



Anne Dizerbo

Université de Rouen

anne.dizerbo@sfr.fr

PAROLE ET NARRATION DE SOI A L'ÉCOLE : LA SUBJECTIVATION DU PARCOURS SCOLAIRE ET D'ORIENTATION

RÉSUMÉ

Cette contribution interroge les liens entre compétences narratives et compétences biographiques à partir d'une phase de recherche inscrite dans la perspective épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation et menée avec des collégiens sur les modalités de subjectivation de leur parcours scolaire et d'orientation. Elle vient mettre en question la place accordée à la parole biographique des jeunes dans l'institution scolaire française et les relations entre histoire singulière et histoire collective.

Mots-clés : Narration. Parole. Subjectivation. Orientation. Élèves.

SPEECH AND SELF NARRATION IN THE SCHOOL: THE SUBJECTIVATION OF SCHOOL COURSE AND ORIENTATION

ABSTRACT

This paper questions the links between narrative skills and biographical skills from a research phase inscribed in the epistemological and methodological perspective of biographical research in education and conducted with middle school students on the modalities of subjectivation of their educational and orientation pathways. It comes to question the place given to the biographical speech of young people in the French educational institution and the relations between singular history and collective history.

Keywords: Narration. Speech. Subjectivation. Orientation. Students.

Submetido em: 07/11/2017

Aceito em: 25/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p34

1 INTRODUCTION

Cette contribution se propose d'interroger les liens entre compétences narratives et compétences biographiques à partir de la présentation de l'étape d'une recherche inscrite dans la perspective épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation et menée avec des élèves ayant reçu un autre type d'éducation narrative que celui dispensé dans le cadre d'un enseignement traditionnel, centrée essentiellement sur la fiction littéraire et les normes de l'écrit académique. En effet, l'institution scolaire "traditionnelle" n'attend pas des élèves une expression de leurs expériences personnelles et ne les y forme pas. Par ailleurs, elle invalide fréquemment les traits linguistiques et discursifs de la culture d'origine d'un grand nombre d'élèves 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 (1996) le met en évidence. La recherche concernée s'intéressait globalement aux modalités de subjectivation de leur parcours scolaire et d'orientation par des collégiens. Elle s'appuyait sur des entretiens réalisés avec des élèves placés en position de co-chercheurs, cherchant à ouvrir un espace de dialogue centré sur l'expérience des participants et propre à la valoriser et à développer leur puissance d'agir sur leur parcours. Il s'agissait, selon la perspective de la recherche biographique en éducation, de s'inscrire dans un processus de production de connaissances le plus horizontale possible, reposant sur une participation active des élèves sollicitant leur expertise.

Une première étape de recherche avait mis en évidence une corrélation entre compétences narratives et compétences biographiques (DIZERBO, 2017). Les compétences narratives étant ici considérées comme les compétences à mettre en récit ses expériences et les compétences biographiques comme les compétences à interagir avec son environnement et à se mettre en projet. L'idée était, dans la seconde phase de recherche dont il sera ici question, d'établir une comparaison entre des productions narratives concernant le rapport à l'école et la mise en projet de soi que j'avais recueillies dans le cadre d'une première étape de recherche avec des collégiens scolarisés en 4^{ème} dans des établissements "traditionnels" et des productions d'élèves du même niveau ayant profité au cours de leur scolarité d'une éducation narrative davantage centrée sur leur vécu, par le biais d'une pédagogie Freinet. En effet, elle propose davantage d'activités, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, tournées vers l'expression de soi.

Après avoir présenté dans une première partie le terrain de ma recherche, les acteurs concernés, le déroulement de la phase de recherche et la réflexion méthodologique qui a accompagné le recueil des données et leur interprétation, j'exposerai de façon synthétique certains résultats de cette recherche qui vient en conclusion mettre en débat la place accordée à la parole des jeunes dans l'institution scolaire française.

2 TERRAIN DE LA RECHERCHE

2.1 Entrée sur le terrain

Cherchant à comprendre la pédagogie Freinet en matière d'éducation narrative et à rencontrer des élèves en ayant bénéficié, j'ai d'abord pris contact avec une école primaire « Freinet » d'une petite commune située en banlieue d'une grande ville du Nord de la France dont la directrice a accepté de me recevoir le temps d'un déjeuner. 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 les ai ensuite questionnés sur la place laissée au vécu extra-scolaire des élèves dans le travail d'expression de soi, la manière dont ils travaillaient la construction de compétences narratives orales et écrites, les corrélations qu'ils observaient entre compétences narratives orales et compétences narratives écrites et le suivi du devenir des élèves qu'ils avaient scolarisés.

Il en est ressorti que 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. Sur la question du devenir des enfants scolarisés dans cet établissement, les enseignants m'ont expliqué qu'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^{ème} se trouvaient dans des établissements privés, les autres étant répartis dans les deux collèges publics de la commune, l'un étant situé en zone ECLAIR¹. J'ai donc contacté les deux établissements publics où se trouvaient regroupés le plus grand nombre d'élèves ayant fréquenté cette école afin de voir s'il était possible de les rencontrer. J'ai pu échangé avec 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 avaient 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.

2.2 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 Marioushe. 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

¹ Le programme national "Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite" (ECLAIR)

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*. Ce terme, utilisé en premier lieu en France par C. Delory-Momberger, fait référence aux activités qui permettent à l'individu d'interpréter ses expériences, en relation avec son environnement social et historique. Dans le cadre de cette recherche, j'ai proposé aux élèves des activités de *biographisation* dans des moments de narration collective. Il leur a été proposé de raconter, et donc de mettre en sens, leur expérience scolaire.

Antoine et Camille fréquentaient la même classe depuis la 6^{ème}, 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 CPE² 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^{ème}.

Tableau 1 - Synthèse des données de la seconde phase de recherche

Année 2012-2013		
Groupes	Groupe 1 Elèves du collège A	Groupe 2 Elèves du collège B
Contexte de recrutement et profil des élèves	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

² Le CPE (Conseiller Principal d'éducation) seconde le chef d'établissement dans l'organisation de la vie scolaire et assure le lien entre les familles et l'équipe pédagogique (www.onisep.fr).

		pour les élèves scolarisées en SEGPA ³
Interlocuteurs privilégiés dans les établissements en charge de l'organisation des rencontres	Le chef d'établissement et son adjointe La CPE	Le Principal adjoint
Plage horaire dédiée à une prise de contact avec les élèves	Sur une heure habituellement affectée à des cours	Sur des heures de cours pour une élève et une heure libre pour les deux autres
Plage horaire destinée à la première étape du dispositif	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
Plage horaire destinée à la deuxième étape du dispositif	Élèves regroupés sur une journée banalisée au collège A	
Nombres d'élèves présents lors de la prise de contact	3	3
Nombre d'élèves ayant produit un écrit	5	4
Nombre d'élèves présents lors des entretiens collectifs	5	4
Pseudonymes des élèves concernés	Mariusche Ouria Leïla Manel Lina	Amélie Camille Antoine Marie
Nombre d'élèves présents lors de la journée de co-interprétation	5	3
Matériel	Enregistrement et prise de note pour les entretiens Récits rédigés sur papier libre	

2.3 Le déroulement

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. Je leur avais 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.

³ SEGPA - Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté - ils font partie intégrante des collèges, en termes de gestion administrative et pédagogique et s'adressent aux élèves relevant d'enseignement général et professionnel adapté (EGPA).

Je suis donc repartie sans savoir ce qu'ils feraient. Aucune date n'avait d'ailleurs été fixée pour procéder au moment de *biographisation* collective de leur parcours scolaire. 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. Après le moment de *biographisation* collective, les élèves ont été invités à un moment d'écriture réflexive. 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 dû 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 chercheure 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.

Cette phase de recherche s'est appuyée sur deux temps d'entretiens collectifs. Dans un premier temps, celui de la *biographisation* collective, il s'est agi d'entretiens biographiques. Les élèves étaient invités à raconter leur parcours et lorsqu'ils se trouvaient en difficulté pour produire ce récit, nous glissions vers un entretien.

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 collèges, 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.

2.4 Réflexion méthodologique

Je me suis appuyée sur la méthodologie de la recherche biographique 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 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. Il s'agissait de me laisser devancer par le récit des élèves, de les laisser orienter autant que possible le cours des entretiens pour accéder à une compréhension herméneutique de leur construction identitaire plurielle. 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.

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 de véritables séquences narratives (je n'obtenais parfois qu'un simple énoncé : « je ne me rappelle plus », « je ne sais pas »), je continuais néanmoins à les solliciter. Il y a des inégalités flagrantes dans les quantités ou dans la qualité « narrative » des productions. Je n'ai pas forcé le passage ni émis de jugements. 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. J'abordais mes données en visant une compréhension herméneutique du processus de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation par l'élève et de la manière dont les participants se constituaient une figure singulière d'élève au sein d'un espace social particulier : celui de la scolarité. 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. 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*.

C'est en m'appuyant sur la grille de Heinz (Delory-Momberger (2014, pp. 89-92) adaptée au contexte de ma recherche et croisée avec la catégorisation proposée par Ardoïno en matière d'implication du sujet : « agent-acteur-auteur » que j'ai effectué l'interprétation des premiers entretiens de mon corpus de données. Il s'agissait d'observer les relations entre une mise en intrigue du parcours et les stratégies d'action. 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 des relations entre une *biographicité* singulière et ce que je propose d'envisager comme une *biographicité* collective. La *biographicité* selon Alheit & Dausein (2005) désigne la capacité, fondée sur le capital accumulés d'expériences et de ressources biographiques, de reconnaître et de catégoriser l'expérience qui advient comme « familière », « identique », « nouvelle », « étrangère », etc. et de l'intégrer (ou non) à sa biographie. Elle représente la réserve de connaissances d'un individu, disponibles et mobilisables en fonction des circonstances, pour interpréter ses expériences mais aussi se projeter dans

l'avenir. Je propose ici d'envisager la *biographicité* collective, comme la réserve de connaissances disponibles d'un groupe de personnes.

3 RÉSULTATS

3.1 Compétences narratives et compétences biographiques

Dans l'établissement A, s'il est parfois difficile de les discerner à l'oral dans le cadre d'un entretien collectif très guidé, les écrits des élèves révèlent des compétences à produire un récit s'inspirant des modèles littéraires. 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. 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 relativement construits et développés. Il apparaît aussi qu'elles entretiennent des rapports plutôt sereins avec l'institution scolaire, pointant des difficultés qu'elles rencontrent mais les imputant rarement à l'institution et ne faisant pas 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 montrées soucieuses de bien répondre à ma proposition :

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?

Mariouche : Comment on travaillait, enfin, je parle de ça ou... ?

Ces questions réapparaîtront au moment du passage à l'écrit, Mariouche 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.

Elles se sont aussi 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.

Dans l'établissement B, 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'entretien qui est la nôtre. Pour l'expliquer, 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^{ème} a été le moment d'une rupture.

La timidité des élèves peut être une explication en ce qui concerne leur production orale mais les écrits produits sont également 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 une élève, 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.

Si à l'intérieur de chaque groupe, des contre-exemples viennent empêcher toute généralisation, il semble néanmoins que se dégagent deux tendances différentes à l'issue de cette première rencontre avec chaque groupe.

Dans le groupe d'élèves scolarisés à A, les élèves s'envisagent 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, quand ils se projettent semblent davantage le faire en fonction de leurs goûts et sans établir de lien entre compétences, formation et métier.

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 mise 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-génétiq ue, visant à saisir les objets de la recherche comme des phénomènes dynamiques dont la genèse s'inscrit dans une trajectoire historique et la production de connaissances en relation avec les conjonctures socioculturelles et historiques auxquelles elles sont reliées, 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

3.2 Interactions entre histoire individuelle et histoire collective

J'ai été interpellée par les interactions entre histoire individuelle et histoire collective, mise en évidence avec force lorsque Camille 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 collège poubelle, c'est récupérer en fait, détruire 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.

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.

À l'issue de cet entretien analytique, il apparaît que 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 ils se situent. 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.

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 ensemble.

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 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

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 ?

Mariushe : 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 !

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.

Cela vient interroger le lien entre une *biographicité* familiale, groupale et la *biographicité* individuelle. En effet, 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.

Dans une interaction entre les groupes d'élèves de A et de B se trame 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 présents a 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.

4 CONCLUSION

L'étape de recherche décrite dans cette contribution 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 (FABRE, 2011).

Les interactions manifestes entre la construction singulière d'une interprétation et d'une subjectivation du vécu scolaire et les récits environnants, questionnent 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 apparente, 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 ».

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'*autorisation* 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.

RÉFÉRENCES

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. "Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie". **L'orientation scolaire et professionnelle**, 34/1, pp. 57-83, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris : Téraèdre, 2014.

DIZERBO, A. "Apprendre à exister. Enjeux d'une éducation narrative". **Le sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique: Vivre avec la maladie. Expériences Épreuves Résistances**. Paris : Espace éditorial du Sujet dans la cité, Éditions L'Harmattan, n°5, 2014, p.161-172

DIZERBO, A. **Écrire pour se former et entrer en recherche**: fragments d'un journal de Master. Paris, Téraèdre, 2017.

FABRE, M. **Éduquer pour un monde problématique**. La carte et la boussole. Paris : Presses Universitaires de France, 2011.

FERRAROTTI, F. **Histoires et histoires de vie**. Paris : Téraèdre, 2013.

REUTER, Y. **Une Ecole Freinet**. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan, 2007.

REUTER, Y. **L'Analyse du récit**. Paris : Armand Colin, 2009.