'éducation, on peut aussi travailler sur la formation pour adultes et tout ça. Moi, c'est plus l'école qui m'intéresse pour l'instant.

Alors, peut-être quand même qu'on reparle un petit peu du contrat... De ce qui se passe pendant ces entretiens. On en a déjà un peu parlé je crois la dernière fois?

**Elèves** : Oui.



**Anne** : Bon. L'idée c'est que ce qui se dit reste entre nous. Moi je communique pas avec l'équipe pédagogique. Euh... Je viens en fait chercher des informations qui vont me permettre, en comparant avec des élèves qui ont, ont été dans des écoles primaires tout à fait traditionnelles... Je cherche en fait à comparer des choses par rapport à des élèves, qui ont fréquenté une école « Freinet ». Mais ma recherche ne porte pas précisément sur les écoles Freinet. Ma recherche porte plus sur... ben : comment un élève se débrouille, en gros, avec l'école qui est imposé de la maternelle, jusque... et ben sur des durées variables justement selon les élèves. Ce que je vous propose en fait ce matin, c'est de vous interroger chacun à votre tour. Au départ je vais vous proposer une consigne. Hein ? Donc bien évidemment, si vous avez des questions sur ces consignes, et bien vous les posez. Moi, je ne vous interromprai pas tant que vous parlez, sauf si je ne comprends pas quelque chose. J'aurai peut-être des questions à vous poser après. Pour compléter, hein ? À partir de ce que vous m'aurez dit. À tout moment, s'il y a une question qui vous embête, qui vous dérange, vous êtes complètement libres de ne pas répondre, de dire « Cette question, elle m'embarrasse ». Enfin voilà, c'est vous qui gérez par rapport à ça. Donc je vais vous dire en fait ce que je souhaiterais que vous fassiez pour commencer. J'aimerais que chacun puisse s'exprimer à son tour, en prenant le temps. On a le temps. On a deux heures devant nous, donc on a tout notre temps pour développer un peu les choses. En fait, ce que je vous propose, c'est de raconter ce que vous voulez de votre parcours scolaire, depuis le moment où vous êtes entrées à l'école jusqu' à aujourd'hui, et de me dire comment vous envisagez la suite de ce parcours scolaire. Est-ce que vous comprenez la question ?

*Acquiescement des élèves.*

**Anne** : Donc c'est très vaste. C'est une question qui est très vaste et justement, chacun va raconter ce qui le concerne, en fonction de ce qu'il veut raconter. J'insiste bien. La question c'est « Raconte ce que tu veux de ton parcours scolaire depuis que es entrée à l'école jusqu'à aujourd'hui, et comment tu envisages l'avenir ».

**Mariouche** : On doit raconter comment ?

**Anne** : Ben justement, c'est ça que je cherche à voir, c'est comment vous allez le raconter. C'est pour ça que je vais pas vous donner... on n'est pas en contrôle, on n'est pas en évaluation. Y a pas de bonne façon de faire ou de mauvaise façon de faire. Moi, ça m'intéresse de voir comment vous faites ça, c'est tout. Comment vous vous débrouillez avec cette consigne et ce que vous me proposez à partir de là. Donc vraiment, très, vraiment moi je vous dis, y a pas une bonne façon de faire, chacun peut faire de façon complètement

différente et ce sera très bien. Est-ce que ça va la consigne, ça vous pose pas trop de problème ?

**Ouria** : Donc il faut raconter, depuis la CP, enfin... ?

**Anne** : C'est comme tu le comprends. Depuis que tu es rentrée à l'école jusqu'à aujourd'hui, comment tu envisages la suite... Mais là-dedans, c'est vaste. C'est toi qui vois. C'est vous qui voyez comment, ce que vous voulez en raconter et comment vous voulez le raconter. C'est vous qui choisissez la forme pour le faire et le contenu. Vous êtes libres là-dedans.

**Leïta** : On peut dire ce qu'on va faire par exemple ses études et tout ça ?

**Anne** : Ben ça, c'est la deuxième partie de la question. Oui ça peut être ça.

**Manel** : Ce qu'on veut faire plus tard comme métier, par exemple ?

**Anne** : Oui, ça peut être ça. Si vraiment ça s'écartait trop, je vous le dirais. Vous pouvez vous lancer à partir de ça et moi je guiderai un peu, hein, ou je vous dirais si ça s'éloigne beaucoup de la question. Est-ce que ça vous va ? Vous êtes toujours d'accord pour participer ?

*Acquiescement des élèves.*

**Anne** : Ah aussi, je vous ai, je sais pas si je vous ai dit ou pas la dernière fois que vous avez le droit euh. Vous avez le droit, enfin la possibilité euh... moi je vais rendre anonymes les entretiens. Je vous ai promis que quand je les utilise il n'y a plus de traces de noms d'élèves, de noms de lieux, etc. Mais vous pouvez choisir le pseudonyme parce que je vais pas mettre « x » dans mes restitutions. Donc si vous avez un pseudonyme qui vous convient vous pouvez.... Je vais noter d'abord vos vrais prénoms pour moi, pour le repère. Mais je peux noter à côté un pseudonyme s'il y en a un qui vous vient et c'est ce prénom là qui viendra, à la place du vôtre, dans les entretiens. Voilà c'était une petite précision. Et je voulais dire aussi que la première personne qui va parler, si elle a envie après coup de revenir sur ce qu'elle a dit ou de compléter des choses elle pourra le faire. Et à la fin de chaque récit, si les autres veulent intervenir non pas pour juger le récit de l'autre, mais pour dire ce que ça vient lui faire à lui, ce à quoi ça lui fait penser etc., vous êtes libres de la faire à ce moment-là. Ce que je vous demande c'est de ne pas vous interrompre les uns les autres. D'accord ? Alors, qui se lance ? Il faut toujours que quelqu'un commence hein ?

**Lina** : En même temps la question, elle est vaste, on sait pas trop quoi dire.

**Anne** : C'est ce qui vous revient spontanément, c'est pour ça que je vous ai pas demandé de le faire par écrit, ou d'y réfléchir à l'avance. Parce que ce qui m'intéresse, c'est... voilà,

quand on pose la question un peu comme ça, à brûle pour point, ben qu'est ce qui vient, justement ? Qu'est-ce qui vient ? Qu'est-ce qui revient en premier ? Qu'est-ce qui ressort ? Et moi, je me dépatouille avec ça.

*Silence. Chuchotements inaudibles.*

**Lina** : Je sais pas quoi dire.

**Mariushe** : Moi aussi.

**Anne** : Ce serait plus facile si vous étiez une par une avec moi ?

**Lina** : Je sais pas. Je sais pas, ben on est pas trop timides entre nous, on se connaît bien.

**Anne** : Et pourtant, toi tu dis peut-être ?

**Lina** : Ben je sais pas. Ben la question elle est un peu bizarre, enfin...

**Anne** : Bon. Dites-moi s'il y a quelqu'un qui est prêt à commencer je vais guider un petit peu plus si vous voulez.

**Mariushe** : Moi je veux bien commencer.

**Anne** : Tu veux bien commencer ? Bon, on t'écoute.

**Mariushe** : Ben, ce que j'ai fait en primaire. Ce qui s'est passé et tout ?

**Anne** : Tu veux bien nous raconter un petit peu ça ?

**Mariushe** : Comment on travaillait, enfin, je parle de ça ou ... ?

**Anne** : De ce qui te vient. Quand tu poses la question, ce qui te vient. Apparemment, te vient le travail, par exemple. Voilà. Ce qui te vient, comme ça te vient.

**Mariushe** : Moi quand je repense à, à les années que j'ai passées dans mon année maternelle à Freinet, ben... Les premiers souvenirs qui, enfin, qui qui vient c'est les « Quoi de neuf ? » et les présentations qu'on faisait, en début de journée. Enfin les « Quoi de neuf ? » c'est en début de journée. Chacun..., y a quatre élèves qui passent et euh qui parlent, enfin, d'un événement qui s'est passé ou... ou bien il parle de lui. Enfin ... et on faisait aussi quelques présentations. On parlait du travail qu'on faisait en classe, on écrivait des textes, etc. Puis on en parlait, aux autres élèves et euh... *Silence.*

**Anne** : Tu es entrée à l'école à quel âge ?

**Mariushe** : En maternelle ? Vers deux ans, je sais pas.

**Anne** : Est-ce qu'il y a des choses dont tu te souviens, est-ce que tu peux commencer ton récit un petit peu par là ? Tu peux me raconter un peu ? Le moment où tu es entrée à l'école et comment ça s'est déroulé jusqu'à aujourd'hui ?

**Mariushe** : Ben la maternelle ça va être un peu difficile, je m'en souviens plus.

**Anne** : Tu peux passer à la suite sans problème.

**Mariushe** : Ben moi ce qui me vient, ben... Je me rappelle aussi les kermesses qu'on faisait à la fin de l'année. Alors ça, c'est la seule chose que j'aimais bien. Parce qu'on s'amusait beaucoup et euh, et euh... parce que y avait beaucoup d'activités. Et puis euh... *Silence.*

**Anne** : Comment ça s'est passé, comment ça a continué l'histoire, ton histoire scolaire ?

**Mariushe** : Ben perso, quand je suis arrivée au collège, ça m'a fait un peu bizarre. Parce que... ça a tout changé d'un coup. Parce que, enfin et puis, mais... En fait on avait une prof aussi, je sais pas si je peux dire son nom...

**Anne** : Je l'enlèverai de toute façon...

**Mariushe** : Elle s'appelait Mme C. Elle utilisait la méthode Freinet, enfin, un peu. Et euh... On faisait encore, on faisait aussi de la correspondance. En primaire aussi on en faisait. Et euh... ben on a continué avec elle. Et puis on faisait aussi des présentations. Ben les présentations c'était bien, c'était bien avec elle mais... Ben en fait, on l'a eue qu'un an et l'année d'après on a changé de prof. Et... Et ben c'est tout.

**Anne** : En dehors de ce que tu as fait, quand tu étais à l'école, comment ça s'est passé pour toi ? Cette scolarité, comment ça s'est passé pour toi ?

**Mariushe** : Ben elle s'est plutôt bien passée, enfin j'ai pas eu trop, j'ai même pas eu de problèmes ou de difficultés. Je réussissais, ça s'est bien déroulé jusqu'à maintenant.

**Anne** : Et comment tu envisages la suite de ton parcours scolaire alors ?

**Mariushe** : Euh... hum. Ce que j'aimerais bien faire plus tard et tout ?

**Anne** : Comment tu imagines que ça va se passer la suite de ton parcours ?

**Mariushe** : Ben, déjà, je m'imagine aller en générale. Dans un... dans un lycée, en générale. Et pour finir, pour partir infirmière à domicile. Ou même médecin. (*Ici, Mariushe a modifié le texte pour écrire : faire infirmière à domicile.*)

**Anne** : Y a longtemps que tu as ces projets professionnels ?

**Mariushe** : Oui. Depuis la primaire.

**Anne** : Depuis le primaire ?

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Quand tu me dis, ça s'est bien déroulé jusqu'ici, ça veut dire quoi ça s'est bien passé ?

**Mariouche** : Ben... j'ai pas eu de problème, avec les profs. J'ai toujours été... enfin, j'ai toujours été une enfant.... sage.

**Anne** : Une enfant sage ?

*Rires.*

**Mariouche** : Ben, sinon j'ai jamais eu de problèmes avec les professeurs et puis... j'ai toujours eu des camarades super sympas. J'ai jamais eu de problème avec eux. Donc, euh... Ben c'est pour ça qu'elle s'est bien déroulée ma vie scolaire.

**Anne** : Et donc toi, tu aimes ... ? Tu aimes et tu as aimé aller à l'école ?

**Mariouche** : Certes, j'ai aimé. Et j'aime toujours. Mais en fait, ça dépend. C'est difficile en fait, maintenant. Je sais, les cours ils deviennent de plus en plus difficiles, et ça fait que maintenant quand je termine tôt je suis super contente de rentrer chez moi, et voilà. Par contre en 6<sup>ème</sup>, j'aimais vraiment aller à l'école. Mais maintenant ça change un peu.

**Anne** : Qu'est-ce qui fait que ça change ?

**Mariouche** : Ben au niveau des cours ben... En 6<sup>ème</sup>, c'était largement plus facile et maintenant les cours ils deviennent de plus en plus difficiles. Faut, faut plus se concentrer et voilà. Et donc euh...

**Anne** : C'est vraiment plus la difficulté des apprentissages qui enlève un peu de plaisir ?

**Mariouche** : Ouais.

**Anne** : C'est ça ? D'accord... Parce que tu disais tout à l'heure en fait, quand tu parlais des kermesses et tout ça... Quand tu dis, « c'est la seule chose » que j'aimais bien.

**Mariouche** : Ouais. Enfin... dans toutes mes années, dans toutes mes années que j'ai passé en primaire, c'est les seuls moments enfin... que, qui restent. Et puisque, enfin, on s'amusait vraiment, on était entre nous. Enfin, y avait toutes mes copines et tout, en on s'amusait bien. Et euh... Comme y avait un grand podium autour, on s'amusait vraiment bien, c'était... Voilà.

**Anne** : Donc tu as toujours bien aimé ? Parce que vu la façon dont tu l'as dit, je pouvais comprendre qu'éventuellement t'aimais pas trop l'école, sauf quand il y avait kermesse.

**Mariouche** : Non, c'est pas ça.

**Anne** : C'était pas ça que ça voulait dire ?

**Mariouche** : Non. C'était juste ce que je préférais.

**Anne** : D'accord. Est-ce que tu veux me choisir un pseudo ?

**Mariouche** : Mariouche.

**Anne** : Tu l'écris comment ?

**Mariouche** : M-A-R-I-O-U-S-H-E.

**Anne** : Mariouche. D'accord. Ce sera ton prénom dans mes transcriptions. Je reviendrai te poser des questions encore un petit peu ensuite. Alors, est-ce que quelqu'un d'autre voudrait essayer de me raconter son parcours scolaire depuis l'entrée à l'école jusqu'à maintenant ?

**Leïla** : Moi.

**Anne** : Tu te choisis un pseudo ?

**Leïla** : Leïla. L-E-Ï-L-A.

**Anne** : Leïla. D'accord. On t'écoute.

**Leïla** : Ben je sais pas par où commencer.

**Anne** : Vraiment parce ce que tu veux.

**Leïla** : Je commence par la maternelle ?

**Anne** : Tu peux. Tu peux. Me raconter, ça, si tu veux.

**Leïla** : Ben on faisait que jouer. Je sais pas.

*Rires des autres élèves.*

**Leïla** : Mais c'est vrai, enfin... on jouait. C'était, je pense, plus facile. Et à chaque fois, on montait et c'était plus difficile. Et nous en fait, c'est quand, quand je suis rentrée en CP, ça c'est là où c'était le plus dur. Ben surtout en maths. Parce que j'ai des difficultés en maths. Euh... C'est tout. À part pour le français parce que j'aimais bien lire. Dès la rentrée de CP, j'ai commencé à lire. Et j'aime bien ça. Après, c'est tout. En... Ben en primaire, c'était bien parce qu'on faisait des... On faisait beaucoup d'exposés. Ben sur tout et n'importe quoi. Sur les choses de la vie, plein de choses... Et on faisait des textes libres, ça faisait qu'on faisait des textes en fait, avec que notre imagination. Et ça la développait encore plus. *Silence.* C'est tout.

**Anne** : Mais comment ça s'est passé la suite ? Après ton primaire. Tu me parles pour l'instant surtout du primaire. Comment ça a continué ton parcours ?

**Leïla** : Ben, c'était bien encore mais j'avais mes difficultés en maths. Et je les ai encore. Ben je me suis améliorée maintenant parce que j'ai, j'ai un peu plus de la moyenne. J'ai 11. Donc ça va je me suis améliorée mais euh... Voilà.

**Anne** : Et comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Leïla** : Ben j'aimerais bien aller en lycée général. Et ... Peut-être travailler dans les bureaux. Tout ce qui est secrétariat ou alors comptabilité. Ici Lina a rayé le passage à la relecture lors de la rencontre suivante et ajouté : « et pour la suite je ne sais pas encore ». Parce que j'aimerais bien évoluer en maths pour euh... pour travailler dans la comptabilité.

**Anne** : Qu'est ce qui te donne envie de travailler dans la comptabilité ?

**Leïla** : Tout. Ben c'est bizarre, je sais pas.

**Anne** : Comment tu connais ce métier ?

**Leïla** : Ben, c'est la, ben c'est la conseillère d'orientation qui me l'a présenté. Elle est venue... Ben, déjà je connaissais un peu, je connaissais un petit peu les métiers des bureaux et euh... y a la conseillère d'orientation qui nous a parlé de ça. Ben ça m'a intéressée, c'est pour ça, ça me permettait de m'améliorer en maths. Et de... et de ... Et de faire mon métier.

**Anne** : Comment tu le vois ce métier, là. Comment tu l'imagines ?

**Leïla** : Ben bien, je sais pas.

**Anne** : Pour toi, c'est quoi être comptable ?

**Leïla** : Je sais pas sauf que c'est dans les bureaux. Ben déjà je préfère rester dans un bureau que de ... je sais pas moi. Je sais pas.

**Anne** : Et tu dis « je connaissais déjà un peu les métiers de bureau ». Comment ça se fait que tu les connaissais déjà un petit peu ?

**Leïla** : Ben, déjà en 6<sup>ème</sup>, je m'intéressais à ça. Puisqu'il y a mes tantes qui font ça. Et ... euh, y mes tantes, mes cousines. Ben je crois que j'en ai quatre ou cinq qui travaillent dans le secrétariat et ça fait que ça m'a intéressée et je leur ai demandé de m'expliquer en général et voilà.

**Anne** : Hum hum. D'accord. Tout à l'heure, tu parlais du primaire et tu disais « des choses de la vie ». C'est quoi les choses de la vie ?

**Leïla** : Par exemple ben on apprenait euh... Ben tout déjà, ben... La vie d'un être humain. Les droits de l'homme, les droits de l'enfant. On a appris aussi l'histoire. Par exemple là... on m'a

dit que, par exemple les guerres, la Révolution française aussi on a appris. La Révolution russe. Et euh... ça aussi j'ai beaucoup aimé parce qu'on a beaucoup travaillé, sur la Révolution russe. Et euh... voilà.

**Anne** : Et alors est-ce que au collège ? On continue à apprendre les choses de la vie ?

**Leïla** : Ben déjà en SVT. En histoire-géo. Je pense que c'est tout.

*Elle croise les bras, l'air gêné. Je sens qu'elle souhaite s'arrêter là.*

**Anne** : Tu veux ajouter quelque chose.

**Leïla** : Ben, pas trop pour l'instant.

**Anne** : Merci Leïla. Qui veut bien continuer ?

*Manel me fait un signe.*

**Anne** : Toi ? Merci. Quel prénom tu choisis ?

**Manel** : Manel. M-A-N-E-L.

**Anne** : D'accord. Nous t'écoutons.

**Manel** : Ben je sais pas par où commencer.

**Anne** : C'est quoi pour toi, le début ? Le début que ça ne te gêne pas de raconter si on te demande, raconte ton parcours scolaire depuis que tu es rentrée à l'école.

**Manel** : Ben la maternelle, quoi.

**Anne** : Bon, alors....

**Manel** : On faisait des jeux. Après on devait raconter des histoires. Après on faisait une sieste. Je me rappelle...

**Anne** : Hum hum.

**Manel** : Voilà. Après ben... En CP. On faisait des... on lisait, on apprenait des ... à lire. Ben on jouait plus. Enfin on jouait, mais à la récré. Euh... On faisait des exposés. Mais c'était quand même assez simple, jusque CM1, CM2. Après en CM1, CM2 on faisait des recherches maths. On faisait les « Quoi de neuf ? », après les présentations ou... Après dans la 6<sup>ème</sup> c'était plus dur. Parce que ben, j'ai été dans un collège privé en 6<sup>ème</sup>. Et ben c'était pas comme la primaire parce que y avait plus de « Recherche maths », y avait plus de « Quoi de neuf ? » Ben, voilà. Donc en 6<sup>ème</sup>, pour moi y avait plus rien, enfin c'était plus comme dans la primaire. Et après en 5<sup>ème</sup>, je suis venue ici. Je suis venue à A et ... c'était... Enfin 5<sup>ème</sup>, c'était



plus facile. Et après ben, quand je passais en 4<sup>ème</sup> c'est, c'est plus dur. Parce qu'on apprend des nouveaux trucs. On apprend des nouvelles choses, comme...

**Anne** : Comme ?

**Manel** : Je sais pas quoi dire.

**Anne** : Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Manel** : Ben, je voudrais aller en générale, en filière générale. Je voudrais faire soit infirmière, soit puéricultrice. Je sais pas encore. L'un ou l'autre.

**Anne** : Et toi, ça te vient d'où cette envie d'être infirmière ou puéricultrice ?

**Manel** : Ben, puéricultrice parce que, ben... j'aime bien les bébés. C'est la première chose. Et infirmière, ben j'aime bien. J'aime bien travailler dans les hôpitaux, je sais pas.

**Anne** : Qu'est-ce que tu en connais pour l'instant des hôpitaux ? Ou du métier d'infirmière ou de puéricultrice ?

**Manel** : Ben en fait, puéricultrice ben je sais ben... qu'on s'occupe des bébés, ben... faut les soigner, on leur fait des piqûres, ben... on les mesure, on les pèse...

**Anne** : Comment tu as su tout ça ?

**Manel** : Ben j'ai demandé à ma mère. Elle m'a expliquée.

**Anne** : Elle connaît ce métier ?

**Manel** : Oui, parce que ma mère elle est nounou et elle a fait à peu près pareil. Ben... Pour faire ce métier là, elle m'a dit : « tu t'occupes de bébés ». Et voilà.

**Anne** : D'accord. Je t'ai pas demandé tout à l'heure, Marioushe, toi d'où te viens cette envie d'être infirmière aussi?

**Marioushe** : Infirmière à domicile ?

**Anne** : Oui.

**Marioushe** : Ben, en fait, y a ... Ben j'aime bien aider les gens. J'aime bien m'occuper d'eux et je suis très sociable, donc j'aime bien... discuter, avec, avec les personnes. Et puis, ben je connais des infirmières, enfin qui venaient chez moi et puis que bon, elles sont serviables et puis qu'elles, ben, voilà, elles sont utiles. Et j'aime, moi j'aime bien ce qu'elles font. Et ça m'a donné envie.

**Anne** : Et toi, Manel, tu sais depuis longtemps quel métier tu veux faire ?

**Manel** : Ben depuis, plutôt la CM1.

**Anne** : Donc ça fait assez longtemps en fait.

**Manel** : Ouais. Ben, je voulais être puéri... ben au début je voulais être sage-femme. Après on m'a expliqué. J'ai dit, y a pas un autre métier où je pourrais m'occuper des bébés plutôt ? On m'a dit : « puéricultrice », ben j'ai regardé aussi sur Internet. Et ben, j'ai trouvé, et enfin ça m'a plu.

**Anne** : Et toi, Leïla, y a longtemps que tu sais ?

**Leïla** : Depuis la 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Depuis la 6<sup>ème</sup>?

**Leïla** : Ben, la 6<sup>ème</sup> je voulais faire comptable mais euh... depuis je crois la CM2 je voulais travailler dans tout ce qui est bureau.

**Anne** : Donc c'est assez ancien aussi... D'accord. Alors, qui veut bien prendre la suite?

**Ouria** : Je veux bien.

**Anne** : Donc ton prénom, ce sera ?

**Ouria** : Ouria, O-U-R-I-A.

**Anne** : D'accord. Alors ?

**Ouria** : Je sais pas.

**Anne** : C'est ton histoire, tu peux commencer comme tu veux, c'est toi l'auteur. La première chose qui te revient ?

**Ouria** : Ben déjà je suis allée à Freinet parce que j'habitais pas loin. J'habite tout près et... Ben, je me souviens... Les correspondances avec les enseignants. En CE1 et à partir des CE1, on faisait des correspondances avec le Sénégal, le Sénégal et d'autres dans la France. Et euh.... Et les « Quoi de neuf ? » c'était bien, on pouvait parler de nos, de ce qu'on voulait de notre vie. *Silence. Ici Ouria a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « de nos vacances, de notre weekend ».*

**Anne** : Et comment ça s'est passé dans l'ensemble?

**Ouria** : Ben, bien.

**Anne** : Qu'est-ce que ça eut dire bien pour toi ?

*Silence.*

**Anne** : Quand tu me dis ça s'est bien passé, ça veut dire quoi ?

**Ouria** : Ben c'était bien, y avait des professeurs ils étaient sympas, des camarades aussi. *Ici Ouria a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Et l'école Freinet ça m'a plu ».*

**Anne** : Et ensuite ? Comment s'est poursuivi ton parcours scolaire ?

**Ouria** : Les classes découvertes aussi c'était bien. On est partis, on est partis voir le pont du Gard. Et en Dordogne, dans le Jura, ou.... Et partout. Et j'aimais bien les classes découvertes.

**Anne** : Comment ça se passe ensuite ?

**Ouria** : Ben en 6<sup>ème</sup> avec Mme C., c'était bien parce qu'on faisait toujours les textes publicationnistes, on faisait de la correspondance avec elle. C'était la classe Freinet aussi avec elle. Surtout que on s'est retrouvés avec elle. Et après ben..., c'était un peu plus dur et on a du s'adapter un petit peu plus.

**Anne** : Et ça se passe comment maintenant ?

**Ouria** : Ben bien aussi mais c'est un petit peu plus compliqué.

**Anne** : Comment tu envisages la suite ?

**Ouria** : Euh... Ben j'envisage d'aller dans un lycée général pour faire des études de droit. Pour être avocate.

**Anne** : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ce qui t'amène à ce choix ?

**Ouria** : Ben, faut défendre des personnes et tout ça. Je, j'aime bien.

**Anne** : Comment tu as connu ce métier ?

**Ouria** : Ben, j'ai un peu Internet. Et un peu par la télé aussi. Et euh... Ma mère. Elle m'en a parlé.

**Anne** : Elle t'en a parlé ? Il y a combien de temps que tu veux être avocat ?

**Ouria** : Depuis la 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Depuis la 6<sup>ème</sup> ? D'accord. Et en fait, elle t'en a parlé pourquoi ? Parce que tu lui as posé des questions ? Qu'est-ce qui... ? Qu'est-ce qui a fait au départ en fait que tu t'es dit, tiens, avocate ce serait bien ? La première fois que tu t'es dit ça c'était quoi ?

*Elle secoue la tête.*

**Anne** : Tu te rappelles pas ?

**Ouria** : Non.

**Anne** : Il y a eu une discussion, une émission ?

**Ouria** : Oui, il y a eu une émission.

**Anne** : Une émission ? Et après avoir vu cette émission tu t'es dit, ça c'est un métier que j'aimerais bien faire ?

**Ouria** : Oui. Voilà.

**Anne** : Ok, merci. À *Lina* : Et toi, quel pseudo tu veux utiliser ?

**Lina** : L-I-N-A.

**Anne** : Lina, ok.

**Lina** : Je suis restée qu'un an à l'école Freinet. En CM2. Je suis venue en CM2. Avant j'étais dans une école, euh... normale. Et euh... J'ai préféré l'école Freinet, parce que ... On avait des correspondants, on faisait des textes... *Ici Lina a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante* : « *libres* ». Voilà.

**Anne** : Comment ça s'est passé ton parcours ?

**Lina** : Hum, ça s'est bien passé. *Ici Lina a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante* : « *plutôt* ».

**Anne** : Et après cette année de Freinet, comment ça s'est poursuivi ?

**Lina** : Après je suis allée en 6<sup>ème</sup>. J'ai eu Madame C. aussi. On a continué avec des correspondants. On a écrit des textes.

*Nous sommes interrompus par une surveillante qui demande la liste des élèves.*

**Anne** : Alors, excusez-moi, je suis en train d'enregistrer en fait. Je suis en entretien...

**Surveillante** : Ah d'accord.

**Anne** : Je peux vous la donner juste après ?

**Surveillante** : Oui, merci.

**Lina** : On a continué à écrire des textes, voilà. Et cette année aussi, avec le prof de français, on continue à écrire des textes.

**Anne** : Qu'est-ce que tu entends par écrire des textes ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

**Lina** : Des textes libres.

**Anne** : Des textes libres, d'accord. Comment tu envisages la suite de ton parcours scolaire ?

**Lina** : Euh... Allez dans un lycée général. Euh... Après euh... Travailler dans les bureaux. Ici Lina a rayé le passage souligné et a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante « je ne sais pas encore ».

**Anne** : Ça peut être quoi travailler dans un bureau ?

*Elle a l'air embarrassé.*

**Anne** : Tu n'as pas trop d'idée pour l'instant ? De ce que tu veux faire plus tard ?

**Lina** : Non.

**Anne** : Et cette idée des bureaux, elle est là depuis quand ?

**Lina** : 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : C'est curieux ça que vous vous demandiez toutes assez tôt ce que vous allez faire plus tard ? Est-ce que vous avez l'impression que vos camarades de classe se sont posés des questions au même moment ? Est-ce que tous, tous vos amis savent ce qu'ils veulent faire plus tard ?

**Mariouche** : Parce que à chaque fois en début de cours on donne une fiche et on demande ce que on veut faire et tout. Donc on a tous, euh... Une petite idée quoi.

**Anne** : Personne n'a de difficultés, avec ça ?

**Mariouche**: Non ça va.

**Lina** : En fait ça dépend des plus faibles. Y a des personnes leur moyenne, elle est basse, elle est plus basse et donc ils savent pas trop quoi faire. Et ils hésitent encore.

**Anne** : Tu veux dire que les bons élèves savent ce qu'ils veulent faire?

**Lina** : Ben oui.

*Les autres approuvent.*

**Anne** : Alors, je vais vous poser quelques questions complémentaires. Alors, je viens vers toi, donc Mariouche. Alors, donc toi, tu me dis que tu as toujours eu des bons résultats scolaires et que tu as toujours des bons résultats scolaires, ça c'est toujours bien passé de ce point de vue là. Euh, J'aimerais que tu me dises un peu comment ça se passe au niveau du français et du plaisir que tu as ou pas en cours de français.

**Mariouche** : Ben j'ai toujours eu la moyenne en français ben, et cette année toujours. Euh... Sauf au premier trimestre, là j'avais 11 de moyenne, non 13 de moyenne et ça m'a fait vraiment bizarre. Parce que j'ai toujours été dans les 15 et les 14. Mais ça va, là j'ai remonté.

Et puis ça a été, en fait, c'est plus difficile ce qu'ils nous demandent, euh de faire des gros paragraphes argumentés ça vaut, enfin, ça vaut au moins dix points et c'est donc plus difficile. Et c'est à cause de ça en fait que ma moyenne a baissé. Mais là, et ben, je commence à maîtriser.

**Anne** : Et toi, Leïla?

**Leïla** : On va dire, c'est moyen. Ben ça dépend, y a des matières où j'aime bien, je suis forte. Y en a d'autres euh... voilà. Par exemple, l'histoire-géo, j'aime bien. J'aime bien la matière. Et euh... j'ai une prof sympa, parce que... En 6<sup>ème</sup> en fait on avait un prof, en fait on va dire, il était euh... je sais pas, par exemple les cours en fait il les faisait euh... comme notre classe, elle était spéciale, on va dire elle était bruyante notre classe et euh... ça fait euh... au niveau des cours ben ils étaient durs à suivre et euh... les cours, ils étaient mal faits. Le prof en fait c'était un nouveau prof, c'était sa première année, il venait de commencer son boulot de prof, il avait du mal à gérer et tout, ça fait que... Ben ça nous a tous baissé notre moyenne. *Ici Leïla a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « puis il est parti »*. Et euh... Ben ça va, depuis l'année dernière ma moyenne elle est remontée en histoire. Maintenant, j'ai 14 et euh... Ben ça va, c'est une matière que j'aime bien.

**Anne** : Et le français alors, ça se passe comment ? Ça s'est passé comment et ça se passe comment ?

**Leïla** : Ben en 6<sup>ème</sup>, j'avais 14-15. L'année dernière, j'ai un peu baissé, j'avais 12-13 et cette année ben c'était au premier trimestre ben j'avais en dessous de la moyenne, j'avais 6. Ouais. Mais ça va maintenant j'ai augmenté, maintenant j'ai 12. Et ben là je vais essayer de monter à 14 comme avant.

**Anne** : Alors, qu'est-ce que tu aimes le mieux et qu'est-ce que tu réussis à faire le mieux en français ?

**Leïla** : Ben en français, j'aime tout ce qui est littérature, le plus. Par exemple tout ce qui est euh... roman euh, des rédactions, des textes. Mais grammaire, j'aime pas trop en fait, moyen en fait.

**Anne** : Et dans tout ce qui est rédaction tout ça, tu as de bonnes notes.

**Leïla** : Ouais. Ben c'est bien mais c'est pas extraordinaire, c'est 13-14, comme ça.

**Anne** : Ben c'est déjà pas mal... Manel ? Et toi alors ?

**Manel** : Ben moi, jusqu'à la CM2 ben, ça allait très bien. Très très bien. Euh, je suis arrivée dans un collège privé c'était beaucoup trop dur, j'avais une mauvaise moyenne. Très très mauvaise même. En 5<sup>ème</sup>, je suis venue, ben à A, ben ma moyenne elle a monté quand même de 6 points. J'avais 9, j'ai eu 15. Euh... après ben en 4<sup>ème</sup> cette année, ma moyenne en histoire ben ça allait pas, enfin pas du tout, quoi. Ben j'ai 7 de moyenne en histoire. Ben en français, enfin... je suis nulle.

**Anne** : C'est vrai ?

**Manel** : Ben je suis pas trop forte en français, à part en grammaire, ça va encore, ça dépend lesquelles. Euh... En rédaction je suis nulle. Enfin, pour écrire des textes, parce qu'elle nous donne des consignes, elle nous dit pas un peu : faites un texte sur un vampire et ben... Enfin, ça je vais pas réussir.

**Anne** : Hum hum. Qu'est-ce que tu réussirais mieux ? Qu'est-ce que tu peux réussir quand on te demande d'écrire des textes.

**Manel** : Ben un texte libre. Faut pas qu'on dit « fais ci, fais ça », euh... *Ici Manel a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « de faire un texte de leur imagination ».*

**Anne** : De quoi tu parles dans les textes libres, toi ?

**Manel** : Ben, c'est mon imagination en fait, c'est pas les autres imaginations, non. En maths, en maths, là ça va.

**Anne** : Quand tu étais à Freinet, tu étais meilleure en français ou pas ?

**Manel** : Ouais j'étais forte en français et en maths.

**Anne** : Tu étais forte en français et tu l'as plus été au collège ?

**Manel** : Ouais, je l'ai plus été au collège. Mais là ça va, ma moyenne elle a remonté. Au premier trimestre j'avais 6. Deuxième j'avais 10 Et le troisième, j'ai 13 comme ça.

**Anne** : Merci. Ouria ?

**Ouria** : Ah, ben ça se passe bien. Et ça s'est passé bien. J'ai jamais eu à forcer, surtout le la littérature, les dictées, euh... lire des livres euh...

**Anne** : Tu lis beaucoup ?

**Ouria** : Oui, ça va.

**Anne** : Oui ? Et toi Manel, tu lis beaucoup ?

**Manel** : Euh... Pas trop.

**Anne** : Pas trop ?

**Manel** : Pas trop. Euh... ça dépend des livres. Ben si j'aime bien le livre, je vais le lire mais si j'aime pas trop, même à moitié, enfin , après.... *Ici Manel a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Je lis pas ».*

**Anne** : Y a eu des moments de ta vie où tu aimais mieux lire ou pas ? Ou t'as jamais trop aimé ?

**Manel** : Ben si ben y a plusieurs livres que j'ai bien aimés. Y en a pas beaucoup que j'ai pas aimés, ben... En 6<sup>ème</sup> quoi, ils nous disaient d'acheter des livres. Et ben, y a des livres que j'aimais pas.

**Anne** : C'est à partir du collège en fait, plus ?

**Manel** : Ouais.

**Anne** : Et toi Leïla ?

**Leïla** : Depuis... comme j'ai dit, en CP j'ai appris à lire vite. J'ai appris à lire vite en CP, ça fait que je lisais beaucoup de livres, surtout en CE1-CE2. Et je lisais beaucoup mais depuis le collège ça y est pas. Je sais pas, si j'avais moins de temps, si j'étais plus concentrée sur les devoirs. Et ça fais je... j'ai moins lu, mais je lis quand même un peu.

**Anne** : Marioushe ?

**Marioushe** : La lecture ? Ben enfin, moi et les livres, j'aime pas trop. Mais par contre l'année dernière ben je lisais beaucoup de livres. Mais cette année, je lisais pas.

**Anne** : Tu en lisais beaucoup mais tu aimais pas ça ?

**Marioushe** : Si l'année dernière, je sais pas. Enfin, j'aimais bien. Mais cette année, euh... pfff... Je lis que les livres que le prof il me demande de lire. Mais sinon, à part ça quand je suis chez moi... Je vais pas prendre un livre, enfin, c'est pas trop mon truc.

**Anne** : Et toi Lina, comment ça s'est passé ?

**Lina** : Euh... En français ?

**Anne** : Ben tu peux dire en français déjà, oui.

**Lina** : En français euh, en 6<sup>ème</sup> j'étais, j'avais une bonne moyenne. J'avais, 13 ou 14, je sais plus. Après euh... en 5<sup>ème</sup> ça a baissé. *Ici Lina a remplacé « ça » par « ma moyenne » à la relecture lors de la rencontre suivante* En 4<sup>ème</sup> aussi, ça a encore baissé. Moi ce que je



préfère... Je préfère faire les textes libres. Que... que de faire des contrats de lectures, de lire et tout. *Ici Lina a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante « je déteste lire ».*

**Anne** : Et autrement, d'une manière générale, tu es ce qu'on appelle euh... une bonne élève qui a de bons résultats ? Tu l'as toujours été, tu l'es pas, comment tu ... Est-ce que tu veux bien m'en dire un petit peu plus ?

*Long silence.*

**Anne** : C'est une question qui t'embarrasse ou tu vois pas quoi répondre ?

*Silence.*

**Lina** : Non. Je suis une élève moyenne maintenant.

**Anne** : Moyenne ? Avant tu n'étais pas moyenne ?

**Lina** : J'étais bonne.

**Anne** : Qu'est-ce qui s'est passé ?

**Lina** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas... C'est pas grave. Alors euh... Je voudrais que vous disiez un petit peu plus en fait... Dans le texte libre, qu'est-ce qu'on peut mettre ? J'ai besoin de comprendre. Vous pouvez parler d'absolument tout ?

**Mariushe** : Oui.

**Anne** : Et, vous le lisez aux autres élèves ou ça restait pour vous ?

**Ouria** : Ça dépend. Pour nous.

**Leïla** : Après dans les présentations, on pouvait le présenter.

**Anne** : C'est plutôt quel type de texte, en fait, que... que les élèves écrivent ? Ils parlent de quoi ?

**Leïla** : Des aventures...

**Manel** : De la vie de toujours...

**Anne** : Qu'est-ce que ça veut dire la vie de toujours, je ne comprends pas.

**Mariushe** : Des histoires quotidiennes.

**Anne** : Alors, des histoires quotidiennes... Par exemple, ça parle de quoi des histoires quotidiennes ?

**Mariouche** : Ben... Ben je sais pas, ça dépend en fait, y a ... Par exemple, j'ai déjà écrit un récit libre où j'ai raconté une journée en fait. Et euh... Moi, j'écrivais plus des textes, niveau, enfin... d'aventure. Et euh... voilà.

**Anne** : D'accord. Est-ce que vous avez l'impression en arrivant en 6<sup>ème</sup> qu'il y a, enfin qu'il y avait une différence entre vous et les élèves qui ne sont pas allés à Freinet ? Des choses que...

**Ouria** : Ouais.

**Anne** : Alors, ça se ... ça se situe où cette différence ? Par rapport à quoi vous sentez qu'il y a une différence ?

**Leïla** : Par exemple, quand on était en 6<sup>ème</sup>, on venait pas tous de Freinet ... En fait, ils ont, ils ont essayé de tous nous mettre dans la même classe. On était dix, je pense, et ... y avait l'autre moitié qui venait par exemple de L., R. des écoles, d'autres écoles. Et par exemple, les textes libres, y en avait, ils avaient de moins bonnes euh... Par exemple, peut-être moins d'imagination. De moins bonnes notes, ou ça dépend en fait.

**Anne** : Vous êtes toutes d'accord là-dessus, sur le fait qu'ils auraient moins d'imagination ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Et ça persiste avec le temps ou pas ? Vous avez toujours l'impression que vous êtes des gens qui ont plus d'imagination que d'autres qui n'ont pas été dans cette école ?

**Mariouche** : Perso moi, je vois aujourd'hui, non.

**Anne** : Non ? Et vous ?

**Les autres élèves** : Non.

**Anne** : Alors c'est parce que vous vous avez moins d'imagination qu'avant ou les autres en ont plus ?

**Leïla** : On en a moins qu'avant je pense.

**Anne** : Tu penses que vous en avez moins qu'avant ? T'expliques ça comment ?

**Leïla** : Ben avant, je sais pas, on avait beaucoup d'imagination, on regardait beaucoup de ... je sais pas de dessins animés. Peut-être on a une autre vision du monde aussi, c'est pour ça ? *Ici Leïla a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « maintenant rien qu'en regardant les informations on a une mauvaise vision du monde, une vision triste ».*

**Anne** : Une autre vision du monde ? Et tu l'as perdue ou elle a changé ?

**Leïla** : Je pense qu'elle a changé.

**Anne** : Et du coup, dans la nouvelle vision du monde que tu as, il y a moins de place pour l'imagination ?

**Leïla** : Ben, je pense, oui.

**Anne** : C'est ça ? D'accord. Pour poursuivre le travail... Euh... Ce serait vraiment très intéressant que vous acceptiez de prendre une feuille de papier, de vous mettre chacun dans un coin et d'essayer de me mettre par écrit, votre parcours scolaire. À partir de ce que vous m'avez raconté mais de ce qui vous ai revenu aussi en entendant les autres. Et de les faire par écrit c'est quelque chose de très différent qui peut être pour moi un outil très intéressant. Est-ce que ça vous ennuie de faire ça ?

**Mariushe** : Ben, on est obligé de dire « je », on peut dire « elle »?

**Anne** : On peut dire « elle » aussi, vous écrivez comme vous voulez, c'est vous les auteurs. C'est vous déci... C'est vous les auteurs. Mais ça m'intéresse vraiment beaucoup de rece..., de recueillir ces récits.

**Lina** : Vous regardez pas les fautes d'orthographe ?

**Anne** : Ah, non. Je ne regarde pas ça. C'est pas une évaluation. Ce sera lu par personne d'autre que moi, hein ? C'est-à-dire que encore une fois si je les utilise pour ma recherche, je les rends anonymes...

**Ouria** : Et ça veut dire c'est possible qu'ils soient ... lus, alors ?

**Anne** : Alors je peux pas vous cacher qu'il se peut, à un moment ou un autre, dans un article que je cite des extraits, hein ? Ou que dans mon travail de recherche je mette les entretiens. Oui, ça peut arriver. Mais je les rends, toujours complètement anonymes.

**Manel** : Et ça veut dire que tous les profs, ceux de ... (*nom de l'école Freinet concernée*) ?

**Anne** : Je ne sais pas. Mais je rends tout anonyme.

**Manel** : Ben ça fait qu'on peut parler des profs, on peut parler ...

**Anne** : Je ne communique pas avec les profs. Certains savent que je vous vois, sur quoi porte ma recherche. C'est pas une recherche qui porte sur votre collègue... À la limite c'est pas une recherche au bout du compte qui porte sur votre personne mais sur ce que peuvent vivre des personnes comme vous. Faut pas que l'orthographe ou la grammaire soient un stress. Vous racontez, comme vous avez envie de raconter, votre histoire scolaire.

**Leïla** : Est-ce que c'est l'Etat qui vous ramène ou c'est vous qui voulez venir ?

**Anne** : C'est moi qui veux venir. C'est moi qui veux venir. C'est moi qui ai choisi mon sujet de recherche, c'est moi qui choisis ce que je fais en toute liberté et qui je vais voir en toute liberté.

**Leïla** : D'accord. C'est parce que des fois y a des gens de l'Etat qui viennent.

**Anne** : Non. Non, c'est pas mon cas. Vous êtes d'accord pour écrire ?

**Mariouche** : Oui.

*Les autres acquiescent.*

**Anne** : Merci. Je vois qu'il y a des feuilles, là, on peut s'en servir.

*Elles s'installent, se partagent des feuilles, échangent des stylos. Elles chuchotent.*

**Mariouche**: Madame ?

**Anne** : Oui ? Vous pouvez m'appeler Anne.

**Mariouche** : Par exemple on peut dire euh... ? Je veux dire on raconte l'histoire dans la vie en générale ou je sais pas... ?

**Anne** : De ton parcours scolaire.

**Mariouche** : Comme ça on peut partir, dans l'école primaire d'un côté, euh...

**Anne** : Par exemple. Et forcément vous allez pas faire de la même manière et c'est très bien.

*Le silence s'installe.*

**Mariouche** : Euh, madame ? Excusez-moi je pose des questions, hein ?

**Anne** : Mais y a pas de problème.

**Mariouche** : On peut raconter quand on est rentré à l'école ?

**Anne** : Complètement libre ! Y a pas de ... Je vous dis y a pas d'enjeu, y a pas d'évaluation, y a pas de « c'est bien c'est pas bien ». Ce qui est bien de toute façon c'est que vous le fassiez à votre manière.

**Mariouche** : D'accord.

**Anne** : Y a vraiment aucun souci, quoi. Soyez décontractés.

*Les élèves travaillent en silence un long moment.*

**Anne** : Je suis étonnée de vous voir écrire autant, en fait. Vous avez l'air d'avoir plus de choses à écrire qu'à dire.

**Mariouche** : Oui, mais c'est différent. C'est pas la même chose quand on s'exprime à l'oral.

**Leïla** : C'est pas pareil, enfin, je trouve.

**Manel** : C'est plus difficile à l'oral...

**Mariouche** : Ouais, c'est ça...

**Anne** : Qu'est-ce qui est plus difficile à l'oral ?

**Ouria** : Ben surtout s'exprimer devant les gens.

**Anne** : Vous étiez intimidées en fait, tout à l'heure ?

**Leïla** : Un petit peu. Ça veut dire que si vous aviez été à l'aise avec moi parce qu'on se connaissait, ce que vous êtes en train d'écrire vous me l'auriez raconté directement ?

**Leïla** : Un peu oui.

**Lina** : Oui.

**Anne** : Toi aussi ?

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Tu as terminé ?

**Mariouche** : J'ai écrit gros aussi.

*Rires.*

**Lina** : Madame c'est anonyme, on peut pas écrire les prénoms ?

**Anne** : Si, ça je le taperai, et je le garde, personne n'y a accès, je ne ... Ce sont des documents, voilà, une fois que je les ai tapés, c'est archivé mais personne n'y a accès à part moi.

**Ouria** : Vous allez comprendre mon écriture ?

**Anne** : Sans problème

**Manel** : Moi aussi, je...

**Anne** : Non non, c'est clair. J'arrive à te lire.

*Fermeture de trousse, chuchotements de celles qui ont fini.*

**Anne** : Pendant que les autres terminent, j'ai des questions à vous poser, que je leur poserai après. J'aimerais savoir si c'est possible, quelle était la langue qui était parlée à la maison.

**Mariouche** : Moi, jusque 3-4 ans, c'était l'arabe. Et après le français.

**Manel** : Euh moi euh... On va dire que vu... 3-4 ans, c'était l'arabe aussi. Enfin, juste quand je rentrais à l'école, plutôt, 2 ans, je commençais à parler en français. Euh... Maintenant c'est l'arabe et le français en fait.

**Anne** : Ok. Quelle est l'importance de la scolarité en fait pour votre famille ? Comment eux, ils voient ça l'école, quelle importance ça a ou pas, à quoi ça sert pour eux, d'après eux ?

**Mariouche** : Ben déjà ça sert d'avoir un métier plus tard, déjà.

**Manel** : Ben déjà, oui, d'avoir un métier. Et ben, en fait nous dans notre religion, c'est en fait, l'Islam, ben en fait, par la scolarité comment dire, y ... l'apprentissage, parce que, en fait, je sais pas comment dire ça ?

**Anne** : Tu peux le dire comme ça.

**Manel** : Ben c'est important. Ben en fait, je sais pas si j'ai le droit de parler de religion, parce qu'on est dans un collège laïque, alors... ?

**Anne** : Tu peux.

**Manuel** : En fait, parce que Dieu nous a dit, quand Dieu nous a donné un cerveau, ça veut dire qu'on doit en fait, qu'on doit l'utiliser. En fait le Coran nous incite à faire des études et avoir euh... Et avoir un bon métier plus tard.

**Anne** : Merci, c'est intéressant pour moi d'entendre ça.

**Mariouche** : Et pour moi c'est pareil, en fait.

**Anne** : C'est pareil pour toi aussi dans ta famille ? D'accord, ok. Merci beaucoup. À *Leïla* : Alors est-ce que toi, tu... Tu peux me dire pour la langue parlée à la maison ?

**Leïla** : Arabe.

**Anne** : Arabe aussi ? D'accord. Est-ce que ça compte beaucoup l'école ...

**Leïla** : Ben moi, c'est la même raison.

**Anne** : Est-ce que vous avez des frères et sœurs ?

**Mariouche** : Oui.

*Rires.*

**Anne** : Tu en as combien ?

**Mariouche** : Euh... J'ai pas de sœurs et j'ai huit frères.

**Anne** : Huit frères !

**Mariushe** : Euh... J'en ai des demis aussi.

*Rires.*

**Anne** : Huit frères... Ils ont tous été, euh, scolarisés à Freinet ou pas?

**Mariushe** : Non.

**Anne** : Non ?

**Mariushe** : Y en a eu un, deux, trois, quatre. Quatre, qui ont été. Y en a un qui y est encore, mon petit frère.

**Anne** : Est-ce que y a des comparaisons possibles entre ceux qui sont allés et ceux qui sont pas allés ?

**Mariushe** : Euh... Ouais. Ouais quand même. Ben perso, je trouve, enfin j'ai un grand frère il est pas parti à l'école « Freinet », ben franchement je vois sa moyenne maintenant, elle est basse par rapport à ....., à enfin, mes frères, mes autres frères. Enfin les autres, ceux qui sont partis à Freinet, ils sont meilleurs.

**Anne** : Ils ont quel âge ?

**Mariushe** : Ben, ça va de trente à huit ans.

*Silence. Et chuchotements. Puis rires. Lina a fini.*

**Anne** : Alors Lina, je reprends aussi. Quelle est la langue qui est parlée à la maison ?

**Lina** : Euh... L'arabe et le français mais plus le français.

**Anne** : D'accord. Tu as des frères et sœurs.

**Lina** : Oui, j'ai une sœur et elle est en CP.

**Anne** : Est-ce que c'est important pour tes parents, ta scolarité et tout ça.

**Lina** : Pareil.

**Anne** : Même chose. D'accord. En fait vos quatre familles sont re..., assez pratiquantes.

**Les élèves** : Oui.

**Anne** : Et elles se connaissent vos familles ?

**Les élèves** : Ouais, ben ouais, ouais.

**Lina** : Nos mères. Et puis elles se croisent à l'école en fait, on habite pas loin, on est tous voisins.

**Anne** : D'accord.

*Ouria continue à écrire et semble se presser.*

**Anne** : Ouria ça va ? On te bouscule un peu ? Prends ton temps. Je peux en profiter en fait pour revenir un peu sur vos questions de tout à l'heure. Non, je suis pas mandatée par l'Etat, en fait. À l'origine je suis prof de français, dans un collège.

**Lina** : Vous êtes prof de français ?

**Anne** : À l'origine, oui.

**Lina et Marioushe** : Hein ? Oh la la !

**Anne** : Pourquoi ?

**Lina** : les fautes d'orthographe !

**Anne** : Non, mais on s'en fiche de ça. Là je suis pas là pour ça. Mais c'est j'ai constaté des choses, des difficultés avec mes élèves quand je travaillais dans un collège de ZEP, en Bretagne. Certains avaient des difficultés pour s'orienter. C'est-à-dire que eux, quand on leur demandait : « Qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ? », ils répondaient : « Ben je sais pas, quoi ».

**Leïla** : Un collège de ZEP ?

**Anne** : Oui, en fait, c'est un peu comme les zones ECLAIR.

**Marioushe** : Ben comme B (*l'établissement dans lequel je rencontre des élèves le lendemain*), non ?

**Anne** : Un peu, un peu, je pense. Mais les miens souvent, ils ne savaient pas du tout ce qu'ils voulaient faire, donc à la fin, on les mettait là où il y a de la place et pis, ça se passait pas toujours très bien. Parfois quand je les retrouvais, quelques mois après, ils n'étaient plus à l'école, ils voulaient plus y aller etc, donc ça me tracassait et j'ai... j'essaie de comprendre tout ça. C'est ça qui m'a amenée à me poser des questions, là. Parce que ça me... Je voulais comprendre. Donc c'est pour ça en fait que je viens vous interroger. Parce que moi ce que j'ai remarqué en fait, c'est que... eux, ils avaient beaucoup de mal à raconter leurs expériences, donc, aussi bien à l'oral pour certains et d'autres à l'écrit aussi... Mais par contre, quand ils étaient plusieurs et qu'ils entendaient les autres raconter au fur et à mesure ils apprenaient. Et après ça allait mieux, y compris pour s'orienter. Et je me demande si les élèves qui ne savent pas raconter, ce seraient ceux qui n'arrivent pas à faire de projets. Ils arrivent pas à se projeter dans l'avenir. Je me demande s'il y a un rapport.



Et voilà ce que je constate aujourd'hui en fait, c'est que vous êtes cinq élèves.... À Freinet, on n'apprend pas le récit de la même manière que dans les autres collèges. Dans les autres écoles. Dans les autres écoles, c'est beaucoup sur l'écrit, la littérature. Et sur des choses littéraires entre guillemets. Vous on vous fait apprendre à partir de vos expériences. On vous demande de raconter, dans les « Quoi de neufs ? ». Dans les textes libres aussi, vous racontez ce que vous voulez à partir de vos expériences, des choses qui vous intéressent. Et il semblerait que du coup, vous soyez plus à l'aise pour raconter, d'après ce que j'ai entendu et ce que je vois que vous écrivez et que en même temps, curieusement, vous arrivez plus facilement à faire des projets. Enfin, c'est l'idée que je me fais tout de suite, il va falloir que je transcrive, que je vois de près. Mais... C'est un peu ça l'idée, quoi. Parce que ce travail, moi je l'ai fait avec des élèves d'un tout autre établissement qui sont dans une classe, enfin qui ont fréquenté des écoles assez normales, je peux vous dire que quand je les ai mis en récit, j'ai jamais vu un récit aussi long à l'écrit. Donc voilà, j'avais dans l'idée, je me suis dit, je vais aller voir des élèves qui ont été à Freinet parce qu'ils travaillent autrement, je voudrais voir ce que ça donne avec eux. Et ben qu'est-ce que je vois, ben à première vue,... Vous écrivez beaucoup, c'est compréhensible, c'est développé, vous avez des compétences qu'ils n'ont pas. Et en plus vous savez ce que vous voulez faire plus tard ou au moins dans quel secteur. Ou en tout cas, même si c'est pas sûr, ça vous pose pas trop de problème d'essayer d'imaginer. Une suite, pour vous c'est envisageable, quoi et toutes assez longue si vous allez en Générale. Donc ça vient me questionner. Et c'est pour ça en fait que j'avais besoin de comprendre aussi vraiment le... Tout à l'heure en fait, vous hésitez à raconter... Or là à l'écrit, vous l'avez fait plus facilement. Donc : pourquoi ça semblait plus dur à l'oral ?

**Mariouche** : C'est que on nous a jamais demandé un truc comme ça. C'est la première fois même.

**Anne** : Ouais. Si je vous avais demandé de l'écrire, directement. Est-ce que vous auriez fait comme ça ou pas ?

**Elèves** : Non. Non.

**Anne** : Comment vous auriez fait ?

**Lina** : Moins développé.

**Anne** : Moins développé ?

**Lina** : Moins sur les détails, plus en général.

**Anne** : Alors qu'est-ce qui a fait, tout d'un coup que vous avez développé finalement ? Vous me dites, si on avait commencé tout de suite par l'écrit, on aurait moins développé.

**Mariushe** : On en a parlé avec vous avant, je pense. Et ça nous a rappelé des choses et tout qui s'est passé, enfin...

**Anne** : Oui , ça fait remonter des choses qui viennent pas tout de suite, le fait de discuter, ça... ça laisse le temps de faire venir des choses ?

**Elèves** : Oui.

Anne : Et si je vous demandais maintenant, à nouveau, de raconter à l'oral votre parcours scolaire ?

**Mariushe** : Ben ce serait largement mieux que tout à l'heure.

**Elèves** : Ouais.

**Anne** : C'est vrai ? Allez, on a encore un petit peu de temps. Allez, je t'écoute, raconte moi ton parcours scolaire.

*Rires.*

**Mariushe** : Euh, je ... fais comme ma feuille?

**Anne** : Tu fais comme tu veux.

**Mariushe** : Alors ben moi déjà, ben moi je suis toute seule alors je fais comme les autres et puis ... Ben en fait je suis partie de chez moi parce que tout mes frères ils sont partis. Et donc, j'ai fait comme eux. J'ai suivi. Et euh... Ben c'est vrai qu'au début, moi je le savais que... cette école, elle était pas comme les autres. Y avait, ils avaient une méthode à part. Et euh... Ben ça m'a rien fait, je me suis dit ben on va essayer quand même. Et donc, je suis partie et ... ça m'a plu. Les gens là-bas ils sont gentils, ils sont sympas et tout. Et les profs y sont, enfin je sais pas, ils sont pas strictes ils sont ... Ils sont toujours là pour écouter, pour conseiller et on fait plusieurs activités donc, en fait ben on s'ennuie jamais. On fait des exposés, des textes libres, on parle, on parle beaucoup à l'oral. Comme on fait des « Quoi de neuf ? » et des présentations. On fait des diaporamas, on a une salle informatique juste à côté. Donc on va, et on peut préparer un exposé. On faisait beaucoup d'Internet. *Ici, Mariushe a corrigé son texte en le relisant à la rencontre suivante pour écrire « d'informatique »*. Et euh... On fait aussi beaucoup de sorties. Enfin, comme les classes de découverte. Euh... on part une semaine, enfin quand on est en CE1-CP, d'abord c'est cinq jours. Et ensuite CE2-CM1-CM2, c'est une semaine. Et euh... Ben on va un peu partout en France. Enfin, pour explorer. Et euh... Ben on

apprend beaucoup de choses durant ces sorties. On voit des monuments qu'on a enfin qu'on a pas vus auparavant. Et puis, en revenant de la classe découverte, on fait... on résume notre sortie. On fait, enfin, y a en qui font des exposés, qui en parlent aux... aux autres élèves qui sont pas partis. Et puis euh... Et puis voilà. Et euh... *Silence*. Je sais plus quoi dire.

**Anne** : Ok.

*Ouria a terminé et me tend sa feuille. La sonnerie retentit.*

**Anne** : Bien, merci beaucoup. Est-ce que ça vous intéresse que je revienne vous rendre les entretiens transcrits et qu'on discute encore un peu?

**Ouria** : Pas de problème.

**Mariouche** : Ben, oui, c'est intéressant.

**Lina** : Si ça peut vous aider...

**Leïla** : Pas de problème non plus.

**Manel** : Moi non plus.

**Anne** : Ben merci beaucoup. Je ferai passer l'info par votre CPE, d'accord? Bonne fin de journée, les filles.

## 2- Récits écrits des élèves du collège A

*Je présente ici les récits sans effectuer de corrections.*

### • Récit de Lina

Quand je suis arrivée, à la rentrée, je ne connaissais personne. Et le début était très dur mais après, avec le temps j'ai appris à connaître mes camarades de classe...

Ce changement a été brutale, je suis passée d'une école « normal » à une école Freinet. J'ai mis du temps avant de m'habituer à ce système car c'est deux types de fonctionnement sont très différents. Par exemple dans une école Freinet on est plus autonome, on fait des textes libres (ce que j'appréciais beaucoup), on avait des correspondants au Sénégal et en région Parisienne, on faisaient le « Quoi de neuf », des présentations de texte, diaporama ou autre, Il y avait des métiers dans la classe, par exemple des animaux (Il y avait un amster dans la classe), aide à la lecture, distributeur de papier, tableau, éteindre les ordinateurs...

La soir, on pouvait faire des ateliers du soir qui été organiser par des professeurs ou des parents d'élèves. On pouvait s'inscrire à quatre ateliers différents dans la semaine, il avait par exemple ateliers perles soudées, cuisine, perle, football, danse... Et les dances qu'on faisait en atelier, a la fin de l'année, à la kermesse, on pouvait présentés une dance ou quelque chose d'autre.

Le vendredi après la cantine, on faisait la chorale elle était dirigait par Marianne et parfois elle jouait de la guitare pendant qu'on chantés. Et vers la fin de l'année, pendant la semaine des arts (une semaine ou les professeurs exposées nos dessins, peintures, on présentés nos chanson) on présentait nos chason, notre chorale.

En 6<sup>ème</sup>, au Collège, on continuait à écrire des textes en français avec Madame C. qui connaissait bien notre professeur de CM2. On continuait à avoir des correspondants. En 5<sup>ème</sup> avec notre professeur de français on faisait plus de compte rendu de lecture et je n'arrivait pas du tout.

Et en 4<sup>ème</sup> avec notre professeur de français on écrit des textes et on fait des comptes rendu de lecture.

Pour la suite, j'envisage d'aller dans un lycée général et peut-être travailler dans des bureaux ou peut être agent immobilier.

## • Récit d'Ouria

*Les passages soulignés correspondent à des espaces où il y a eu du blanco. il n'y a pas de rature sur la copie.*

Il était une fois une fille appelé Ouria. Elle est entrée à l'école à l'âge de 2 ans. En maternelle, elle faisait beaucoup de jeux, et l'après-midi elle faisait la sieste avec tous ses camarades, sur un tapis avec la prof Marion qui venait leur joué un morceau de guitare pour les faire dormir.

En primaire, c'est devenu un peu plus compliqué pour elle car en CP il faut commencer à apprendre à écrire et lire. Surtout avec Mme T. qui était sévère. En CE1-CE2 elle à commencer à correspondre avec le Sénégal jusqu'en CM2. Elle aimait bien ça ! Elle faisait des quoi de neuf le matin et des présentations l'après-midi (textes, exposés, diaporamas...) Il y avait les classes de découvertes (Jura, Dordogne, Pont du Gast...) et des sorties (Dunkerque, Paris, Lille...) En CM1-CM2 il y avait toujours les quoi de neuf et présentations.

Dans la classe il y avait aussi des métiers qu'ils changeaient toutes les semaines (distributeurs de feuilles, responsables des animaux, effaceurs de tableaux)... Elle adorait les métiers.

Le vendredi après-midi les CE1-CE2, CM1-CM2 avaient chorale, des chansons qu'ils chantaient à la fin de l'année, à la kermesse.

Dans la classe, il y avaient des animaux : deux hamsters et un poisson.

Pendant les vacances, une personne était chargé de s'en occupé.

A la fin de l'année, il y avait la kermesse, il y avait pleins d'activités (danses, des chants, des parcours, des jeux...)

Le soir après les cours, il y avait les ateliers du soir (perles soudés, théâtre, foot, danse, cuisine, perles, musique...)

En 6<sup>ème</sup>, en prof de français, elle a eu Mme C., c'était bien car elle faisait encore de la Freinet (textes libres, correspondance...) puis en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, elle n'a plus eu Mme C. donc c'était plus difficile pour elle mais elle c'est adapter.

Maintenant elle fait des résumés de livres.

Plus tard j'envisage d'aller en lycée général.

Pour faire des études de droit, pour faire avocate. *Ici Ouria a rayé «faire» à la relecture lors de la rencontre suivante pour « devenir ».*

## • Récit de Marioushe

Bonjour. Moi c'est Marioushe. Je vais vous raconter mon histoire, tout a commencer en primaire, mon école s'appelé Hélène Boucher ce n'était pas une école comme toute les autres. Elle était différente, les profs avaient une manière de nous faire apprendre les choses différemment c'est la soit disante méthode Freinet. Tout mes frères sont partis dans cette fameuse école donc j'ai suivi leurs chemin.

Les mois et les années passe cette méthode pour moi était la meilleure, je ne comprenais pas comment les autres enfants de notre âge à cette époque (en incise) pouvait apprendre d'une manière différente.

Nos profs étaient super sympa toujours à l'écoute. Tout les matins on faisait des « quoi de neuf », 2 ou 3 élèves passé devant toutes la classe et parlé d'une événement ou d'un objet pendant 3 à 4 min et à la fin des 4 mins ont pouvaient leur poser des questions pour qu'ils développent ou pour des explications si on avait pas compris quelques choses, puis après se quoi de neuf on faisait soit des mathématiques ou du français ensuite on avait une récréation de 15 à 20 mins, après sa des élèves pouvaient passé au tableau pou présenté un texte, une peinture, un exposé etc...

Donc les journée était (en incise) a peu près comme sa jusqu'à la fin de la CM2. Le 20 juin 2009 ma dernière kermesse et comme je passé en 6<sup>ème</sup> à la fin de la kermesse le directeur de l'école le maire de Lille etc... nous remetté en main propre des dictionnaires.

A la rentrée de 6<sup>ème</sup> je suis tombé dans la même classe que mes camarades de CM2

J'étais contente parce que je ne voulait pas tomber dans une classe où je ne connaissé personne. L'année c'est super bien passé, j'avais une prof de français qui essayé d'utilisée la méthode Freinet donc on n'a pas eu beaucoup de difficulté, l'année d'après suivis la 5<sup>ème</sup> l'année est passé super vite j'avais pas beaucoup de difficulté.

Et au jour d'aujourd'hui je suis en 4<sup>ème</sup> j'ai quelques difficulté en français mais rien de grave car je m'améliore de cour en cour, j'ai toujours essayé de resté dans les environs de 14 à 15 de moyenne général.

Ce que j'envisage plus tard c'est d'allé en lycée général et allé en médecine pour devenir infirmière à domicile.

## • Récit de Leïla

Il y avait une fille de 2 ans, Elle répondait au nome de Leila. Leila saprettait à rentrer à l'école, pour son 1<sup>er</sup> jour.

Sa mère l'a améné dans l'école de leurs quartier.

Le quartier n'était pas un quartier riche. Leila ne savait pas ou sa mère l'emmener, cette dernier le lui avait expliqe mais Leila ne compris rien. Leila ne parler pas très bien français, car sa mère née et venue du Maroc ne s'avait pas beaucoup parler la langue. Leila fit la connaissance de sa maîtresse. Elle était sympathique mais ne la comprenait pas car Leila ne s'avait pas bien aprlée le français. Mais à la fin de cette anéne Leila savait parler français et s'est fait beaucoup d'amis. Sa maternelle se passa bien. En CP, Leila appris facilement, contrairement au calculs et aux mathématique. En CE2 Leila devait connaître ses tables de multiplication mais Leila n'arriver pas a les apprendre. En CM2 Leila ne connaissait toujours pas ses tables de multiplication mais l'histoire et le français l'intéressé. Leila aimait la révolution russe, sa l'intéressé beaucoup, de même pour les textes libres. L'entrée en 6<sup>ème</sup> a bien été réussie, Leila a garder ses amis de primaires quelle connaisser depuis la maternelle. Elle s'est fait d'autre amis. L'organisation des devoirs était plutot dure car en primaire on donnée des devoir le lundi pour le jeudi, et le jeudi pour le lundi. Alors qu'au collège s'était tout les jours.

En 5<sup>ème</sup> la classe de Leila est plus équilibré que celle de l'année derniere. Sa moyenne a baissé. Elle a 12 alors que en 6<sup>ème</sup> Leila avait 15. En 5<sup>ème</sup> Leila ne connaît toujours pas ses tables de multiplications.

En 4<sup>ème</sup> la moyenne de Leila a encore baisser elle a 10,90 de moyenne generale. La COP lui a dit que pour entrée dans un lycée général, c'est difficile. Leila s'est repris. Elle a 12 de moyenne maintenant. Elle essaye d'avoir plus car elle veut aller au lycée privée musulman, et peut être aller à l'université. On vera ce que l'avenir lui reservera. *Ici Leïla a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Le seul de France et le plus grand d'Europe ».*

Fin.

## • Récit de Manel

Il était une fois une fille nommée Manel, elle avait 2 ans. Cette fille voyait ses grand frère allez à l'école, elle aussi voulait allez. 1 mois plus tard ~~l'école~~ c'était la rentrer pour elle. Manel partis à l'école à 8h30, et elle était très timide de voir tout ces enfant. Elle rentras dans sa classe, et elle est partis jouet avec des enfant comme elle. Manel savait fait une ~~amie~~ puis Manel ~~est~~ et son amie ne se ~~quiter~~ qui taire plus, tout les jour céttait la même chose elle partait à l'école jouait et elle rentrait a 11h30 et elle repartis à 13h30 jusque 16h30 de 13h30 à 15h elle faisait des ~~siée~~ sieste, et de 15h à 16h30 elle jouait pendant tout ses anné en maternel.

Après la maternel elle partis en primaire en CP. En CP elle apprenait à lire, à écrire, et à calculer. Après la CP c'est la CE1, CE2 elle apprenait à faire des recherche de math, des exposer et des texte. Après la CE1, CE2 c'était la CM1 en CM1 Manel a eu un professeur ce professeur c'était le directeur de l'école il s'appellait Monsieur H. ce professeur Manel l'aimer bien avec lui elle faisait ~~baa~~ beaucoup de choses : Des quoi de neuf tout les matin a 8h30 après elle faisait le plans de travail c'est une feuille ou on met qu'est ce qu'on fait par exemple un texte après le prof le corriger et il nous mettait une note mais les note c'est pas comme le collége c'était des couleur ; vert = très bien, orange ou bleu = moyen et rouge= c'est pas bien. Et quand on avez la couleur on le mettait sur le plans de travail. C'était pareil pour la CM2.

Après cette fille (Manel) part en 6<sup>ème</sup> dans un collége privée (Saint-Joseph à Helleme)

En 6<sup>ème</sup> elle avait pas une bonne moyenne et a part en math. Et vu que lle trouver que c'était dure elle changeas de collége et elle est partie a A. En 5<sup>ème</sup> elle a eu une très bonne moyenne et en 4<sup>ème</sup> elle apprenait des nouvelle chose et sa devenait de plus en plus dure.

Elle a une moyenne normale.

~~Après la 4<sup>ème</sup> elle devait par~~

Après elle pensait à ceut qu'elle aller faire elle se disait que après la 3<sup>ème</sup> elle ~~allez al~~ voulait allez dans un lycée général et elle voulait devenir infirmière ou puéricultrice. *Ici Lina a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « J'ai changé d'avis et je veux faire kinésithérapeute ou puéricultrice ».*



### 3- Transcription de l'entretien collectif avec les élèves du collège B

*L'entretien a lieu fin mai 2013, dans une petite salle de réunion. Les élèves n'ont pas été réunis et le Principal-adjoint a demandé au CPE d'aller les chercher dans leurs salles respectives. Deux élèves me rejoignent dans un premier temps.*

**Anne** : Bonjour, bonjour, entrez. Bienvenus. Asseyez-vous. Installez-vous. D'autres vont nous rejoindre...

À un élève inconnu : On ne s'est pas rencontré je crois.

**Antoine** : Non.

**Anne** : J'aimerais savoir ce qu'on t'a dit au juste.

**Antoine** : Réponse inaudible. Il hausse les épaules.

**Anne** : Par rapport à ce matin ? Qui t'en a parlé, déjà ?

**Antoine** : M. S. (Principal-adjoint)

**Anne** : M. S. Qu'est-ce qu'il t'a demandé ?

**Antoine** : De remplir une feuille.

**Anne** : De remplir une feuille... Tu as compris ? Ce qu'il y avait sur cette feuille ?

**Antoine** : Des questions.

**Anne** : Oui ? Est-ce que tu étais d'accord avec ça ou pas ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Tu étais d'accord pour participer ? Il t'a expliqué que c'était pour une recherche ? Je reviendrai là dessus tout à l'heure, ça te va ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Ok. Bon, j'ai été rencontrer hier, en fait, des élèves qui étaient à l'école avec vous dans le primaire, qui sont à A. J'ai fait un première série d'entretien avec des filles, je pense, que vous avez du connaître, hein. Je sais pas si vous avez échangé un peu entre vous entretemps sur Facebook ou autre?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Oui ? Un petit peu ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Donc, voilà, j'ai déjà appris plein de choses avec elles mais voilà, j'ai vraiment aussi besoin de vos témoignages, à condition que vous ayez envie de les donner. Hein? Vous êtes toujours partants ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Super. Je vous explique : ces entretiens, je vous le redis, ils sont enregistrés. Personne n'a accès à la bande son. Tout sera rendu absolument anonyme si je l'utilise. C'est-à-dire que j'enlève les noms de personne, de lieu, hein ? De façon à ce que rien ne soit identifiable. Tout ce qui se dit ce matin reste entre nous par rapport à l'établissement scolaire dans lequel vous êtes. C'est-à-dire que moi si je les utilise, c'est pour des recherches. J'essaie de comprendre un certain nombre de choses, j'en vous en ai un petit peu parlé et je vous en reparlerai un petit peu plus si besoin. Là, ce matin, les choses sont pas évidentes. Le fait qu'on ne soit pas tous ensemble dès le départ modifie le dispositif. Mais on va s'adapter. Est-ce que vous avez des questions ?

**Camille et Antoine**, à voix basse : Non.

**Anne** : Non ? Alors, ce dont j'ai besoin, c'est que vous parliez assez fort, que je puisse entendre sur ma bande, voilà, juste de façon audible, quoi. Si vous parlez très très bas, ce sera difficile pour moi de transcrire. Ce que je vous propose c'est que, c'est vous qui déciderez... Avec les filles hier, je leur ai dit que je reviendrai, l'année prochaine, avec les transcriptions, les analyses, de façon à ce qu'elles puissent, jeter un coup d'œil dessus, donner leur avis et récupérer les transcriptions que je leur donnerai. Donc si vous voulez ce sera pareil pour vous. Je viendrai vous les rendre, si vous voulez.

**Camille** : Oui.

**Anne** : Donc, je vais démarrer en vous posant une question. En fait, ce que je vais vous demander c'est de me raconter quelque chose. Peut-être que ça va vous paraître sur le coup

pas évident, c'est possible... Mais y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire. Ce qui m'intéresse, c'est pas tant... enfin, c'est de voir comment vous, vous répondez à ce type de question. Et quelle que soit la façon dont vous le ferez, ça m'intéresse. C'est pour anticiper sur les questions du genre : « comment je dois faire ? » Ben, comme vous voulez.

Ma demande, la première, et j'aimerais que vous répondiez à tour de rôle en fait, si vous êtes d'accord, c'est de me raconter votre parcours scolaire, l'histoire de votre scolarité, enfin, ce que vous voulez, en fait. Pas tout, ce que vous voulez me raconter de votre scolarité depuis votre entrée à l'école jusqu'à aujourd'hui, et comment aussi, comment vous envisagez la suite de votre parcours. Je répète : « me raconter ce que vous voulez de votre parcours, de votre histoire scolaire et comment vous envisagez la suite ». Donc évidemment c'est très vaste. Mais justement, dans tout ce vaste, chacun d'entre vous va faire à sa manière, enfin. Et, et tout sera intéressant. Est-ce que ça va ? Oui ?

*Ils acquiescent.*

**Anne** : Alors, c'est maintenant qu'on va s'amuser. Qui veut commencer ?

*Rires*

**Anne** : Fille ou garçon ? À *Antoine* : tu veux commencer toi ?

*Rires.*

**Anne** : Tu sais que tu es le seul garçon interviewé ? Je n'en ai pas vu d'autres.

*Il sourit.*

**Camille** : Je veux bien.

**Anne** : Tu veux bien commencer ? Est-ce que tu veux... Alors est-ce que tu peux m'aider à te choisir un pseudo ?

**Camille** : Un pseudo ?

**Anne** : Oui, un prénom pour remplacer le tien dans mes transcriptions. Pour que ça reste anonyme. Je vais pas garder vos noms, dans les entretiens, je rends tout anonyme. Mais je vais pas mettre des x et y, vous êtes des personnes. Est-ce que tu veux bien m'aider à trouver un prénom que je pourrais utiliser ? À la place du tien, dans lequel tu reconnaîtrais un peu, quoi...

**Camille** : Ah ? J'ai toujours eu envie de m'appeler Camille...

**Anne** : Bon. Alors Camille... On t'écoute.

**Camille** : Ben, j'ai pas de souvenirs.

**Anne** : Ce que tu veux, entre ton entrée à l'école et maintenant, et ce que tu veux devenir plus tard, je suis sûre que tu as des choses à dire...

**Camille** : Ben, j'étais dans l'école Freinet... Et j'ai fait la même que tout le monde, à peu près, euh, je sais pas, hein... Y en a qui changent entre le CP et la 6<sup>ème</sup>...

**Anne** : Oui?

**Camille** : Ben... j'ai eu des résultats... normaux... Ben voilà, c'est tout. Je sais pas... *Elle rit.*

**Anne** : Qu'est-ce que tu entends par : « j'ai eu des résultats normaux » ?

**Camille** : Ben je sais pas, j'ai une moyenne normale, je suis pas au-dessus des autres, je suis pas en dessous, je suis dans... je suis dans le normal, quoi...

**Anne** : Est-ce que ce que tu dis en fait, c'est ben, c'est « j'ai pas d'histoire scolaire en fait, parce que c'est la même histoire que tout le monde ? »

**Camille** : Ben ouais...

**Anne** : Tu es entrée à l'école à quel âge ?

**Camille** : Deux ans et demi.

**Anne** : Qu'est-ce qui t'a amenée à l'école Freinet ?

**Camille** : Ben c'était la seule école qui y avait près de chez nous en fait, vu que j'ai déménagé.

**Anne** : Ben ça tu vois, ça t'appartient à toi, c'est pas l'histoire de tout le monde. Tu vois ? Donc en fait, l'école ça s'est passé comment pour toi ?

**Camille** : Bien.

**Anne** : Alors, tu m'as dit jusqu'à Freinet. Comment ça se passe ensuite ?

**Camille** : Ben, je vais au collège, comme tout le monde et ...ben on reprend le ... le rythme normal.

**Anne** : Qu'est-ce que c'est un rythme normal ?

**Camille** : Ben en fait, c'est... à Freinet, on fait euh... on fait n'importe quoi... , enfin, on fait pas n'importe quoi, on fait, on fait des choses plus librement que... dans les autres. Dans les autres écoles, là, ben fallait se remettre, euh... ben... pas se lever quand on voulait, ben, pas... pas prendre la parole comme ça. Mais ça a été.

**Anne** : Mais ça a été ? Comment tu envisages la suite de ton parcours ?

**Camille** : Ben j'hésite entre continuer mes études et faire euh... euh... ben c'est dans longtemps mais faire euh... de la fac et après un BTS euh... en langues.

**Anne** : Oui ?

*La porte s'ouvre et une des élèves attendues entre.*

**Le surveillant qui les accompagnent** : La dernière est partie de chez elle mais je ne sais pas où elle se trouve. *Aux élèves* : elle est pas venue Marie ?

**Camille** : Non.

**Adulte** : Sa maman me dit qu'elle est partie...

*Il sort.*

**Amélie** : Désolée.

**Anne** : Non, c'est pas grave. Mais on est en train de... d'écouter Camille, en fait. Je reviens vers toi après?

**Amélie** : Bien sûr.

**Camille** : Euh...

**Anne** : Donc, tu me disais que tu hésitais... entre...

**Camille** : Faire un BTS en langues...

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Ou faire, ben peut-être de l'Italien si j'y arrive parce que... En fait ma sœur elle fait de l'Italien depuis longtemps et ça m'intéresse un petit peu de voir parce qu'elle en fait beaucoup elle. Elle a continué ses études dans l'Italien en supérieur. Ou alors en anglais parce que ben... j'ai des bons résultats.

**Anne** : D'accord... Donc tu hésites entre ça, un parcours universitaire... Ce serait pour faire quel métier ?

**Camille** : Dans le tourisme.

**Anne** : Dans le tourisme... d'accord... Ou tu disais autrement ?

**Camille** : Ben autrement, ben je sais pas en fait parce que... Un CAP euh...je sais pas quelque chose, un truc...

**Anne** : Oui ? Et cette idée là de travailler dans le tourisme, tu l'as depuis longtemps ?

**Camille** : Euh, ben depuis que ma sœur en fait, elle est entrée à la fac et j'ai commencé à regarder ses cours et tout ça. J'ai vu que en fait à la fac c'est beaucoup de ... lire des livres en Italien, regarder des films. Ben les films j'avais pas le choix je regardais avec elle. Donc ben ça, ça a un peu... Et j'essaie de comprendre.

**Anne** : Et c'était y a combien de temps, ça ?

**Camille** : Y a deux ans environ.

**Anne** : Y a deux ans environ... D'accord. Quand tu penses à à ... ton avenir en fait, c'est quelque chose qui... te tracasse ou pas ?

**Camille** : Non.

**Anne** : Non ? Qu'est-ce qui fait que ça te tracasses pas ?

**Camille** : Ben c'est parce que je pense que je sais où je vais et ben... Y a pas de raisons que j'y arrive pas parce que... vu que je me donne. C'est tout.

**Anne** : Et donc, si tu dois aller vers un CAP, c'est quoi qui conditionne ça ? Qu'est-ce qui va faire que tu iras soit dans un CAP, soit à la fac ?

**Camille** : Ben si... Ben déjà je vais faire de l'Italien, ben au lycée. Donc je vais prendre Italien et anglais. Et je verrai bien où j'ai des meilleurs résultats et euh... Ben si je vois que j'y arrives pas ben, je vais pas tenter un truc que je sais que ce sera perdu d'avance. Euh... donc je ferai autre chose.

**Anne** : D'accord...Donc pour l'instant, quand tu envisages la suite de ton parcours scolaire, ça veut dire que, après le collège ici, y se passe quoi exactement ?

**Camille** : Ben je vais au lycée. Et après à la fac.

**Anne** : Voilà... Sauf si ça marchait pas en lycée ? C'est un peu ça ton projet ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : D'accord, ok.

*Camille soupire puis rit comme si elle était soulagée après un effort. Une autre élève se présente, accompagnée du surveillant.*

**Anne** : Bonjour. Installe toi. *Aux deux retardataires* : Voilà. Donc on a démarré par... une question qui est ... « raconte moi ce que tu veux de ton parcours scolaire depuis que tu es entré à l'école, jusqu'à aujourd'hui et dis-moi comment tu envisages l'avenir ». C'était ma

première question. Donc pour l'instant on a juste écouté Camille. Vous êtes toujours d'accord pour participer ? Vous vous rappelez du contrat ?

**Amélie** : Oui.

**Marie** : Oui oui.

**Anne** : Oui ? Ok. Alors du coup, on va poursuivre. Qui veut bien continuer alors ?

*Silence.*

**Anne** : Alors, qui se lance ?

*Silence. Rire.*

**Anne** : Ben, ça vous intimide ?

*Pas de réponse, des signes hésitants.*

**Anne** : C'est difficile ce que je vous demande, surtout à vous deux qui débarquez ?

*Silence gêné.*

**Amélie** : J'ai pas compris la question qui y a en fait.

**Anne** : La question ?

**Amélie** : Ben ce qui faut dire.

**Marie** : Moi pas trop non plus.

**Anne** : Raconter... Raconter votre parcours scolaire. Depuis que vous êtes entrées à l'école jusqu'à maintenant, ce que vous voulez là-dedans, en fait... hein. Je vous demande de raconter ce dont vous n'avez pas envie de parler. Et de me dire, ensuite, ben... comment... comment vous imaginez que cette histoire va se poursuivre.

**Amélie** : Ben, je veux bien...

**Anne** : Tu veux bien essayer ? Alors, est-ce que tu peux me donner un pseudo pour que les entretiens restent anonymes ? Je demande ça à chacun d'entre vous.

**Amélie** : Euh... Amélie.

**Anne** : Amélie ? Ok. Alors, donc, c'est quoi, l'histoire de ton parcours scolaire ?

**Amélie** : J'ai été en primaire, en maternelle et ensuite...

**Anne** : Oui ?

*Silence intimidé.*

**Anne** : Oui ?

**Amélie** : Après, j'ai été au collège...

**Anne** : Oui... Comment ça s'est passé ?

**Amélie** : Ben bien.

**Anne** : Qu'est-ce que tu entends par bien ? Ben... ça veut dire quoi pour toi quand ça se passe bien ?

**Amélie** : Ben, je sais pas... c'était... facile ? Enfin, assez... Je sais pas...

**Anne** : Et ça a toujours été assez facile pour toi l'école ?

**Amélie** : Ben... *Elle soupire.* Ouais bof. *Dans un souffle.*

**Anne** : *En riant.* Oui. Alors, est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus ?

**Amélie** : De dire quoi ?

**Anne** : Mais sur ce qui n'est pas facile, par exemple. À l'école. Pour toi.

**Amélie** : Ben... les maths...

**Anne** : Les maths, ça t'a toujours posé difficulté ?

**Amélie** : Ben ça dépend.

**Anne** : Comment tu t'es sentie à l'école ? Au début, quand t'es rentrée à l'école... Comment tu t'es sentie ?

**Amélie** : Bien.

**Anne** : Bien ? D'accord... et, ça a continué pendant tout le primaire ? Ça veut dire qu'en fait t'as t'as apprécié d'être à l'école ?

**Amélie** : Bof.

**Anne** : Bof ? Qu'est ce qui fait que t'apprécies pas.

**Amélie** : Ben... Je sais pas. J'aime pas trop l'école.

**Anne** : T'aime pas trop l'école ? C'est quelque chose que tu as toujours pensé ?

**Amélie** : Ben ça dépend. En maternelle j'aimais bien.

**Anne** : En maternelle, t'aimais bien ?

*Elle rit, l'air intimidé.*



**Anne** : Bon, en maternelle tu aimais bien et à partir du primaire t'as moins aimé ?

*Silence. Elle hoche la tête.*

**Anne** : Et au collège comment ça se passe ?

**Amélie** : Bien.

**Anne** : Alors, c'est quoi bien ?

**Amélie** : Ben, bien.

**Anne** : *Rire.* J'arrive pas à voir ce que ça peut être, bien. C'est que ça peut être tellement de choses...

**Amélie** : Je sais pas.

**Anne** : Bon, on va y revenir peut-être un petit peu plus tard. Comment tu envisages la suite ?

**Amélie** : Moi, je veux aller au lycée.

**Anne** : Oui ?

**Amélie** : Je sais pas...

**Anne** : T'as pas d'idée pour ton orientation ?

**Amélie** : Si.

**Anne** : Alors, qu'est-ce que tu as envie de faire ?

**Amélie** : Organisatrice d'événements ?

**Anne** : Comment ?

**Amélie** : Organisatrice d'événements.

**Anne** : Organisatrice d'événements. D'accord... Et ça te vient d'où cette idée d'être organisatrice d'événement ?

**Amélie** : Parce que j'aime décorer, c'est pour ça, faire des trucs.

**Anne** : D'accord. Et depuis quand tu as cette idée ?

**Amélie** : Depuis la 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : Depuis la 5<sup>ème</sup> ? Tu, tu, comment, comment t'as découvert, en fait, euh...ce métier ?

**Amélie** : Parce que en fait, en fait j'ai une tante qui voulait faire ça et du coup ben... ça m'a donné envie.

**Anne** : Oui? Et donc ... comment on fait pour... pour devenir, pour faire ce métier là ?

**Amélie** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas ? Mais c'est ton idée pour l'instant ...

**Amélie** : Oui.

**Anne** : D'accord. Ok. Je vais peut-être vous poser d'autres questions après, hein...

*Je me tourne vers Antoine et Marie.*

**Anne** : Alors, qui de vous deux va oser ? Et essayer de me raconter un peu, à sa manière ?

*Marie semble prête.*

**Anne, à Marie** : Oui ou non ?

*Silence gêné, pas de réponse mais des rires.*

**Marie** : Ben oui.

**Anne** : Alors, ton pseudo, ce serait quoi ?

**Marie** : Marie.

**Anne** : Marie... Allez on t'écoute, Marie, essayer de nous raconter un peu ton parcours.

**Marie** : Ben... je sais pas.

*Silence.*

**Anne** : Qu'est-ce que tu sais pas ?

**Marie** : Je sais pas quoi dire.

**Anne** : Bon. Ben, je sais pas... Tu peux commencer par le début ? À quel âge tu es rentrée à l'école ?

**Marie** : À trois ans.

**Anne** : À trois ans ? Alors, à partir de là, comment ça s'est passé, qu'est-ce qui s'est passé ? Là aujourd'hui, comment ça se passe ? Et puis ensuite, comment tu vois la suite ?

**Marie** : Ben... Bien.

**Anne** : Bien pour tout ça en fait ?

**Marie** : Sauf au collège.

**Anne** : Ah ? Est-ce que tu peux m'en dire un petit peu plus ?

**Marie** : J'aime pas.

**Anne** : T'aimes pas ? Qu'est-ce que t'aimes pas ?

**Marie** : Les cours.

**Anne** : Et c'était pas le cas quand tu étais, en primaire ?

**Marie** : Ben non...

**Anne** : En primaire c'était bien ?

**Marie** : En primaire c'était mieux, là ici c'est plus dur.

**Anne** : Oui ? C'est ici que ça se passe moins bien ? Avant ça se passait bien ?

*Elle acquiesce.*

**Anne** : Après comment t'envisages la suite alors ?

**Marie** : Ben, je vais être dans un lycée.

**Anne** : Oui ? Pour y faire quoi ?

**Marie** : Ben ... travailler.

**Anne** : Oui, mais tu sais dans quel but ? Quelle ton idée, ton projet ? Est-ce que tu en as ?

**Marie** : Ben, photographe.

**Anne** : Tu veux être photographe ? Depuis combien de temps tu veux être photographe ?

**Marie** : Début de l'année.

**Anne** : Au début de cette année ? Qu'est-ce qui t'a donné envie ?

**Marie** : Ben j'aime bien prendre des photos...

**Anne** : T'aimes bien prendre des photos ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Qu'est-ce que tu connais de ce métier là ?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : C'est une idée comme ça en fait ? T'as regardé comment on faisait pour devenir photographe ?

**Marie** : Non.

**Anne** : D'accord... Merci. *Au dernier élève présent.* Et toi, ton prénom, ce sera quoi ?

**Antoine** : Aucune idée.

**Anne** : Ah? Tu veux qu'on t'aide à choisir ?

**Antoine** : Je veux bien.

**Anne** : Si je te propose Antoine, ça te va ?

**Antoine** : Très bien.

**Anne** : Ok. Alors, Antoine, est-ce que tu veux bien te prêter au jeu ? Et me raconter ?

**Antoine** : Ben, ça s'est bien passé jusque ... le collège. J'ai commencé à moins aimer les cours.

*Silence.*

**Anne** : Et alors, c'est quoi les conséquences du fait que tu aimes moins les cours ?

**Antoine** : Les cours sont plus durs ici.

**Anne** : C'est plus dur ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Oui... Et comment tu envisages la suite alors ?

**Antoine** : Je vais aller au lycée.

**Anne** : Et ?

**Antoine** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas ce que tu veux faire non plus... Alors, euh...

*Silence. Je regarde mes notes.*

**Anne** : C'est pas super évident... Je vais avoir envie de vous demander quelque chose. Je vois bien que par le récit oral, ça ne passe pas bien... Est-ce que vous avez des feuilles avec vous ? Des feuilles de papier pour écrire ?

**Camille** : J'en ai moi.

**Anne** : Oui, tu en as ? Est-ce que vous pourriez prendre chacun une feuille et ... me raconter par écrit, votre histoire scolaire. Je prends les fautes d'orthographe et de grammaire avec aussi, ça m'est complètement égal. Vous n'avez pas besoin de faire attention à ça, d'accord? Et ça reste aussi complètement mon matériel privé. Alors, c'est-à-dire que personne n'y a accès, comme pour les entretiens, quoi. Je pars avec, je les tape...

**Amélie** : Je n'ai pas de feuilles.

**Anne** : T'en as pas ? Vous avez des crayons ? Je vais vous donner des feuilles. D'accord ? Peut-être ce sera plus facile pour vous de passer un moment par l'écrit ?

*Chuchotements pour échanger des crayons, se faire passer des feuilles.*

**Anne** : Y a pas... Encore une fois, y a pas de bonne manière de faire. Mais ce que je vous demande, c'est d'essayer de raconter votre parcours. Votre histoire, mais par rapport à l'école, quoi. Vous voyez ce que je veux dire ou pas ?

*Ils acquiescent.*

**Anne** : Oui ?

*Silence. Ils écrivent.*

*L'entretien reprend quand ils ont tous rendu leur feuille et que je les ai lues.*

**Anne** : D'accord. Bon, alors. Tout ça me pose bien des questions. Je vais vous expliquer un petit peu plus. Et vous allez peut-être pouvoir m'aider. Moi en fait à la base, j'étais prof de Français. Et en tant que prof principal, je m'occupais de l'orientation des élèves. Et euh... souvent ils savaient pas ce qu'ils voulaient faire, ils s'impliquaient pas beaucoup, ils allaient pas beaucoup dans les stages, ou ils ne trouvaient pas eux-mêmes des stages, etc. C'est peut-être des choses que vous connaissez ou que vous allez connaître. Enfin toujours est-il que quand je les recroisais quelques années plus tard et qu'ils me disaient « ben ouais mais mon orientation ça va pas du tout, c'est pas du tout ce que je voulais faire en vrai », ou qu'ils ont décrochés de l'école, ou alors, euh... qu'ils sont pas bien, globalement, ça me fait pas plaisir. Et euh... ça plus tout un tas d'autres questions m'a amené à me poser des questions et à reprendre des études pour faire de la recherche.. Mes questions, ça reste des questions qui à la base étaient des questions de prof. Des choses que je cherche à comprendre, voilà. Pour, parce que je pense qu'il est important de les comprendre. Tout ça m'a amené à faire des interviews avec pas mal d'élèves. Dans une autre région de France. Et de constater que ces élèves en fait, avaient, qui avaient du mal à s'orienter, ils avaient aussi du mal à raconter. Je me suis dit : « mais c'est marrant parce que j'ai quand même l'impression que quand les élèves savent raconter, sont à l'aise pour raconter, ils ont moins de mal à se mettre en projet pour l'avenir. Or, on n'apprend pas beaucoup à raconter ses expériences à l'école, d'une manière générale. Sauf dans certaines écoles. Et dans les écoles Freinet, normalement on apprend davantage à raconter ses expériences. Alors, je vais vous poser une deuxième question, à chacun d'entre vous. « Est-ce que, quand vous étiez dans cette école, vous avez le souvenir d'activités qui

vous permettaient de raconter vos expériences et si c'est la cas, est-ce que vous étiez à l'aise là-dedans, est-ce que vous arriviez à le faire. D'accord ? On peut peut-être reprendre dans le même ordre que tout à l'heure ?

*Ils acquiescent.*

**Anne** : Alors qu'est qu'il en est pour toi, Camille ?

**Camille** : Ben oui, y avait ça puisqu'on faisait des « Quoi de neuf le matin ? » et euh... Ben et euh. Je suis arrivé en CM1, en fait dans l'école. Et donc ben au début, je comprenais pas trop pourquoi on faisait ça mais après ça m'a un peu aidé et j'ai plus de facilité à prendre la parole.

**Anne** : D'accord. Donc toi, tu te sentais à l'aise dans ce genre d'activités là ?

**Camille** : Plus dans le CM2.

**Anne** : À partir de... oui... Il t'a fallu un temps de rodage et après tu as pris tes marques et tu étais bien là-dedans, quoi ? Est-ce que tu te considères comme quelqu'un qui, au-delà de prendre la parole, se débrouille bien pour raconter des choses quand y a des choses à raconter ?

**Camille** : Ouais.

**Anne** : Ouais. Tu sais raconter des choses ?

**Camille** : Ouais. Même parfois on me dit que je suis pas obligée de tout raconter. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « J'aime bien communiquer et raconter des expériences ».*

*Rires.*

**Anne** : Comment ça se passe en français maintenant ? Comment ça se passait quand tu étais dans le primaire et comment ça se passe maintenant ?

**Camille** : En français ben... En fait, y avait pas vraiment de trucs de français là-bas, y avait des textes écrits et tout ça, et pis j'ai toujours eu de l'inspiration tout ça, j'ai toujours eu... Y avait des questionnaires. Ben au niveau conjugaison et tout ça j'apprenais pas donc évidemment, ça marchait pas. Et euh... là maintenant ben, c'est c'est la matière que je préfère et euh... j'ai, j'ai des bons résultats dans cette matière.

**Anne** : Ok. Et toi, Amélie, tu veux bien me dire un peu ?

**Amélie** : Ben ouais, y avait ce qu'elle avait dit, des « Quoi de neufs ? ». Et ben, j'y allais.

**Anne** : Oui ? Et alors, ça se passait bien pour toi, ça ?

**Amélie** : Oui.

**Anne** : Oui ? T'étais, t'avais des bons résultats en français ?

**Amélie** : Je sais plus.

**Anne** : Tu te rappelles pas ? Et tu te souviens si tu aimais bien ces moments-là ?

**Amélie** : Ben, ça dépendait.

**Anne** : Et ça dépendait de quoi ?

**Amélie** : Ben ce qu'on faisait.

**Anne** : Et euh, quand il s'agissait d'écrire des choses, de parler de toi et tout ça ?

**Amélie** : J'sais pas... bof.

**Anne** : Bof ? Alors, bof, tu , tu te sens un peu timide ou... ou c'est autre chose ?

**Amélie** : Non. Ben parce que je savais pas quoi dire.

**Anne** : Tu savais pas trop raconter, quoi ? Et maintenant comment ça se passe en 4<sup>ème</sup> ? En français ça se passe bien ?

**Amélie** : Ouais.

**Anne** : Et tu te sens des capacités toi pour raconter des choses, t'es à l'aise pour raconter des choses ?

**Amélie** : Oui.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : Je faisais pas d'activités.

**Anne** : Comment ça ?

**Marie** : Je faisais pas d'activités.

**Anne** : Tu faisais pas d'activités. C'est quoi des activités ?

**Marie** : Je sais pas moi.

**Anne** : Parce que là, moi ce mot-là, tu parles d'activités à l'école, quand tu dis ça ? Alors, qu'est-ce que ça pouvait être ces activités ? Je comprends vraiment pas ce que tu mets derrière ce mot, à quoi ça ressemble ? Est-ce que tu peux me donner un exemple ?

**Marie** : Ben, des choses qu'ils faisaient là-bas.

**Anne** : Des choses qu'ils faisaient, là-bas tu les faisais pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Ben comment ça se passait alors en fait ?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : Des choses qu'ils faisaient là-bas c'est-à-dire, par exemple le « Quoi de neuf » ? Toi tu le faisais pas quand tu étais à Freinet ?

**Marie** : Si des fois, mais euh...

**Anne** : Mais ?

**Marie** : C'est rare que je le faisais.

**Anne** : Et donc pareil pour les textes libres et tout ça, tu les faisais pas ?

**Marie** : Pas toujours.

**Anne** : Non ? D'accord. Et toi, comment ça se passe en français maintenant ?

**Marie** : Bof...

**Anne** : Bof ? C'est pas ton truc ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Bon. Et toi Antoine ?

**Antoine à voix très basse** : Ben je le faisais aussi. Ben les textes libres, je les faisais aussi.

**Anne** : Je t'ai pas bien entendu.

**Antoine** : Ben les textes libres, je les faisais aussi.

**Anne** : Oui ? Et ça se passait bien ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Comment ça va en français aujourd'hui ?

*Antoine montre d'un geste que c'est pas terrible.*

**Anne** : C'est pas top ? Comment t'expliques ça ?

*Silence.*

**Anne** : J'aurais besoin que vous m'aidiez encore un peu à répondre à certaines questions. Je suis dans le brouillard. J'étais hier donc avec... cinq élèves qui étaient avec vous en primaire. Vous étiez dans la même école. Globalement, vous étiez dans cette école parce que c'était sur votre secteur scolaire ? C'est ça ? Tout simplement, c'était à côté des chez vous ?



*Ils acquiescent.*

À *Camille* : Toi, tu es allée là pour des raisons particulières ?

*Elle acquiesce.*

Donc, vous étiez ensemble, vous avez eu exactement la même pédagogie, les mêmes enseignants, qui faisaient de la même manière et ... Comment dire ? Comment ça se fait, voilà, que les cinq filles que j'ai rencontrées, elles sont super à l'aise pour parler. Quand je leur demande d'écrire un truc elles me font un récit assez développé si je compare aux vôtres, euh... Globalement, elles sont toujours contentes d'être à l'école, ça leur plaît bien, ça se passe bien, etc. Elles ont pas mal d'idées sur ce qu'elles veulent faire plus tard. Et là, je rencontre des élèves qui ont été scolarisé au même endroit, et ... vous avez pas l'air en super phase avec l'école, quoi. Est-ce que je peux résumer les choses comme ça sans que ce soit faux ?

*Ils acquiescent. Marie fait la moue.*

À *Marie* : C'est pas tout à fait ça ?

**Marie** : Si si, c'est bien ça. C'est que j'aime pas l'école...

**Anne** : Donc quelle, quelle explication vous pourriez m'aider à trouver à ça ?

**Camille** : C'est B (*nom du collège*) le problème ! Ici *Camille* a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Pas seulement, on a aussi des caractères différent »).

*Rires.*

**Anne** : C'est B le problème ? Mais ça veut dire quoi ?

**Camille** : Ben, je sais pas, je suis déjà partie devant A et tout les élèves y... y rigolent avec leur surveillant, nous ici on se dirait en prison. Non, mais c'est vrai aussi, faut dire la vérité !

*Rires gênés.*

**Anne** : Je vous le redis, tout ça je le communique pas...

*Rires soulagés.*

**Marie** : Heureusement !

**Anne** : Je communique pas le contenu de nos entretiens au chef d'établissement qui est mon contact ici. J'ai été claire avec lui par rapport à ça. Et d'ailleurs, il ne fait aucune demande dans ce sens. Il comprend qu'on est en train de travailler sur une question de recherche, donc, voilà. *Aux autres que Camille* : Donc, est-ce que vous partagez son point de vue ? Le

problème, d'après vous, c'est que vous êtes scolarisés ici ? Vous pensez que si vous aviez été scolarisés à A, les choses seraient vraiment différentes ?

*Silence.*

**Anne** : À Marie. Qu'est-ce que t'en penses ? *Elle hausse les épaules.* Toi, tu sais pas ? Et toi en fait, tu dis que tu participais pas tant que ça aux activités de Freinet ? Est-ce que ça veut dire que tu aimais pas ça, déjà ?

**Marie** : Non, j'aimais pas.

**Anne** : Tu aimais pas l'école ? C'était pas ton truc... Est-ce que tu sais pourquoi ? Qu'est-ce qui te déplaît, qu'est-ce qui est difficile pour toi à l'école ?

**Marie** : J'aime pas travailler.

**Anne** : Qu'est-ce que tu préférerais faire ? Qu'est-ce que tu aimes bien faire, en fait ?

*Silence.*

**Anne** : Tu sais pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Alors pourquoi vous, vous êtes dans ce collège ? Parce que d'après ce que je comprends, vous étiez tous dans le même quartier ? À *Camille* : À part toi, peut-être ?

**Camille** : Nan ! J'ai déménagé sur X. (*nom de la commune*)

**Anne** : Ouais, mais ce que je veux dire c'est que quand, quand vous étiez à Freinet, c'était parce que vous habitiez pas loin ? C'est ça ? Et pourquoi vous vous êtes dans ce collège là et d'autres, d'autres sont dans un autre collège ?

**Amélie** : Parce que c'est plus près.

**Anne** : C'est plus près pour eux, quoi ?

*Une interruption. Une personne souhaite entrer suite à une erreur de salle. Je lui explique qu'il est difficile de libérer la salle qui m'a été attribuée par le Principal adjoint.*

**Camille** : Parce que y a pas besoin de dérogation pour aller à l'école Freinet.

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Donc l'école Freinet en fait, donc tous ceux qui veulent y aller y z'y vont. Y a pas vraiment de places limitées. Mais en fait après, y... on est séparés par euh...

**Marie** : Y avait deux classes, deux classes de CM1, CM2.

**Camille** : Ouais, mais en fait après par rapport en fait où on habite...

**Anne** : Au secteur ?

**Camille** : Ouais, au secteur.

**Anne** : Vous n'étiez pas sur le même secteur...

**Camille** : Et la limite c'est en fait c'est la rue juste après. Et vu que y z'habitent de l'autre côté, ben on a tous été séparés. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : chez moi »*

**Anne** : D'accord.

**Camille** : Ils ont eu plus de chance que nous.

**Anne** : C'est important. Enfin..., c'est un élément d'explication important pour moi.

**Camille** : En fait, je pense qu'on a toujours su que A c'était mieux que B. A y a toujours eu une réputation, sur X.

**Anne** : Ah ?

**Camille** : B, B, ça a toujours une réputation... un peu de... y a des gens ils l'appellent le collègue poubelle, c'est récupérer en fait, détruire les les déchets des .... Ou alors l'inverse en fait, quand on se fait virer, ben on va là. En fait, c'est bizarre. En fait entre les deux collèges eux, y z'ont, y z'ont plus de chance, on dirait. En fait, je sais pas, c'est bizarre.

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Nous, on a une réputation, dans le collège.

**Anne** : Je comprends ce que ça veut dire. Je le comprends bien. Le collège dans lequel je travaillais, vous vous êtes sur une zone ECLAIR, mais à l'époque c'était des ZEP, c'est pareil... Et effectivement les élèves me parlaient de ce genre de choses aussi. Ils avaient le sentiment que être dans cet établissement c'était avoir déjà une étiquette avant de commencer. Est-ce que c'est un peu ça que tu me dis ?

**Camille** : C'est ça, oui.

**Anne** : Qu'est-ce que tu en penses, Antoine, de tout ça ?

**Antoine** : Je sais pas moi. C'est correct.

**Anne** : C'est correct ? En tout cas, quand vous étiez en CM2, au moment où vous étiez encore avec les autres et où vous aviez pas encore conscience que vous alliez être dans des

établissements séparés, etc., vous pensez qu'il y avait une différence entre eux et vous ou pas ?

**Camille** : Ben ouais. On était tous dans la même classe, donc... on allait pas faire un groupe ce qui allaient partir à A et ceux qui allaient partir euh...

**Anne** : Ce que je veux dire par là c'est que... avant, avant de penser où vous iriez au collège...

**Marie** : Je crois, oui.

**Camille** : Je me souviens plus exactement mais je crois qu'on était tous au même niveau.

**Anne** : Donc, c'est ça qui explique quand je dis « qu'est-ce qui fait ça ? », que tu répondes : « ben, c'est, c'est le collège », quoi. Parce que aujourd'hui, vous semblez, comme ça, je dis pas tous, mais si je regarde une moyenne, sur le groupe, vous semblez en conflit ou en difficulté avec le collège et ça m'étonne... Puisque vous êtes partis avec le même bagage, quoi, à priori. Ce qui me questionne aussi et là ce que je voudrais vraiment comprendre aussi c'est que... eux, ils sont à l'aise dans l'ensemble pour parler de l'avenir, ils l'envisagent assez facilement. Et vous, je vous sens plus dans le flou. Comment on peut expliquer ça, quoi ? C'est-à-dire c'est pas comme s'il y avait là-bas, sur cinq élèves, la moitié qui savent pas et ici aussi. C'est là-bas, tous savent sauf une, mais elle a une idée du secteur, et ici, ça, c'est, je dis pas que vous savez rien de ce que vous voulez faire plus tard mais ça reste plus flou. Et surtout, vous n'avez pas trop l'air d'avoir envie ou d'être à l'aise pour en parler ou y penser. À *Marie* : Toi, tu me dis « Je veux être photographe mais je sais pas trop comment faire pour être photographe, c'est mon idée de cette année, voilà. À *Amélie* : Toi, réalisatrice d'événements... Bon, voilà, tu... tu me dis pas beaucoup comment on fait pour le devenir en fait, quoi... ça a l'air d'être un projet mais voilà, ça reste, c'est pas très encore... déterminé quoi. On sent que c'est plus une possibilité qu'une certitude pour toi, quand tu en parles ?

**Amélie** : Oui, c'est pas vraiment une certitude.

**Anne** : D'accord, ok. Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Je sais pas.

**Anne** : J'entends des « je sais pas » pour toi. Vous comprenez ce que je veux dire ou pas ? Et pis, y a aussi le fait que vous soyez tellement, euh... à part, Camille, tellement réservés pour me parler. Je vous entends pas beaucoup tous les trois. Et quand je dis pas beaucoup, c'est vous prenez pas beaucoup la parole et quand vous la prenez, c'est en parlant tout doucement, un peu cachés, etc. Donc euh... ben, c'est différent.

*Rires.*

Mais vous êtes très bien comme vous êtes, hein ? La chose, c'est, c'est de comprendre, en fait un tel écart entre des élèves qui semblent à l'aise pour prendre la parole et parler de leur parcours scolaire et de leur avenir, entre autres, et d'autres qui le sont moins. Je sais pas... Donc c'est ça que j'essaie de comprendre. Je voudrais des explications là-dessus. Est-ce que déjà quand vous étiez à Freinet vous faisiez partie des élèves qui...

**Amélie** : Ben c'est que y en a qui participait plus aux trucs aussi.

**Anne** : Oui.

**Amélie** : Ben oui.

**Anne** : Oui ? Déjà en Freinet en fait ? Toi, t'as jamais autant participé que d'autres ?

**Amélie** : Ben je suis allée, mais pas tous les jours. Ben je le faisais pas tous les jours en fait. Pas si souvent. D'autres c'était tout le temps.

**Anne** : Oui ? Y en a qui faisaient tout le temps ? Ok. À *Antoine* : Et toi ?

**Antoine** : C'est pareil.

**Anne** : Pareil ? Déjà quand tu étais à Freinet, tu faisais pas partie de ceux ...

**Antoine** : ... qui faisaient tout le temps.

**Anne** : qui faisaient tout le temps. À *Amélie* : Et toi tu me dis « je faisais pas très souvent ».

**Amélie** : Ouais.

À **Camille** : Et toi par contre, tu le faisais régulièrement ?

**Camille** : Mouais.

**Anne** : Non ? Pas plus que ça ?

**Camille** : Non. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Je ne le faisais que quand j'avais des choses à raconter ».*

**Anne** : Elles le faisaient, les filles que j'ai rencontrées hier, alors ? Je peux les nommer quand même. C'était Leïla, Ouria, Manel, Marioushe, Lina. Elles, elles le faisaient plus souvent que vous ou pas ?

**Les filles** : Ouais, quand même, si.

**Anne** : Elles faisaient partie de celles qui faisaient plus ?

**Amélie** : Euh, pour les..., ben quand on faisait les pièces de théâtre ben elles elles faisaient souvent.

**Anne** : Vous, ça reste un bon souvenir, Freinet ?

**Camille** : Oui. Mais y a quand même des points négatifs.

**Anne** : Oui ? Quoi par exemple ?

**Camille** : Ben j'ai remarqué que, ben, *en désignant ses camarades*, je sais pas s'ils peuvent le dire aussi mais quand on est arrivés, j'ai remarqué qu'en maths on avait du retard. *Les autres acquiescent*. Ben je savais pas faire beaucoup de choses en maths. Parce qu'en fait, c'était plus du travail libre. Soit on faisait des problèmes soit on faisait du français. Evidemment ben je pense que tous, on est plus forts en français. Qu'en maths. Du coup, ben on faisait toujours du français. Et ben, je savais pratiquement rien faire en maths en arrivant en 6<sup>ème</sup>. Ils vérifiaient pas sinon ce qu'on faisait. Euh... Et du coup ce qu'on a, on a tous eu un choc quand on a remarqué ce que les autres savaient faire, quand on est arrivé en 6<sup>ème</sup> et qu'on a remarqué tout ce que les autres 6<sup>èmes</sup> savaient faire et nous, rien. Je pense qu'aussi ça, c'était pas bien.

**Anne** : Oui ? Parce que ça vient creuser un écart ? Et alors du coup, euh... Ces filles qui sont dans l'autre collège... Elles auraient pu se trouver dans le même écart ? Ceci dit, je crois que deux d'entre elles au moins m'ont dit que... qu'elles étaient pas très fortes en maths... Donc ouais, y a ça. Y a ça. Peut-être aussi, ce qui euh... d'après ce que j'ai compris, elles ont toutes été e 6<sup>ème</sup> dans la même classe à A. Avec une prof de français qui fait de la pédagogie Freinet.

**Camille** : Je sais pas.

**Anne** : Si. En fait, quand elles sont arrivées de l'école Freinet, elles ont peut-être pas eu le même choc parce qu'elles se sont trouvées un an dans la même classe, où la prof de français continuait les « Quoi de neuf ? », les textes libres, etc. Et ça veut dire que, d'abord elles étaient ensemble. Vous vous étiez dans la même classe ?

**Camille** : Antoine et moi. Parce qu'en fait euh... Euh, elles sont en SEGPA. Et nous en fait on est en bilangue. Anglais-allemand.

**Anne** : D'accord.

**Camille** : On sera ensemble jusque la 3<sup>ème</sup> et après ben, c'est tout. Heureusement.

**Anne** : Heureusement ?

*Rires de tous.*

**Camille**, à *Antoine* : Pour l'anglais et l'allemand. Parce que j'aime pas, c'est pas contre toi. Toi je t'aime bien, tu es gentil. Nan, c'est parce que j'en ai marre d'être dans la même classe. J'y suis depuis trois ans, c'est chiant à force.

**Anne**, à *Marie et Amélie* : Alors, vous vous avez été orientées en SEGPA ? Est-ce que vous pouvez m'expliquer en fait ce qui vous a amenées en SEGPA ?

**Amélie** : Ben c'est le prof.

**Anne** : Le prof, c'est-à-dire ?

**Amélie** : Celui avec qui on était à Freinet.

**Anne** : Oui ?

**Amélie** : Le directeur.

**Anne** : Le directeur ? C'est lui qui a dit que tu irais en SEGPA ?

**Amélie** : Oui. Que en fait ce serait mieux.

**Anne** : Que ce serait mieux. D'accord. Et donc, tu as pensé comme lui que ce... que ce serait mieux ?

**Amélie** : Ben au début je voulais pas mais après...

**Anne** : Tu voulais pas ?

**Amélie** : Au début non.

**Anne** : Pourquoi ?

**Amélie** : Parce que. Je sais pas.

**Anne**, à *Marie* : Et toi ? Quand on t'a parlé de la SEGPA ?

**Marie** : Ben, c'était quand même bizarre.

**Anne** : C'était bizarre ? Et au bout du compte, tu es contente ou tu es pas contente ?

**Marie** : Ben c'est moins dur que la, que la Générale quand même.

**Anne** : Oui.

**Marie** : Ben oui.

**Anne** : Est-ce que vous avez des frères et sœurs ? Antoine, tu as des frères et sœurs ?

**Antoine** : Oui. Mais ils ont pas été à Freinet.

**Anne** : D'accord.

**Antoine** : On a déménagé. On a fait le tour du monde. La Martinique...

**Anne** : Le tour du monde, c'est vrai ?

**Camille** : Sérieux ?

**Antoine** : On a habité ...

**Anne, faussement indignée** : Attends attends attends. Je te demande de raconter ton parcours scolaire, tu m'écris six lignes...

**Camille, réellement indignée** : Attends, t'es parti en Martinique, ça fait trois ans que je te connais et je le sais pas ?

*Antoine rit.*

**Camille** : T'es parti dans d'autres pays ?

**Antoine** : Je sais plus.

**Camille** : Non, mais t'as fait d'autres pays ? Des îles et tout ? Non ?

**Antoine** : Mon père.

**Camille** : Ben t'as été à l'école en Martinique ?

**Antoine** : J'étais pas encore né. Mon frère il a eu de la chance. Après ils sont rentrés.

**Camille** : Ah...

**Anne** : Donc toi tu es arrivé au moment où ils se réinstallaient pour plus trop bouger ?

**Antoine** : Disons que c'est ça.

**Anne** : Et toi Marie, est-ce que tu as des frères et sœurs ?

**Marie** : Oui. Deux grands frères. Et deux petites sœurs.

**Anne** : Est-ce que, euh... ils étaient à Freinet eux aussi ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ? Elles habitent pas au même endroit que toi tu habitais quand toi tu allais à l'école ?

**Marie** : Au début en fait elles y étaient, mais quand on a déménagé elles ont changé d'école. Moi en fait j'habite dans un appartement mais mes frères y z'étaient pas avec nous.

**Anne** : Ok. D'accord. Et tes petites sœurs ? Vous avez déménagés depuis ou pas ?

**Marie** : Non. Mais en fait y a une école plus près, c'est mieux.



**Anne** : D'accord, ok, je comprends mieux. C'est donc vraiment uniquement parce que c'était plus près que tu étais à l'école Freinet ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Et toi, Amélie ?

**Amélie** : J'ai un frère. Plus grand. Il est allé à Freinet.

**Anne** : Il en, il en est dans son parcours, lui ?

**Amélie** : Il a 18 ans.

**Anne** : Il a 18 ans ? Qu'est-ce qu'il a fait alors, après ?

**Amélie** : Je sais pas. C'est rare que je lui parle.

**Anne** : Et lui il te parle pas ?

**Amélie** : Si mais c'est rare. On s'entend pas très bien.

**Anne** : D'accord. À *Camille*. Et toi ?

**Camille** : J'ai une grande sœur et un petit frère.

**Anne** : D'accord. Il a quel âge ton petit frère ?

**Camille** : Huit ans, neuf maintenant.

**Anne** : Et il, il est dans l'école Freinet ou pas ?

**Camille** : Oui. Parce qu'il est hyperactif aussi et par contre lui, ben... ça va pas à l'école et tout ça. Il a une AVS et tout. Et euh... Ben il est parti à cette école là.

**Anne** : Même si ce n'est pas la proche...

**Camille** : Oui. Il va parce que c'est Freinet.

**Marie, en chuchotant** : C'est quoi une AVS ?

**Camille** : Une aide de vie scolaire.

**Anne** : Ok. Et ben, ça vient m'en poser, tout ça des questions. C'est génial la recherche, on comprend rien.

*Silence. Je réfléchis.*

**Anne** : Est-ce que vous connaissez ici des élèves qui sont en 6<sup>ème</sup>, en 5<sup>ème</sup>, en 3<sup>ème</sup> et qui sont passés par Freinet ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Alors, comment ça se fait que vous les connaissez ?

**Camille** : Ben parce qu'ils y étaient eux... Vu que ... en les voyait dans la cour et vu que c'est la même cour maternelle et primaire, y avait juste une grille pour séparer, et... et ben, on les connaît tous et ben, parce que on a que quatre ans d'écart et on les a vus quand on était en CM1-CM2, on les a vus quand ils étaient en CP-CE1.

**Marie** : Même Saïd il était dans ma classe par exemple. Il avait redoublé.

**Camille** : Et parce que c'était une classe double niveau.

**Anne** : Et donc en fait quand vous vous retrouvez entre vous, ça crée une complicité ou pas du tout ?

**Camille** : Avec certains oui. Ben, je sais que y a eu deux petits du collège que ben, j'aime bien parce qui, parce qui z'étaient avec moi. Mais c'est tout. Après les autres, je m'en fiche.

**Anne** : Vous savez un peu comment ça se passe pour en eux en fait ? L'école ?

**Camille** : Lucas, ça se passe bien.

**Anne** : Il est en quelle classe, lui ?

**Camille** : Il est en 6<sup>ème</sup>, Lucas.

**Antoine** : Il est pas en 5<sup>ème</sup> ?

**Camille** : Nan, il est en 6<sup>ème</sup>. Après y a Kader. Je sais pas ça se passe comment.

**Antoine** : Il a redoublé une fois. Il est parti après il est revenu ici.

**Camille** : Mais les 3<sup>ème</sup>, y a personne qui va, faut pas, faut pas chercher. Les 3<sup>ème</sup> dans le collège y a personne qui a de bons résultats pratiquement. C'est fou.

**Anne** : Donc en fait, ce que tu es en train de me dire, indépendamment de Freinet ou pas Freinet, dans cet établissement, y a pas de bons résultats ?

**Camille** : Non, je crois pas.

**Anne** : D'une manière générale ?

**Antoine** : Y sont tous cons.

**Anne** : Comment ?

*Rires.*

**Anne** : Comment t'as dit ?

**Amélie** : Y sont tous cons.

**Anne** : Y sont tous cons ?! T'es en train de me dire, voilà, dans ce collège, les gens y sont tous cons ? Wouaw ! C'est un peu fort ?

*Rires.*

**Anne** : Mais vous êtes dans ce collège et vous êtes pas cons !

**Camille** : Ben pas nous aussi, c'est des autres.

**Anne** : C'est les autres. Vous vous plaisez pas, là ?

**Camille**, *très fermement* : Non !

**Anne** : Mais, eux, est-ce qu'ils se plaisent, là, ceux dont vous dites, ben y sont tous cons. Est-ce que eux ils se plaisent là, est-ce que vous savez ?

**Camille** : Ouais. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Mais pas tous ».*

**Anne** : Ouais ?

**Camille** : Enfin y a quand même des gens cools, hein... Moi je sais que les gens de ma classe, ben, je les apprécie pratiquement tous. Parce qu'on est dans la classe depuis la 6<sup>ème</sup>. Et puis que forcément, même si il y a des moments où ça va du tout, ça crée des ... parce qu'en fait dans ma classe y a beaucoup d'histoires de gamins et tout. Enfin, je dis pas que je suis pas gamine non plus, je fais des histoires, hein, faut pas croire. Mais y a beaucoup d'histoires. Mais forcément ça crée des liens parce qu'on reste plusieurs années ensemble.

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Mais à part ma classe en fait, je parlais à pratiquement personne dans le collège. J'aime pas les autres. Je sais pas pourquoi.

**Anne** : Et ça tient au fait que vous étiez pas à l'école avec eux avant ?

**Camille** : Non. Mais je me suis fait des nouveaux amis quand même dans ma classe.

**Anne** : Oui.

**Camille** : Mais je sais pas les autres y sont spéciaux. Mais ceux de ma classe ...

**Anne** : Oui, avec eux c'est possible alors que avec d'autres pas.

**Camille** : Ouais, les autres y sont ... bizarres.

**Anne** : Et est-ce que vous avez l'impression qu'ils savent, les autres, que vous venez de Freinet ?

**Amélie** : Non.

**Anne** : Non ?

**Camille** : Moi, ils savent. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Mais ça ne change rien ».*

**Anne** : Toi, ils savent ?

**Camille** : Moi j'ai une amie pour un projet qui est venu plusieurs fois me parler d'où on venait. Mais c'est tout. J'ai une amie pour un projet qui est venue avec moi dans l'école comme ça, ça lui a permis de voir. Et... comment ça se passait. En plus elle vient de Roumanie.

**Anne** : D'accord.

**Camille** : Donc, c'était intéressant pour elle de voir euh... comment ça se passait. Et de, de toute façon, on lui a fait faire une intervention là-bas. Et donc, on est parties voir là-bas. Donc ça a permis de partager.

**Anne** : Ouais. De partager. Et de montrer un peu des choses, quoi. Oui, donc ici, vous êtes pas regardés comme des gens qui viennent de Freinet, par exemple ? C'est pas ça qui vous met, à l'écart des autres, quoi ? Mais pour autant, vous dites quand même, c'est les autres, les autres y sont un peu des cons, donc y a quand même une démarcation à un moment entre vous et les autres, quoi ? Ceci dit, peut-être que vous n'osez pas dire que vous vous trouvez entre vous cons aussi ? *Rires.* Est-ce que il est resté une complicité entre vous encore ?

**Camille** : Ben, je les apprécie tous toujours autant, mais on se parle plus beaucoup en fait. Mais je les apprécie, y a pas de problème avec eux, hein. *Elle regarde Antoine.*

*Rires.*

**Antoine** : Je sais.

**Anne** : Ouais, vous vous parlez plus beaucoup... À *Amélie et Marie* : Toutes les deux, oui ?

**Amélie et Marie** : Oui.

**Anne** : Ben parce que vous êtes, suivis en fait dans la même classe, c'est ça ?

**Amélie** : Oui.

*Silence.*

**Anne** : Bien. Ben, c'est pas simple, ça vient pas miraculeusement éclairer toutes les questions que je me pose. Sans doute j'aurais d'autres questions à un moment, en fait. Est-ce que vous, ça vous paraît important, euh... la façon dont on faisait du français à Freinet par rapport à la façon dont on fait du français ici par exemple ?

**Camille** : Ouais, le français c'est presque pareil. C'est plus la lecture, on a mal appris.

**Anne** : Vous avez mal appris à lire à Freinet ?

**Amélie** : Oui.

**Camille** : Moi en fait j'aimais pas parce que c'était par cœur.

**Amélie** : Ah oui...

**Camille** : À l'époque où j'étais, on apprenait les voyelles et tout ça par cœur. Et en fait on apprenait pas les voyelles et tout ça. En fait, on apprenait les mots par cœur. En fait, ça m'a pas aidée. Heureusement que j'ai fait des années ailleurs.

**Anne** : Oui, mais parce que t'es arrivée en CM1 ?

**Camille** : Oui mais en fait, j'ai fait une année avant, je suis partie et je suis revenue. En fait l'année où j'ai appris à lire ici, j'ai pas aimé. Parce que en fait ils me faisaient apprendre le mot maison par cœur, donc on savait comment ça s'écrivait mais en fait on peut pas apprendre tous les mots de la langue française par cœur.

**Amélie** : C'est clair.

**Camille** : Et... En fait dans l'autre école, j'ai trouvé la méthode avec les voyelles « t », euh... « l » et « e » et ça fait « le » nininin, et euh... ici à Freinet y font pas et même à mon petit frère ça pose encore des difficultés aujourd'hui, parce que on a du lui rapprendre à lire parce que il y arrivait pas avec leurs moyens, par cœur là.

**Anne** : Bon, donc en fait, donc en fait, ce que tu dis c'est que d'abord tu es rentrée à l'école, à Freinet ou pas, au tout début ?

**Camille** : Au tout début, j'étais à Freinet.

**Anne** : D'accord, puis ?

**Camille** : Puis je suis partie et revenue en CM1.

**Anne** : Mais ta maternelle tu l'as fait dans l'école Freinet ?

**Camille** : Oui.

**Amélie** : Ah bon, je savais pas.

**Anne** : À votre avis... Est-ce que vous avez un avis sur la question... À votre avis, qu'est-ce qui fait que ça marche ou ça marche pas l'école, pour les uns ou pour les autres ?

**Camille** : L'école tout court.

*Rires.*

**Anne** : Ben oui. Parce que là, vous avez tous été dans une école à un moment donnée. Ecole Freinet, ça aurait pu être une autre, peu importe. Ben y a des élèves qui se sentent bien à l'école, y a des élèves qui se sentent pas bien à l'école. Y en a qui sont à l'aise, qui vont se sentir bien et avoir de bons résultats. D'autres qui se sentent bien et qui ont pas de bons résultats. Et inversement, y en a qui se sentent mal et ont de bons résultats et d'autres qui se sentent mal et qui ont de mauvais résultats. Vous comprenez ce que je veux dire ? À votre avis, c'est quoi qui fait la différence, qui fait que au final, quand on sort de l'école, et ben certains s'en sortent bien, certains s'en sortent pas bien, certains en ont beaucoup bavé. Parce que c'était dur l'école, d'autres pas. Quelles sont vos hypothèses là-dessus ?

**Amélie** : Parce que par exemple quand, enfin quand par exemple on s'amuse en classe, ben on apprend pas.

**Anne** : Quand on s'amuse en classe, on apprend pas.

**Amélie** : Par exemple si on s'amuse en classe toute l'année, ben on apprend pas.

**Anne** : Donc ça dépend de ce que l'élève en classe, il fait... D'accord. Vous avez d'autres hypothèses ? Parce que en même temps si ça dépend juste de ce qu'il fait...

**Antoine** : Ouais.

**Camille** : Donc évidemment ben, ça fait un contraste avec les autres matières et les profs ils comprennent pas. Parce que j'aime pas la prof.

**Anne** : Hum hum. À *Marie* : T'en penses quoi, toi ?

**Marie** : Sais pas.

**Anne** : Pour toi, ça a pas l'air d'être l'amour, l'école.

*Sourire.*

**Anne** : Tu as une idée sur pourquoi, toi l'école...

**Marie** : Ben j'aime pas ça.

**Anne** : Quelle heure il est ? Faut que je fasse gaffe... Nan, ça va. Euh... J'aimerais vous poser encore une question. Est-ce que, et je reprends chacun d'entre vous un par un ? Est-ce que toi, Camille, tes parents, ils accordent une grande importance à l'école ?

**Camille** : Avant oui, maintenant un peu moins.

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Camille** : 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, ils vérifiaient beaucoup mes notes, mes heures de colle et tout ça. Et là, ben, ils ont plus l'habitude que je fasse des bêtises donc j'ai des heures de colle. Ben, en fait, ils disputent toujours un peu, mais bon. Avant, j'étais un peu punie. Maintenant ils disent « Ah ben, attention la prochaine fois. » À chaque fois. Et les notes ben y z'ont plus, ben j'ai eu les résultats d'épreuves communes. Ben, ils ont rien dit. Donc euh...

**Anne** : D'une manière générale, depuis que t'es à l'école, tu penses que l'école, ils le considèrent comme quelque chose qui est important ?

**Camille** : Ben si quand même, c'est important. Mais... Y sont pas trop regardant sur mes notes.

**Anne** : D'accord. Qu'est-ce qu'ils espèrent pour toi en fait, tes parents, pour ton avenir, qu'est-ce que tu penses qu'ils imaginent ?

**Camille** : Je sais pas. Je sais que ma mère elle voulait que j'aille en lycée. Après c'est tout. Elle veut pas que j'arrête mes études, surtout que c'est ..., faut pas que j'arrête c'est tout. Après je parle pas trop de mes études avec ma mère, je sais pas pourquoi.

**Anne** : Tes parents, tu sais à quel moment ils ont arrêté leurs études ?

**Camille** : Je crois que ma mère elle a fait un CAP couture. Et mon père, ben je crois qu'il a arrêté en 6<sup>ème</sup>. Enfin il a pas arrêté en 6<sup>ème</sup>, mais il a arrêté d'aller en cours en 6<sup>ème</sup> et il y a plus jamais été. Je crois c'est sa dernière année parce que y a, y a une pochette, avec des heures de colle et tout, je crois que la dernière fois où il a été en cours je crois que c'était en ... 4<sup>ème</sup>. La dernière fois où il a été dans un établissement scolaire. Je te jure mais moi, ça m'étonne pas... Après tous les deux y z'ont travaillé à la SNCF.

**Anne** : Encore une question. Est-ce que toi tu aimes lire, est-ce que tu as lu ou est-ce que tu lis beaucoup ?

**Camille** : Ce qui m'intéresse. Mais je lis pas les... ce que... enfin je lis ce que les profs ils donnent parce qu'on a pas le choix. Mais c'est pas ce que je lis tous les jours. Je vais pas m'amuser à lire du Baudelaire, ça m'amuse pas. *Rires*. Mais j'aime bien lire les mangas.

Parce que c'est une passion pour moi les mangas. Et euh... Les magazines sur des groupes de musique.

**Anne** : D'accord. Ok.

À *Marie* : Et toi ? Est-ce que tu sais l'importance que l'école a pour tes parents ? Est-ce que ils pensent que c'est très important, ou pas très ?

**Marie** : Je sais pas... Ma mère elle regarde toujours mes moyennes. Ils les regardent et ils disent rien.

**Anne** : Ouais. Je peux te demander s'ils ont fait des études tes parents ?

**Marie** : Ben oui. Moi mon père il... il est magasinier, ma mère elle est auxiliaire de vie. Donc ma mère a arrêté en 6<sup>ème</sup> je crois. Mon père, je sais pas.

**Anne** : D'accord. Et toi, est-ce que tu lis ?

**Marie** : Non.

**Anne** : T'aimes pas ça ? Est-ce qu'il y a eu des moments où t'aimais bien lire ?

**Marie** : Non.

**Anne** : T'as jamais aimé lire. Antoine ? Même question. Est-ce que dans ta famille, l'école c'est important ?

**Antoine** : Ben... oui. On attend que je réussisse.

**Anne** : Que tu réussisses ? Et ça veut dire quoi, réussir ?

**Antoine** : Que je passe en lycée et que j'ai un bon boulot.

**Anne** : Oui ? D'accord. Tes parents ils ont arrêté leur parcours scolaire à quel moment ?

**Antoine** : Quand ils sont partis sur les îles.

*Rires.*

**Antoine** : Ben mon père c'est un ancien militaire, maintenant il est convoyeur de fonds. Ma mère, je sais même plus si elle travaillait. Elle était mère au foyer.

**Anne**, à *Amélie* : Et toi ? À Antoine : Attends, j'ai oublié de te demander si toi tu aimes lire.

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Oui ? Tu lis pas mal ?

**Antoine** : Ben ça dépend des trucs.



**Anne** : Oui ? Qu'est-ce que tu lis ?

**Antoine** : Des mangas et tout ça.

**Anne, à Amélie** : Alors, et toi ? Est-ce que dans ta famille c'est très important l'école ?

**Amélie** : Oh oui!

**Anne** : Ben ça a l'air d'être particulièrement important. Alors, comment ça se manifeste le fait que ce soit très important. À quoi tu le vois que c'est très important ?

**Amélie** : Ben parce que quand j'ai des mauvaises notes ou que j'ai des heures de colle, ben, ça va mal. Parce que ma mère elle travaille pas et elle voudrait que je sois pas pareil. Elle a arrêté au lycée.

*Silence.*

**Anne** : Ben, j'ai peur d'oublier de vous poser certaines questions. Et ... de manquer d'informations après. Donc, je fais attention. Je prends un instant pour réfléchir.

*Silence.*

Si je vous demandais maintenant, après tout ce qu'on a échangé, de me raconter votre parcours scolaire, est-ce que vous le feriez comme tout à l'heure ?

**Camille** : Il a pas changé depuis tout à l'heure.

*Rires.*

**Camille** : Y a rien qu'a changé.

Anne : Oui, mais ce n'est pas ma question. Ma question c'est : est-ce que tu le raconterais comme tout à l'heure ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Ouais ? De la même manière ? *À Marie* : Et toi ? Tu le raconterais de la même manière ?

**Marie** : Je sais pas, moi.

**Anne en riant** : Tu resteras pour moi « Mademoiselle, je sais pas ». Toi, tu raconterais pareil, Antoine ?

**Antoine** : Je crois que je dirais plus de choses. Parce que d'y repenser..., voilà. Mais comme je suis timide.

**Anne** : Avec les adultes ou avec tout le monde?

**Antoine** : Avec tout le monde.

**Anne** : Oui ? Tu es de nature un peu réservée ?

**Camille** : Il est timide.

**Anne** : Tu es timide ? T'as le droit.

**Anne à Amélie** : Et toi ?

*Silence.*

**Amélie** : J'ai pas grand chose à dire, je sais pas trop en fait.

À *Marie*. Et toi ?

**Marie** : Je suis timide aussi.

**Anne** : Oui ? C'est de la timidité ? C'est pas facile en fait pour vous d'être là ? Je voudrais comprendre et revenir en fait sur « Pourquoi vous avez accepté de participer ? » Enfin, les raisons qui ont fait que vous êtes là ce matin. C'est très important pour moi de bien comprendre les raisons, qui peuvent être différentes pour chacun d'entre vous de vous être retrouvés dans cette pièce. Est-ce que tu veux bien nous dire, Amélie ?

**Amélie** : Ben parce que ça avait l'air intéressant.

**Anne** : Oui ? Qu'est-ce qui t'a intéressée là dedans ?

**Amélie** : Ben parce que je viens d'une école différente.

**Anne** : Le fait d'être venue d'une école différente ? Et ça avait l'air d'être intéressant pour qui ?

**Amélie** : Pour qui ?

**Anne** : Oui, pour qui c'était intéressant, en fait ?

**Amélie** : Ben...

**Anne** : En fait ma question c'est : tu es venue me rendre service parce que j'avais des questions ? Ou est-ce que ça t'intéressait aussi ?

**Amélie** : Ben ça m'intéressait aussi.

**Anne** : Et maintenant ?

**Amélie** : Oui. Mais j'ai pas de réponses, je comprends pas mais c'est intéressant de savoir.

**Anne, à Antoine** : Et toi ?

**Antoine** : Pareil.

**Anne** : Ouais ? Parce que c'est vrai que moi je t'ai pas..., tu étais pas là la première fois, c'est que c'est que M. S. qui t'en a parlé et euh... tu t'es dit, « ouais, ça ça peut être intéressant ?

**Antoine** : Oui.

**Anne, à Marie** : Et toi ?

**Marie** : Euh, je sais pas moi.

**Anne** : Est-ce que c'était pas pour faire comme les autres ? Si tu avais été toute seule, et si je t'avais vu, toute seule, en disant est-ce que tu es d'accord pour participer, tout ça ? Tu l'aurais fait ou pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non. À *Camille* : Et toi ?

**Camille** : Je sais pas.

**Anne** : Je vais poser une autre question. Est-ce que Monsieur S., d'une manière ou d'une autre a fait un peu pression pour que vous participiez ?

**Amélie** : On l'avait pas encore vu avant.

**Anne** : Comment ?

**Amélie** : On l'avait pas vu avant.

**Anne** : Avant ?

**Amélie** : Ben quand on est venu vous voir...

*Camille lui coupe la parole* : On l'a vu dans les couloirs. « N'oublie pas et tout », « Faut que tu rendes ton papier! ». Il arrêta pas de venir me voir.

**Amélie** : Moi aussi.

**Anne** : Ce que je veux dire, c'est quand je dis est-ce qu'il a exercé une pression pour que vous le fassiez, est-ce que vous l'avez fait aussi un peu parce qu'il l'a demandé ou pas ?

**Camille** : Oui. Moi oui.

**Anne** : Toi oui ? Le fait qu'il insiste ? Sinon tu l'aurais pas fait ?

**Camille** : Peut-être. Mais peut-être pas.

**Anne** : Mais en tout cas, si vraiment vous aviez pas voulu le faire, il aurait pas pu vous obliger en fait, ou si ? Est-ce que vous vous êtes sentis obligés de le faire ou pas ? C'est vraiment ça la question, quoi ? Est-ce que vous vous êtes sentis un peu obligés de le faire ou pas ?

*Silence.*

**Camille** : Non.

**Marie** : Non.

**Antoine** : Non.

**Amélie** : Non.

**Anne** : Non plus ? En tout cas, c'est précieux pour moi que vous m'ayez donné ce temps. Et ça va me faire avancer sur un certain nombre de choses. Pour l'instant je suis encore un peu dans le brouillard, je ne vois pas tout, mais je vois bien que y a des pistes intéressantes pour comprendre des choses. Est-ce que, je l'ai demandé, je l'ai demandé aux filles hier et elles ont accepté mais ça vous oblige pas du tout à faire la même chose, c'est pareil y a pas de pression... Est-ce que c'est possible que j'ai vos numéros de téléphone de façon à ce que si y a un moment où j'ai une question, que je ne sois pas obligée de traverser la France pour venir vous la poser ?

**Antoine** : Moi, je le connais pas.

**Camille** : Moi, j'ai le tien.

*Rires.*

*Ils écrivent leur numéro.*

**Anne** : Est-ce que vous vous souhaitez avoir les transcriptions ? C'est-à-dire que, moi, je vais à un moment taper tout ça. Je vais pas le faire tout de suite, mais je vais taper tout ça. Est-ce que vous souhaitez avoir, tout ça ?

*Ils acquiescent tous.*

**Anne** : Vous souhaitez avoir le retour. Est-ce que vous êtes prêts éventuellement à participer, enfin, à les relire ?

*Ils acquiescent.*

Vous en ferez ce que vous voulez mais en tout cas vous aurez la possibilité de le lire. Et je peux vous proposer aussi si vous souhaitez, d'envoyer mes analyses, ou de vous présenter

mes analyses, et ce sera à vous de dire si vous avez envie de participer, de donner votre avis là-dessus ou pas.

**Camille** : Oui. Moi j'ai envie de le faire.

*Les autres acquiescent.*

**Anne** : Vous avez envie de le faire ? Bon, donc je pense que ce que je fais... Vous restez tous dans cet établissement l'année prochaine ?

*Ils acquiescent.*

Ben, je pense qu'en fait, d'ici la fin de l'année ça va être trop court, parce que j'ai pas beaucoup de créneaux de disponibles, et puis que vous n'en avez pas cinquante non plus, donc... Je pense que je reviendrai en début d'année scolaire prochaine. J'aurai fait les transcriptions. J'aurai fait mes analyses. Et j'organiserai un moment pour voir les élèves de A et vous aussi.

**Camille** : Ben, ce serait bien tous ensemble. On peut organiser ça normalement dans le collège.

**Anne** : Peut-être pas facile à organiser...

**Camille** : Ben faut juste demander des autorisations au Principal. Des autorisations de sortie. Nous, on part avec un pion à A ou alors eux ils viennent avec un pion.

**Amélie** : Ce serait bien... Mais c'est mieux si nous on y va...

**Camille** : C'est, c'est un surveillant, un pion.

**Anne** : *Rire.* Oui, j'avais compris, on n'est pas aux échecs...

*Rires.*

**Anne** : Non, ce qui me pose question en fait, c'est que à A, j'ai réussi en fait à les voir sans qu'ils viennent exprès plus tôt, ils avaient cours normalement et on m'a dit pas de problème.

**Camille** : Nous aussi on a cours, là.

**Anne** : Vous aviez cours ?

**Camille** : Oui. Mais quand on est en cours et qu'on est ici, ils disent rien, du moment qu'on est dans le collège.

**Marie** : Pas nous.

**Anne** : D'accord. Oui mais Monsieur S., il était pas trop favorable à ce que au départ, en fait au départ, il voulait que ça se passe sur des moments où personne n'avait cours. Le problème c'est qu'en fait ça ne collait pas au niveau des horaires et ça m'obligeait à venir deux fois à Lille pour vous voir séparément. Donc j'ai dit j'aimerais bien quand même, donc en fait, si Camille et Antoine avez été libérés aujourd'hui, c'est pas parce que c'est forcément évident pour lui, enfin... Mais donc vous pensez que à un moment, ben ce serait bien qu'on se retrouve avec ceux qui ont participé et que vous découvriez un peu le résultat de mes analyses pour les uns pour les autres, ce que j'ai fait un peu de ce matériel-là et que vous m'aidiez en me donnant des avis là-dessus ?

**Camille** : Ben oui, en fait parce que on sait pas ce que ça va donner ce qu'on a dit.

**Anne** : Oui. En fait si vous voulez, pour moi ce qui est important, c'est... je peux toujours faire des hypothèses, sur des situations, mais y a que vous pour le donner des pistes. Je crois que c'est vous les experts de votre expérience scolaire et ... C'est ça, ça veut pas dire que vous savez tout vous-mêmes et moi rien, mais en tout cas, on peut penser à certains moments ensemble et se poser la question ensemble. Parce que je vérifierai ... parce que par exemple, hier, j'avais noté un truc... Les filles, elles, elles me racontaient leur parcours, elles me disaient, j'ai fait ceci, j'ai fait cela... Chaque fois qu'elles parlaient de Freinet, elles disaient « on ». Tiens ? C'est bizarre. C'est pour vous donner un exemple de comment j'analyse, quoi. Là, je leur ai posé la question et elles m'ont donné la clé, elles me disent : nous quand on était à Freinet, on dit « on », parce qu'on faisait les choses ensemble. On faisait pas les choses seuls quand on était à Freinet. Qu'est-ce que vous en pensez de ça, vous ?

**Camille** : Ah si c'est vrai, c'était toujours par groupe.

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Et voilà. Elles, elles m'ont beaucoup parlé de leur expérience de Freinet. Vous pas tant que ça en fait. Vous n'avez pas, voilà, ça n'a pas l'air d'être le truc euh... Super important ou super marquant pour vous d'être allés à Freinet, finalement.

**Camille** : Mouais.

**Anne** : Pas trop ?

**Camille** : En fait, c'est plus après Freinet en fait, on s'est rendu compte que ça, ça nous a pas servi à rien mais bon, ça n'a pas changé grand grand chose.

**Amélie** : Ah oui!

**Camille** : C'est que après on peut pas exploiter tout ce qu'on sait, de Freinet.

**Anne** : Y a un peu d'amertume par rapport à ça en fait ? Vous pensez que le fait de pas être en situation, d'exploiter ce que vous avez appris là-bas, ça vous un peu, dégoutés, quoi ?

**Camille** : Nan pas dégoutés, mais... Mais c'est un peu dommage.

**Anne** : Ouais. Donc, est-ce que vous conseilleriez vous à des gens d'aller à Freinet ?

**Amélie** : Ben ça dépend si ils préfèrent travailler ou enfin ce qui z'aiment bien faire.

**Camille** : En fait, faut aimer travailler en groupe.

**Anne** : Si vous aviez des enfants... Un jour peut-être vous aurez des enfants... Vous vous dites, ce serait bien que je les mette dans une école Freinet ou pas ?

**Camille, fermement** : Non. *Ici Camille a ajouté à la relecture lors de la rencontre suivante : « Peut-être... ça m'a quand même aidé ».*

**Antoine** : Bof.

**Anne, à Marie** : Et toi ?

**Marie** : Non.

**Anne, à Amélie** : Et toi non plus ?

*Elle fait non de la tête.*

**Anne** : Ben ça peut être qu'intéressant qu'à un moment vous vous retrouviez en face de personnes qui diraient : Ah ouais !

**Camille** : Qu'est-ce qui z'ont dit ?

**Anne** : Je leur ai pas posé cette question là mais je suis à peu près sûre de mon coup, c'est ce qu'ils diraient, oui. C'est drôle quand même, non ?

**Camille** : Ben , on a des avis différents parce qu'on est partis sur des terrains différents.

**Anne** : Et c'est très intéressant en fait, de voir ça. C'est vraiment très intéressant.

*Sonnerie.*

**Anne** : Ah, c'est la sonnerie. Je vais vous laisser. Je vous remercie vraiment beaucoup.

*Les élèves disent au revoir et sortent, plutôt détendus et cordiaux.*

#### 4- Récits écrits des élèves du collège B

*Les éléments rayés l'ont été par Antoine. Les textes sont restitués tels qu'orthographiés.*

- **Récit de Marie**

J'ai été scolarisé à 3 ans en maternelle, après à partir de la CM2 sa était moin bien, j'avais des insulte etc..., au collège j'ai des mauvaise note, j'ai toujours des insulte.

J'aime pas les cours du collège, c'est dur,

Plus tard je voudrais être photographe parce-que j'aime bien prendre des photo.

- **Récit de Camille**

Je suis rentrée à 'école maternelle 2 ans. J'ai fait ma maternelle sans problèmes puis j'ai déménager une première fois. Je n'arrivais pas à arreter de bouger tout le temps donc on m'as mise dans une école Freinet, dans laquelle je me sentais mieux. Plus tard, on m'as diagnostiquer hyperactive. J'avais de très bons résultats à l'école jusqu'à mon entrée en 5<sup>ème</sup>.

Les cours commençaiet à être vraiment durs et je suis passée de 16.00 de moyenne générale à 14.50. En début d'année de 4<sup>ème</sup>, je ne faisais que des bêtises et je n'ai pas arrêter (anti-sèches, utilisation de telephone pendant les cours, innattentions...) et ma moyenne baisse encore car les cours ne m'interessent plus...



## Récit de Antoine

J'ai commencé par la maternelle à l'âge de 3 ans puis je suis entré en primaire c'est là que ma mère fut décédé et que mes notes ont commencé à baisser puis je suis entrée en 6<sup>ème</sup> j'avais une moyenne normale mais en classe de 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> ma moyenne a recommencé à baisser. Plus tard j'irais au lycée, ~~puis j'irai~~ mais je ne sais pas encore ce que je vais faire plus tard. ~~Peut-être~~  
photographe

## • Récit de Amélie

J'ai été en maternel en primaire puis au collège j'ai bien aimé parce que on ne travaille pas mais la primaire je n'est pas aimé puis au collège j'aime bien parce que je travaille bien plus tard je voudrais faire organisatrice d'événement parce que j'aime bien me dire que des couleurs iront bien ensemble j'aime bien voir le résultat pendant les vacances j'ai aidé ma tante pour sa salle de mariage et j'ai adoré voilà pourquoi je veux devenir organisatrice d'événement.

## **5- Entretien analytique collègue A et B**

*Nous nous installons dans une salle réunion lumineuse au premier étage, d'où nous avons une bonne vue sur les environs. Je le mentionne car les élèves me désigneront plusieurs fois des endroits par la fenêtre.*

**Anne** : Alors, vous vous êtes recroisés depuis le primaire ou pas ?

**Elèves dans un brouhaha** : Euh... oui. Oui.

**Anne** : Tous ?

**Elèves** : Non.

**Anne** : Non ? Qui n'a pas revu qui par exemple ?

**Mariouche** : Moi, j'ai pas revu Amélie.

**Ouria** : Marie et Antoine, je les ai pas revus.

**Anne** : Marie et Antoine, tu les as pas revus ?

**Leïla** : Et Antoine.

**Anne** : Vous avez moins eu l'occasion de vous croiser ? D'accord. Alors. On va travailler en deux temps entre ce matin et cette après-midi. Donc ce que je vais vous proposer dans un premier temps, je vais... D'abord vous allez bien tous ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Vous avez passé de bonnes vacances d'été ?

**Elèves** : Oui. Oui.

**Anne** : La rentrée a pas été ... Là, en 3<sup>ème</sup>, c'est pas... C'est rodé, c'est bien lancé ?

**Elèves** : Oui, oui.

**Anne** : Voilà. Alors moi j'ai passé, j'ai pris le temps de transcrire vos entretiens... Et voilà. Alors, y a ...? Je ne sais plus qui est qui en fait. Donc toi, c'est Lina ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Leïla c'est toi ?

**Leïla** : Oui.

**Anne** : Et toi ?

**Manel** : Manel.

**Anne** : Donc, ce que je vous propose dans un premier temps : je vous rends les transcriptions. Ce que j'ai fait, c'est le récit initial que je vous ai demandé, au tout début. Et ensuite j'ai mis euh... une deuxième rubrique qui s'appelle "autres éléments de conversation". C'est ce que j'ai puisé dans les questions que j'ai posées plu tard. J'ai regroupé tout ce qui vous concernait en fait, pour que vous puissiez le relire facilement et le petit texte écrit, que j'ai tapé comme vous l'avez écrit dans avoir à lire ce qui concerne vos camarades. Avec ... Voilà, j'ai pas ... orthographe, grammaire, ponctuation, pas ponctuation, j'ai repris lettre après lettre, comme vous l'aviez écrit. J'ai pas transformé pour l'instant, d'accord ? Euh... Ce que ... Enfin... J'ai plein de choses à vous dire... En fait, j'ai vraiment..., cette recherche, à partir du moment où vous avez accepté l'idée qu'on travaille ensemble, où vous m'avez dit : "Ok, on veut bien, on veut bien lire les transcriptions, on veut bien voir vos analyses et tout ça", cela veut dire que vous chercher avec moi, vous êtes en position de chercheurs aussi. Je vous avais dit que j'avais besoin de vous parce que c'est vous qui êtes experts de ce que c'est qu'est être un élève, c'est pas moi. Moi, je n'y suis plus élève, aujourd'hui, ça peut pas être moi qui sait, y a que

vous qui pouvez en parler... Donc voilà, j'aimerais, en fait, ça veut dire, qu'on analyse des choses ensemble, on avance ensemble... Voilà. D'accord ?

*Les élèves acquiescent.*

**Anne** : Pourquoi je vous le dis, maintenant? Parce que je veux que vous entendiez bien que pour moi, dans cette pièce, si je suis un peu garante du cadre, si je, je vous, si je rythme un peu la journée, ça veut pas dire que vous n'avez pas le droit à la parole et que au-delà de ça, parce que j'ai le point de vue de chercheuse qui me fait dire on va aller creuser, ça, ça, ça ... euh... vous pouvez suggérer des choses à tout moment. Moi, y a des choses que je sais au niveau théorique, et aussi du point de vue de la prof. Vous vous avez votre expérience d'élève. Avec tout ça ensemble, en travaillant ensemble, on peut peut-être comprendre des choses. D'accord ?

**Elèves** : Oui.

*Marie reste inexpressive.*

**Anne** : Bon. Ça va Marie ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Donc, je vous demande de relire attentivement votre dossier de transcription. Vous verrez que j'ai prévu de la place, pour que vous puissiez à côté faire des commentaires, vous dire ben en fait, ça je voudrais rectifier, préciser, enlever. Voilà, vous pouvez rajouter des choses, brouillonner à côté. Je récupère ce document après, qui me sera précieux. Mais voilà, j'ai besoin de savoir comment vous relisez ça, si vous êtes toujours d'accord avec, si vous pouvez compléter des choses. C'est possible ?

*Ils acquiescent. Je distribue les feuillets.*

À *Camille* : Voilà. Camille, comme tu as beaucoup parlé, il faut que tu lises davantage.

*Rires.*

C'est toi qui a le plus à lire ce matin. Donc Amélie n'est pas là. Y a aussi une chance qu'elle nous rejoigne ? Vous savez un peu si...

**Marie** : Je crois qu'elle avait pas envie de venir.

**Anne** : Je pense qu'il faut pas se forcer, si c'est ça, elle a eu raison.

*Je continue la distribution.*

**Anne** : Marie... Antoine, notre garçon. Quand même on va en prendre soin, on n'en a pas beaucoup ici, donc... Lina. Manel. Et hop. Voilà. Je vous laisse tranquillement faire votre relecture. Et du coup justement, c'est l'occasion de ... Excuse-moi.

*Je passe par dessus une élève pour glisser des documents à une autre.*

Donc vous allez voir, c'est assez spécial à lire car je transcris comme j'entends. Donc quelque fois ça fait des trucs un peu... Y a une marque de l'oral aussi qui se voit, hein?

*Les élèves s'installent dans la lecture et c'est le silence. Des agents du collège passent déposer de quoi grignoter et boire.*

**Leïla** : Excusez moi, on peut enlever des mots ? Enfin des choses qu'on veut pas comme les "et euh...", "ben"...

*Rires des autres.*

**Anne** : Laissez-les pour l'instant, on en parle après. On en reparlera après.

*Rires.*

**Anne** : Mais vous voyez, on se rend pas compte de ... de toutes ces choses que l'on dit quand hésite quand on parle.... Ca fait drôle à relire après, hein ?

*Acquiescements et rires. Silence à nouveau. Bruits des crayons sur les feuilles par moment puis de chuchotements pendant près d'un quart d'heure.*

**Anne** : Bien. Je vois que vous avez tous fini un peu les relectures.

**Elèves** : Ouais.

**Anne** : Alors, j'aimerais avoir un avis, un retour. Qu'est-ce que ça vous fait ? Qu'est-ce que ça vous fait de relire ça, voilà ? Vos impressions ?

**Lina** : Ben, moi je sais pas, j'aime pas, ça fait bizarre avec tous les "euh", tout ça...

**Anne** : Lina, toi, ce qui te choque, c'est ça, les "euh", les hésitations, tout ça.

**Manel** : C'est pas terrible.

**Anne** : Toi aussi, Manel ?

**Manel** : Oui, avec les "euh", tout ça... euh, euh, euh...

*Rires.*

**Manel** : On parle mal.

**Anne** : Alors, je vous réponds là-dessus. Non, vous parlez pas mal, euh... Tout le monde fait ça. C'est normal, à l'oral, on s'en rend pas compte, on cherche ses mots, c'est pas comme à l'écrit, y a une différence entre la façon dont on parle et celle dont on écrit. Alors, vous me demandiez si vous pouviez corriger tout ça. Non. Je vais vous expliquer pourquoi. Vous vous l'avez vu dans votre texte. Mais y a pas une personne, y pas un universitaire qui comme moi serait interviewé qui ferait pas la même chose que vous. D'accord ? On le sait, ça fait tout simplement partie des restitutions orales d'entretiens. On les laisse comme ça, voilà. Et ça aide aussi quand on n'était pas là au moment de l'entretien à sentir une ambiance, à ... À savoir quand celui qu'on interroge est en train de réfléchir. C'est utile pour les analyses. La seule chose qui sera modifiée, c'est que j'utiliserai non plus vos prénoms mais les pseudos qui sont à côté si vous êtes toujours d'accord avec ce pseudo. Et que je supprimerai les noms de lieux qui peuvent vous identifier, les noms de personne, tout ce qui peut vous identifier. Mais autrement, dans la forme, ça va être comme ça. Et en fait, c'est pas fait en fait pour être jugé. Euh...

*Sonnerie de récréation.*

Vous aller prendre une pause. Alors, je vous demande de garder en réserve ce que vous vouliez me dire pour quand vous reviendrez, hein ? De me faire d'autres retours sur les impressions que vous avez eues. Je vous laisse filer en récré.

*Des élèves se mélangent et discutent en sortant. D'autres se servent à boire avant de sortir.*

**Leïla** : Madame, vous voulez du jus d'orange ou du jus de raisin ?

**Anne** : Je veux bien un jus de raisin, merci. C'est gentil.

*Bruits de cour de récréation. La sonnerie retentit à nouveau et je vais chercher les élèves dans la cour à l'endroit qu'ils m'ont indiqué avant de sortir. Nous retournons dans la salle et nous installons.*

**Anne** : Alors, dites-moi un peu. D'autres, voilà... À part de voir que c'est bizarre quand c'est écrit... quelles autres impressions après avoir relu ça, qu'est-ce que vous avez eu envie de dire ?

*Silence*

**Anne** : Dites-moi un peu. Qu'est-ce que ça vous fait, qu'est-ce que vous... qu'est ce que ça vous fait, qu'est-ce que vous en pensez ?

*Silence.*

Et ben, une récréation et y a plus de langue ? Je sais pas, vous relisez vos mots, à part trouver que c'est écrit bizarrement, ben voilà, vous pouvez en dire quelque chose ? Le fait de relire ça à quelques mois d'intervalle ?

**Camille** : Ben, ça fait bizarre.

**Anne** : Alors, ça fait bizarre ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Camille nous dit "ça fait bizarre"...

**Camille** : Ben, ça faisait longtemps et je me souvenais plus.

**Anne** : Tu te souvenais plus ?

**Camille** : Ouais.

**Anne** : Les autres vous vous souveniez, vous ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Toi tu te souvenais bien, Lina ? Y en a d'autres qui s'en souvenaient plus du tout ?

**Leïla** : Si, moi je m'en suis rappelé.

**Anne** : Oui? À *Camille* : Et donc toi, tu te souvenais plus ?

**Camille** : Je me souvenais, mais pas dans les détails.

**Anne** : Pas dans les détails... Et du coup de les voir les détails, ça te fait quoi ? Tu te reconnais dans ce que tu as écrit ?

**Camille** : Ben... Je sais pas trop. J'ai juste ajouté des détails.

**Anne, aux autres** : Est-ce que vous avez corrigé des choses, rajouté des choses ?

**Lina et Manel** : Corrigé.

**Anne** : Toi, tu as corrigé Manel ? Oui ?

*Acquiescement.*

Des choses avec lesquelles tu es plus d'accord maintenant ?

**Manel** : Ouais.

**Anne** : Ou des informations qui étaient pas bien notées ?

**Manel** : Ben quelques petits points en fait. Y a des informations et ... des choses qui étaient mal écrites.

**Anne** : Oui, toi, ce qui te choque c'est cette histoire de « mal écrit », là, ça va pas pour toi, hein ?

*Rires.*

**Leïla** : Moi j'ai rajouté des détails.

**Anne** : Leïla, toi tu as rajouté des détails ? C'est-à-dire ?

**Leïla** : Ben des choses qui changeaient, ben... En fait si on les notait pas, ça avait pas le même sens.

**Anne** : D'accord. Donc c'est très important. Toi aussi, tu disais Lina ?

**Lina** : Des choses...

**Anne** : Donc vous étiez d'accord et vous aviez envie d'avoir le retour. Est-ce que vous en êtes contents ou pas, d'avoir lu, finalement ?

*Acquiescements.*

**Anne** : En fait, est-ce que, est-ce que, quand je vous avais dit : « est-ce que vous voulez voir les transcriptions ? », vous m'avez dit « oui », dans un groupe comme dans l'autre... Du coup, je vous avais dit : « je reviendrai vous les montrer ». Est-ce que maintenant que vous les avez lus, vous êtes contents de les avoir lus ? Est-ce que ça ne vous fait strictement rien ? Est-ce que vous auriez préféré ne pas les voir ?

**Mariushe** : Ben si je suis contente de voir des choses.

**Anne** : Toi, tu es contente de voir ?

**Mariushe** : Ouais, enfin, revoir, relire...

**Anne** : Revoir, relire... Est-ce que tu as corrigé, toi des choses, toi, Mariushe ?

**Mariushe** : Oui, j'ai corrigé des choses...

**Anne** : Qui t'apparaissaient inexactes ?

**Mariushe** : Oui, enfin... Oui.

**Anne** : C'était au niveau, ce que tu as corrigé, c'était au niveau de la langue, ou du contenu ?

**Mariushe** : Ben déjà au niveau de la langue. Et ... le contenu euh... Non.

**Anne** : Non. Parce qu'au niveau de la langue, je vous ai dit, vous avez perdu votre temps si vous avez corrigé, hein, ça restera sans doute...

**Mariushe** : Oui, oui, mais voilà...



**Anne** : Ben, ça restera spontané... Ce qui a dedans et... À *Marie* : Marie, est-ce que tu... ?

**Marie** : Je ...

**Anne** : Tu as rien rajouté, tu es d'accord avec .... T'as rien envie de rajouter quand tu lis ça, en fait ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non. Et toi Antoine ?

**Antoine** : Non.

**Ouria** : Moi, j'ai corrigé, j'ai rajouté des petits détails.

**Anne** : Ouria, toi tu as rajouté des petits détails.

**Ouria** : Oui.

**Anne** : OK. Bon. Alors... Est-ce que euh... vous pouvez essayer d'expliquer ce que vous avez compris du fait que vous êtes là aujourd'hui ? À votre avis, enfin voilà... Qu'est-ce que vous avez compris de ce qui nous rassemble tous aujourd'hui ? Pourquoi on est là ? Comment vous le comprenez ?

*Racléments de gorge.*

**Mariouche** : Pour raconter notre scolarité, non ?

**Anne** : Pour raconter votre scolarité. Oui. Mais ça on l'a déjà fait, on s'est déjà vus, alors...

**Leïla** : Pour compléter.

**Anne** : Pour compléter. Alors qu'est-ce qui est différent par rapport à la première fois ?

**Mariouche** : Ben on est avec les autres élèves.

**Anne** : Oui. On est avec d'autres élèves ? Quel intérêt ça représente ?

**Camille** : Ben peut-être que eux y se souviennent de choses qu'on se souvient pas, et vice versa ?

**Anne** : Oui ? Alors, là, ce qu'il y a de particulier c'est que voilà, chacun a relu sa partie. Pour des raisons de confidentialité, je vous avais dit... Voilà, même à l'intérieur des groupes, je vous ai pas donné l'ensemble pour que vous n'ayez pas, d'abord, ça fait beaucoup de pages, hein, la totalité... Donc j'allais pas vous demander de lire soixante-dix pages ce matin, ça aurait été un petit peu difficile. Et donc, voilà, c'est-à-dire que par exemple... Camille, Marie et ... Antoine, ils savent pas ce que vous avez dit, et eux ils savent pas ce que vous avez dit.

Donc moi, j'ai envie de commencer par vous demander, voilà... Vous vous revoyez, certains de vous sont restés en contact, d'autres manifestement pas du tout... Qu'est-ce que vous avez envie de vous dire ?... Sans rentrer dans l'intime, vous avez passé la récré tous ensemble ou par petits groupes ?

**Lina** : Par petits groupes.

**Anne** : Par petits groupes ?

**Camille** : J'étais avec Ouria...

**Anne** : Que tu connais ?

**Camille** : Que je connais mais que je connais plus trop. En fait, je revois plus... euh, enfin je revois de temps en temps quand je reviens du collège, de temps en temps, je revois Leïla ou Manel. On se croise souvent, donc...

**Anne** : Donc là tu as profité pour discuter plus avec Ouria et Lina. Que tu vois moins souvent...

**Camille** : Oui.

**Anne** : Et vous ? Et vous, vous avez passé la récré avec qui ?

**Lina** : Ben, pareil que Camille. Et on a visité le collège tout ça.

**Anne** : D'accord, ok... ok. Bon. Et donc, donc, qu'est-ce que vous avez envie de vous dire quand vous vous retrouvez en fait ?

*Silence.*

J'ai vu tout à l'heure qu'il y avait des échanges de carnets de liaison... Est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu ?

**Camille** : Ben, on a pas les mêmes, je voulais juste voir comment c'était ici.

**Anne** : Voir comment c'était ? Mais ça veut dire quoi, qu'est-ce que tu regardes en fait ?

**Camille** : Ben, l'emploi du temps.

**Anne** : Toi, c'est l'emploi du temps. Vous avez comparé vos emplois du temps. Et alors, vous en dites quoi ?

**Camille** : C'est plutôt pareil.

**Leïla** : Ouais, c'est plutôt pareil.

**Anne** : C'est à peu près pareil... Pourquoi vous avez eu besoin de regarder les emplois du temps ? Pour voir si dans un autre collège c'était plus cool ?

**Camille** : Ouais !

**Anne** : C'est ça ? Bon. Vous ... Laquelle... ça, ça vous fait quoi de vous revoir ?

**Ouria** : Ben, on est contents.

**Anne** : Vous êtes contents ? Toi Ouria, tu dis que vous êtes contents. Et les autres ?

**Marie** : Pareil.

**Anne** : Toi aussi, Marie ? Donc ça vous fait plaisir de vous retrouver ?

Marie acquiesce.

**Camille** : Et ça fait bizarre aussi.

**Anne** : Comment ça, bizarre ?

**Mariushe** : Ben ça fait rappeler des souvenirs.

**Anne** : Rappeler des souvenirs... *Rires*. Qu'est-ce qui remonte du coup quand vous vous revoyez comme ça ? De quel genre de souvenirs vous vous rappelez ?

**Mariushe** : Moi ,personnellement, quand j'ai revu Camille, j'ai repensé tout de suite à .... On avait écrit, je sais pas si je vous ai raconté ? à une longue histoire. On avait fait ça avec Monsieur ....

**Camille** : Ouais.

**Mariushe** : Une longue histoire et on était dans son groupe. Ben, ça fait ben... Ben, ben je sais pas, je crois que c'était en fin d'année. Moi ça m'a rappelé ça.

**Anne** : Toi ça t'a rappelé ça, Mariushe. Toi aussi tu t'en souviens bien Camille ?

**Camille** : Oui. C'était bien.

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Moi ça m'a... je sais pas pourquoi, mais ça m'a rappelé quand je vous ai revus, ça m'a rappelé euh... quand on faisait de la musique et de l'art le vendredi, le vendredi après-midi. Je sais pas pourquoi...

**Anne** : De la musique et ... ?

**Camille** : De l'art, on faisait de la peinture tout ça et chaque fois on, on commençait à rigoler tout ça, on... on faisait des bêtises. *Rires*.

**Anne** : Des bons souvenirs ? Marie, toi aussi ça t'a rappelé quelque chose, toi ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non, pas trop ? Et quand elles en parlent, là ? Ce qu'elles évoquent, tu t'en rappelles ou pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non ? Toi tu t'en souviens pas ? Et toi Antoine ?

**Antoine** : Non. Sauf un peu en musique.

**Anne** : Tu te rappelles de quoi quand t'étais en musique ?

**Antoine** : On rigolait.

**Anne** : Donc en fait, ce qui vous a marqué c'est les moments où c'était la franche rigolade, quoi... Ce qui revient en premier, quoi...

**Elèves** : Ouais.

**Anne** : D'accord. Alors, du coup... Vous êtes dans deux collèges différents. Alors là, c'est un peu particulier parce que et ben, y a trois élèves qui arrivent dans ce collège et qui ne le connaissent pas. Donc ils, ils connaissent leur collègue et ils viennent de visiter le vôtre. Vous, vous connaissez pas forcément le leur.

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Alors j'ai d'abord envie de leur demander à eux : « Vous vous voyez ce collègue. Qu'est-ce que vous avez envie de ... dire ? Vous avez fait une petite visite tout ça, qu'est-ce que... ? »

**Camille** : Ce que ça nous fait ?

**Anne** : D'avoir visiter ce collège tout ça, quels commentaires vous avez envie de faire et je voudrais bien que .... Voilà que Antoine et Marie s'expriment aussi là-dessus. Toi aussi bien sûr, Camille... En fait je leur dis aussi parce que après ils te laissent parler, ils font hum hum avec la tête... Mais peut-être pour le coup j'aimerais les entendre d'abord et après toi tu complètes et tu enrichis ? Antoine, est-ce que tu veux bien me dire un peu qu'est-ce que tu penses de ce...

**Antoine** : Il est beau.

**Anne** : Il est beau, oui ?

**Antoine** : Il est beau. Il est mieux.

**Anne** : Et ça veut quoi, il est mieux, par exemple ?

**Antoine** : Tout.

**Anne** : Mais ça veut dire quoi, tout ?

*Silence.*

**Anne** : Marie, tu en penses quoi, toi ?

**Marie** : Il est mieux, plus grand.

**Anne** : Il est plus grand, oui ? Donc, il y a la taille. Y a d'autres choses ?

**Marie** : Y a aussi d'autres choses quand même.

**Anne** : Alors, c'est quoi ces choses ?

**Marie** : Ben un peu de tout.

**Anne** : Mais vous voulez pas me dire ce que c'est tout ?

*Rires.*

Moi je l'ai pas visité ce collège, alors...? Et Camille qui ronge son frein... Allez vas-y va-s'y, dis-nous.

**Camille** : Mais non mais... C'est ..., c'est grand, on circule, y a plus d'air. Et y z'ont des babyfoots avec les surveillants. Et nous, on n'a rien. On a une table de ping pong...

*Rires.*

**Anne** : Est-ce que vous avez une table de ping-pong, vous ?

**Elèves de A** : Non.

**Camille** : Mais c'est moins bien.

**Anne** : Oui, mais ils n'ont pas de ping-pong.

**Camille** : Mais on s'en fiche du ping-pong.

**Anne** : Mais eux ils s'en fichent peut-être du babyfoot ?

**Elèves** : Euh, non !

**Mariouche** : Un baby foot, c'est bien. Et puis des fois, on peut jouer contre des surveillants, des professeurs et tout. Donc, euh...

**Anne** : C'est un espace qui réunit... Vous avez des espaces comme ça, euh... à B, qui réunissent les enseignants et les élèves, et les surveillants et les élèves ?

**Elèves de B** : Non.

**Anne** : Non. D'accord. Donc on fait, quand vous voyez ce collège, vous éprouvez quoi ?

**Camille** : Je sais pas...

**Anne** : Qu'est que vous en dites après avoir visité ce collège ? Une fois que vous dites, ici y a tout, c'est mieux, vous allez rentrer dans votre collège...

**Camille** : Moi j'aurais aimé rester ici.

**Anne** : Oui?

**Camille** : Parce que ben il est plus complet, leur collège. Et puis, ils peuvent parler avec les surveillants. Nous ben... si on parle comme ça ben on se prendra des colles, je sais pas.

**Mariouche** : Ah, vous avez pas le droit de parler aux surveillants?

**Camille** : Ben on peut aller leur parler mais genre...mais genre... Déjà, on a pas le droit de les tutoyer. On peut pas les appeler par leur prénom, des trucs comme ça. Avant aussi c'était comme ça, mais maintenant c'est tout strict et tout. Et euh... Quand on rigole avec eux ou quoi... Ils commencent à nous charrier et nous on répond, on se prend une heure de colle. En fait, ils sont plus stricts à B qu'ici. Ici ça a l'air plus convivial.

**Anne** : Convivial ? D'accord. Donc y a à la fois le fait que ... le local quoi, enfin, les murs, les bâtiments, l'espace ? Et puis y a à la fois la relation qui semble y avoir aux adultes... Et toi Marie, donc tu aurais aimé rester ici, tu t'en pense quoi ?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : Tu penses pareil ou pas pareil que Camille là-dessus ?

**Marie** : Pareil.

**Anne** : Toi, tu préférerais être dans ce collège là, toi Antoine ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Mais euh... Est-ce que vous aviez déjà, avant de visiter ce collège, est-ce que vous aviez déjà... Est-ce que vous vous êtes déjà dit : « J'aurais préféré être à A ». Avant de visiter le collège ?

**Camille** : Non.

**Anne** : Jamais ? Tu es sûre Camille ?

**Camille** : *Rire.* Non, mais j'aurais... Enfin... Je disais que B c'était nul mais je pensais pas que A, c'était bien. Je pensais que c'était nul mais moins que B. En même temps, c'est pas compliqué.

*Rires.*

**Camille** : Mais je pensais que c'était un peu mieux mais pas aussi bien.

**Anne** : Pour toi un collègue c'était un collègue et...

**Camille** : Oui.

**Anne** : D'accord. Ok. Et vous, alors, du coup... Voilà, ils comparent un peu... Vous les voyez, vous entendez leurs impressions. Qu'est-ce que ça vous fait, qu'est-ce vous avez envie d'en dire ?

**Mariouche** : Ben, ça a l'air d'être une prison chez eux.

*Rires.*

**Ouria** : Ben, ça donne pas envie d'aller.

**Anne** : Ouria, tu dis, ça donne pas envie d'aller ? Vous êtes d'accord pour dire en fait...

**Lina** : Parce qu'on a déjà visité en fait en CM2.

**Leïla** : C'était notre collègue de secteur, en fait.

**Anne, aux élèves de B.** : Vous l'avez déjà visité en CM2. *Aux élèves de A* : Et vous vous n'aviez pas visité celui-là ? Alors... Expliquez-moi un peu? Pourquoi vous aviez visité B ?

**Leïla** : Parce que en fait, là-bas c'était notre collègue de secteur.

**Manel** : Ben ça fait, en fin de CM2, quand c'est leur collègue de secteur, en fait ils sont obligés d'aller visiter B.

**Anne** : Et pourquoi vous n'êtes pas sur votre collègue de secteur, alors ?

**Manel et Lina, d'une seule voix** : Parce que on n'a pas voulu.

**Manel** : On n'a pas voulu y aller et on a été à A.

**Leïla** : On a fait une demande.

**Manel** : On a fait une demande de dérogation.

**Anne** : Alors, je vais reprendre les choses. Lina, toi, ici, A, c'est ton secteur ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Par contre, vous quatre ?

**Manel** : Nous, c'est B., notre secteur.

**Anne** : Vous c'est B. Donc vous êtes quatre élèves à avoir fait une demande de dérogation.

**Lina** : Par contre, on habite juste à côté. C'est ça, qui est bizarre aussi. Ben moi et Marioushe on habite juste à côté.

**Camille** : Même plus près que chez Lina en fait... En fait c'est parce que le secteur, en fait ça fait un rectangle et en fait ça s'arrête juste la rue derrière vos tours en fait.

*Elle montre au loin une ligne formée par des tours.*

**Anne** : La rue qui est derrière les tours ou devant les tours ?

**Camille** : En fait devant, ça va être...

**Anne** : Les tours ne font pas partie du secteur ? C'est ça ?

**Marioushe** : C'est juste derrière en fait. Vous êtes à la dernière rue du bloc.

**Anne** : Alors, pourquoi vous avez fait une demande de dérogation ? Parce que c'était plus près ou y avait d'autres raisons ?

**Marioushe** : Non, personnellement, y avait d'autres raisons.

**Anne** : Alors, si vous vous voulez bien m'expliquer... On va peut-être prendre... Marioushe si tu veux commencer...? J'aimerais vous demander à chacune d'entre vous quelle était votre raison de demander une dérogation.

**Marioushe** : Ben déjà, moi je connais des personnes qui sont parties à B et euh... ben, déjà quand y m'ont dit, ben quand y m'ont expliqué, j'avais pas envie parce que on dirait... Je sais pas on dirait, y z'étaient emprisonnés. Je sais pas, ça m'a fait bizarre. Et puis, ben, voilà, et puis après je me suis dit « vaut mieux aller à A », comme, comme j'ai dit sur le ... dans mon texte. J'ai dit que tous mes frères sont allés à A, donc voilà, quoi.

**Anne** : D'accord. Toi, on t'avait parlé de B. Tu me dis « on ». C'est qui « on » ?

**Marioushe** : Ben, des filles de mon quartier.

**Anne** : Des filles de ton quartier ? Des filles plus âgées que toi ? Des filles ou des garçons plus âgés que toi ?

**Marioushe** : Oui.



**Anne** : Ils t'en avaient parlé. Et .... Je suppose que tes frères, ils t'en avaient parlé aussi ?

**Mariouche** : Ben, eux, ils m'ont donné le choix. Ils m'ont dit : "si tu veux aller à B, tu vas à B, si tu veux aller à A, tu vas à A ? Mais j'ai choisi A.

**Anne** : Ta famille en fait, tes frères étaient passés par ici mais personne ne t'a obligée à, ne faisait pression pour que tu ailles dans l'un ou dans l'autre...

**Mariouche** : C'était mon choix.

**Anne** : Tu as pris tes informations...

**Mariouche** : Oui.

**Ouria** : Moi, c'est parce que y avait déjà ma sœur et déjà j'habite plus près de A que de B. Et euh... Ben ma mère elle préférait que j'aille à B... Euh, à A. !

**Anne** : À A. Et ta sœur en fait, elle avait déjà demandé une dérogation pour venir à A. ?

**Ouria** : Oui.

**Anne** : Elle a combien d'années de plus que toi, ta sœur ?

**Ouria** : Deux ans.

**Anne** : Deux ans. Et pour quelle raison, ta mère, ta maman avait préféré que tu viennes à A ?

**Ouria** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas ? Tu sais juste que c'était un choix de ta mère de te dire d'entrée de jeu, « moi... je veux pas que mes filles aillent à B ». Et toi, Manel ?

**Manel** : Ben moi, en 6<sup>ème</sup> j'ai été à S. (*collège privé*), et puis j'avais une mauvaise moyenne. Après on m'a dit, ben tu as le choix entre A et B. J'avais déjà visité B et ça m'a... J'ai pas trop aimé. Mes frères m'ont dit ben « vaut mieux que tu ailles à A ». Ben, j'ai fait une demande de dérogation.

**Anne** : Et tes frères ils étaient euh...

**Manel** : Ils sont partis à S (*collège privé*).

**Anne** : À S ? Donc, personne n'était venu à A dans ta famille. Et S alors, c'est où par rapport à ici ?

**Manel** : À H. (nom de commune).

**Anne** : C'est plus loin ?

**Manel** : Ouais...

**Anne** : Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi t'est d'abord allée à S, alors ?

**Manel** : Mais, je sais pas. Parce que y avait mes frères.

**Anne** : Oui.

**Manel** : Ben après, ben moi je les ai suivis. Et après ben, moi j'ai pas trop aimé S, ben, vu que j'avais une mauvaise moyenne. Ben ma mère m'a dit, ben t'as le choix entre B et A. Avec la réputation, j'ai préféré A.

**Anne** : D'accord. Et donc, S, c'est un établissement privé ?

**Manel** : Ouais.

**Anne** : Tu sais pourquoi tes parents avaient mis tes frères au départ dans un établissement privé ?

**Manel** : Je sais pas.

**Anne** : Tu ne sais pas. D'accord. Et toi, Leïla ?

**Leïla** : Euh... Moi déjà ben, parce que je, parce que c'était plus près, A. Mais j'étais dans le secteur de B. Mais B, je sais pas trop, ben ça avait une mauvaise réputation. Parce que, en fait j'ai remarqué que tout ceux qui étaient partis à B, ben ils ont suivi ben... Un secteur professionnel, en fait.

**Anne** : D'accord.

**Leïla** : Et on a visité les locaux et j'ai vu que y avait... Et en fait, on a visité les locaux et y avait des cuisines et des salles de sport, je sais pas, ou des salles de sport, je sais pas... *Aux élèves de B* : C'est ça ? Et..., on nous a dit que c'était que pour la SEGPA. Et la SEGPA c'est professionnel, on nous a dit. Donc, ben je sais pas. Mes parents m'ont dit que c'était plus un lycée professionnel. En fait, on s'est renseigné avant. Et euh... ça a une mauvaise réputation en fait, B.

**Anne** : D'accord. Aux élèves de B : « Est-ce que vous... ? » Voilà, vous les entendez...

**Camille** : Ben ils z'ont raison.

**Anne** : Et donc, toi, tu étais sur le bon secteur. Enfin... Oui, tu n'aurais pas demandé une dérogation pour B, de toute façon ?

**Lina** : Non.

**Anne** : Alors, vous me dites, ça a mauvaise réputation. Alors, cette réputation, c'est quoi ? Essayez de m'expliquer, c'est quoi une réputation, en fait ? Je vois pas ce que vous entendez par là.

**Mariouche** : Ben en fait, ce sont des gens, qui sont là-bas, enfin, qui... enfin, avant mais plus maintenant, qui partaient là-bas et tout et qui euh... Ben ça a donné une mauvaise image. Je sais pas. Si on compare, si .... ben avant, on compare les élèves de A et les élèves de B, y a une grosse différence. Parce que B il y est, dans un ... il est situé dans un endroit, où y a ... comment dire ?

**Lina** : Y des quartiers...

**Mariouche** : Ouais.

**Lina** : Y a des ZEP.

**Anne** : Y a des ZEP, d'accord. C'est quoi, une ZEP ?

**Lina** : Je me souviens plus, on me l'a dit pourtant.

**Anne** : Oui, mais peu importe le mot précis, mais pour vous, vous décrivez ça comment une ZEP du coup ?

**Camille** : Ben, c'est en fait, c'est dans le secteur de B, y a des gens, dans les quartiers y a des gens pas clean, ouais.

**Anne** : Des gens pas clean ?

**Camille** : Ben en fait c'est des gens qui habitent dans les quartiers tout en haut, ben y sont pas tous comme ça évidemment, mais euh... mais y a ... Ben y a des gens bizarres... Ben je sais pas comment expliquer!

**Anne** : Est-ce que d'autres peuvent compléter ?

**Lina** : Ben souvent, en fait, les gens qui pensent pas à faire des études longues, en fait. Y... puisque, c'est surtout dans les quartiers au C. ( *cité excentrée de la commune*). À côté, en fait c'est plutôt des familles, on va dire... je sais pas comment..., on va dire en difficulté. Et par exemple en fait, souvent, des gens de leur famille souvent, en fait y z'ont déjà été incarcérés, on va dire pour des problèmes un peu de ... de... comment ça se dit.

**Leïla** : De drogue.

**Lina** : Ouais. De drogue et de trucs comme ça. Et de trafics. C'est pour ça que... voilà.

**Mariouche** : Et c'est ça qui a donné une mauvaise réputation à B.

**Anne** : Alors, cette mauvaise réputation... Qui la transmet ?

**Mariouche** : Ben, les élèves.

**Anne** : Les élèves ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Vous, c'est par les élèves que vous en avez toujours entendu parler ?

**Leïla** : Et par le secteur aussi.

**Anne** : Alors, le secteur, c'est quoi ?

**Leïla** : Ben déjà, c'est à côté de plusieurs bâtiments, donc c'est dangereux. Je veux dire que en fait c'est caché. Là, y a le ... y a le collègue et tout autour y a que des bâtiments.

**Anne** : Tout autour y a des bâtiments ?

**Leïla** : Nan, mais je veux dire, c'est vraiment caché. Alors que là, y a. Vous voyez, je sais pas comment dire. Par exemple, là, c'est ouvert. *Elle montre certaines parties du paysage par la fenêtre, constituées de petits immeubles et de maisons individuelles avec jardins.* Par exemple là, y a juste un magasin à côté, je veux dire, si il se passe quelque chose, on est sûr de... Je sais pas si vous voyez ce que je veux dire...

**Anne** : Je crois. En fait, tout à l'heure, quand vous étiez pas là, j'ai pris en photo ce que je voyais là-bas et j'avais l'intention de vous poser la question : où s'arrête le secteur ? Et ce matin, en fait, j'ai pris une heure avant de venir pour marcher et comprendre comment c'était et j'ai posé des questions pour comprendre comment était le secteur donc effectivement, ici, y a pas de bâtiments hauts.

*Les élèves acquiescent.*

**Anne** : Moi je suis arrivée en fait par le métro euh... M. ? Et je me suis trouvée en face en fait d'une immense barre d'immeubles avec des tours. Et en fait, ça, ça fait parti du secteur de A ou pas ?

**Elèves** : Non. C'est B.

**Anne** : En fait, le secteur s'arrête avant les barres ?

**Leïla** : Oui.

**Anne** : Et les barres font parties de B ?

**Mariouche** : Oui, c'est ça.

**Anne** : Effectivement, je comprends ce que tu veux dire quand tu dis c'est caché. Et alors le fait que ce soit enfermé ?

**Leïla** : Ben en fait c'est un secteur, ben comme je vous ai dit ben... pas...

**Lina** : ... normal.

**Leïla** : Oui, pas normal, voilà et euh... en plus que ce soit fermé ben, je veux dire, s'il se passe quelque chose ben... on voit pas, en fait. Il peut se passer plein de choses dedans, personne va nous voir, alors que là, ben y a des ... je sais pas, ici y a des habitations, y a des magasins, je sais pas, on voit. Et ... y a une école primaire. Y a une école maternelle, donc euh... C'est mieux.

**Mariouche** : Moi, comme elle a dit Leïla, par exemple, ben à la sortie y a toujours la, la CPE ou la Principale-adjointe qui sont là et qui regardent si on traverse correctement si ... y a des plus petits qui viennent en vélo, en trottinette donc ils regardent quoi, on sait jamais ce qui peut arriver...

**Anne** : Est-ce que c'est le cas à B ?

**Camille** : Non. Parfois, en fait. Parfois y a le Principal mais plus, surtout quand en fait y a des problèmes, ou tout ça ou y a eu des menaces.

**Anne** : Ok. Des menaces ?

**Camille** : Du genre que si y a quelqu'un qui va se faire frapper ou quoi, ben il sort.

**Anne** : D'accord. Et, alors vous trois, donc ? Toi aussi donc, tu aurais préféré être ici, Antoine ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Eux, ils ont demandé une dérogation. Pas vous...

**Camille** : Ben non. Ben on fait on nous a dit que B, c'était bien et tout ça.

**Anne** : Alors, « on », c'est qui ?

**Camille** : Ben... les directeurs de l'école primaire et tout ça. Ils nous avaient dit... Ben ouais, moi, on m'a pas dit que c'était pas bien et tout ça. En fait j'ai pas les mêmes, les mêmes amis qu'eux. Moi je connais personne qui partait à B. Du coup, ben j'ai fait, ouais, ben d'accord, j'y vais. Ce qui était bien c'est qu'ils font une option bilangue, anglais-allemand.

**Anne** : Oui.

**Camille** : Et limite, on m'a forcée à aller dans ce groupe.

**Anne** : Alors, on c'est qui ?

**Camille** : Ben les directeurs euh...

**Mariouche** : Ici aussi y a anglais-allemand.

**Manel** : Y a eu un moment où y a eu Italien.

**Camille** : Ben moi, on m'avait dit d'aller là-bas pour ça.

**Anne** : Alors, c'est le directeur qui t'a dit, « voilà, t'es sur le secteur B, tu, c'est bien d'aller à B... ».

**Camille** : C'est ça.

**Anne** : Et tu n'avais pas donc, des amies qui t'ont mise en garde, comme... Mais tu as bien vu que certains partaient, partaient vers A, demandaient une dérogation pour A...

**Camille** : Ben oui.

**Anne** : Et tu t'es pas demandé pourquoi ?

**Camille** : Ben non.

**Anne** : Et alors, vous avez jamais discuté de ça ?

**Leïla** : Ben, on était pas tous dans la même classe en fait. Parce que en fait y avait deux classes CM1-CM2.

**Anne** : Ah ?

**Lina** : En fait, y avait moi, Marie et Antoine, on était dans la même classe...

**Anne** : Alors je note... c'est important. Donc... Leïla, Marie, Antoine dans un CM1-CM2. Et tous les autres vous étiez ensemble dans la même ? Mais du coup, alors ça n'empêche pas...  
*Ouria montre qu'elle veut parler.*

Oui, Ouria?

**Ouria** : Ben en fait, y avait deux classes de CM1-CM2. Mais en CE1-CE2, on était avec Marie et tout.

**Anne** : Donc en fait, vous avez tous été à un moment dans la même classe, mais pas en CM2. Mais alors quand même, il en reste pas moins que toi, Camille, tu étais dans la même classe que d'autres élèves qui demandaient une dérogation. Et vous avez jamais parlé de ça ?

**Camille** : Ben non.

**Anne** : Et les autres alors, Marie et Antoine ?

**Antoine** : Pareil.

**Anne** : La question s'est pas posée d'aller ailleurs qu'à B, pour vous ?

**Antoine** : Non, non.

**Anne** : Donc, que je récapitule bien. Donc... Euh... Bon. Toi, on t'a laissé complètement libre choix, Marioushe ?

**Marioushe** : Oui.

**Anne** : Toi Ouria, ta mère, d'entrée de jeu, avait dit « A » ?

**Ouria** : Oui.

**Anne** : Toi, Lina, c'est après que ça se soit mal passé dans un établissement, ta mère t'a dit « tu as le choix », tu as pris des renseignements toi-même et tu as dit ce sera finalement là ? Mais c'était sur ton secteur.

**Ouria** : Oui.

**Anne** : Et toi, Leïla, c'était d'entrée de jeu, c'était les parents ? Où c'était toi ?

**Leïla** : En fait, c'était évident pour moi et pour mes parents.

**Anne** : Pour toi et pour tes parents.

**Leïla** : Oui. C'était ...

**Anne** : Si c'était évident pour toi et pour tes parents, ça veut dire que toi, tu avais eu des infos, mais que tes parents aussi, alors ?

**Leïla** : Oui.

**Marioushe** : Oui, moi aussi.

**Lina** : Pareil.

**Anne** : Vous aussi ? Vos parents avaient eu des infos ? Et vous, vos parents n'avaient pas d'infos sur B ?

**Camille** : Ben mon père il était parti à B. Avec ton père, je crois...

**Leïla** : Non, moi, mon père il était à A....

**Camille** : Ben il connaît...

**Leïla** : C'est mes oncles et tantes, je crois.

**Anne** : Donc toi, ton père était allé à B ?

**Camille** : Ben, c'était pendant que c'était très chaud à B.

**Anne** : Oui.

**Camille** : Et il m'avait dit : « Oui, ça c'était calmé et tout ça ». Et pour finir, non. Enfin, ça s'est quand même calmé apparemment. Mais y a des choses genre, de la drogue et tout ça qui circulent.

**Leïla** : Oui, avant c'était pire, en fait.

**Anne** : Mais lui, ton père, il préférait que tu ailles à B ou pas ?

**Camille** : Non, avant il préférait que j'aille à A... Mais en fait, à la base, j'ai fait une demande.... Du coup, j'avais fait une dérogation pour aller à C (*collège public d'une autre commune*).

**Anne** : C, c'est public ou privé ?

**Camille** : Public.

**Manel** : Public.

**Anne** : Mais il était plus loin de chez toi ?

**Camille** : Ma sœur y était allée...

**Anne** : Ta sœur y était allée et du coup il a fait une demande de dérogation qui a été refusée...

**Camille** : Et du coup, après il était trop tard et j'ai du aller à B.

**Anne** : D'accord. Donc y avait quand même, de la part de ta famille, un souhait que tu ailles plutôt ailleurs, au départ qu'à B.

**Camille** : Oui, oui.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : Ben moi, c'était pour la SEGPA.

**Anne** : Toi, c'était pour la SEGPA ?

**Marie** : Quand on m'a dit pour la SEGPA, ben ma mère, elle m'a mise à B.

**Anne** : D'accord. Donc la question se posait pas. Par rapport à ton orientation, tu allais nécessairement à ... à B. Et toi Antoine ?

**Antoine** : Mon père n'avait pas d'infos.



**Anne** : Il n'avait pas d'infos parce que vous êtes dans la région depuis moins longtemps, ou...?

*Antoine se tait.*

**Anne** : Depuis combien de temps vous vivez dans le quartier, en fait ?

**Camille** : Ben ça fait longtemps, hein. Quand il était en maternelle.

**Anne** : D'accord. Ok. D'accord. Bon. Donc, je sais pas... est-ce que... Moi je vous proposerais bien un petit exercice d'imagination, on peut commencer par vous par exemple. Ce serait comment si vous étiez, en fait, à B ?

**Camille** : Mais ça veut dire quoi, ce serait comment ?

**Anne** : Au sens large. Qu'est-ce que vous... imaginerez ? Qu'est-ce qui serait différent si tu étais à A ?

**Camille** : Je sais ben... déjà quand on voit un peu tout ce qu'ils ont et les infrastructures qu'ils ont et euh... Ben les locaux. Ben, c'est pas ... pas vraiment mais ça donne quand même un petit peu plus envie de travailler que quand on est dans une vieille classe, ou...

**Anne** : Oui ? Donc tu travaillerais... tu serais une élève qui travaillerait peut-être davantage ?

**Camille** : Ben peut-être, après je suis pas là, donc je peux pas...

**Anne** : Oui ?

**Camille** : Mais je pense que je travaillerais un peu plus. Et que je serais plus sage.

**Anne** : C'est une hypothèse. Tu n'es pas sage ?

**Camille** : Ben, je m'agite souvent en fait. Je réponds un peu aux profs, parfois. Mais ça va, je fais attention quand même parce qu'il faut passer au lycée.

**Anne** : Est-ce que tu vois autre chose ?

**Camille** : Ouais, moi j'aimerais bien rigoler avec les surveillants et tout ça.

*Rires.*

**Anne** : Tu aurais plus de plaisir aussi à venir, tout simplement, au collège ? En dehors de la question du travail ?

**Camille** : Oui parce que quand on va au collège, on sait très bien qu'on va pas rire. On va travailler, on va se faire engueuler, on va repartir. Alors qu'ici, ben ils rigolent et tout ça entre les cours avec des surveillants.

**Leïla** : Avec la CPE aussi.

**Autres élèves** : Ouais aussi.

**Leïla** : Elle est super gentille en plus.

**Autres élèves** : Ouais.

**Camille** : Donc en fait, vous par exemple, dans les couloirs et tout ça ou pendant la récré, ben par exemple vous nous avez fait visiter le collège et tout ça, y avait des surveillants qui vous ont vu, ils ont rien dit et par contre nous par exemple, si c'est la récré et qu'on veut rentrer même pour aller chercher, par exemple un ticket de cantine ou n'importe quoi, et ben on se fait mettre carrément direct dehors parce que pendant la récré y a personne dans l'établissement. Et donc si on dit : « Ouais mais je dois aller voir la CPE », ils disent : « je m'en fiche, dehors ! ». Et ils nous mettent dehors comme ça.

**Leïla** : Pour un ticket de cantine... Vous avez des tickets, vous ?

**Camille** : Oui, quand tu manges exceptionnellement.

**Leïla** : Ah.

**Camille** : Mais par exemple, c'est pareil, ils ferment les portes de la récréation. À clé. On peut pu sortir dans la récré.

**Mariouche** : Ah, ouais, quand même.

*Rires.*

**Camille** : On est enfermé à l'extérieur, parce que si on ouvre les portes et tout ça pour, pour euh, pour aller chercher des trucs ou quoi, et au bout d'un moment vu que y en a trois ou quatre, ils ouvrent des portes, ben la gestionnaire, elle est trop sévère et tout ça, elle arrive avec ses clés et elles nous enferme dehors. Et pour qu'on puisse rentrer, elle ouvre les portes avant que le Principal n'arrive et il sait pas.

**Leïla** : Ah la la ! Y a pas de caméras ?

**Camille** : Si.

**Mariouche** : Nous y en a dans les couloirs, partout.

*Brouhaha.*

**Anne** : J'ai plus le temps de saisir toutes les informations, ça va trop vite pour moi ! Il y a des caméras dans les deux établissements, en fait ?

**Elèves** : Oui.

**Leïla** : Mais nous, y en a partout. Y en dans la cour. Y en a dans l'établissement. Et y en a dehors, même devant l'entrée.

**Camille** : Oui, nous aussi. C'est pareil. Et y en a au niveau du parking des profs aussi.

**Elèves** : Oui. Nous aussi.

**Leïla** : Nous en fait, on en a partout. Sauf dans les toilettes.

**Camille** : Nous aussi y en a dans les couloirs. Y a des bagarres dans les couloirs.

**Mariouche** : Quand j'ai fait visiter le collège aux CM2, la dame de l'accueil elle a dit qu'il y a avait des caméras dans les couloirs, mais elle voulait pas nous préciser où parce qu'elles étaient cachées.

**Leïla** : Je crois pas y en a dans les classes.

**Elèves** : Non dans les classes, y en a pas.

**Leïla** : Et dans les toilettes aussi. Ben heureusement.

*Rires.*

**Anne** : Et toi alors Marie, si tu étais dans un collège euh... comme A, qu'est-ce que ça changerait pour toi ?

**Marie** : *Silence.*

**Anne** : Aucune idée ? Qu'est-ce que tu aimerais en fait, si tu étais ici ?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : Et toi Antoine ?

**Antoine** : Je sais pas.

**Anne** : Tu sais pas non plus ? Mais tout à l'heure tu disais, tu sais, que tu aimerais mieux être ici ?

**Antoine** : Ouais.

**Anne** : Mais tu sais pas pourquoi ?

*Silence.*

**Anne** : D'accord. Alors maintenant on fait le jeu inverse ? Qu'est-ce que ça changerait pour vous si vous étiez à B ?

**Leïla** : Je...

**Anne** : Va-s'y, Leïla.

**Leïla** : Ben déjà je pense que ma moyenne elle aurait baissé. Parce que on a plus de chances pour travailler ici. Parce que maintenant en fait, y ont mis des sortes de vidéos projecteurs. Y en a pas ici mais dans les autres classes, parce que cette classe elle est pas beaucoup utilisée. En fait, ils en mettent au-dessus des tableaux. En fait, ça a aussi des choses...

**Mariushe** : Un stylo.

**Leïla** : Ouais, un stylo pour toucher.

**Camille** : Pareil.

**Anne** : Oui, vous vous avez ça aussi ?

**Camille** : Des tableaux interactifs.

**Mariushe** : Oui.

**Leïla** : Vous avez aussi ?

**Elèves de B** : Oui.

**Leïla** : Ouais, en fait euh, ce collège est nouveau et je pense qu'avec les gens qu'il y aurait, ouais, je sais pas. Ce serait pas pareil.

**Mariushe** : Y a des mauvaises fréquentations là-bas.

**Leïla** : Ouais. Voilà, surtout. Disons que je serais pas la même que maintenant et ma moyenne elle arriverait à baisser.

**Anne** : Ok. Manel ?

**Manel** : Moi je suis d'accord avec Leïla. C'est vrai que ma moyenne elle aurait baissé moi aussi. Et, si je vois que ma moyenne elle baisse à B, ben j'aurais directement changé de collège. J'aurais pas cherché. J'aurais fait une dérogation pour A.

**Anne** : Tu serais pas restée à B, probablement ? Tu penses que tu peux même pas imaginer parce que tu penses que tu serais sans doute pas restée...

**Manel** : Ouais, voilà.

**Anne** : Et toi Mariushe ?

**Mariushe** : Ben...

**Anne** : Si on avait refusé ta dérogation et que tu avais été à B ?

**Mariouche** : Ben déjà je serais à L (*collège privé*).

**Anne** : Qui est un autre... ?

**Mariouche** : Un collège privé.

**Anne** : Un collège privé.

**Mariouche** : Ben, je serais là bas. Sinon, je serais partie à B, ben... Ben déjà ma moyenne elle serait pas comme celle que j'ai maintenant. Euh... Mes fréquentations, elles seront pas pareilles. Ma façon de parler serait pas du tout... Je connais des filles qui sont là-bas, elles sont vraiment différentes de moi. Elles sont, elles sont, elles sont pas du tout pareilles, comment elles parlent, comment ... la manière dont elles s'habillent, leurs moyennes, leurs cahiers, je sais pas... Ouais, c'est trop bizarre. Je suis vraiment contente d'être à A.

**Anne** : Et toi, Ouria ?

**Ouria** : C'est pareil.

**Anne** : C'est pareil. Toi aussi Lina?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Alors... Aux élèves de A. Alors ça vous fait quoi d'entendre ça?

**Camille** : Moi ça me fait rire et je m'en fiche. Je sais pas, ils ont raison. Parce que quand on voit les gens qu'il y a là-bas, ben on se dit que c'est sûr que .... Ben, nous y a des problèmes à B. Tous les trois jours y a, y a la police devant le collège.

**Elèves de A** : Wouaw, quand même !

**Camille** : Ben, c'est vrai. Genre euh... Ben y a encore une semaine, y avait la police et y avait le directeur de la cité, à cause d'une embrouille.

**Lina** : Ah ouais, quand même.

**Camille** : Y a la police tous les trois quatre jours et c'est toujours comme ça, ça recommence et ça recommence.

**Lina** : Ah ? Nous y a que la médiatrice du bus.

**Camille** : Ben nous y avait quatre personnes comme ça, plus des voitures de police.

**Lina** : Oui, nous aussi, elle passe.

**Anne** : Je sais pas, je ne comprends pas de quoi tu parles en fait, Lina...

**Leïla** : En fait c'est une femme qui vient, je sais pas c'est quoi...

**Mariushe** : Avec les transports parfois.

**Leïla** : Ouais, en fait elle reste tout le temps dans le... Elle a le gilet orange, elle reste tout le temps dans le collège et ...

**Mariushe** : Elle surveille.

**Leïla** : Ouais, voilà. C'est comme une surveillante mais elle regarde ici et dans les ... dans les...

**Ouria** : Dans l'entourage.

**Leïla** : Ouais.

**Anne aux élèves de B** : Et vous vous avez aussi quelqu'un comme ça?

**Camille** : Oui.

**Anne** : D'accord...

**Leïla** : Mais malgré ça...

**Anne** : C'est vraiment des conditions, très très différentes. Alors vous vous préférez être ici en comparaison à B. Mais est-ce que c'est l'idéal ou ça pourrait être encore mieux qu'ici ?

**Mariushe** : Y a pas mieux.

**Anne** : Y a pas mieux ?

**Leïla** : À part si on va vers des trucs de luxe et tout. Mais ça existe pas.

**Mariushe** : Moi C, c'est un collège privé. Ben y a un 4<sup>ème</sup>, l'année dernière il était à C. Ben je lui ai parlé. Je lui ai dit : « comment c'était ton ancien collège ? », il m'a dit : « ben, vu, tous les deux jours y a des coupures d'électricité, ben là-bas y a pas le chauffage quand il fait froid en hiver », il a dit.

**Leïla** : La crise.

**Mariushe** : C'est trop trop dur, c'est pour ça il a changé.

**Anne** : Donc du coup la réputation, elle se transmet par les élèves qui y sont et qui disent, « c'est pas bien ». Et les élèves de A dont vous avez entendu parlé, ils ont toujours dit « nous, c'est bien, quoi » ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Parce que ce bâtiment-là, il est très très pas vieux, il a quatre ans ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Est-ce que vous aviez entendu parlé de A, l'ancien ?

**Mariouche** : Oui. Moi mon frère il y était.

**Manel** : Y a plus que quatre ans, non ?

**Anne** : Peut-être... Quatre cinq ans...

**Elèves** : Oui quelque chose comme ça.

**Anne** : Alors, du coup, ton frère qui y était, il trouvait que c'était bien quand même et que c'était mieux que A ou c'est le fait que ce soit nouveau ?

**Mariouche** : Ben, il était dans l'ancien A, disons, c'était toujours mieux que B. Mais en fait, c'est par rapport à l'époque. Comme moi, ils étaient avant, alors la réalité elle était pas pareille, je veux dire même pendant les interclasses et tout ça partait en lacrymogènes et tout, il m'a dit ici, c'est trop, en fait, c'est mieux, quoi. Il a dit, à notre époque, c'est pas du tout pareil. Et euh... voilà quoi. Mais il a dit, malgré ça, à leur époque, l'ancien A quoi, il était toujours mieux que l'ancien B. C'est vraiment, B, c'était pire, pire.

**Anne** : *aux autres élèves de A*. Et vous vous avez eu, des échos, là-dessus ou pas ?

**Elève** : Non.

**Leïla** : Moi, j'ai mon père qui était là-bas. Et mes tantes aussi. À A. En fait, j'avais des tantes qui étaient à A. et d'autres à B. Et à B. ben, ils ont tous fini en professionnel. Et à A, ils ont dit c'était bien. Ben, en fait, c'était quand même comme elle dit Mariouche, c'était quand même, c'était pas comme maintenant, mais c'était toujours moins que B. B en fait c'était le pire de ...

**Mariouche** : Ça a toujours été le pire.

**Camille** : Oui.

**Anne** : Mais toi, tu le savais ?

**Camille** : Ben je le savais... Je le savais pas à cette époque-là. Maintenant je le sais. Quand on voit tout ce qui se passe à B, ça fait peur.

**Anne** : Et alors, à aucun moment, tu n'as pas eu envie de changer ?

**Camille** : Ben si. Mais après ben, euh... Je sais pas. Parce que changer de collège comme ça euh... Alors qu'on a commencé dans un collège, ben après on sait pas où est-ce qu'on tombe. Parce que.... après on peut entendre du bien mais après peut-être on va et c'est pas bien. Maintenant je sais que c'est bien mais... il est trop tard.

**Anne** : Ça veut dire que vous n'avez jamais échangé à propos de l'école entre vous ?

**Mariouche** : Non.

**Anne** : Même ceux qui sont restés en contact, jamais vous n'avez parlé de l'autre collègue ?

**Elèves** : Non.

**Mariouche** : Ben moi là bas, tout le monde le savait que B c'était vraiment un collègue nul.

**Lina** : Oui aussi, en fait.

**Anne** : Parce que c'est bizarre, apparemment justement, vous avez toutes dit « on en a discuté avec d'autres, qui nous ont dit... », etc., donc vous semblez parler entre jeunes, de l'école.

**Elèves** : Oui.

**Anne**, *aux élèves de B*: Et vous vous avez pas...

**Camille** : Ben si, moi bien sûr on m'avait dit des trucs.

**Anne** : Donc t'avais quand même des opinions là-dessus. Mais est-ce que vous en parlez à d'autres personnes des fois, du coup ?

**Camille** : Ben ouais. Ben si, par exemple si je vois des parents qui vont mettre leur enfant à B, je leur dis « ben faites pas ça, c'est comme si vous signez euh... un contrat pour qu'il ait des mauvaises notes ». C'est marrant... Quand on voit que dans les cours, y a des élèves qui se lèvent et qui commencent à traiter les profs, qui partent comme ça sans rien demander... et la prof, au lieu de lui laisser partir ou quoi, elle leur court après et nous on reste pendant, pendant cinq minutes comme ça, à attendre. On a que trente minutes de cours à chaque cours. On n'a pas une heure, nous. Parce que tout le reste du temps, ils sont en train d'essayer de calmer les élèves et tout ça. On commence les cours... Ils sont sensés commencer à ... 05 ?

**Antoine** : Oui.

**Camille** : À... par exemple à 11h05, ils commencent à 11h15 et puis il faut encore cinq minutes avant que tout le monde se calme. Ben voilà, quoi, c'est pas des conditions de travail ... agréables.

**Anne** : Hum hum. Et donc, toi Antoine, qui est dans la même classe, qui vit les mêmes choses... ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Et u as jamais eu envie de changer d'établissement ?

**Antoine** : Si.



**Anne** : Tu en as parlé des fois à des personnes ?

**Antoine** : Non, c'est pas quelque chose de possible.

**Anne** : Alors mais c'est marrant que vous soyez pas restés du tout en lien, en fait...

**Camille** : Ben , on se voyait de temps en temps, mais... Quand on est partis de l'école, on avait quel âge ? On avait 10 ans ? Du coup, on n'avait pas de Facebook. Pendant un ou deux ans, on s'est pas parlé. Et après ben... On a pas, on a pas, on a pas commencé direct un Facebook, on avait pas le téléphone et tout ça ça parce que ça fait deux ans qu'on s'est pas parlé. Donc après, ben c'est pas facile de renouer le lien parce que ça fait deux ans qu'on s'est pas parlé, ça fait bizarre.

**Anne** : Alors du coup, vous disiez... Toi tu parlais de l'impact sur tes résultats scolaires du fait que tu travaillerais plus si tu étais dans un collège comme celui là. Toi, Antoine, ça changerait quelque chose à ce niveau là ou pas ?

**Antoine** : Je pense.

**Anne** : Tu penses ? Je dis ça mais c'est sans savoir comment vous travaillez les uns et les autres en fait. Je sais pas, comment vous travaillez les uns et les autres. Toi Marie, ça se passe bien ta SEGPA cette année?

**Marie** : Moyen. Les notes sont moyennes.

**Anne** : Comment tu envisages la suite après la 3<sup>ème</sup> ?

**Marie** : Ben déjà, je vais faire un CAP. Auxiliaire de vie.

**Anne** : Et toi Antoine ?

**Antoine** : Je ne sais pas.

**Anne** : La fin de la 3<sup>ème</sup> arrive dans quelques mois. Quel type d'orientation tu penses pouvoir envisager ensuite ? Si tu sais pas ?

**Antoine** : Je sais pas. Pas du tout.

**Anne** : Et toi, Camille?

**Camille** : Je sais pas. Je vais partir en générale, je pense. Parce que même si le collège il est ... il est grave quand même, ben c'est pas ça qui doit nous arrêter.

**Anne, aux élèves de A** : Et donc vous les filles, j'ai bien noté? Vous demandez toutes à aller en filière générale ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Et ça vous paraît très important ?

**Elèves** : Ah oui !

**Leïla** : Oh oui!

**Anne** : Leïla, ça j'ai tout de suite compris. Pour toi et ta famille c'est très important. On rigole pas avec ça, on va en lycée général!

*Rires.*

**Anne** : Pourquoi ?

**Leïla** : Ben comme j'ai déjà dit, c'est très important. Parce que notre vie, elle tient sur ça. Si on a un mauvais métier, on vit mal. Et si on vit mal, ben voilà.

**Anne** : Et ça veut dire que quand on va en professionnel, on a un mauvais métier ?

**Leïla** : Ben, ça veut pas dire ça mais ça veut dire que général, on gagne plus et c'est plus adapté à ce que j'ai envie de faire, en fait.

**Anne** : Et toi Manel ?

**Manel** : Mais moi en général. Ben déjà c'était à propos de mon métier. Ben, je vais pas partir en professionnel pour me retrouver kinésithérapeute ou... puéricultrice et ça fait je suis obligée d'aller en général.

**Mariouche** : Moi c'est pareil, je suis obligée d'aller en général pour faire de la médecine.

**Lina** : Moi c'est pareil.

**Anne** : Parce en fait, là, eux, ils savent pas ce qu'ils veulent faire plus tard. À priori, Marie elle envisage un métier comme auxiliaire de vie. Vous avez entendu que Antoine ne sait pas. Camille, elle veut aller en général mais ....

**Camille** : Après, plus... Je sais pas en fait. Je pense à un métier mais c'est encore un peu flou... Ou alors dans le ... journalisme. Parce qu'il faut que je trouve un stage en 3<sup>ème</sup>, après je saurai plus ce que je veux faire.

**Anne** : D'accord. Et donc est-ce que vous voulez bien leur dire un petit peu ce que vous envisagez ?

**Lina** : Moi je sais pas.

**Anne** : Donc toi Lina, tu sais pas encore mais tu vas en général et tu verras après ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Alors pourquoi en général alors si tu sais pas ?

**Lina** : Je sais pas.

**Anne** : Et toi, Ouria?

**Ouria** : Ben je veux faire des études dans le droit. Mais je sais pas encore quoi.

**Anne** : Tu avais un peu dans l'idée d'être avocate, je me souviens, la dernière fois, mais tu te sais plus si c'est avocate ou autre chose ?

**Ouria** : Oui. Mais ça reste dans le droit.

**Anne** : Donc toi Marioushe, tu as dit plutôt médecine.

**Marioushe** : Oui.

**Leïla** : Moi, c'est médecine aussi.

**Lina** : Moi, c'est tout ce qui est dans les bureaux plutôt, secrétariat.

**Anne** : Ou comptabilité tu disais, aussi, si les notes remontaient ? Comment vont les maths ?

*Lina fait une moue. Rires.*

**Lina** : Ben ça va, c'est moyen. J'ai reçu deux notes et c'est moyen.

**Anne** : Mais c'est pas un barrage pour l'instant?

**Lina** : Non. J'essaie de remonter.

**Anne** : Donc quand vous entendez, un petit peu les orientations qu'ils envisagent, Antoine, qu'est ce que t'en penses par exemple ? Est-ce que t'as des remarques à faire ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Marie ?

**Marie** : Non.

**Camille** : Ben non. C'est pas parce qu'à B la plupart iront en pro.... Nous en fait, notre classe, c'est pas les gens qui sont les plus intelligents, mais c'est là où les élèves ont le plus de projets. Vu qu'on est une classe excellente. C'est une classe spéciale.

**Anne** : Donc Antoine et Camille sont dans la même classe, ils sont condamnés à être ensemble de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, vu qu'ils font la même langue. C'est ça, je me trompe pas ?

**Lina** : Vous changez pas de classe ?

**Camille** : Non, nous c'est la classe bilangue. De la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> on fait deux langues.

**Leïla** : Et t'avais dit tout à l'heure, la classe elle est forte, c'est ça ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer, pourquoi vous êtes dans la classe bilangue?

**Antoine** : Est-ce que vous pouvez répéter la question ?

**Anne** : Est-ce que vous vous souvenez pourquoi vous avez choisi cette option ? Antoine, tu te souviens ? C'est toi qui l'a choisi ou pas ?

**Antoine** : Ouais.

**Anne** : Et tu sais pas pourquoi ?

**Antoine** : Je sais plus.

**Camille** : En fait ils nous avez dit : « C'est pour un an » et après qu'on pourrait arrêter. Mais en fait quand on a voulu arrêter... l'année de 6<sup>ème</sup> ça m'a pas plu et j'ai voulu arrêter l'allemand et on m'a dit « ben non, tu t'es engagé de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> ».

**Lina** : Comme le latin.

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Vous faites du latin aussi ?

**Leïla** : Et après qu'on a fait latin on est obligé jusque...

**Camille** : J'ai trouvé comment arrêter le latin parce que ma mère elle est venue plusieurs fois au collège, tout ça, pour parler du latin. Et du coup j'ai pu arrêter.

**Anne** : Mais au départ, tu avais pris le latin....

**Camille** : J'ai arrêté.

**Anne** : Tu te souviens pas pourquoi, au départ ? Toi aussi Antoine ? Pourquoi vous avez choisi de faire des options en plus ? Vous auriez pu ne pas les faire....

**Camille** : Pour avoir des points pour le brevet.

**Anne** : Toi c'était ça ?

**Camille** : Ben ouais parce que .... Avec le tronc commun, j'aurai pas le brevet.

**Anne** : Toi c'était ça, avec le latin, je vais avoir des points. Et toi Antoine ?

**Antoine** : Oui, moi aussi.

**Anne** : Toi aussi. D'accord....

À **Marie** : Et toi, dans ta section, vous êtes combien d'élèves en 3<sup>ème</sup> cette année ?

**Marie** : Dix-sept maximum.

**Anne** : Vous êtes dix-sept au maximum et vous êtes tous ensemble depuis la 6<sup>ème</sup> aussi ?

**Marie** : Non. Avec des nouveaux qui sont arrivés après.

**Anne à Camille** : Et vous, vous êtes à combien dans la classe?

**Camille** : Seize.

**Mariouche** : Seize dans une classe ?

**Anne** : Et vous ?

**Mariouche** : Trente.

**Manel** : Trente, c'est le maximum.

**Lina** : Nous on est vingt-huit.

**Camille** : En fait, on a plus de classes mais elles sont moins chargées...

**Lina** : Nous ,on a que quatre classes de chaque niveau en fait.

**Anne, aux élèves de B** : Oui, en fait vous avez à peu près le même nombre d'élèves, mais vous avez de plus petites classes ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Qu'est ce que vous en pensez de ça, d'avoir des grandes ou des petites classes ?

**Mariouche** : C'est mieux.

*Tout le monde parle un peu à la fois.*

**Manel** : On peut mieux travailler.

**Leïla** : Parce que nous on a des trop, on a des grandes classes, on est beaucoup en classe.

**Mariouche** : Ben c'est vrai, en plus y a des élèves faibles.

**Leïla** : Oui, qui mélangent, qui regroupent les gens.

**Anne** : Et vous, le fait, du coup, parce que apparemment les conditions sont comme, comme vous le présentez apparemment les conditions sont moins favorables pour... pour bien apprendre à B, mais vous n'êtes que dix-sept par classe, du coup...

**Camille** : Ben ouais.

**Anne** : Et ça compense pas ?

**Camille** : Ben si ça compense, mais quand on voit le nombre de points négatifs et le nombre de points positifs... Ben c'est dur de compenser avec un seul point positif. Après je vois pas beaucoup d'autres choses positives à B... En classe, on se prend dans la cour de récréation. C'est grave quand même.

**Anne** : Alors je reviens un petit peu sur l'époque où vous étiez tous ensemble. Y avait donc, Antoine, Marie et Leïla qui étaient dans la même classe. Je vais commencer par vous. Est-ce que vous vous souvenez de comment étaient les autres dans la classe. Par exemple, toi, tu te souviens, comment Antoine et comment Marie travaillaient en classe ?

**Leïla** : Oui. Ils étaient calmes.

**Anne** : Et en termes de résultats, tu les voyais comment ? À l'aise, pas à l'aise ?

**Leïla** : Je me souviens pas. Mais je me rappelle, ils étaient calmes. Un peu timides, comme maintenant.

**Anne** : D'accord. Et toi, est-ce que tu te souviens de Antoine et de Leïla, Marie ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Tu te rappelles pas d'eux ?

**Marie** : Ben si, je me rappelle de Leïla. Des fois, elle était calme.

**Anne** : Mais pas tout le temps ?

**Marie** : *Rires.* Non.

**Anne** : Ah ouais ? Et Antoine, te t'en souviens ?

**Antoine** : Pareil.

**Anne** : Pareil ? C'est-à-dire qu'elle était comment ?

**Antoine** : Elle était calme.

**Anne** : Et comment elle était Marie ?

**Antoine** : Elle était calme aussi.

**Anne** : Et toi, tu te souviens comment il était ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non ? D'accord. Ok. Et vous alors qui étiez dans la même classe, quelle image vous aviez les uns des autres ? Bons élèves, pas bons élèves ?

**Mariouche** : On était tous de très bons élèves.

**Autres élèves** : Oui.

**Anne** : Et donc quand vous regardez les autres, vous rappelez qu'ils étaient de très bons élèves ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Du coup, je reviens à vous trois. Vous voyez, elles, elles se rappellent : « On était de très bons élèves ». Et vous, comment vous perceviez les autres ? Toi, tu étais comment ?

**Camille** : Ben comme maintenant. Je participais en cours. Mon comportement, ben c'était moyen. Et je bavardais beaucoup. J'étais nulle en maths. Et j'aimais bien faire des exposés et de la lecture. De la littérature.

**Anne** : Et toi comment tu te revois ?

**Antoine** : Nul en maths et je parlais pas beaucoup.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : Très calme, timide et ça n'a pas changé.

**Anne** : Alors, est-ce que tu te souviens, Leïla, à travers les différents entretiens que j'ai fait, j'ai entendu qu'il y avait des pratiques que vous aimiez beaucoup à Freinet, des trucs qui revenaient tout le temps, c'est le « Quoi de neuf ? », le texte libre, les présentations, les exposés et tout ça...

**Manel** : Les voyages de classe.

**Anne** : Les voyages de classe, les correspondances.

**Leïla** : La recherche mathématique.

**Anne** : Oui, la fameuse recherche mathématique qui a fait souffrir certains.

**Mariouche** : C'était trop bien !

**Anne** : Alors certains aimaient, certains n'aimaient pas... Est-ce que tu te souviens Leïla, puisque t'étais dans leur classe, mais les autres aussi parce que vous avez été ensemble plus petits, en fait ?

**Manel** : Non.

**Anne** : Vous avez été dans la même classe que Antoine et Marie par exemple ?

**Mariouche** : Pas tous.

**Leïla** : Je crois, Camille, Marie et Lina sont venus vers la fin en fait, je sais plus.

**Anne** : En tout cas, qui a été dans la même classe que Marie à d'autres moments que le CM2 ? Toi Lina ? Est-ce que tu te souviens si elle faisait beaucoup les « Quoi de neuf ? » et tout ça ?

**Lina** : Bof.

**Anne** : « Bof », ça veut dire quoi ?

**Lina** : Ben, un peu.

**Anne** : Alors, y aurait quoi, alors ? Sur une échelle ? Y a bof.

**Mariouche** : Moyen.

**Leïla** : Un petit peu, moyen, bien, très bien.

**Anne** : Alors bof, c'est tout en bas. Alors pour Marie, le fait qu'elle participe mais pas beaucoup ?

**Lina** : Bof.

**Anne** : Est-ce que quelqu'un se souvient pour Antoine ?

**Manel** : Pareil.

**Anne** : Pareil. Et tous les autres ? Lina quand elle est arrivée, elle faisait ?

**Manel** : Au début, non.

**Lina** : J'aimais pas.

**Anne** : Alors, finalement, ça s'est débloqué ? Aujourd'hui, tu participes beaucoup en classe ?

**Lina** : Non.

**Anne** : Mais par contre ça te gênait pas pour les « Quoi de neuf » ? Au bout d'un moment tu étais à l'aise pour faire ça ?

**Lina** : Non. J'en ai pas fait beaucoup.



*Silence.*

**Anne** : Donc, moi j'aimerais, en fait, comprendre comment vous faisiez pour en faire moins que les autres. Est-ce que tu te souviens, Marie, comment tu te débrouillais pour faire moins de « Quoi de neuf ? » et tout ça, que les autres ?

**Marie** : Ben, j'y allais pas. J'aimais pas.

**Anne** : Du coup, comme tu aimais pas, comment tu te débrouillais pour ne pas y aller en fait ?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : Et toi Antoine, tu te souviens?

*Ouria chuchote.*

Apparemment, toi, Ouria tu te souviens comment on peut faire pour ne pas y aller ?

**Ouria** : Parce que fallait s'inscrire sur un tableau. En fait, c'était comme on voulait. Si on voulait on voulait et si on voulait pas, on se mettait pas.

**Anne** : Alors comment ça se passait avec les maîtres quand il y avait des élèves qui voulaient jamais y aller ?

**Lina** : Ils mettaient des rouges pour des trucs dans la feuille. Tu sais, y avait une feuille, y avait, les compétences à faire. Par exemple : respecter les autres, les professeurs, des calculs des trucs comme ça. En fait, c'était un bulletin avec des couleurs.

**Autres élèves** : Ouais si, t'as raison.

**Anne** : Du coup, vous n'aviez pas ces couleurs là ? Est-ce que c'était coché ces compétences, par rapport à l'oral et tout ça ?

**Antoine** : Je m'en souviens plus.

**Anne** : Tu t'en souviens plus. Mais en tout cas on vous forçait jamais à y aller. Mais vous y alliez quand même, de temps en temps.

**Lina** : Oui, j'y allais.

**Anne** : Alors dans quels cas vous étiez susceptibles d'y aller, alors que vous n'aimiez pas ça ? Est-ce que tu vois Antoine, quelles étaient les conditions qui faisaient que là tu pouvais y aller et là tu pouvais pas ?

*Silence.*

**Anne** : Les « Quoi de neuf ? », c'était des choses qu'on faisait tout seul, c'est ça?

**Mariushe** : On pouvait faire à deux.

**Anne** : On pouvait faire à deux ?

**Leïla** : Si ça avait un rapport.

**Anne** : Est-ce que vous avez fait à deux, vous, des fois ?

**Antoine** : Je sais plus.

**Anne** : Et toi Lina, c'était pas plus facile de faire à deux quand on était un peu plus timide ?

**Lina** : Non.

**Anne** : Alors, si on revient un petit peu sur Freinet... Donc. J'ai pas posé la question aux élèves de A... Mais j'ai posé la question aux élèves de B, de savoir s'ils avaient des enfants un jour, est-ce qu'ils les mettraient à Freinet... Je vous pose la question à vous, maintenant. Vous, vous avez des enfants, vous habitez dans le quartier... Est-ce que vous les mettez à Freinet ?

**Leïla** : Dans le quartier là ?

**Anne** : Ben je sais pas, vous restez par là, enfin de ...

**Leïla** : Moi, je les mettrai.

**Mariushe** : Oui, moi aussi.

**Ouria** : Moi aussi.

**Anne** : Et si c'est pas à cette ville, si c'est dans une autre région et qu'il y a une école Freinet?

**Manel** : Oui, si c'est proche, je le mets. Si elle est pas proche de chez moi...

**Mariushe** : Moi personnellement, même si j'habite dans une autre région et qu'il y a une école Freinet, je le mets. Parce que je le sens...

**Anne** : Donc Mariushe, toi, c'est priorité école Freinet ? Ouria aussi.

**Ouria** : Oui.

**Anne** : Et toi Lina, qui a découvert juste à la fin, aussi ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Et vous deux, si c'est à côté ?

**Lina** : Ben je veux dire, si j'habite à côté ben je le mets, mais je veux dire, je vais commencer à chercher, à me dire à une demi-heure de route en voiture pour le déposer... Je veux dire on

va pas chercher loin. Parce que moi, c'était juste en face de chez moi, c'était pratique. On a pas cherché à ...

**Anne** : Donc les raisons que vous aviez de vous inscrire à Freinet, vous quatre c'était parce que c'était le plus proche de chez vous?

**Leïla** : Et mes parents, ils ont été là-bas aussi.

**Anne** : Et en plus tes parents ils étaient là-bas aussi, mais vous quatre c'est la proximité. Toi aussi, tu as déménagé en fait ou pas Lina ?

**Lina** : Oui.

Anne : Et quand tu t'es installée ici, c'était l'école la plus proche, c'est ça ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Antoine ?

**Antoine** : La plus proche.

**Anne** : C'était l'école la plus proche. Et toi, Marie?

**Marie** : La plus proche.

**Anne** : Et toi Camille, c'est plus compliqué et je vois toujours pas complètement clair dans cette affaire. Parce que d'après ce que j'ai compris, tu as commencé à Freinet...

**Camille** : Ben en fait, j'ai été à l'école une année quand j'étais petite, et après j'ai déménagé à D (*autre commune*). Et après je suis revenue là.

**Anne** : Alors, y a juste un truc que j'aimerais continuer à éclaircir avec Camille. Alors, c'était la plus proche, mais tu m'as aussi dit autre chose par rapport au fait qu'on t'avait mis à « Freinet ».

**Camille** : Parce que ma mère, elle pensait que ça pouvait m'aider d'être dans cette école.

**Anne** : D'accord. Ce qui veut dire qu'en fait, elle aurait pu, c'est pas que la proximité qui a fait, du coup ?

**Camille** : Pas seulement.

**Anne** : Pas seulement... Est-ce qu'il y avait d'autres écoles plus près ?

**Camille** : Pas plus près mais pas plus loin.

**Anne** : Est-ce que tu penses que si tu avais habité plus loin, elle t'aurait quand même mise là en pensant que ça te ferait du bien?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Oui ? Y avait vraiment un choix par rapport à l'école. *Aux autres élèves*. Alors que vous, pas du tout? À *Leïla*. Si ce n'est toi un peu parce que y en d'autres qui étaient allés, mais... Le fait que ce soit une école Freinet, est-ce que ça a justifié, est-ce que ça avait de l'importance pour vos parents ou pas ?

**Leïla** : Mais avant c'était pas Freinet aussi. Parce que je me rappelle, on m'avait dit que y avait des classes au début c'était des classes normales, quoi. Et puis après on a commencé c'était quand j'étais entré en CPE. Et du coup en CE1, ça a démarré jusqu'en CM2. Parce qu'avant c'était chaque prof avec ses classes.

**Mariushe** : Oui, mais ça a toujours été Freinet, en fait.

**Anne** : Alors, moi je voudrais savoir justement par rapport à ça... Bon, Camille elle a déjà répondu là-dessus, sa mère savait que c'était une école Freinet et ça avait de l'importance pour elle, elle pensait que ça pouvait convenir à sa fille... Quelle est la position de vos parents par rapport à l'école Freinet ? Antoine ?

**Antoine** : Je sais pas.

**Anne** : Est-ce que tu sais si ils savaient ou pas que c'était une école différente ?

**Antoine** : Je ne sais pas.

**Anne** : Toi, est-ce que tu savais que c'était une école différente ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Non ?

**Antoine** : Je sais plus, ça date.

**Anne** : Aujourd'hui, est-ce que tu sais que ce n'était pas une école comme les autres ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Depuis combien de temps, tu le sais ?

**Antoine** : *Silence*.

**Anne** : Prends le temps de te souvenir, mais c'est intéressant pour moi de savoir ça. Je demande à Marie et puis je reviens vers toi, peut-être que ça va remonter. Marie, toi tu savais que c'était une école différente ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non? Depuis combien de temps tu le sais ?

**Marie** : Pas longtemps.

**Anne** : Tu le savais avant d'aller au collège ou pas?

**Marie** : Non.

**Anne** : Non ? Quand tu es arrivée au collège tu as découvert que l'école Freinet c'était pas une école comme les autres... Avant, tu le savais pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : D'accord. Toi Lina ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Tu le savais. Alors comment tu le savais ?

**Lina** : Ma mère s'était renseignée.

**Anne** : Ta mère s'était renseignée ? C'est-à-dire ? Vous en avez parlé ensemble ? Elle te l'a présenté quand tu es entrée en CM2, en te disant : « tu vas aller dans une école qui n'est pas comme les autres » ou pas ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Oui ? Qu'est-ce qu'elle t'en a dit à ce moment-là ?

**Lina** : Euh, que c'était pas une école comme les autres. Elle trouvait ça plutôt bien.

**Anne** : Toi, Ouria ?

**Ouria** : Oui, je le savais.

**Anne** : Tu le savais ? Et donc qu'est qu'on t'a ... on t'en a parlé comment ?

**Ouria** : Ma mère m'en a parlé, je m'en rappelle plus.

**Anne** : Tu t'en rappelles plus. Marioushe ?

**Marioushe** : Oui je le savais. Ben c'est ma mère qui me l'a dit et mes frères aussi.

**Anne** : Et on t'en parlait comment de cette école?

**Marioushe** : Ben y avait certaines mères qui voulaient pas mettre leurs enfants là-bas parce que soi-disant ben la méthode elle est .... Comment dire ? Elle fonctionnait pas, en fait. Et ben, à ce moment-là, voilà que ma mère elle m'a dit, enfin... C'était en CE1, elle m'a dit :

« Ouais parce que la méthode, elle est différente des autres écoles. » C'est à ce moment-là que je l'ai su.

**Anne** : Que tu étais dans une école particulière... Et toi Manel ?

**Manel** : Ben moi, je le savais, enfin je l'ai su en CP-CE1 parce que mes frères, ben ils sont partis là-bas, ben ils m'ont expliqué c'était quoi. Et j'ai posé des questions à ma mère et elle m'a dit.

**Anne** : Et toi Leïla?

**Leïla** : Ben moi, on m'avait dit que c'était une école Freinet mais... enfin mes parents me l'avaient dit, mais je savais pas c'était quoi. Et quand j'ai vu, ben avec ma cousine, elle avait le même âge que moi à peu près, et elle m'a montré ses cahiers, ben, ses trucs, et j'avais vu qu'ils avaient des notes. Et à la fin de l'année, ils avaient une moyenne.

**Anne** : Tu avais quel âge à ce moment-là ?

**Leïla** : À peu près pareil. Fin CE2, un truc comme ça. Et euh... C'est là qu'on m'a expliqué et j'ai compris c'était quoi.

**Anne** : Et alors c'était quoi ?

**Leïla** : Ben c'était changement de, ben déjà pour les notes, on mettait des couleurs, on mettait pas des ... comment dire ? Des chiffres, des notes sur dix. Et euh...

*Silence.*

**Anne** : Et Antoine, est-ce que tu te souviens un petit peu du coup ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Tu étais content d'être dans une école pas comme les autres ou ça t'était égal ?

**Antoine** : Egal.

**Anne** : Et toi, Marie, ça t'était égal ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Alors j'aimerais savoir, voilà, qui est content, non, plutôt, à l'époque, quand vous étiez gamins, vous étiez plutôt euh... très fiers d'être dans une école un peu différente, ou vous vous en fichiez, ou... au contraire vous auriez préféré être dans une autre école quand vous étiez petits ?

**Leïla** : Ben je voulais dire, moi j'aurais aimé faire au moins une année, au moins, même pas, un mois ou une semaine dans une autre école pour voir comment ils font, comment ils travaillent, en fait.

**Anne** : Tu te représentes mal ce que ça peut être, autre chose que l'école Freinet ?

**Leïla** : Voilà. Pour moi ça a toujours été comme ça en fait, j'ai jamais vu autre chose.

**Anne** : Donc, du coup tu peux pas te dire si c'était vraiment super parce que tu sais pas...

**Leïla** : Ouais, je sais pas.

**Anne** : Et toi Manel ?

**Manel** : Moi c'est pareil, moi je connais pas les autres écoles, comment ils font ça.

**Anne** : Alors pourquoi tu dis « Moi, je mettrai plutôt mes enfants à Freinet si y a une école Freinet » ?

**Manel** : Parce que moi-même je suis partie là-bas alors je trouve ça bien. J'ai confiance.

**Anne** : Et toi, Marioushe ?

**Marioushe** : Ben moi c'est comme Leïla. J'ai, j'ai besoin de partir dans une autre école pour voir comment ils font. Je peux pas dire si c'était bien, je suis fière ou quoi.

**Anne** : Non ? Quand vous êtes arrivés au collège, vous ne vous êtes pas sentis différents des autres parce que vous veniez de l'école Freinet ?

**Marioushe** : Ben si.

**Anne** : Et ça, c'était désagréable ou c'était pas désagréable ?

**Ouria** : Un peu, au début, parce qu'on avait pas le droit de se lever, de bouger comme on voulait.

**Marioushe** : Ça faisait bizarre de passer de couleurs à des notes.

**Leïla** : Ouais, ça fait un choc.

**Marioushe** : Ça fait bizarre et puis les « DM » (*devoirs maison*) et tous.

**Camille** : Des DM on en avait mais en fait, c'était genre, des trucs par semaine. On avait des trucs le lundi c'était pour le lundi d'après.

**Marioushe** : Et c'était pas noté.

**Camille** : Et je sais que j'ai eu du mal pour rendre mon travail en 6<sup>ème</sup> par exemple le mardi, le mercredi quand le prof il disait ben : « vous avez du travail pour demain ». Moi je le regardais, genre « vous êtes fous ou quoi » ?

**Lina** : Ben voilà, c'est pour ça, ça fait bizarre de changer. Mais ça dépend des classes parce que nous euh... avec M. F. (*enseignant à l'école Freinet*), c'était du lundi au jeudi. En fait, il donnait des devoirs le lundi c'était pour le jeudi et le jeudi pour le lundi. En fait, c'était, en fait, je sais pas si ça a changé parce que en fait on avait tous les jours des devoirs et j'avais un manque d'organisation et c'est que en 5<sup>ème</sup> j'ai enfin réussi à piger.

**Anne** : Et alors du coup, comment ça se vivait avec les autres élèves ? Dans vos classes, y avait pas que des élèves de Freinet, quoi ? Vous vous sentiez plutôt content d'être des élèves Freinet ou c'était plutôt un désavantage d'être des élèves Freinet par rapport aux autres élèves ?

**Camille** : Pour moi, c'est pareil. On est pas arrivés dans la classe avec « Ouais, je suis un élève Freinet, je suis pas comme vous ». On trouvait qu'on était normal donc on s'en fichait un peu je pense. Enfin, pour ma part, je m'en fichais un peu. J'ai fait ma 6<sup>ème</sup> normalement. Après j'avais des problèmes comme Leïla disait d'organisation et tout ça, ben à l'école c'était pareil. Mis à part l'organisation.

**Anne** : À partir de ce que vous avez entendu et ce que d'autres élèves et puis collégiens racontent de ce que c'est l'école primaire, à partir de là, vous pensez que vous auriez été les élèves que vous êtes aujourd'hui si vous étiez pas passés par Freinet ou pas ? Est-ce que ça aurait changé des choses à votre avis ou pas ?

**Mariouche** : Oui, quand même. Je sais pas mais... Je sais pas.

**Manel** : Ben déjà, on serait pas dans cette salle en train de parler.

**Anne** : Oui, ça c'est vrai, ça changerait au moins ça, vous seriez en train de travailler dans les cours habituels. Est-ce que vous étiez tous contents de venir aujourd'hui ou est-ce que y en a qui s'en seraient bien passés ?

**Leïla** : Non c'est bien, je suis plutôt contente.

**Camille** : Oui, oui.

**Mariouche** : Oui. Mais ça réveille des nostalgies.

**Anne** : Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Euh... ça va.



**Anne** : Des nostalgies ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : Ben moi, ça va.

**Anne** : Oui ? Parce que tu savais toi qu'Amélie qui est en classe avec toi, elle avait pas trop envie de venir...

**Marie** : Ben, de toute façon...

**Anne** : Vous en avez parlé ?

**Marie** : Non, j'ai senti.

**Anne** : Et tu t'es pas dit : « Oh, si elle y va pas, j'y vais pas non plus » ?

**Marie** : Ben, ça me dérangerait pas de venir.

**Anne** : Quelle heure est-il ? Comment ça s'organise le déjeuner ?

**Camille** : Ils viennent nous chercher à 11h40.

**Anne** : Du coup, ça nous laisse pas beaucoup de temps. Vous revenez vers 13h30 ?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Bon, c'est bien parce qu'on a une grosse partie du travail à faire cette après-midi. Je suis un peu embêtée de commencer une étape qui est importante maintenant, mais quand même, on peut peut-être... commencer par quelques questions...

J'aimerais bien que vous me disiez un peu... Vous m'avez beaucoup parlé... en fait Leïla, c'est toi qui a beaucoup insisté sur l'espace en fait. Tu disais « là-bas, c'est comme si c'était enfermé », donc ça a l'air d'avoir de l'importance pour vous. Moi j'aimerais savoir un peu dans quel type d'espace vous vivez, vous. Est-ce que vous vivez dans des maisons, est-ce que vous vivez dans des immeubles. Est-ce que c'est des grands immeubles, des petits immeubles ? Est-ce que ... est-ce que vous vous trouvez bien dans votre quartier ? Est-ce que vous êtes tous dans le même quartier ou pas ? Vous aimez, vous aimez pas ? Les avantages, les inconvénients, tout ça... *Aux élèves de A.* Parce que vous en fait, j'ai compris que vous habitez pas loin les uns des autres. À *Camille* : Toi en fait, t'es pas si loin que ça...

**Camille** : Non, en fait, je suis derrière chez Leïla. Pas loin de Antoine aussi.

**Anne** : Antoine, tu es près aussi... Et toi, tu habites où Marie ?

**Marie** : Plus loin.

**Anne** : Toi, tu es plus loin par contre ?

**Marie** : Près de B.

**Anne** : Toi, tu habites tout près de B ? Dans quel type de lieu tu vis ?

**Marie** : Dans une maison. Y a que des racailles autour. C'est un quartier chaud.

**Anne** : Y beaucoup de maisons ? Beaucoup d'immeubles ? Comment ça se passe dans ton quartier ?

**Marie** : Y a beaucoup d'immeubles. Plus que de maisons.

**Anne** : Tu es contente de vivre là ? Tu es attachée à ce quartier ou pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Tu y vivais déjà quand tu étais à l'école Freinet ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Tu as déménagé après, en fait ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Tu es contente de vivre dans une maison par rapport à un immeuble ou ça t'es égal ?

**Marie** : C'est pareil, ça change rien. J'ai un peu de jardin. C'est un peu comme ici.

**Anne** : Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Je suis dans une maison. Mais c'est pareil, maison, appartement...

**Mariouche** : Moi, j'habite dans un appartement mais c'est un duplex parce que y a deux étages. Et en fait c'est comme une maison. C'est pour famille nombreuse. Mais personnellement, je préfère habiter dans un immeuble parce que tout le monde se connaît et c'est comme si on avait plusieurs cousins-cousines. Je trouve que c'est mieux. Alors que dans une maison, tout ça...

**Anne** : C'est un immeuble qui est très haut ou pas ?

*Elle se lève et me le montre par la fenêtre.*

**Mariouche** : C'est celui là, le blanc.

**Leïla** : Celui qui a été rénové.

**Mariouche** : Celui là en face, qui a été rénové.

**Anne** : Alors, celui qui est devant les tours jumelles et l'espace de grosses antennes, là ?

**Mariouche** : Oui. C'est celui-là.

**Anne** : Et toi, Manel ?

**Manel** : Dans une maison. J'ai jamais vécu dans un appartement mais ça me plait d'être dans une maison.

**Anne** : Et toi, Leïla ?

**Leïla** : Ben moi, j'habite aussi dans ce bâtiment. J'ai toujours habité dans un appartement.

**Anne** : Et toi, Camille?

**Camille** : Mo,i j'habite dans une maison. Et j'aime bien.

**Anne** : Vous habitez majoritairement dans des maisons, en fait. Y en a que deux qui vivent dans un immeuble.

**Elèves** : Oui.

**Camille** : À B, c'est pas pareil, tout le monde vit en immeuble. Dans ma classe, on est trois à vivre dans une maison et le reste, ils sont en appartement. Parce que ça s'est dégradé, y a plus pratiquement que des, que des gens comme ça.

**Anne** : Quelle heure, il est...? Oui, c'est ça, dans cinq minutes on vient vous chercher. Je savais que vous ne mangiez pas à la cantine. On m'a dit qu'en fait ça posait des problèmes au niveau du self parce que vous payez une demi-pension à B et c'est toujours compliqué au niveau gestionnaire de dire, ben ... Un établissement scolaire ne peut pas facilement facturer la cantine à un autre établissement scolaire...

**Leïla** : Parce que la cantine c'est par trimestre...

**Anne** : Oui, c'était compliqué. Donc le plus simple c'était de vous ramener dans votre établissement pour qu'il n'y ait pas de problème de gestion. Vous auriez aimé rester ce midi ?

**Camille** : Ben moi, je rentre manger chez moi donc... J'aurais préféré rentrer directement chez moi.

**Anne** : Parce que toi, tu manges pas d'habitude à la cantine ?

**Camille** : Non. Du coup, ça me dérangeait pas si j'allais direct chez moi.

**Anne** : Mais ce n'est pas possible. *Aux autres* : Vous vous êtes demi-pensionnaires ?

**Marie** : Oui.

**Leïla** : Je peux aller aux toilettes ?

**Anne** : Bien sûr. Par contre j'aimerais que vous n'alliez pas à plus de deux, hein ? Je préfère que tout le monde ne circule pas en même temps dans les couloirs. Histoire de ne pas déranger. Moi, je propose que ... Voilà, on fait la pause maintenant. Je vous laisse discuter librement, c'est un petit temps de détente, voilà. Et puis cette après midi, on a encore une grosse plage de travail qui est vraiment importante pour moi parce que là, on va vraiment passer dans l'analyse. Je vais regarder un petit peu ce midi, les annotations que vous avez faits.

**Mariouche** : On pourra les garder ?

**Anne** : Vous aimeriez en avoir une trace plus tard ?

**Elèves** : Oui.

**Anne** : Alors, je vous les transmettrai plus tard. En fait ce que je fais, vous voyez, je vais continuer à travailler. Tout ce que j'enregistre là, je vais recommencer, moi à transcrire...

*Leïla revient des toilettes.*

**Camille** : Vous avez le droit de vous déplacer comme ça ? Non, si on se déplace sans autorisation...

**Manel** : Ben ça dépend.

**Camille** : Nous, si on a pas un mot de circulation, tu te fais exclure direct...

**Leïla** : Toute l'année ?

**Anne** : Mais alors peut-être Camille, s'il y a tout ça de mis en place c'est qu'il doit y avoir des raisons en fonction de la spécificité de votre établissement ?

**Mariouche** : Ben après, chez nous, y a des toilettes à chaque étage et l'infirmerie si quelqu'un a un truc, y aura toujours quelqu'un de confiance.

**Anne** : Vous avez une infirmière tout le temps dans votre établissement?

**Camille** : Non, à mi-temps.

**Leïla** : Nous, c'est que le mercredi elle est pas là.

**Anne** : Vous pensez que c'est important d'avoir une infirmière dans l'établissement?

**Lina** : Ouais parce que si on peut pas se blesser... Enfin.

**Camille** : Nous, on peut une journée sur deux.

**Mariushe** ; C'est programmé.

*Rires.*

**Anne** : Elle n'est là qu'une journée sur deux?

**Camille** : Oui.

**Anne** : Je suppose que s'il y a des billets de circulation etc., c'est qu'il doit y avoir des raisons, quoi. Certainement, ils essaient de faire que ça se passe bien dans l'établissement, non, quand même ?

**Manel** : Oui, mais ça doit être strict quand même.

**Camille** : Ben, je sais pas..., c'est pas parce qu'ils veulent faire bien dans l'établissement et tout ça qu'on est... qu'on est obligé d'avoir des règles aussi strictes. Je sais pas... C'est pas, c'est pas parce qu'ils veulent que tout se passe bien qu'ils nous enferment dans la cours. Et ça sert à quoi ?

**Lina** *qui regarde le carnet de liaison d'Camille* : C'est quoi, des bonus ? On dirait des bonus...

**Camille** : En fait, en fait, à chaque, tous les deux semaines, soit ils te mettent un bonus, soit ils te mettent un refus. Ca veut dire que si tu as bien travaillé t'as un bonus, si t'as mal travaillé t'as un refus.

**Leïla** : Et t'as quoi ? Après ça ramène à quoi ?

**Camille** : Ben par exemple, si t'as trois bonus, ben ça annule une signature.

**Leïla** : C'est compliqué votre truc !

**Camille** : J'ai jamais rien compris. En fait, ils veulent mettre trop de règles. et du coup après...

*Brouahaha*

**Lina** : On dirait une notice de Samsung le règlement. C'est écrit tout petit, regarde.

**Anne** : *Rire.* Est-ce que c'est important le règlement pour toi, Camille ?

**Camille** : Ben ouais, mais faut quand même pas abuser.

**Anne** : Et pour toi Marie, c'est important le règlement ou pas ?

**Marie** : Ben de toute façon y a toujours des élèves qui le respectent pas, alors ça sert à rien.

**Anne** : Et pour toi, Antoine ?

**Antoine** : De toute façon, y en a qui arrivent toujours à profiter. Sur ce coup, je suis d'accord

avec Marie.

**Anne** : Sur ce coup ? Est-ce que ça veut dire que quelques fois tu n'es pas d'accord avec elle ?

**Antoine** : Ben, ça dépend.

**Lina**, lisant toujours le carnet de liaison d'Camille : Y a des jours où tu commences à 12H55 ?

**Camille** : Ouais.

**Mariouche** : Tu commences à 13h55, tu finis à 13h... Comment tu fais pour manger ?

**Lina** : Oh là là !

**Anne** : Et vous qu'est-ce que vous pensez du fait qu'il y ait un règlement ?

**Leïla** : Ben on en a un mais il est tout petit. Ben, lui, il est écrit en petit et tout et puis y a trop de pages. Nous, je crois on a quatre pages, mais eux, ils ont quinze !

**Anne** : Mais donc vous, vous dites que avoir un règlement, c'est bien ou c'est pas bien ?

**Mariouche** : C'est utile.

**Leïla** : Oui, mais quand même pas à ce point là !

**Camille** : Y a des jours où on finit à 12h35 et on doit reprendre à 13h30.

**Anne** : Est-ce qu'il y a des élèves qui participent à l'élaboration du règlement dans votre collège ? Est-ce que les délégués, tout ça, ils participent ?

**Mariouche** : Nous, ils ont fait une année.

**Anne** : Une année ?

**Mariouche** : Ils ont demandé aux délégués.

**Anne** : Est-ce que vous avez déjà été délégués ?

**Marie** : Moi, oui.

**Anne** : Toi, Marie ?

**Camille** : Et moi aussi.

**Anne** : Et toi aussi, Camille ? Au collège ?

**Camille** : Oui, en 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Camille** : Non, en 4<sup>ème</sup>, en 4<sup>ème</sup>?

**Marie** : En 5<sup>ème</sup>.

**Anne** : C'est toi qui a demandé à être déléguée, tu t'étais proposée ?

*Brouhaha.*

**Anne** : Alors, attendez. Toi Marie, tu t'étais présentée comme déléguée potentielle et tu as été élue ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Euh... Tu me dis que tu es quelqu'un de plutôt réservé...

**Marie** : Oui.

**Anne** : C'est vrai que c'est pas souvent que les personnes réservées se présentent comme déléguées...

**Marie** : Oui. Je sais pas. C'est les profs qui m'ont poussée.

**Anne** : Toi, tu te sentais à l'aise en tout cas dans ta tâche de déléguée ?

**Marie** : Non, pas trop. J'aimais pas.

**Anne** : Non ? Qu'est ce qui était difficile quand tu étais déléguée ?

**Marie** : Les conseils de classe, on finissait un peu tard.

**Anne** : Les horaires ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Et quand il fallait parler pour un conseil de classe, tout ça, ça te mettait mal à l'aise ou pas ?

**Marie** : Mouais. J'aimais pas trop.

**Anne** : Et tu savais que ça allait être comme ça quand tu as accepté d'être déléguée ou pas ?

**Marie** : Oui, mais je voulais voir comment c'était.

**Anne** : Est-ce que les délégués sont populaires ?

**Mariushe et Camille** : Pas forcément.

**Anne** : Pas forcément ?

**Marie** : Des fois quand on est délégué, on participe pas à des cours.

**Anne** : C'est pour ça que tu t'étais présentée ?

**Marie** : Ben oui. Parce que j'allais avoir des cours en moins.

**Anne** : Ben oui, c'était surtout ça... Et toi, Camille ?

**Camille** : Ben dans notre classe on délire beaucoup tous ensemble vu qu'on se connaît depuis quatre ans. Et l'année où on a fait ça, on s'était mis d'accord avec un de mes amis, avec Louis. Pour euh... genre faire semblant qu'on allait leur donner plein de bonbons et tout ça, genre si on nous mettait délégués. Et on allait même pas, on allait même pas se présenter, mais pour finir on s'est présenté mais on avait complètement oublié ça parce qu'on avait dit quelques mois plus tôt, après les autres, ils nous ont demandé des bonbons. On a du leur donner.

**Anne** : Mais du coup, une fois que tu t'es trouvée déléguée, tu as trouvé ça intéressant ou pas ?

**Camille** : Ben oui. C'était bien quand même. Après ce qu'il y a d'embêtant c'est que on finit tard et on a plus de responsabilités et par exemple quand y en a qui nous disent qu'ils ont un problème avec une prof, en plus c'est une prof elle est pour nous crier dessus et tout ça, et ben c'est nous qui avons pris.

**Anne** : Tu te sentais préparée plus que d'autres élèves, et toi aussi Marie ? Le fait d'avoir été à Freinet, vous vous sentiez plus prêts que d'autres à être délégués ou pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Pas davantage. *Aux élèves de A*: et vous vous avez déjà été délégués ?

**Mariouche, Lina** : Oui.

**Anne** : Toi, Mariouche ?

**Mariouche** : Oui, l'année dernière et en 6<sup>ème</sup>.

**Anne** : Tu t'étais proposée pourquoi ?

**Mariouche** : Ben parce que j'avais envie.

**Anne** : Qu'est-ce qui te plaît là-dedans ?

**Mariouche** : Ben, aller en conseil de classe, voir en fait ce que les profs pensent de la classe et, ouais, ce qu'ils pensent de moi et tout.

**Anne** : Oui ?

**Mariouche** : Oui, voilà en fait.



**Anne** : Et toi, Leïla ?

**Leïla** : Moi, j'étais en 6<sup>ème</sup> aussi.

**Anne** : Et tu as aimé ?

**Leïla** : Oui, c'était bien.

*Manel revient des toilettes.*

**Anne** : Je leur demandais en fait, qui avait déjà été délégué.

**Manel** : Jamais.

**Anne** : Jamais.

*D'autres repartent aux toilettes.*

**Anne** : Et est-ce que quand on est délégué on comprend mieux comment ça fonctionne l'école ou pas ?

*Chuchotements, mouvements.*

**Camille** : Ben ça dépend.

**Anne** : Comment ça dépend ? Qu'est que tu comprends mieux après avoir été délégué qu'avant ?

**Anne**, à *Mariouche*. Tu sais ?

**Mariouche** : Ben déjà on apprend des choses sur l'école. Quand..., et puis. Comme on est plus proche de la CPE, elle nous connaît et elle nous fait confiance. Et puis ben... C'est bien.

**Anne** : Donc en fait, qui était délégué ? Dans votre groupe, il y a Camille et Marie. Et ... Pour les élèves de A, il y a toi Leïla, et il y a Mariouche, et c'est tout. Les autres... Ouria, elle a pas été déléguée ?

**Elèves** : Non.

**Anne** : Jamais vous vous êtes présentés ?

**Elèves** : Non.

**Anne** : Antoine, tu t'imagines pas te présenter ?

**Antoine**, à *voix basse* : Ah non !

**Anne** : Je t'entends pas beaucoup aujourd'hui. C'est difficile pour toi de te t'exprimer et de parler fort ?

**Antoine, fort** : Non.

**Anne** : Ben pourquoi tu le fais pas alors ? T'as pas idée comme j'ai galéré quand c'était ton tour pour mes transcriptions. J'étais obligée de m'enfoncer l'écouteur dans l'oreille parce que j'arrivais pas à entendre ce que tu disais.

*Rires.*

Quand même c'est cool que vous soyez revenus. Et puis qu'on ait encore cette après midi parce qu'il y a des trucs encore à voir.

*Chuchotement.*

**Mariouche** : Mais après vous allez mettre sur ça sur un journal ? Sur Internet ?

**Anne** : Alors c'est pas... Quand on est chercheur en fait, y a plusieurs manières de diffuser les résultats de son travail. D'abord, on va dans des colloques et on présente ce qu'on a fait, ce qu'on a vu. Et puis ben ... on fait des articles , des livres. Voilà, qui sont lus par les gens qui sont intéressés par une question en fait. Et puis je sais pas, quand on fait des colloques et tout ça, on fait des articles et qui peuvent être publiés sur internet aussi. Donc c'est comme ça en fait qu'on fait connaître des résultats. Moi mon envie, c'est d'avoir, quand j'aurai terminé cette recherche, parce que c'est une recherche qui est longue quand même, ça fait quatre ans que je travaille sur cette recherche et que ça évolue et c'est pas fini... Peut-être qu'il me faudra encore une année ou deux pour avoir compris ce que je voulais comprendre, hein? Mais quand ce sera terminé, oui, j'aimerais partager cette recherche et ses résultats. Et dans les colloques en fait, je communique déjà sur cette recherche. Au fur et à mesure qu'elle avance, que je vois des choses, je les communique.

**Mariouche** : Hum hum.

**Anne** : Et voilà, ça se fait comme ça au fur et à mesure. Mais donc, voilà, ce serait peut-être possible si mon travail paraît intéressant à d'autres personnes, qu'il y ait un livre qui paraisse un jour, quand cette recherche sera complètement terminée.

**Lina** : Ah oui ?

**Mariouche** : Et dans votre livre, ou votre recherche, il y aura que nous ?

**Anne** : Non. Parce que ma recherche elle a commencé il y a quatre ans et j'ai interrogé d'autres collégiens au départ.

**Mariouche** : Ah ouais!

**Anne** : Mais si vous voulez, je vais vous en parler plus cette après-midi, puisque vous allez me donner votre regard là-dessus.

*Une surveillante vient chercher les élèves.*

**Anne** : Ils vous attendent en bas, donc je vous laisse aller. Mais ça va, vous êtes pas trop crevés ?

**Elèves** : Non.

**Anne** : C'est moins fatiguant que d'être en cours ?

**Mariouche** : C'est pareil. C'est pas pire.

**Lina** : Ben non.

**Anne** : Vous revenez de bon cœur cette après-midi, ça vous convient toujours ?

**Elèves** : Ben oui.

**Marie** : Mouais.

**Anne** : T'as pas l'air trop sûre ? Non mais c'est important. Parce que je veux pas t'obliger, en fait Marie. Tu préférerais rester au collège, cette après-midi ou pas ?

**Marie** : Non, non.

**Anne** : Non ? Tu préfères être là ?

**Marie** : Oui, parce que ça m'intéresse.

**Anne** : D'accord. Les filles, vous allez pas descendre tous pour accompagner trois élèves ?

**Elèves** : Nous, on va aux toilettes.

**Anne** : D'accord. Et vous revenez attendre ici après ? Je suis sensée prendre soin de vous jusque midi, hein ?

**Elèves** : Oui oui.

*Chuchotements. Les élèves discutent discrètement en attendant la sonnerie. Puis nous allons déjeuner.*

*Début d'après-midi, nous nous sommes retrouvés dans la salle, comme prévu après la sonnerie.*

**Anne** : Alors, il en reste des choses à examiner ensemble. Voilà, donc je vous avais dit que cette après-midi, je voulais partager avec vous un peu, mes analyses.

Je voudrais récapituler un peu ce qui faisait l'objet de ma recherche parce que c'est pas si évident.

Donc au départ, moi, je voulais faire une recherche pour savoir comment les élèves arrivent à devenir sujet dans leur parcours d'orientation. C'est-à-dire que y a des élèves qui s'intéressent beaucoup à leur orientation, d'autres qui s'intéressent pas trop. Certains c'est les parents qui décident, certains ben c'est les profs qui disent : « Bon, ben tu vas aller là », etc. Certains sont d'accord, pas d'accord, certains en parlent, n'en parlent pas. C'est pas pareil pour tout le monde, en fait. Et moi, ce qui me tracassait, c'était les élèves qui euh... se prononçaient pas tellement, qui allaient pas trop faire des stages et prenaient pas trop d'informations, qui savaient pas trop comment faire. On leur demandait : « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? » et ils répondaient : « Ben, je sais pas trop ». Ou quand ils savaient et qu'on demandait « Ben comment tu vas faire » ? : « Ben, je sais pas trop ». Et en fin de compte, au bout de la 3<sup>ème</sup>, c'est un peu les profs qui décident, quoi. Ou les parents. C'est les profs, et c'est les notes, c'est les endroits où il y a de la place. Ils n'ont pas forcément ce qu'ils ont demandé, c'est pas forcément ce qu'ils voulaient. Quelques fois ils le vivent mal après. Certains ils décrochent de l'école. Une fois qu'ils ont seize ans, ils y vont plus. Ou alors, ils sont plutôt, quand je les recroise, ils sont plutôt malheureux avec ça en disant : « Ah, c'est pas ça que je voulais faire, je suis pas bien là-dedans », et puis ils sont plutôt fâchés avec l'école et tout ça, quoi. Ils se sentent nuls ou ils disent que l'école est nul... Donc j'avais commencé à interviewer des élèves qui me racontaient leur parcours scolaire et à partir de ça... Alors, y avait plusieurs objectifs, ça leur permettait aussi de mieux se connaître. Parce quelques fois, on arrive dans une classe et on se connaît pas tous, quoi. Donc ils racontaient un peu leurs expériences, ils échangeaient. Bon, et puis à partir de là, j'avais vu que certains arrivaient vraiment facilement à raconter. Ils faisaient des récits, comment ils étaient rentrés à l'école, les différentes étapes, ce qui s'était passé pour eux. C'était pas un problème. Et pour d'autres c'était vraiment très difficile. C'est ce que j'ai vu au départ. Je l'ai vu mais je dis pas que c'est une explication. Je constate simplement que ceux qui ont du mal à raconter, pour diverses raisons que je connais pas, je sais pas si c'est parce qu'ils savent pas comment on raconte, si c'est parce qu'ils ont pas envie, si c'est parce qu'ils sont timides, j'en sais rien, mais c'est ceux-là, en fait qui arrivent pas facilement à construire un projet d'orientation ou à s'intéresser en fait, vraiment à la question. Ou ils le montrent pas.

Donc, je me dis, c'est quand même un problème, enfin, est-ce que y a un lien ou pas ? Est-ce que c'est important de savoir raconter ce qu'on a vécu, pas forcément à l'école, mais son vécu, pour pouvoir faire des projets ? Est-ce que si on, voilà, si ça se trouve, si on sait pas raconter quelque chose qu'on a fait, on sait pas non plus raconter ce qu'on voudrait faire, des choses dans l'avenir ?

Parce que vous voyez quand on se projette dans l'avenir, on se construit une petite histoire dans sa tête. Je sais pas : « quand je serai grand, je ferai ceci, je ferai cela. Dimanche prochain, je vais à tel endroit, y une fête de famille, j'imagine que ça va être comme si, comme ça ». Je pense à l'avance. Vous voyez ce que je veux dire ? On est tout le temps en train de se raconter des trucs. Donc je me dis, si ça se trouve quand on sait pas trop se raconter, on peut avoir du mal à se projeter vers l'avant. Et puis je me dis, ben comment on apprend à se raconter à l'école ? Ben dans les collèges, souvent, on travaille sur des textes littéraires, des textes qui ont été écrits par des écrivains. On apprend à faire un peu pareil. Ou alors on fait des compte-rendu de films, de lectures, des choses comme ça, quoi. Mais c'est assez rare en fait, qu'on travaille sur ce qu'on a vécu soi, sur ce qu'on a fait, sur des expériences qu'on a eues. Mais par contre, à Freinet, c'est quelque chose qu'on fait beaucoup. On travaille ça, à travers des exercices comme le « Quoi de neuf ? » et tout ça, on apprend à parler de choses qu'on a vécu en dehors de l'école. On parle pas que des choses qu'on a lues à l'école. Je me suis dit ben peut-être faudrait voir des élèves qui ont fait ça pour voir comment ils sont eux, quand on parle avec eux et comment ils sont par rapport à leur parcours scolaire. Donc, euh... Je vous dis tout ça..., je sais pas si j'ai raison ou si j'ai pas raison, j'en suis pas là. Je tire le fil au fur et à mesure pour essayer de comprendre des choses. C'est ce qui m'a amenée vers vous en fait. Donc euh... ben y a des élèves qui sont dans le privé avec qui j'ai pas eu contacts, mais je me suis dit de toute façon, ça sert à rien de voir tous les élèves qui ont été dans toutes les écoles Freinet. Moi ce qui m'intéresse, c'est déjà, peut-être à travers quelques uns, je peux avoir des éléments pour comprendre et on verra après, quoi.

*Aux élèves de A :*

Donc je vous ai d'abord vu ici les filles. D'abord au départ, ben j'ai pas vu tout le monde, j'en ai vu trois, je crois. Y avait Marioushe, toi, et toi, Lina. Ben assez vite, vous aviez l'air d'accord pour participer, quoi, ça avait pas l'air compliqué pour vous. Et puis je dirai pas que vous avez sauté au plafond, mais vous étiez pas contre, quoi, vous aviez l'air de trouver le projet plutôt, vous étiez plutôt en accord, quoi... Et puis après, j'ai revu les deux autres personnes et pareil, vous aviez pas l'air d'être opposées et vous avez participé. Voilà, même si

au départ vous compreniez pas trop ce que je demande, tout ça, vous y êtes allées de bon cœur et tout ça et puis en fait, à part Lina, en fait, je crois, qui sait pas encore exactement ce que tu veux faire plus tard, les autres vous aviez des projets plutôt construits, vous aviez idée de ce que vous vouliez faire. Mais c'était pas ça qui était le plus important pour moi, c'était de constater en tout cas que vous soyez capables de vous envisager dans l'avenir, quitte à ce que ce soit pas finalement, ce que vous aviez dit. Si ça se trouve c'est pas ça exactement que vous allez faire, etc. Vous pouvez changer plusieurs fois de projets, mais vous arrivez à en faire et ça paraît simple pour vous. Et vous n'avez pas peur de prendre la parole quand c'est votre tour. Vous exprimez vos idées.

Et donc, le lendemain, je vais à B. C'est ce que je vous ai expliqué en fait, et là en fait, la première chose que je vois. Euh non, au départ j'en avais vu ... J'ai pas vu Antoine au début, quand je suis venue présenter le projet la première fois. Donc, ils étaient... Je leur explique mon projet et tout ça et franchement, je pensais pas que vous alliez ramener les feuilles d'accord. Vous m'aviez dit "oui, oui, on verra", mais j'étais pas sûre que vous alliez participer à la recherche au final. C'était mon ressenti à moi. Je suis partie en me disant : « Ah, si ça se trouve, là, ça va pas le faire ». Je dis les choses comme je les vois, vous aviez pas l'air emballés. Donc quand j'ai rappelé le Principal et qu'il m'a dit : « ils sont ok », j'étais surprise. Après quand je vous ai revus vous voyez bien, y en a qui parlent moins. En fait, Antoine, il parle pas beaucoup, il est un peu ...

**Antoine** : Réserve.

**Anne** : Oui, réservé. Marie c'est pareil. Tu parles, un peu mais souvent, tu dis « je sais pas ». C'est juste un constat. Amélie n'était pas très expansive non plus. Mais surtout, vous n'avez pas l'air content d'être à l'école. C'est ça qui m'a frappée. Je me dis, ben ... Bon, et puis après quand je vous ai interrogé sur vos parcours d'orientation, ça restait plus flou. Y avait Amélie qui avait le projet d'être photographe, non c'est toi Marie... Mais surtout, ça semblait moins important d'aller en générale.

**Marie** : Maintenant je veux être auxiliaire de vie peut-être aussi.

**Anne** : Ah?

**Marie** : Ben comme ma mère elle fait ça et que les profs ils pensent que je peux... Je sais pas, on verra.

**Anne** : Mais ça dépend de quoi ?

**Marie** : Ben déjà je vais faire ça, y faut bien faire quelque chose parce que j'ai pas seize ans. Et après je verrai si ça me plaît.

**Anne** : On sentait déjà quand je t'ai vue la première fois, et aussi Amélie, Antoine, Camille, que c'était pas très... Que ça faisait pas quinze ans que c'était en réflexion. Toi, Camille, c'était : « je vais essayer de faire des études de langues, je sais pas trop comment et peut-être travailler dans le tourisme ». On sentait que tu n'avais pas été chercher beaucoup encore. Même si on sent que tu as une certaine confiance en toi, c'était un peu : je vais m'adapter, on verra, pas besoin de renseigner avant.

Donc, je vous en parle, en disant : « Ben voilà, j'ai rencontré les autres élèves, ça fonctionne pas pareil, etc, et quand je vous ai demandé si vous aviez des explications là-dessus, des idées, la réponse, que toi Camille tu m'as donnée, c'est « c'est à cause du collège où on est ». Oui, ça a été ta réponse ?

*Camille approuve de la tête.*

Je me suis dit, tiens, c'est intéressant. Donc, je vous livre un peu dans le désordre, les éléments d'analyse que j'ai aujourd'hui. Donc, ce que je constate en tout cas c'est que vous cinq, dans cet établissement, vous avez été bien dans l'école Freinet, vous étiez plutôt contents d'y être. Vous êtes plutôt contentes d'être dans ce collège. Et même si l'école n'est pas rigolote tous les jours, vous n'êtes pas trop fâchées avec l'école, quoi. Et ça ne vous déplaît pas de venir là. Vous avez plutôt confiance en vous, en votre avenir et ça paraît très important pour vous. Vous faites des projets. Vous voulez toutes aller en général et poursuivre des études. Après si ça se trouve, ça tient pas la route, j'ai pas été regarder vos résultats scolaires. J'en sais rien. Mais vous en tout cas, quand vous vous exprimez, vous vous exprimez avec un air d'une certaine assurance.

*Aux élèves de B.* Et vous, quand vous vous exprimez, ça s'entend pas ça, que c'est pas un gros souci pour vous. On n'entend pas forcément que c'est un souci non plus mais ça n'a pas l'air trop lié à l'école en fait, ce que vous voulez faire plus tard, sauf pour Camille... Alors, je me dis : « Est-ce que l'explication de Camille, la différence de collège, elle a du sens pour tous ou pas » ? À partir de ça, j'ai commencé à réfléchir, je regarde, pour Marie et Amélie en tout cas, non à priori. Parce que si vous vous êtes orientées en SEGPA à la fin du CM2, c'est que déjà à Freinet, sur certains types d'apprentissages vous aviez plus de difficultés... Or on peut être en SEGPA et être très heureux d'être en SEGPA. Être heureux d'aller à l'école. Et toi, comment tu as pas l'air d'être heureuse à l'école... T'aimes pas trop être en cours, quoi, que ça te dit pas trop ?

**Marie** : Oui, c'est vrai.

**Anne** : Bon, voilà. Antoine, c'est pas tout à fait pareil. C'est pas forcément : « j'aime pas l'école » mais je n'entends pas en fait si tu aimes ou si tu n'aimes pas l'école.

**Antoine** : Moi, ça va.

**Anne** : D'accord. Mais au niveau du projet par contre, tu es dans une incertitude, quelque chose de très flou. Tu m'as dit que tu savais pas...

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Et donc Camille, qui sait, qui a plus d'assurance mais qui dit aussi en gros : « Moi de toute façon, plus ça va et plus je fais de bêtises ». C'est ça que tu m'as dit en tout cas en 4<sup>ème</sup>. Je ne sais pas où tu en es maintenant par rapport à ça...

Voilà, j'ai été chercher et élève par élève, j'ai essayé de comprendre. Et je me dis qu'il y a peut-être, comme vous le dites, un lien entre la relation à l'école, la réputation du collège et l'histoire du collège et ce qui s'y passe. Il y aurait à la fois ce qui se dit du collège et ce que vous vivez au collège. Par contre, quel rapport avec l'orientation ? Je sais pas s'il y a un rapport ou pas, entre le fait de se mettre en projet dans une orientation et leur capacité narrative. Euh... Je continue à chercher dans cette direction. Même si vous êtes tous allés à l'école, vous avez chacun votre histoire. Je pourrais résumer l'histoire en disant : tous les élèves qui sont allés dans la pièce sont allés à un moment à l'école Freinet et sont maintenant au collège en 3<sup>ème</sup>. Et ben voilà. J'ai raconté l'histoire scolaire de ces élèves. Pourtant c'est pas l'histoire de chacun de vous. Lina elle est arrivée en CM2 à Freinet, Camille, elle y est passée, elle est partie puis elle revenue. Enfin vous voyez, c'est pas la même histoire pour tout le monde. Chacun a la sienne. Il y a des traits communs et des différences.

Chacun a son histoire propre. Et quand on la raconte, on fait avec les éléments collectifs, la vie en générale. Par exemple, si je suis dans le collège B, je suis dans le collège qui fonctionne de telle manière. Et c'est comment chacun d'entre vous fabrique quelque chose, votre histoire, l'histoire du quartier, du collège. C'est ça que je regarde un peu. Comment on fait ? Comment on se fabrique en tant que personne ? J'aimerais avoir vos avis un petit peu sur ce que j'ai balancé en vrac. Qu'est-ce que vous en dites ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Quelles hypothèses vous avez, si vous en avez ? Qu'est-ce que vous vous dites ? N'hésitez pas, je voudrais qu'on échange un peu là dessus. Je vous laisse y penser un petit peu ? Je vous laisse deux ou trois minutes ? Vous me donnez n'importe quelle impression, idée, ce que vous



auriez envie de dire par rapport à ça. Et éventuellement me poser des questions si vous en avez ?

Regardez la taille des différents récits, ça frappe quand même. Je suis chercheuse, j'essaie de comprendre. Ils ont appris le français dans le même endroit, dans la même école. Qu'est-ce qui peut expliquer une différence aussi flagrante que celle-là ? Et j'ai besoin de vous pour comprendre ça.

**Mariouche** : Ben c'est par rapport au collège, alors. Si on était dans la même école en primaire et c'est au collège on s'est séparé.

**Anne** : Alors, c'est la question qui se pose. Mais est-ce que, quand vous étiez en primaire, est-ce que tout le monde écrivait pareil, est-ce que tout le monde écrivait autant ? Est-ce que tout le monde participait aussi souvent quand il fallait écrire des choses. c'est peut-être ma première question ? C'est-à-dire que, moi ce que j'ai entendu, c'est que Antoine, Marie, vous m'avez dit que vous évitiez les « Quoi de neuf ? » quand vous pouviez, et les textes libres.

**Leïla** : Peut-être que c'est quand, au collège, parce que quand on est rentré en 6<sup>ème</sup> on avait une prof de français et elle faisait à peu près la même chose qu'à Freinet quand même. Et on l'a tous eu.

**Mariouche** : Parce qu'elle faisait la méthode Freinet, « Quoi de neuf ? », en fait...

**Leïla** : Que moi, Lina, Ouria et Mariouche on était dans la même classe en 6<sup>ème</sup>, on l'a eue et Manel, elle l'a eue en 5<sup>ème</sup>.

**Anne**: Oui mais par contre, regardez, malgré tout, même si Camille à l'écrit, elle a fait moins que vous, d'accord, à l'oral par contre, elle a parlé beaucoup plus. C'est elle qui a le compte-rendu le plus, elle avait des choses à dire. Et là, ça vaut pas dire... quelque fois y en a qui parlent peu mais quand ils parlent ça percute et c'est intéressant. Donc, chacun fait avec sa personnalité. Mais y a une différence... Là, je suis même plus sur l'écrit mais sur l'oral, entre l'expression de Camille et de ses camarades. Je dis pas en capacité à s'exprimer mais en terme de ce qui apparaît en terme de participation sur cette recherche, c'est pas la même chose. Enfin, on va peut-être pas tout mélangé. Au niveau de l'écrit, effectivement, il y a deux catégories tranchées. Et Camille, elle a pas beaucoup écrit non plus. Donc effectivement, je peux peut-être retenir cette hypothèse que à l'écrit, le fait d'avoir eu une prof méthode Freinet, ça vous aurait maintenus dans une dynamique dans laquelle vous étiez en primaire, qui fait que aujourd'hui encore, quand on vous demande d'écrire quelque chose, voilà, vous prenez la

plume et vous développez des textes et tout ça. Après, vous avez eu quelqu'un en 6<sup>ème</sup>. En 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup>, c'était pas le cas.

**Lina** : Si, certains.

**Anne** : Bon peut-être que ça explique un peu. *Aux élèves de B* : Bon, vous effectivement, en 6<sup>ème</sup>, vous avez pas eu, vous avez eu des cours de français traditionnels... Est-ce que vous pensez du coup, par rapport à ce qu'elle dit, euh, Leïla, est-ce que vous ?

**Camille** : Oui, c'est possible. Parce que nous on n'a plus eu une prof Freinet.

**Anne** : Oui. Et toi quand tu étais en 6<sup>ème</sup>, enfin avant d'aller en 6<sup>ème</sup>, quand vous étiez ensemble, tu écrivais autant que les autres ? Tu étais aussi à l'aise que les autres.

**Camille et les élèves de A** : Oui. Oui, quand même, elle écrivait beaucoup.

**Leïla** : Elle écrivait.

**Anne** : Mais maintenant, en cours de français ? Est-ce que tu continues à écrire beaucoup et ma question t'inspirait pas ou est-ce que c'est d'une manière générale que tu n'écris plus beaucoup à l'école ?

**Camille** : Je n'écris plus à l'école.

**Anne** : Tu n'écris plus à l'école ?

**Camille** : Ben j'écris, les réponses, mais c'est tout.

**Anne** : Quand tu as des rédactions, tout ça, elles sont pas très longues, pas très développées ?

**Camille** : Si. Mais ça dépend.

**Anne, à Antoine et Marie** : Et vous, est-ce que vous faites des récits plus longs en cours de français ?

**Antoine** : Pas trop.

**Marie** : Non.

**Anne** : Vous, vous êtes vraiment dans le très court de toute façon ?

**Antoine et Marie** : Oui.

**Anne** : Donc j'ai besoin de continuer à comprendre la situation. Alors, peut-être que sur le principe c'est vrai, pour eux, que c'est pas vrai pour toi que le fait d'avoir une prof qui continue la pédagogie Freinet, ça a joué. Mais il y a bien une explication au fait que toi, Camille, ce jour-là, tu as écrit quelque chose de court. Est-ce que vous vous êtes regardés

quand vous écriviez, est-ce que vous avez regardé les uns les autres, un peu ce que vous produisiez en quantité ?

C'est-à-dire, Camille, en clair, ma question c'est : « Si t'avais vu qu'ils avaient écrit des longs trucs, est-ce que tu aurais écrit plus long » ?

**Camille** : Je sais pas. J'ai écrit ce que j'avais à dire. Mais peut-être aussi.

**Anne** : Oui, ça a une influence, quand même ?

**Camille** : Oui.

**Anne**, *aux élèves de A* : Et vous vous êtes regardées écrire ?

**Leïla** : oui.

**Mariouche** : C'est sûr. Sinon, j'aurai fait moins.

**Anne** : Donc y a peut-être ça qui a joué. Peut-être si tu avais été ici, tu aurais fait quelque chose de long ?

**Camille** : Je pense, en fait.

**Anne** : Donc, il y a cette idée, là, peut-être le fait d'avoir un prof de français Freinet, ça a permis de maintenir un peu les choses. Et aussi le fait de regarder le groupe. Y a jamais qu'un seul élément. Qu'est-ce qu'il peut y avoir d'autre? Alors moi, je commence à me demander depuis ce matin, si y a pas le fait que ici, une, vous avez gardé la confiance que vous aviez dans l'école... Que en gros...Ah oui, mais quand même on a pas reparlé de ça. *Aux élèves de A* : Vous vous avez dit que vous mettriez vos enfants à Freinet. Mais eux... Ils m'ont dit non, tous.

**Lina** : Vous avez dit non?

**Anne** : Tous les quatre, ils m'ont dit non.

**Leïla** : Tous les quatre ?

**Anne** : Tous les quatre, ils m'ont dit « non ». J'aimerais que vous discutiez de ça, c'est intéressant. Que vous leur expliquiez pourquoi vous avez dit non. Et que vous vous disiez ce que ça vous fait d'entendre ça.

*Rires des élèves de A.*

**Manel** : Je croyais pas qu'ils auraient dit ça.

**Lina** : Moi aussi, je suis choquée, hein.

**Mariouche** : Moi aussi.

**Camille** : Ben en fait, quand on y était et tout ça, mais ça me plaisait. Mais après, quand on est parti à B, tout ça, ben ça m'a pas servi. Je trouve ça m'a pas servi.

**Leïla** : Peut-être si tu étais venue à A, ça aurait fait quelque chose d'autre, non ?

**Camille** : Ben peut-être. Ben je sais pas vu que je suis pas là. Et puis je trouve que par rapport à B, ben ça m'a pas beaucoup servi. Ben, j'ai pas pu utiliser toutes les capacités que j'avais apprises.

**Anne** : Donc remarque, ça revient un peu à ce que tu disais Leïla, le fait d'avoir eu une prof Freinet en 6<sup>ème</sup>, ça vous a maintenu encore, dans une ... Ben voilà. Vous étiez encore contents.

**Lina** : Et ça nous a permis de rester ensemble.

**Anne** : De continuer un peu tous ensemble. Donc, voilà.

**Camille** : Mais maintenant, il y a une classe Freinet à B.

**Mariouche** : Ah oui?

**Antoine** : Depuis cette année.

**Anne**, à *Antoine et Marie* : Et vous, vous pensiez que si vous aviez été dans une classe Freinet ça aurait été différent ? Enfin, vous auriez aimé ?

**Marie** : Je sais pas.

**Leïla** : Mais après faudra essayer de trouver une classe Freinet pour le lycée, ça va être difficile.

**Anne** : C'est-à-dire, à un moment faut sortir, quoi ?

**Elèves** : Voilà.

**Anne** : Voilà, elle elle a expliqué et vous, est-ce que vous voulez expliquer pourquoi vous vouliez pas mettre vos enfants à Freinet?

**Marie** : Je sais pas.

**Anne** : Toi, tu as dit non, mais tu sais pas. En même temps tu m'as dit que tu savais pas que c'était une école avec une méthode particulière ?

**Marie** : Oui, je savais pas.

**Antoine** : Moi, c'est pour la même raison qu'Camille.

**Anne** : Vous avez eu l'impression que d'avoir été à Freinet ça vous a pénalisé plus qu'avantagé ?

**Camille** : Non, pas non plus. Mais ça m'a pas apporté grand chose en fait.

**Anne** : Oui.

**Leïla** : Je comprends pas.

**Manel** : Moi je pense que c'est parce qu'ils ont été à B. Parce que c'est pas possible, c'est tout, c'était bien Freinet. Je suis contente d'être allée !

**Anne** : Donc on en revient à cette hypothèse : c'est le fait d'être à B qui fait ça.

**Elèves** : Ouais.

**Anne** : Mais à l'école Freinet, y a pas des élèves qui rament plus que d'autres?

**Mariouche** : Ben ça dépend. C'est vrai, ça dépend.

**Anne** : Donc ça peut arriver. À *Marie* : Toi, tu te sentais à l'aise en primaire?

**Marie** : Non, j'avais des difficultés.

**Anne** : Le fait qu'elle ait eu des difficultés, ça veut pas dire que parce qu'elle est à B... Elle en a. Peut-être tout simplement elle a des difficultés sur certains apprentissages, voilà, elle en a, B ou pas.

**Lina** : Mais ça l'a empirée, non?

**Anne** : Je sais pas.

**Lina** : Ben je sais pas, si on a des difficultés, par exemple, moi je suis sûre que si j'étais partie à B, ben ma moyenne aurait baissé, c'est obligé. Parce que je suis nulle en maths, j'aurais été encore plus nulle en maths. Parce que déjà moins, j'aime pas les maths, ma moyenne elle aurait baissé encore plus.

**Anne** : Vous voulez dire par là que si il y avait eu une SEGPA à A et qu'elle était venue dans une SEGPA à A, ce serait mieux ?

**Manel** : Ben y a une SEGPA. Une .... une ULYSSE.

**Anne** : C'est pas la même chose.

**Manel** : C'est pareil.

**Mariouche** : C'est les UPI.

**Anne** : C'est pas la même chose. C'est pas destiné au même type d'élèves en tout cas.

À Marie. Après on fait des hypothèses ensemble mais c'est toi que ça concerne : toi, tu as peut-être des éléments ?

**Marie** : Je sais vraiment pas. Mais ça m'intéresse ce qu'ils disent.

**Anne** : Oui ? Tu peux en dire plus ?

**Marie** : Je sais pas.

*Certaines élèves demandent à aller aux toilettes. Rires. Agitation. Deux élèves sortent.*

**Anne** : Je voudrais quand même poser une question. Qui dans les gens qui sont autour de la table peut dire que l'école, au moins en partie, c'est une souffrance pour lui ?

**Lina** : Moi, que pendant les cours des maths.

**Camille** : Moi, c'est en cours d'histoire.

**Autres élèves** : Moi aussi.

**Anne** : Pour toi souffrance, ça veut dire quoi ?

**Lina** : Ben je m'ennuie, j'ai envie de dormir.

**Camille** : Ben c'est dur, j'ai du mal à tenir.

**Anne** : Autre question. Qui, n'irait pas à l'école s'il avait le choix ? Si on vous dit, vous pouvez ne pas aller à l'école et faire autre chose. Qui arrête l'école ?

*Ils ont non de la tête.*

**Anne** : Personne ?

**Leïla** : Ben c'est important.

**Mariouche** : Pour avoir un métier.

**Lina** : Pour travailler.

**Anne** : Donc en fait, finalement, vous pouvez parfois souffrir dans certaines matières mais finalement, globalement, est-ce que vous êtes heureux d'y aller à l'école ?

**Mariouche** : Oui. Parce qu'on sait qu'à la fin si... y aura une récompense.

*Camille réagit et chuchote avec Antoine.*

**Anne** : Pour toi ça n'a pas l'air si simple que ça, Camille.

**Lina** : En fait le truc qui va pas ce serait le machin de 6h, 7h et tout ça.

**Anne** : J'aimerais quand même que Camille développe un petit peu. Je l'ai vue réagir.

**Camille** : Hum hum.

**Anne** : Toi, ça te va d'aller à l'école?

**Camille** : Ben oui.

**Anne** : Et toi, Marie ?

**Marie** : Ben oui.

**Anne** : C'est marrant parce que vous m'avez tous dit à un moment que vous n'aimiez pas trop ça...

**Camille** : Mais c'est utile même si c'est pas le meilleur collègue.

**Anne** : Oui, mais c'est pas la question que je pose. Ma question c'est : « Est-ce que c'est difficile d'y aller, est-ce que parfois on a mal au ventre de savoir qu'on doit aller à l'école? Est-ce que y a des jours où on se lève en se disant : « Qu'est-ce que je ferais pour éviter d'aller là-bas? Est-ce que ça c'est quelque chose que vous connaissez ou pas » ?

**Mariouche** : Non. Je préfère être à l'école que rester chez moi, personnellement.

**Anne** : Et vous?

**Lina** : Ben ça dépend les cours.

**Leïla** : Et ça dépend des profs. Quand on a Monsieur .....

**Mariouche** : C'est bien les cours de maths.

**Leïla** : On a envie de dormir.

**Mariouche** : Mais il est sympa.

**Anne** : Y a toujours des profs qu'on aime, qu'on aime pas. Est-ce que le fait, euh... Comment je peux formuler ça. Toujours sur cette histoire de B ou A. Au niveau de l'image que l'on a de soi-même, vous pensez que ça change quelque chose ? Vous vous disiez tout à l'heure, on est contents de notre collègue...

**Leïla** : Ben moi je suis fière.

**Anne** : Elle, elle dit « fière », est-ce que vous reprenez le mot pour vous ou pas. Lina aussi? Ouria aussi ? Manel ?

**Elèves concernées** : Oui.

**Anne** : Et toi, tu dirais ça aussi Mariouche ?

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Vous, vous êtes fières d'être dans votre collège. Qu'est-ce que ça apporte d'être fier d'être dans son collège ?

**Mariouche** : Ben, quelqu'un nous demande « Où est-ce qu'on est ? », on est à A. On va pas sur B. Parce que si on dit B, elle va direct se faire des films dans sa tête.

**Anne** : Donc ça veut dire que ça transforme l'image de vous ?

**Les filles de A** : Oui.

**Anne, aux élèves de B** : Alors, est-ce que vous êtes fiers d'être à B ?

**Réponse collective et ferme** : Non.

**Anne** : Et si on vous demande où vous êtes, est-ce que ça joue, est-ce que vous pensez que si vous dites que vous êtes à B ?

**Camille** : Non, moi, je le dis plus, moi.

**Anne** : Toi tu le dis pas que t'es à B ?

**Camille** : Non.

**Anne** : Pourquoi ?

**Camille** : Je dis que je suis à ....., je dis... Parce que après les gens y croient direct qu'on a des... , je sais pas, qu'on fait tout ce que les gens de B font. Comme les garçons de B, ils ont des réputations genre dealers et tout ça, ben les filles elles ont des réputations aussi à B.

**Anne** : Des réputations, c'est-à-dire ?

**Leïla** : Des professionnelles.

**Camille** : Oui.

**Anne** : Les filles ont cette réputation-là ?

**Camille** : Ben, en même temps, y en a qui le sont, y a des filles qui sont bizarres à B aussi...Faut voir comment elles sont habillées...

**Anne** : C'est-à-dire ?

**Camille** : Ben avec leur apparence on comprend sur ce qu'elles veulent...

**Anne** : T'es d'accord avec ça, Marie ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Et toi, tu le dis que t'es à B ou pas.



**Marie** : Ben oui. Je m'en fous des avis des gens.

**Anne** : Toi, tu t'en fous des avis des gens ?

**Mariouche** : T'as raison.

**Camille** : Faut pas dire aux gens que t'es à B.

**Anne** : Oui, mais justement, chacun son vécu. Pourquoi toi tu penses que ça n'a pas d'importance de dire que tu es à B ?

**Marie** : Ben, je sais pas moi.

**Anne** : Toi, Antoine, tu le dis ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Et tu t'en fiches de ce que les gens en pensent ou pas ?

**Antoine** : Complètement.

**Anne** : Alors j'aimerais qu'on creuse un peu ça. J'aimerais, j'ai vraiment vraiment comprendre ça. Y a deux élèves qui disent « je m'en fiche » et Camille, elle dit « moi, je le dis pas? ». En gros, ça te fait honte?

**Camille** : Ben ouais. Parce que quand on voit les filles qu'il y a à B, tu passes devant B, tu vois des filles en mini-jupes avec des t-shirts jusque là, euh..., elles courent après les mecs et tout. Enfin, je sais pas ! Et quand on voit...

**Leïla** : Y en a ici aussi.

**Camille** : Oui, mais y en a moins. Et du coup, euh... nous, les filles qui se respectent et tout ça, nous on nous voit pas. Et du coup quand nous on dit « on est B » ben forcément, les gens ils ont l'image des filles qui courent devant, après les mecs.

**Anne, à Marie** : Et toi, tu dis, c'est comme ça mais moi, je m'en fiche de ce que les gens pensent ?

**Marie** : Oui, c'est ça. Je m'en fous des gens, moi. Et si les gens veulent s'imaginer que je fais partie de ces filles-là, c'est leur problème.

**Anne** : Tu t'en fous. Donc, vous voyez, y a deux façons de vivre la chose, qui ont du sens autant l'une que l'autre. Mais c'est bien deux façons différentes de vivre les choses.

**Camille** : J'ai jamais assumé B.

**Anne** : T'as jamais assumé B ?

**Camille** : Je suis rentrée dans le collège, je me suis dit : « C'est quoi ? ».

**Anne** : Donc, tu vois, tu dis que l'école c'est pas une souffrance, mais si t'en es au point de cacher dans quel collège tu vas...

**Camille** : Nan, mais les gens qui me connaissent savent à quel collège je suis. C'est genre par exemple, quand on croise quelqu'un dans la rue, euh, un ami d'un ami ou quoi qui me demande dans quel collège je suis, je vais pas lui dire B. C'est juste j'ai pas envie qu'on me traite...

**Anne** : Ok. Qu'est-ce que tu lui répondrais, toi là-dessus, Antoine ?

**Antoine** : Ben, pas grand chose.

**Anne** : Y a quelque chose d'intéressant là-dedans. T'as pas choisi d'aller à B, tu vas à B, tu l'assumes pas, t'es pas fière d'être élève à B. Et vous vous dites « Etre à B c'est pas une fierté », mais c'est pas non plus ce qui vous bloquent. C'est pas une fierté, c'est pas une honte, ça vous passe à côté. Mais quand même, est-ce que vous pourriez dire que vous êtes fiers d'être à B ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Et vous pensez que si vous étiez dans un établissement comme celui-là, qui a la réputation de celui-là vous seriez fiers d'être ici ou pas ?

**Marie** : Je sais pas. Je préférerais quand même.

**Anne** : Donc, dans ce que vous m'avez dit, j'ai compris que B, c'était un collège, un peu un collège racaille, quoi. La façon dont vous l'expliquez, y a de la racaille, y a des trafics, y a des gens qui sont pas top et ça nuit aux autres en fait, parce qu'il y a des gens très bien et du coup on les voit plus, on connaît que qui..., on a l'image que de ceux qui sont comme-ci ou comme-ça. Et vous avez pas eu envie de contribuer à changer cette image ?

**Camille** : Non, ça fait longtemps que c'est comme ça, c'est pas nous qui allons le changer.

**Anne** : Ah ? Et vous ? Le fait de dire « Ben, moi, j'assume, je dis que je suis à B puisque je suis à B »... Est-ce que vous pensez que si tout le monde faisait comme ça, que si tout les gens qui sont bien à B faisaient comme ça, est-ce que ça finirait pas changer l'image de B ou pas ?

*Marie fait non de la tête.*

**Antoine** : Non.

**Anne** : Pour vous y a pas moyen, on peut rien faire contre l'image de B ?

**Camille** : Ben non. De toute façon, même si tout ça de changer l'image, que les gens des autres collèges y vont venir dans notre collège pour voir que c'est pas vrai, qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse, si c'est vrai ?

**Anne** : C'est que c'est vraiment majoritairement vrai ?

**Camille** : Ben oui.

**Anne** : Donc ça joue sur l'image que vous avez de vous-mêmes ? La valeur qu'on se donne ? Quelques fois certaines situations viennent donner l'impression qu'on a moins de valeur. Parce que on est là, etc. Et toi, Camille, t'as l'impression qu'être élève à B, ça t'enlève de la valeur ? Un élève a plus de valeur à A qu'à B ?

**Camille** : Ben oui, c'est ça. En tant qu'élève.

**Anne** : Du coup, c'est quoi ton moteur, puisque tu es dans un collège que tu n'assumes pas ?

**Camille** : C'est mon avenir. Je veux réussir, quand même. Je suis pas non plus ultra motivée et tout ça. Mais je sais quand même que si je travaille pas, les lycées ils vont pas venir me chercher.

**Anne à Antoine** : Toi, ça te motive aussi ?

**Antoine** : Oui.

**Anne** : Les élèves que je décrivais tout à l'heure, et là je parle aussi pour toi Lina, qui n'ont pas forcément beaucoup de projets et qui savent pas tout ça... Vous allez faire un stage cette année ? Vous savez où ? On peut faire un petit tour de table là-dessus aussi ?

**Leïla** : Sur quoi ?

**Anne** : Sur... Est-ce que vous savez dans quel lieu vous allez faire votre stage cette année ?

**Manel** : Moi c'est déjà fait.

**Anne** : Et tu vas où ?

**Manel** : Dans un kinésithérapeute.

**Anne** : Et donc, tu me rappelles ce que tu veux faire plus tard ?

**Manel** : Je veux faire soit puéricultrice, ben j'avais dit infirmière, mais non en fait. Plutôt puéricultrice.

**Anne** : Toi, Lina ?

**Lina** : Moi, mon stage ? Soit à la mairie, soit à la maison de la petite enfance.

**Anne** : Et donc ce serait faire quoi à la mairie ou à la maison de la petite enfance ?

**Lina** : Dans le secrétariat.

**Anne** : Dans le secrétariat. Et donc, voilà, tu as l'idée d'être dans les bureaux, d'être secrétaire comptable, c'est ça. Et tu as trouvé dans des bureaux, donc ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : Et Marioushe ?

**Marioushe** : Je vais faire dans une pharmacie.

**Anne** : Et rappelle nous ce que tu veux faire ?

**Marioushe** : Infirmière à domicile.

**Anne** : Et toi Ouria ?

**Ouria** : Moi j'ai pas encore trouvé de stage.

**Anne** : Et tu veux faire ?

**Ouria** : Dans le droit.

**Anne** : Et tu as cherché ou pas encore ?

**Ouria** : Non, pas encore.

**Anne** : Mais ça t'intéresse ou pas de faire ce stage, t'as envie ?

**Ouria** : Oui, ça me plaît bien. Je vais chercher là bientôt.

**Anne** : Et donc, Camille, toi pour l'instant, t'as idée du stage que tu vas faire ?

**Camille** : Je vais faire à ... (*nom d'un journal local*).

**Anne** : Et tu commences à envisager la profession de journaliste, c'est ça ?

**Camille** : Oui.

**Anne, à Antoine** : Et toi ?

**Antoine** : J'ai pas trouvé.

**Anne** : T'as pas trouvé ? Tu as une idée du secteur ?

**Antoine** : Je vais essayer de trouver dans l'informatique.

**Anne** : Et c'est le genre de métier vers lequel tu aimerais te tourner ?

**Antoine** : Oui. J'y pense depuis la rentrée.

**Anne** : Qu'est-ce qui t'a fait pensé à ça ?

**Antoine** : Comme ça. Je sais pas d'où ça vient.

**Anne** : Toi, Marie c'est un peu différent, ton projet est déjà plus construit ? Tu vas faire des stages aussi ?

**Marie** : J'en ai fait l'année dernière mais c'était pas dans mon projet. Là, j'ai pas encore trouvé.

**Anne** : Et tu cherches ou pas ?

**Marie** : Comme ça.

**Anne** : Et c'est pour quand ?

**Marie** : 18 novembre, bientôt.

**Anne** : Mais c'est tout bientôt.

**Marie** : J'ai pas trop envie de chercher.

**Anne** : Par rapport à ce que j'ai constaté tout à l'heure, Marie ça la gave, elle a une idée de son métier mais ça la gave de chercher son stage. D'autres ont plus de temps et ont déjà trouvé. Mais ça t'inquiète ?

**Marie** : Non, je m'en fiche.

**Anne** : Tu t'en fiches ?

**Marie** : Oui.

**Anne** : Et toi Antoine, ça t'inquiète de pas trouver à temps ?

**Antoine** : Oui, un peu. Pas mal.

**Anne** : Donc, soit c'est un souci, soit on a pas envie de chercher. Camille, on a un cas de figure un peu différent. Toi, ça t'inquiète pas ?

**Camille** : Ben oui, si je veux quelque chose, je peux l'avoir, je vais faire. Mais faut trouver quand même le stage.

**Anne** : En termes de motivation, d'investissement, ça continue à m'interroger.

**Leïla** : C'est un caractère.

**Anne** : N'empêche... Y a des pistes : y a la piste B... Est-ce qu'on peut faire un lien entre ceux qui sont à B et pour certains, c'est dur de s'orienter, pas pour d'autres ?

**Lina** : Si on est à B et qu'on a pas une bonne image, qu'on a pas confiance, peut-être on a du mal à faire un projet, on a peur pour l'avenir.

**Antoine** : Moi, je crois que c'est ça.

**Anne** : Et toi, Marie ?

**Marie** : Je pense aussi. Je sais pas.

**Anne** : Tu es souvent hésitante, dans le « je sais pas »?

**Marie** : Ben ça dépend.

**Anne** : De quoi?

**Marie** : Je sais pas.

*Rires.*

**Anne** : Ca m'intéresse bien, ce que tu proposes, le fait que tu dises confiance en soi et l'image du collège, c'est peut-être une piste intéressante. J'ai des questions encore. On a évoqué ce matin un peu le rapport du quartier à l'école et de l'école au quartier. Là-dessus, vous avez été assez clair avec moi, c'est-à-dire que pour vous c'est évident que entre le quartier et l'école il y a un rapport, que ça ne se passe pas de la même manière suivant l'endroit où se trouve l'école. Si c'est dans un quartier qui craint pas, l'école est mieux, si c'est dans un quartier qui craint, c'est plus galère, c'est ça ?

**Elèves** : Hum hum.

**Anne** : Bon. Euh... Est-ce que à l'inverse vous pensez que l'école peut aider à faire la réputation du quartier aussi ? Est-ce que on peut avoir le fait que l'image de l'école soit bonne, ça peut donner une bonne image du quartier ?

**Leïla** : Ben quand même. C'est collé on va dire. Si c'est une bonne école, c'est un bon quartier. Ben par exemple, on va dire c'est un collège où le taux de réussite au brevet, il est assez bas. Et on va dire, c'est tout juste la moyenne 50%. C'est pas un bon quartier.

**Anne** : Ici on est à ...?

**Leïla** : Ici c'est 82, je crois.

**Mariouche** : 89.

**Camille** : En fait, ça dépend où il est situé. Comme là, B, il est situé dans un endroit où il y a plein de cités et ben... vraiment les gens là-bas, on va pas dire qu'ils sont fréquentables et ça fait que les ados qui sont là-bas et tout ils vont dans ce collège et ça fait que ça donne pas une

bonne image. Mais bon après, si ce collège là était situé autre part peut-être que ça aurait été mieux, quoi.

**Anne** : Alors, à l'inverse, ici on peut dire qu'on est dans un bon collège, qui a des bons résultats, etc. Et c'est en rapport avec le quartier. Alors vous avez su me dire ce que c'est que le quartier de B, y a des problèmes, voilà, y a des problèmes de trafics, les filles sont comme-ci, les garçons sont comme-ça etc. Est-ce que à l'inverse vous êtes capables de me dire, ce que c'est la particularité de ce quartier-ci ? Comme ils sont les gens..., c'est quoi ?

**Ouria** : Ben un quartier familial.

**Leïla** : Parce que déjà y a des maisons partout. Là, y a juste un bâtiment pour les étudiants. Ils habitent là mais on les voit jamais. Et là, là, c'est pour les étudiants. Et là, là y a une école primaire.

**Mariouche** : Et là, une maternelle. Et y a un magasin. C'est un quartier vivant.

**Anne** : Et ça veut dire quoi un quartier vivant?

**Leïla** : Y a des familles, y a des écoles. Y a des commerces, un peu de tout. Et là, y a la mosquée donc euh... C'est un quartier un peu vivant.

**Anne** : Les commerces, ils sont où en fait ? À part le Liddl ?

**Leïla** : Y la boulangerie, là-bas et là, y a la boucherie.

**Mariouche** : Là-bas y a la boucherie, oui, et puis y a des petits commerces. Y a une épicerie.

**Anne** : Et alors ça veut dire que dans le quartier à B, y a pas de familles ? Y a pas de commerces ? Y a pas d'école ?

**Camille** : Y a des commerces mais pas beaucoup et ils craignent. Y a genre euh... Y a un peu, sous les tours, mais la plupart craignent. Y a pas grand chose. Et les familles, elles sortent pas n'importe quand.

**Ouria** : Mais y a le métro, des arrêts de bus.

**Camille** : Oui, mais c'est un problème.

**Anne** : C'est quoi le problème ?

**Mariouche** : Parce que y a beaucoup de gens, les ados, les ados et tout...

**Camille** : Tous les autres collèges ils viennent à la sortie de B. À la sortie de B, y a ceux de ... et de ... Ils sont pas toujours supportables non plus ceux qui viennent.

**Anne** : Donc le fait que B soit près du métro, ça facilite qu'il y ait des gens pas top qui viennent en plus ?

**Lina** : Voilà, par exemple, ceux de R (*autre ville*).

**Camille** : Voilà, ceux de R, ils arrêtent pas de venir.

**Manel** : Des mauvaises fréquentations.

**Anne** : Donc, voilà, là-bas, y a des familles aussi, mais moins de vie parce que moins de magasins. Y a pas de mosquée là-bas ?

**Leïla** : Non, y en a qu'une, elle est ici.

**Anne** : Y en a qu'une. L'Eglise, elle est ici aussi, y en a pas là-bas ?

**Camille** : Y en a pas ni à côté de D, ni à côté de B. Mais à B, y a que des bâtiments.

**Anne** : Et y a pas de parc, d'aire de jeux pour les enfants ?

**Mariouche** : Y a que des terrains de basket et foot.

**Camille** : Ben y a le plateau avec le terrain de basket mais bon il est toujours squatté. Genre un jour, y avait un homme avec des chiens et moi je marchais parce que j'attendais le reste de la classe parce que j'avais fini plus tôt, parce que j'étais en sortie. Et je me suis fait courser par le chien devant le collège. Mais ça donne pas envie de venir quand on voit des gens comme ça et tout.

**Anne** : Mais là, ça soulève aussi la question de la sécurité. Est-ce que vous vous sentez en sécurité dans votre établissement ?

**Marie** : Ben ça dépend.

**Camille** : Ben non, pas tout le temps.

**Anne** : Qu'est ce qui peut se passer ?

**Camille** : La drogue. Là, y en a beaucoup qui se sont fait virer, mais avant y avait beaucoup de trafiquants dans le collège. Mais y en maintenant, y en a beaucoup qui se sont fait virer mais y en a, tous seuls, qui reprennent les trafics.

**Anne** : Mais qu'est-ce qui te fait peur là-dedans, qu'est ce qui peut se passer avec ceux qui trafiquent de la drogue ?

**Camille** : Ben je sais pas, si on les regardent bizarrement, ils commencent à nous traiter et tout ça.



**Anne** : Ils peuvent être violents en fait ?

**Camille** : Oui.

**Anne**, à *Antoine* : Toi aussi, tu ressens ça ?

**Antoine** : Oui.

**Anne**, à *Marie* : Toi aussi ?

**Marie** : Ben oui, ils sont bizarres.

**Camille** : Au bord du collège, ils boivent de l'alcool, ils fument et tout.

**Anne** : Et ça vous oblige, vous, à être vigilants, sur vos gardes là-bas ?

**Camille** : Oui, on fait attention à qui on regarde. Si on regarde un de nos amis bizarrement, il va rien dire mais si on regarde des gens comme y avait avant au collège et qui sont virés maintenant, si on les regardait comme ça de haut en bas, ben faut courir vite après.

**Anne** : Ah, oui. Donc y a un problème de sécurité en plus, quoi.

**Leïla** : Ben, oui, nous ici, on peut regarder des gens... Enfin, peut-être qu'il va se passer quelque chose, mais pas obligé de courir.

**Anne** : Mais c'est quand même important de pouvoir aller tranquille. Ce doit pas être très très serein quand on va au collège en se demandant... Vous vous êtes déjà fait taper dessus ?

**Antoine** : Ah oui !

**Mariouche** : Oh, ça sent le vécu.

**Camille** : Je me suis déjà battue. Je me suis défendue parce que je me suis fait frapper. La semaine dernière.

**Antoine** : Moi aussi je me suis battu. Parce qu'on m'embêtait, on m'insultait.

**Anne** : Et toi, ça t'es arrivé, Marie ?

**Marie** : Un peu, je me suis battue.

**Camille** : On s'est tous battus à B.

**Anne** : Et toi, tu t'es battue pourquoi Marie ?

**Marie** : Parce qu'on m'a insultée. Et j'aime pas qu'on m'insulte.

**Anne** : Pourquoi on t'insulte ?

**Marie** : Ben, sur mes vêtements, par exemple. Y en a qui se moquent, je suis pas à la mode. Chacun son style mais ils se moquent parce qu'ils m'aiment pas.

**Anne** : Au bout d'un moment ça pousse à bout, quoi ?

**Marie** : Voilà. Ben c'est dur.

**Anne** : Oui ?

**Marie** : Ben, j'aime pas. Parfois j'ai plus envie d'y aller à cause de ça.

**Camille** : Y a toujours une bagarre à B, tous les jours.

**Anne** : Tous les jours, au moins une bagarre à B ?

*Rires.*

**Anne** : Et parfois y a des agressions avec les profs aussi ou pas ?

**Antoine** : Oh ouais.

**Marie** : Il y a un élève une fois il a péché un plomb contre un prof, il a été viré.

**Camille** : Nan, en fait y en a eu, mais ils se sont fait virer en fait.

Anne, *aux élèves de A* : Vous, vous avez entendu aussi de ce qui se passe là-bas ?

**Mariushe** : Ah oui !

**Leïla** : Qu'est-ce qui s'est passé une fois, un truc avec le feu ?

**Antoine** : C'est J. C'était y a deux ans.

**Camille** : Y a un mec qui a voulu mettre le feu à la salle informatique.

**Leïla** : Ah la la !

**Anne** : C'était il y a deux ans? J'ai besoin de bien comprendre. Je vais dire ce que j'ai compris et vous allez me corriger. Globalement, c'est un établissement dans lequel vous vous savez qu'il y a des trafics, qui n'a pas bonne réputation et des gens qui le fréquentent sont pas terribles. Vous vous sentez parfois en insécurité parce que faut pas regarder les gens n'importe comment. Et puis que par ailleurs que certains jours même quand vous vivez votre vie, ils viennent vous chercher, ils vous insultent jusqu'à ce que vous craquiez. Etc. Bon. Ce sont des violences entre élèves. Exceptionnellement, ça reste une exception, y a eu vis à vis des bâtiments une fois quelqu'un qui a essayé de mettre le feu, une fois un élève qui a péché des plombs, il y a eu un problème avec un prof, mais c'est exceptionnel avec les adultes ?

**Camille** : C'est régulier avec les adultes.

**Anne** : Alors, qu'est-ce qui se passe?

**Camille** : Genre, c'était régulier mais maintenant, ils se sont fait virer, c'est genre des élèves comme... genre par exemple, y a un prof qui est gothique en fait...

*Rires.*

**Leïla** : Il est vraiment pas normal votre collègue en fait. Un prof gothique !

**Camille** : Et ils commencent à rigoler de lui et tout ça et le prof il prend aucun détour, il commence à s'énerver avec les élèves et un élève lui donne une baffe.

**Elèves de A** : Hein ? Ah ouais !?

**Camille** : Mais il s'est fait virer, juste une semaine, après il est revenu.

**Anne** : Mais je suppose que c'est pas tous les jours que ça arrive par rapport aux profs quand même.

**Camille** : Pas des baffes, non, mais des insultes et tout ça, il y en a pratiquement tous les jours.

**Anne** : Et vous, y a des élèves qui insultent les profs quelque fois?

**Mariushe** : Euh... En techno, un élève de ma classe, une fois... il sèche beaucoup d'abord, il est genre de B.

**Lina** : Il vient pas en cours régulièrement, son comportement, ben voilà, ça dépend des cours.

**Mariushe** : Son comportement, ça va, il est tranquille, sauf en cours de techno, il commence à insulter le prof... Le prof il dit rien, il prend même pas le carnet. Il a peur de lui en fait.

**Lina** : Nan, mais ce prof il est trop vieux, il devrait être à la retraite. Nan, mais c'est vrai madame, je vous jure, je dis vrai. Il a soixante-dix ans !

*Rires.*

**Anne** : Soixante-dix ans ?

**Lina** : Nan, pas soixante-dix ans mais il est vraiment vieux.

**Manel** : Mais normalement, cinquante ans c'est la retraite, non?

**Anne** : Non non non. Avant c'était soixante, maintenant ça peut être plus.

**Camille** : Non, mais après il sera trop vieux. Nous, on a un prof, s'il m'entend il me tuera, il est tombé de sa chaise. Il a une jambe de bois, c'est pas marrant. Il nous parlait en allemand en disant : « Relevez-moi, relevez-moi » et on comprenait rien. Après y a un élève qui est venu

le relever mais il était trop lourd, donc nous on l'a laissé par terre. On s'est bien amusé avec ça.

*Rires des élèves.*

**Lina** : N'empêche, avec ce prof on va pas être comme avec d'autres par ce que du coup, il est pas terrible.

**Anne** : Et ça veut dire quoi ne pas être comme avec d'autres ?

**Mariouche** : Ben, on bavarde plus, on écoute moins.

**Anne** : Ah ?

**Lina** : Ben oui.

*Silence.*

**Anne** : Bon, ça me permet de voir un petit peu les rapports, au quartier, à l'école, etc. Bon, je voudrais qu'on revienne un petit peu maintenant sur les familles, parce que je pense qu'il y a des choses à creuser aussi de ce côté-là...

**Manel** : Les familles ?

**Anne** : Oui, mais voilà, je vous demande pas de détails trop personnels, hein. Mais est-ce que vous pensez qu'il y a une relation entre la famille et la façon dont ça se passe à l'école ?

**Mariouche** : Ben oui.

**Camille** : Ben oui.

**Manel** : Oui, c'est sûr.

**Anne** : Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu votre point de vue là-dessus ?

**Mariouche** : Ben déjà, si notre famille, elle est toujours derrière nous pour l'école, à dire : « Oui, fait tes devoirs, tu dois réviser », ben on va réviser. Alors que si, moi par exemple, si mes frères y me motiveraient pas, ils seraient là à me regarder à me dire rien, ben moi personnellement, je les ferai pas mes devoirs. Ils sont derrière moi : « Mariouche, va faire si, va faire tes devoirs, révise », ils sont toujours derrière moi. Ben, c'est motivant. Personnellement, si on me dirait rien, je réviserais pas tiens, je serais... Voilà.

**Anne** : Et du coup, quand tu as des notes et tout ça tu leur en parles ?

**Mariouche** : Ben oui, je leur en parle. Ben évident.

**Anne** : Tu leur dis de toi même quand t'as une bonne note ou il faut qu'ils te demandent.

**Mariouche** : Je vais leur dire, sûr mais en général, on m'interroge : « T'as eu combien ? ». Mais je leur dirais, de toute façon.

**Anne** : Toi, tu sens un fort intérêt de ta famille pour l'école et ça te motive.

**Mariouche** : Oui, voilà.

**Camille** : Mais même, le collègue, en tout cas le nôtre, ils essaient que les parents et tout ça ils suivent les enfants et tout ça dans leur scolarité. Mais en fait, la plupart des gens de B, ils sont pas intéressés par la scolarité de leur enfant. Et par exemple, ben la plupart des gens, ben ils ont installés « Pronote » un logiciel, ils ont envoyé des sms aux parents tout ça avec les codes, pour pas que les enfants réceptionnent les courriers et tout ça. Du coup ils envoient des sms tout ça, mais c'est vrai qu'on a tous trouvé moyen... On a changé le code Pronote, ce qui fait qu'ils peuvent pas nous suivre les parents. Ben au début, les parents ils donnaient leur code parent aux enfants, ils faisaient confiance. Les enfants, ils ont partis sur le site Pronote, ils ont changé le code et ça veut dire les parents, ils peuvent plus aller.

**Anne** : Alors, ça veut dire que contrairement à contrairement à ce que tu disais avant : « Y a des parents, ils s'intéressent pas et tout ça », ça veut dire qu'il y a des parents qui voudraient bien s'intéresser, des enfants les empêchent.

**Camille** : Ben oui. Disons si les enfants ils font des bêtises et tout ça, ils vont pas aller dire à leurs parents : « Va voir sur le site et tout ça ».

**Manel** : Ah, ils écrivent tout ?

**Camille** : Pas vous ?

**Leïla** : Mais si mais ils mettent pas les heures de colle, les observations.

**Anne** : Alors, quels sont les rapports de la famille de chacun d'entre vous à l'école, tout ça. Toi Lina, ta famille te suit à fond ?

**Lina** : Oui.

**Anne** : J'aimerais qu'on reprenne des choses. Alors, toi Lina, tu as des frères et sœurs ?

**Lina** : Une sœur. Mais c'est moi l'ainée.

**Anne** : Tes parents, tu peux me dire un peu quelle profession ils exercent ?

**Lina** : Ma mère, elle travaille à la Sécurité sociale. Et mon père il... il... Il est chef d'équipe.

**Anne** : Ils ont été à l'école jusque quel âge à peu près ?

**Lina** : Euh... Je sais pas. Plutôt tard, ils ont fait des études assez tard.

**Anne** : À ton avis, ils imaginent plutôt quoi pour l'avenir de leurs filles ?

**Lina** : Qu'on va faire un bon métier. Euh... faire des études en lycée général.

**Anne** : Et si par exemple on te dit : « Tu vas aller en professionnel », ils font quoi tes parents ?

**Lina** : C'est pas possible, ils vont être déçus.

**Mariouche** : Alors ça oui !

**Anne** : Mais ils feraient quoi ?

**Leïla** : Je crois ils vont me faire redoubler pour que j'aïlle en lycée général.

**Anne**, à *Lina* : Ils te feraient redoubler aussi tu penses ?

**Lina** : Non. Ils auraient honte aussi d'avoir une fille qui redouble.

**Anne** : Ils accepteraient ? Tu penses, si toi, tu disais : « Y a un métier que j'ai super envie de faire et pour faire ce métier là, faut que je fasse une techno ou une professionnelle » ?

**Lina** : Ils me laisseraient.

**Anne** : Même question Mariouche ? Mais si ça vous met mal à l'aise, que c'est trop personnel, vous répondez pas, d'accord.

**Mariouche** : Je préfère pas répondre pour mes parents. J'ai sept grands frères. Y en a un il a une entreprise pour euh... comment expliquer. C'est un genre d'entreprise pour repeindre les murs et tout. Y en a un autre, il est ingénieur en Arabie saoudite. Après y en a un autre qui en fait est je sais pas comment dire, en fait il est assis dans un bureau et je sais pas, c'est dans un genre de chef de chantier. Je sais pas, il reste dans un bureau et il note des trucs en fait. Après, y en a un autre, il est encore à l'école, il fait des études pour devenir ingénieur en informatique et après ses études il va aller travailler en Arabie saoudite avec mon autre frère, et y en a un autre il est encore au lycée. Et après y a mon petit frère. Ah si, j'en ai oublié un. Rires. Il travaille, il est menuisier. Voilà.

**Anne** : Tu les vois tous beaucoup ?

**Mariouche** : Oui, je les vois tous beaucoup. On est soudés. Ils sont fiers de moi.

**Anne** : Et pour ton avenir, qui décide ?

**Mariouche** : On me laisse le choix mais je suis d'accord que général c'est mieux.

**Anne** : Manel ?

**Manel** : Ma mère, elle est assistante maternelle, mon père, je sais même pas, il travaille dans une usine.

**Anne** : Ah ? Et tu sais pas ce qu'il fait ?

**Manel** : Ben non, je lui demande pas. Je vais pas lui demander. Sinon j'ai trois frères, deux grands et un petit.

**Anne** : Et qu'est-ce qu'ils font les deux grands ?

**Manel** : Euh... Les deux sont au lycée. Y en a un il va passer son bac cette année. Et l'autre est en première. Ils sont en 2<sup>nd</sup>e professionnelle, en commerce. Et mon petit frère est en CM2.

**Anne** : Et toi, tu veux aller en « général », tu disais ? C'est important pour toi ?

**Manel** : Non, j'ai pas envie d'aller en professionnel. Moi, quand mes frères en professionnel ils rentrent, ils font rien. Genre « Vous avez des devoirs ? » Même pas. Je sais pas, ça fait bizarre. Ils travaillent jamais. Enfin si mais... Pas grand chose. Moi, je vais pas être comme ça.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : Moi ma mère elle est aide à domicile et mon père il est en entreprise. Ma mère elle travaille avec des personnes âgées et elle est fatiguée souvent.

**Anne** : Des frères et sœurs ?

**Marie** : Deux grands frères et deux petites sœurs. Ben, j'ai un grand frère, il travaille dans une entreprise je sais plus ce que c'est, il lève des cartons. Et mon autre frère il travaille pas pour l'instant. Il a arrêté ses études à seize-dix-sept ans. Il a pas de diplôme. Il voulait être barman mais il a pas trouvé. Je parle pas avec lui. Il est plus chez moi et tant mieux.

**Anne** : Ah. Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Il est convoyeur de fond mon père. Et il court. Il fait du marathon.

**Anne** : Tu cours avec lui ?

**Antoine, l'air horrifié** : Non !

*Camille rit.*

**Anne** : Et toi Camille ? Tes parents ?

**Camille** : Ils travaillent à la SNCF. Ils sont techniciens, ils arrangent les trains. Sinon, mon père fait de la guitare. Et ma mère fait le ménage.

*Rires.*

**Camille** : Elle regarde la télé sinon.

**Manel** : Ah, ben ma mère aussi.

**Mariouche** : Moi aussi.

**Leïla** : On regarde tous les ch'tis à Hollywood.

**Ouria** : C'est un truc euh vraiment pour les ...

**Mariouche** : En fait c'est des ch'tis qui vont dans un autre pays... C'est sur W9.

**Anne** : Sur W9 ? Faut que je regarde ça.

**Leïla** : Madame, vous allez être choquée.

**Manel** : C'est olé olé. C'est vers 16h50 à 20h00.

**Mariouche** : Y a eu, les ch'tis à Las Vegas.

**Lina** : Y a eu les ch'tis font du ski !

*Rires.*

**Mariouche** : Y a un des acteurs qui fait un ch'ti, il travaille au centre commercial de Villeneuve d'Asq.

**Manel** : Tous les weekend, ma mère emmène mon père et on y va. On fait les courses et on regarde les boutiques à l'étage.

**Camille** : C'est un peu comme les Champs Elysées.

**Anne** : C'est un loisir important pour vous d'aller dans ce centre commercial ?

**Filles** : Ah oui !

**Mariouche** : Surtout pendant les soldes!

**Filles** : Ouais ouais.

**Anne** : Et donc Manel, tous les samedis, ta mère emmène ton père et ils font du shopping ?

**Manel** : Non, en fait mon père, il a des potes là-bas. Et moi je vais avec ma mère. Et après on fait les courses pour manger. Après ma mère elle fait de la couture. Et de la coiffure, entre nous. Si j'ai un mariage, un jour, les amies, la famille, ils vont se faire coiffer par ma mère. On va acheter des vêtements au centre commercial et on se fait beaux. Même quand y a pas de mariage, c'est important de bien s'habiller, d'avoir son style.



**Anne**, *aux autres* : C'est vrai pour vous aussi ?

**Antoine** : Carrément.

**Leïla** : Ben ça dit qui on est. C'est aussi à ça qu'on peut reconnaître qui est ... louche ou pas. Moi je veux avoir l'air normal.

**Camille** : C'est sûr.

**Mariouche** : Et puis on suit la mode, on regarde les téléphones, les trucs nouveaux.

**Anne** : Vous achetez quand c'est nouveau, même si le vieux ça va encore ?

**Leïla** : Ben ça fait envie, c'est normal. Après ça dépend si on a l'argent ou pas.

**Anne** : Donc vous passez du temps au centre commercial ?

**Camille** : Oui, un peu. Mais moi aussi, comme mes parents c'est des cheminots, ils ont la carte gratuite. Alors on va souvent à Paris. Là, c'est gratuit. Plus loin, on a moins de réduction. Au début, j'allais visiter des trucs à Paris mais maintenant on va chez des amis ou je vais faire les boutiques. Deux fois par mois. Par exemple je vais aussi dans les studios Energie. Genre, je suis partie pour voir Stromae.

**Anne** : Donc tu as l'habitude de pas mal bouger ?

**Camille** : Oui, souvent.

**Anne**, *aux autres* : Et vous, vous êtes déplacés beaucoup ?

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Vous avez l'habitude de voyager, très loin ou tout près ?

**Mariouche** : Maroc, en Espagne, je suis allée à Lisbonne au Portugal. Madrid, Marrakech, Ouarzazate aussi un moment. Après... C'est tout. Aussi à Paris et en Belgique.

**Anne** : Et toi Manel ?

**Manel** : Moi je suis partie au Maroc, en Espagne, j'étais où ça encore ? Des villes en Espagne. En France, je bouge que pour aller à Paris.

**Lina** : Belgique, Maroc. En Espagne aussi.

**Camille** : Moi, je prends le train quand je veux partir genre en weekend. Sinon, je pars à Bordeaux en été.

*Sonnerie de récréation.*

**Anne** : Ah, la récré ? Bonne pause. Vous remontez directement après, il ne restera pas beaucoup de temps ?

**Elèves** : Oui oui.

*Reprise après la pause.*

**Anne** : Donc, il y a quelques élèves qui n'ont pas eu le temps de s'exprimer sur leur famille. À

**Leïla** : Tes parents, tu peux nous dire sans que ça te gêne ce qu'ils font comme métier.

**Leïla** : Ma mère, elle est agent de propreté et mon père, je sais pas comment ça s'appelle. En fait, il prend les colis, il les ramène dans les magasins.

**Anne** : Tu as des frères et sœurs plus âgés ?

**Leïla** : Non, je suis la première.

**Manel** : Moi j'ai deux frères et deux sœurs plus grands.

**Anne** : Y en a qui travaillent déjà ?

**Manel** : Y en a un qui est à la Marine. Un autre qui fait des colis. Chauffeur livreur. Ma mère est réceptionniste dans un hôtel et mon père est restaurateur.

**Anne** : On a aussi commencé à parler des voyages? J'en étais à toi, Antoine, je crois ?

**Antoine** : J'ai visité l'Espagne. Je voyage pas beaucoup. De temps en temps, je vais en Bretagne ou dans le Sud.

**Anne** : Et toi Marie ?

**Marie** : En Normandie de temps en temps mais pas à l'étranger. Même Paris, c'est rare.

**Anne** : Tu aurais envie ?

**Marie** : Bof.

**Anne** : Et toi Lina ?

**Lina** : Moi, je suis partie en Angleterre avec l'école, à Londres. Je suis partie au Maroc, en Espagne, en Belgique. En Allemagne, avec l'école aussi. Sinon, je suis déjà partie dans le Sud. Tout ce qui est dans le Sud. Perpignan, Montpellier. À Paris, deux trois fois, en primaire. Ben c'est tout.

**Anne, à Ouria** : Et toi ?

**Ouria** : En Allemagne, en Angleterre, euh... En Dordogne, en Normandie, dans le Sud, dans le Jura, en primaire.

**Anne** : Au fait, tout le monde ne partait pas en classe nature avec Freinet, quelque fois ?

**Leïla** : Une année, je suis pas partie. En CM2. Je me souviens pas pourquoi.

**Anne** : Et les autres, vous y êtes toujours allés ?

**Elèves** : Oui, oui.

**Camille** : Moi je suis arrivée qu'en CM2. J'ai fait que la dernière.

**Anne** : Vous, vous avez des loisirs, des choses qui vous passionnent en dehors de l'école ?

**Manel** : Moi je fais du karaté.

**Anne** : Toi, tu fais du karaté Manel ?

**Manel** : Oui.

**Anne** : Y en a d'autres qui font des choses ?

**Leïla** : Moi je fais du basket.

**Anne** : Du basket pour Leïla.

**Mariouche** : Moi, je vais faire soit de la boxe anglaise, ou soit de la lutte.

**Anne** : Et toi, Marie ?

**Marie** : De la boxe aussi.

**Anne** : Qu'est-ce qui t'a décidé à faire de la boxe en fait ?

**Marie** : Pour le plaisir. Et aussi parce que c'est bien de savoir se battre.

**Manel** : Oui, moi aussi c'est pour ça. Au cas, où.

**Camille** : Moi, je cherche des cours de piano.

**Anne** : Ouria ? Lina.

**Ouria** : Rien.

**Lina** : moi non, plus. J'ai pas trop envie.

**Anne** : J'aimerais savoir qui lit un peu, beaucoup ?

**Camille** : Moi beaucoup de romans.

**Leïla et Ouria** : Un peu.

**Ouria** : Disons sept-huit par an.

**Leïla** : Moi pareil.

**Mariouche** : Moi pas beaucoup, deux ou trois.

**Antoine** : Moi aussi.

**Manel** : Pareil.

**Marie** : Moi jamais. J'aime pas.

**Anne** : Qu'est-ce que vous lisez ?

**Lina** : Moi j'aime bien la vie des gens.

**Leïla** : Moi, le fantastique. C'est mieux que la vie de tous les jours.

**Elèves** : Oui, moi aussi.

**Anne** : Et vous écrivez ?

**Camille** : Un genre de journal, parfois.

**Autres filles, voix indistinctes** : Oui, parfois, moi aussi, ça arrive.

**Anne** : Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Non, pas trop.

**Anne** : J'aimerais encore qu'on se projette dans autre chose... Alors, est-ce que vous pensez que vous allez facilement trouver un travail plus tard, à quoi ressemblera votre vie, d'après vous ?

**Mariouche** : Oui, je pense que ce sera facile.

**Camille** : Moi pas.

**Anne** : Camille, tu penses que ce sera dur de trouver un travail ?

**Camille** : C'est la crise. Y a pas beaucoup de travail par rapport au nombre de personnes qui demandent.

**Anne** : Et donc tu penses que dans le milieu que tu envisages le journalisme par exemple, ça va être difficile ?

**Camille** : Ben oui. C'est dur.

**Leïla** : Moi aussi je pense que ce sera dur. C'est dur de trouver du travail, en fait. Surtout quand on est jeune. Ou quand on est trop vieux.

**Camille** : Ou quand on pas d'expérience. Ils demandent tous cinq ans d'expérience et quand on les a pas...

**Anne** : Et ça vous fait peur de vous dire vous n'aurez pas de travail?

**Camille, Leïla** : Oui.

**Anne** : Et les autres, vous êtes confiants ?

**Mariouche** : Oui.

**Antoine** : Hum hum.

**Anne** : D'accord. Alors vous l'imaginez comment votre futur ?

**Marie** : Avec un métier. Mais j'imagine pas. J'y pense pas trop.

**Anne** : Tu sais pas ?

**Marie** : Non.

**Anne** : Antoine ?

**Antoine** : Je pense pas à ça.

**Anne** : Jamais ?

**Antoine** : Non.

**Anne** : Et toi Camille ?

**Camille** : Je sais pas mais tout ce que je sais c'est que je m'imagine pas genre fixe. Avec une maison, un mari, deux enfants, un petit chien. C'est pas ... c'est pas moi en fait.

**Leïla, en riant** : Un mari, deux enfants, un petit chien !

**Camille** : Nan, mais c'est pas moi en fait. Je peux pas rester au même endroit.

**Anne** : Tu sens que tu as besoin de mobilité ?

**Camille** : Oui, moi je peux pas rester au même endroit en fait.

**Anne** : Donc tu t'imagines avec une vie dans laquelle tu voyages ?

**Camille** : Oui.

**Leïla** : Comme moi.

**Mariouche** : Moi, c'est comme Camille, je peux pas ... Je veux être comme ma belle-sœur et mon frère. Ils restent quelques mois en France, puis ils repartent Arabie saoudite. Ils voyagent et ça donne envie. Et puis ils ont ce qu'ils veulent.

**Anne** : Ce qu'ils veulent ? Qu'est-ce que tu veux dire ?

**Mariushe** : Ben, quand ils ont envie de quelque chose, ils peuvent l'acheter. Une maison, une voiture, un ordinateur, un téléphone, n'importe...

**Anne** : Oui. Toi tu t'imagines bien dans ce genre de vie ? Avec des enfants, une famille.

**Mariushe** : Ben oui, je me fais des films.

**Anne** : Et toi Lina?

**Lina** : Oui, j'y pense.

**Manel** : Moi aussi.

**Ouria** : Pareil.

**Anne** : Et vous, Manel, Ouria, vous vous faites des petits films sur l'avenir, sur quand vous serez adultes ?

**Manel** : Non. Enfin, si, si un peu. Des enfants, tout ça. Peut-être, peut-être pas. Disons, je réfléchis.

**Ouria** : Moi, avoir des enfants, une maison, une voiture, voyager. Acheter les choses qui font envie, dont on a besoin. Je me fais des films aussi.

**Mariushe** : Mais à la base, ce genre de chose, ça se fait quand on est amoureuse, non ?

**Anne** : Pour Camille, quand elle s' imagine voyager tout ça, ça a l'air d'être indépendant du fait d'être amoureux ou pas...

**Leïla** : Oui, mais pour avoir des enfants...

**Mariushe** : Y en qui disent : « Il faut vivre au jour le jour et pas penser à l'avenir ».

**Leïla** : Oui.

**Anne** : Mais vous vous avez des projets et vous vivez l'école aussi en fonction de ça ?

**Leïla** : Mais si on n'a pas de projets, on peut pas vivre. Parce qu'on a besoin d'un projet pour vivre.

**Anne** : Des gens vivent au jour le jour. Peut-être certains sans objectifs vivent à l'école sans investir leur parcours scolaire. Ils attendent que ça passe, sans être bien là... ?

*Silence.*

**Anne** : Ok, le temps tourne. J'aimerais encore vous poser quelques questions... Est-ce que vous avez des blogs ? Je vais demander d'abord à Camille, Antoine et Marie qui doivent partir et je reviens vers les élèves de A ensuite, d'accord ?

**Leïla** : Un blog ?

**Anne** : Oui.

**Camille** : J'en ai un.

**Antoine** : Oui.

**Marie** : Moi aussi.

**Anne** : Vous l'utilisez beaucoup ?

**Camille** : Oui.

**Marie** : Non, je vais pas forcément tous les jours. Quand j'ai rien à faire.

**Anne** : Tu mets beaucoup de choses sur ton blog ?

**Marie** : C'est rare.

**Anne** : Y a des commentaires, des gens avec qui tu échanges régulièrement sur ton blog ?

**Marie** : Oui, pas mal.

**Anne** : Et toi, Antoine ?

**Antoine** : Je vais pas souvent sur mon blog. J'ai pas trop d'échanges.

**Anne** : Et toi, Camille ?

**Camille** : Je vais tous les jours. Beaucoup. J'accepte beaucoup d'amis. Mais pas du lycée. Je dis pas que je suis à B sur mon Facebook et j'accepte pas dans mes amis les gens de là-bas.

**Anne** : Ah oui ?

**Camille** : Trop la honte. Pour qui on va me prendre après ?

**Anne** : Mais les gens du lycée connaissent ton profil ?

**Camille** : Mais je laisse pas afficher des commentaires d'eux et je les commente pas.

**Anne** : Et toi Antoine ?

**Antoine** : Moi ça dépend, je regarde.

**Marie** : Moi aussi.

**Anne** : Dernière question. Est-ce que vous avez déjà vu des choses sur votre collège sur des blogs ? Des commentaires sur B.

**Camille, Antoine** : Oui.

**Anne** : Par des gens de B ou de l'extérieur ?

**Antoine** : Les deux.

**Anne** : Y a beaucoup de choses qui circulent ? Sur l'école, sur le quartier ?

**Camille** : Non, sur le collège.

**Anne** : Des gens de votre âge ?

**Camille** : Des jeunes ou des qui étaient là avant. Ils critiquent ou bien ils racontent ce qui se passe.

**Anne** : Vous répondez là-dessus ?

**Camille** : Moi, non, ça craint de mettre des trucs ou de rentrer dans des histoires.

**Anne** : Je vous laisse partir, je sais qu'on vous attend. Mais merci beaucoup, beaucoup, beaucoup.

**Camille** : De rien. On aura les feuilles sur aujourd'hui ?

**Anne** : Vous les voulez ?

**Camille** : Moi j'aimerais bien voir.

**Antoine** : Moi aussi.

**Anne** : Ok. Je vous les envoie par mail.

**Camille, Antoine, Marie** : C'était bien. Au revoir.

**Anne** : Oui ? Au revoir. Bon retour.

*Ils sortent après avoir salué leurs anciens camarades.*

*Aux élèves de A* : Et vous, vous avez l'occasion de lire ces choses sur les blogs ?

**Leïla** : Ben oui, sur B, parfois franchement ça fait peur.

**Anne** : Vous avez l'air fatigués...

**Mariouche** : Mais non, moi ça va.

**Lina** : Vous avez remarqué, que deux personnes ne se voient pas plus tard ? Marie et Antoine...

**Anne** : Oui ?

**Lina** : Ben, ils sont pas super bavards, ils racontent pas trop même s'ils participent...



**Anne** : Intéressant... Pas de récit, pas de projection ?

**Lina** : Ben c'était une des idées... Et moi, je crois un peu ça.

**Anne** : Ils ne se projettent pas ? Marie et Antoine, qui parlent peu, ils n'arrivent pas à se voir dans la vie ? Je vais y repenser...

**Lina** : Ils étaient comme ça en primaire. Si le prof leur posait pas des questions, ils répondaient pas.

**Anne** : Ce n'est donc pas que le collège... On voit bien Camille qui met pas sur son blog le collège qu'elle fréquente. Donc Leïla, l'hypothèse où tu dis le collège, la confiance en soi, tout ça, ton analyse elle sans doute juste. Mais ça suffit pas à tout expliquer pour tout le monde car pour eux c'est encore autre chose et ça existait déjà avant le collège.

**Anne** : Et vous alors, vous avez des blogs ?

**Manel** : Moi j'en ai pas.

**Lina** : Moi non plus j'en ai pas.

**Mariouche** : Vous parlez de Facebook, Twitter?

**Anne** : Oui, tous ces trucs là.

**Mariouche** : Moi oui, j'ai un Facebook. J'allais souvent mais plus maintenant.

**Anne** : Tu n'y vas plus ?

**Mariouche** : Non, j'ai vais plus parce que mes frères ils veulent que je bosse à fond pour mon brevet. Et ils veulent voir par rapport à mon bulletin de premier trimestre pour voir si je ... si je bavarde plus et voir ma moyenne.

**Anne** : Mais c'est tes parents ou tes frères qui t'éduquent, en fait ?

**Mariouche** : Ben les deux, mais mes frères, ils sont plus derrière moi.

**Anne** : Quelques fois tu en as marre ?

**Mariouche** : Non, je préfère qu'ils soient derrière moi. Ils le sont gentiment, c'est pour mon bien.

**Anne** : Et donc, toi Manel, t'en as pas ? Parce qu'en t'en as pas envie ou tes parents te laissent pas ?

**Manel** : Ben , ma mère elle s'en fout mais c'est plutôt mes frères ils sont pas trop d'accord. Ils veulent pas. C'est pas que ils sont pas d'accord ou quoi mais ils me disent, si t'as Facebook tu

vas tout le temps aller dessus quand tu finis à 15h30, euh... Ben voilà. Ils vont me dire : « tu vas jamais travailler ».

**Anne** : Et toi Lina, t'as pas de ...

**Lina** : Non. J'ai pas envie. Comme y a eu plein d'histoires avec ça.

**Leïla** : J'ai pas non plus.

**Ouria** : Non plus.

**Anne** : Si je peux me permettre... Sur vous cinq, quatre sont marocaines... Vous m'avez expliqué qu'il y a une importance, un rapport entre l'école et la religion et tout ça. Vous voulez bien en parler ? Mais vous n'êtes pas obligées si c'est gênant...

**Mariouche** : Moi, ça me dérange pas.

**Anne** : Votre famille est très pratiquante ?

**Leïla** : Oui. On fait les prières ensemble, parfois.

**Anne** : Toutes les quatre ? Est-ce que ça a un lien... Vous me parliez tout à l'heure des filles du collège B... J'entendais quelque chose sur l'image des filles là-bas. Un lien entre votre religion et la demande de dérogation ?

**Leïla** : Oui.

**Mariouche** : Oui, oui.

**Anne** : Vous connaissez des filles marocaines qui ont voulu venir ici et qui n'ont pas réussi ?

**Manel** : Ben normalement, on a toutes été acceptées, hein... Une fois que Leïla elle a été acceptée, c'est sûre que Mariouche elle va être acceptée, etc.

**Anne** : Si vous n'aviez pas été acceptées, qu'est-ce qui se serait passé ?

**Mariouche** : Moi je serai allée dans un lycée privé.

**Manel** : Moi aussi.

**Mariouche** : Ma famille aurait pas voulu B parce que ça peut nous influencer quand même.

**Leïla** : Il a mauvaise réputation, ça fait rougir après.

**Mariouche** : Ma mère dit que c'est important les fréquentations, ça peut nous influencer. Je connais une fille à B, là elle a onze ans, treize ans et là elle commence à fumer, à se droguer aussi. Donc quand ça arrive aux oreilles des parents des frères, des sœurs, ça donne pas envie de mettre ses enfants là-bas.

**Anne** : Alors une autre analyse, une autre hypothèse que je fais, que je voulais partager avec vous... En fait, moi j'ai remarqué un truc par rapport à votre groupe. Vous étiez beaucoup au début dans le « Qu'est-ce qui faut dire ? », « Est-ce que c'est ça qui faut dire ? », « Est-ce que c'est comme ça ? » À l'écrit aussi quand je vous ai mis à l'écrit après, pareil. Le désir de bien faire, de demander, etc. Est-ce que vous avez toujours été comme ça ?

**Leïla** : Moi oui.

**Mariouche** : Hum hum.

**Anne** : Et ça vient d'où à votre avis ?

**Leïla** : Ben moi de ma mère, je pense. Par exemple, elle m'a dit qu'il fallait parler bien français. Au début, elle avait du mal mais elle s'est appliquée. C'est pour ça que moi aussi comme j'ai écrit au début dans mon texte, moi aussi je parlais pas bien français. Parce que ma mère elle me parlait en Arabe et mon père aussi du coup. Et ça fait que j'ai surtout parlé en arabe. Et puis après ma mère elle a appris à parler le français. Et après, elle a commencé à travailler.

**Anne** : Elle a appris comment ta mère ? À parler français ?

**Leïla** : Ben c'est bizarre mais elle m'a dit au début avec la télé. Et avec mes tantes. Les sœurs de mon père.

**Anne** : En tout cas, c'était important pour elle de bien apprendre le français ? d'être intégrée tout ça.

**Leïla** : Ben pour mes parents, c'était impossible de rester la sans pouvoir comprendre la langue d'où ils vivent et la parler en fait.

**Anne, à Mariouche** : Et toi ?

**Mariouche** : Ben moi, quand ma mère est arrivée elle savait pas parlé le français. Elle a appris avec un peu la télé, un peu ben mon père. Et puis ben, ma famille, quoi.

**Anne** : Mais pour vos parents, c'est important que vous... pour eux de bien maîtriser la langue ?

**Leïla** : Pour être intégrés, oui.

**Anne** : Alors du coup c'était important pour vos parents et c'est important pour vous ?

**Manel** : Oui, c'est ça. On veut être bien intégrés aussi.

**Ouria** : Moi, je suis pas marocaine mais mes parents, ils veulent que tout se passe bien aussi.

**Anne** : Que tout se passe bien ?

**Ouria** : Ben, que y ait pas d'histoires, qu'on vive tranquillement et tout.

**Anne** : Et vous pensez que ça a un lien avec l'envie de bien faire à l'école ou ailleurs ?

**Leïla** : En fait, on a envie d'être des gens bien c'est pour ça. Ne pas être quelqu'un de, voilà, de mal, en fait.

**Anne** : Oui, donc moi c'est aussi une explication pour les questions que avez posées, en fait. C'est important pour vous de bien faire et de comprendre les codes...

**Mariouche** : Oui.

**Anne** : Bon, on va s'arrêter là, il est l'heure et je vais descendre avec vous.

**Manel** : Vous allez tout écrire aussi cette fois ?

**Anne** : Oui.

**Manel** : Moi aussi j'aimerais bien voir les textes et tout.

**Anne, aux autres** : Vous aussi ?

**Mariouche, Leïla, Lina, Ouria** : Oui.

**Anne** : Ok. J'enverrai par mail à tout le monde. Vous ne regrettez pas d'avoir participé ?

**Elèves** : Non non.

**Mariouche** : Au contraire. Moi, ça me fait réfléchir, c'est bien. Et j'aime bien. Souvent on se pose pas des questions, on fait pas attention.

**Leïla** : Si ça peut vous aider à comprendre...

*Sonnerie. Nous descendons et nous saluons.*

**Résumé :**

Cette thèse s'intéresse aux modalités de subjectivation du parcours scolaire et du parcours d'orientation par les élèves. Elle interroge les liens entre compétences narratives et compétences biographiques des élèves ainsi que les processus singuliers d'appropriation des normes scolaires et de construction de figures d'élèves. Elle est soutenue par un corpus théorique multiréférentiel, au croisement de l'herméneutique, des sciences du discours et de la philosophie éducative de la *Bildung* et elle s'inscrit dans la perspective anthropologique de la recherche biographique en éducation. Elle met au travail sa méthodologie et ses références conceptuelles pour accéder à l'expérience subjective des élèves, à partir d'entretiens biographiques et de moments d'analyse partagés s'appuyant sur la réflexivité et l'expertise des élèves participants. Les dispositifs mis en œuvre ouvrent sur une nouvelle compréhension des processus de subjectivation de la scolarité et des enjeux de l'éducation narrative dans la construction de compétences à se projeter et à s'orienter.

**Mots-clés :**

Orientation/Expérience/Biographisation/Hétérobiographisation/ Parcours/Auteur

**Title :**

Academic norms and student figures. The biographisation for understanding and accompanying subjective processes of academic trajectories.

**Abstract :**

This thesis focuses on the subjective ways students choose for appropriating their academic and orientation trajectories. It questions the relation between narrative and biographical students' skills, as well as the singular processes of appropriating academic norms and of constructing the student figure. It is based on a pluri-referential theoretical corpus, crossing hermeneutics, speech sciences and the philosophical *Bildung* tradition and it is grounded in the anthropological perspective of the biographical research in education. The thesis's methodology and conceptual references are used to access the subjective experience of students, based on biographical interviews and moments of shared analysis involving the reflexivity and expertise of participating students. The protocol thus allows a new comprehension of subjectivity processes of scholastic experience and of narrative education in the construction of skills for projecting into the future and orientation.

**Keywords :**

Orientation/Experience/Biographisation/Heterobiographisation/Life path/Author.

**Discipline :** Sciences de l'éducation

**Laboratoire de rattachement :** Centre interuniversitaire de recherche EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation). Paris 13 Sorbonne Paris Cité / Université Paris 8.