

Récits de vie en formation  
et en recherche:  
approches et savoirs liés à la réussite éducative

**DIRIGÉ PAR**

Marie-Claude Bernard  
Enkeleda Arapi

**PRÉFACE DE**

Francine Julien-Gauthier

Pour toute information et pour découvrir nos publications  
en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par [350.org](http://350.org)

**Illustration** : Kate McDonnell

**Mise en page** : Lydia Michaud

**ISBN** : 978-2-921559-56-0

**Pour citer cet ouvrage :**

Bernard, M.-C. & Arapi, E. (2023). *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*. Livres en ligne du CRIRES.

<https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : juillet 2023



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



# Préface

## Mise en récits d'élèves et résilience scolaire

**Francine Julien-Gauthier**

Département des fondements et pratiques en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

Lorsque j'ai été invitée à écrire la préface de cet ouvrage collectif, regroupant des récits de vie liés à la réussite éducative, j'ai tout de suite pensé à ma mère. Ma mère était enseignante dans une petite ville du Québec. Je vous invite à entrer pendant un court moment dans son univers parsemé de vulnérabilités, d'où elle a su faire émerger les forces et la résilience de ses élèves. Chaque automne, ma mère accueillait dans sa classe de deuxième année une trentaine d'élèves, garçons et filles. Elle avait la réputation d'être une enseignante bienveillante et ouverte à la diversité, ce qui l'amenait à enseigner à des élèves parfois fort différents. La majorité d'entre eux avaient sept ans, quelques-uns huit ou neuf ans, puisque les élèves devaient avoir réussi leur première année ou atteint l'âge de neuf ans pour accéder à une classe de deuxième année. Les aptitudes de ces élèves étaient aussi fort différentes, allant de haut potentiel intellectuel à des difficultés graves d'apprentissage ou une situation de handicap. Dans la classe de madame Jeanne-Mance, chaque jour était un cadeau, celui de se retrouver ensemble, d'acquérir ou de consolider ses connaissances et d'apprendre avec ses amis. Ma mère encourageait le développement de liens amicaux entre les élèves, afin qu'ils soient enclins à partager, à vivre un parcours d'apprentissage, d'amitié et de confiance en leur réussite. Elle utilisait pour ce faire la mise en valeur des talents, des intérêts ou des particularités des élèves pour susciter la création de liens (p. ex. Victor aussi aime bien les histoires de chevaux, comme toi).

La réussite éducative était un objectif de groupe, d'avancement de tous dans le développement de leur potentiel à leur rythme et l'entraide était valorisée. Les élèves plus doués étaient invités à utiliser leurs talents pour aider les plus démunis, mettant à profit leurs savoirs et leur bonne volonté au service de leurs pairs. Madame Jeanne-Mance avait le souci que chacun évolue sur les plans personnel et académique dans un environnement favorable à son épanouissement, que chacun soit reconnu dans ses différences et son engagement. Ma mère serait identifiée aujourd'hui en tant que tuteur de résilience, parce que, dans l'écosystème de sa classe, elle offrait à tous les élèves un enseignement qui tenait compte de leurs caractéristiques, leur permettait d'acquérir des connaissances, de développer des liens sociaux et de se qualifier pour l'étape suivante. Quelles que soient leurs aptitudes, elle s'assurait de leur fournir des occasions de développer leurs habiletés et leur confiance, en ayant accès à un environnement bienveillant et de l'aide au besoin, offerte par leur enseignante ou d'autres apprenants de la classe.

Cette incursion dans le monde de madame Jeanne-Mance traduit sa vision de la réussite éducative, une vision qui, à l'instar de Demba et Laferrrière (2016), accompagne l'élève dans sa globalité et lui propose un parcours favorisant la coopération de tous les acteurs. Pour les élèves

en situation de vulnérabilité, cette vision favorisait l'entraide, le développement de leur potentiel et le renforcement de leur résilience naturelle. La résilience est la capacité de surmonter les obstacles ou les situations d'adversité, de se dépasser en mobilisant ses ressources ou celles de son environnement et d'envisager l'avenir de façon confiante et positive (Julien-Gauthier et al., 2022). En éducation, la résilience se distingue par la nature des défis auxquels sont confrontés les élèves : acquisition de connaissances académiques, développement de leurs habiletés de communication et d'interaction sociale, accès à une qualification qui leur permettra de poursuivre leur parcours (Ionescu, 2018). Ce ne sont pas tous les élèves de la classe de madame Jeanne-Mance qui réussissaient à accéder à la troisième année, mais tous progressaient et recevaient de l'aide et des encouragements. La résilience se développe dans l'interaction avec des personnes de l'entourage, des tuteurs de résilience ou des réseaux sociaux. La reconnaissance et le soutien offerts aux élèves, peu importe leurs aptitudes, leur permettaient de renforcer leur résilience naturelle et de développer leur confiance en leurs capacités.

Cet ouvrage propose des récits de vie issus de recherches ou d'expériences de formation qui, à partir des points de vue d'acteurs scolaires, élèves, enseignants ou parents, contribuent à enrichir et nuancer notre conception de la réussite éducative. Tel que l'évoque Ungar (2021), il est important de reconnaître l'importance de l'interaction des élèves avec leurs environnements, qu'il s'agisse de la famille, l'école, le voisinage ou les pratiques culturelles du milieu. Sous l'angle de la résilience, de la vulnérabilité, de l'adaptation et de la mise en valeur du potentiel des élèves, les récits de vie proposés sont autant de contributions originales qui témoignent de la trajectoire d'élèves ou étudiants, de leurs questionnements et font ressortir des éléments qui leur ont permis de surmonter des situations d'adversité pour accéder à la réussite éducative. Dans une perspective de résilience, la réussite éducative s'appuie sur la mobilisation et les actions de tuteurs de résilience dans l'ensemble de l'écosystème de l'élève, qui transparaissent dans les récits proposés et « forgent la construction de nouveaux savoirs pouvant contribuer à l'étude de la réussite scolaire » (Bernard et Arapi, 2023, p.2). Nous pouvons retrouver dans chacun des récits de vie de cet ouvrage, des éléments-clé pour enrichir notre vision d'une réussite éducative pour tous, qui se dégage du parcours des élèves, des acteurs scolaires, des familles et de leur collectivité. Vous serez conquis par la richesse et la diversité des contenus proposés, qui sont autant de leviers d'innovation à travers la voix des apprenants et les multiples regards posés sur leur parcours.

Bonne lecture.

## Références bibliographiques

- Bernard, M.-C. et Arapi, E. (2023). Introduction. Dans M.C. Bernard et E. Arapi (dir.) *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*.
- Demba, J. J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 10.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24(2). <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Ionescu S. (2018), Résilience assistée et contexte culturel. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo e F. Julien-Gauthier (éds.), *Résilience et culture, culture de la résilience*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, pp. 830-841 [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience\\_et\\_culture\\_culture\\_de\\_la\\_resilience\\_0.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_0.pdf)
- Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., Jacob, S. Martin-Roy, S., Grandisson, M., Lamontagne, M.-È. et St-Pierre, M.-C. (2022). Promuovere la resilienza degli studenti con disabilità intellettiva nel passaggio all'età adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 5-39 - DOI: 10.14605/ISS2142201 <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2478>
- Ungar, M. (Ed.). (2021). *Multisystemic resilience : adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://academic-oup-com.acces.bibl.ulaval.ca/book/41117?login=true&token=eyJhbGciOiJub25lIn0.eyJleHAiOiJlE2ODgxMzA2ODQsImp0aSI6ImMOZTM2MmM4LWFkYzctNDc5Mi04NTk2LTEyZjJlNzI2ZDgyZSJ9>.

# Table des matières

<b>PRÉFACE</b> .....	<b>I</b>
Francine Julien-Gauthier	
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
Marie-Claude Bernard et Enkeleda Arapi	
 <b>PREMIÈRE PARTIE:</b> <b>De quelques recherches au croisement des récits de vie et de la réussite éducative</b>	
<hr/>	
<b>MISE EN RÉCITS D'ÉLÈVES ET RÉSILIENCE SCOLAIRE : CONTRIBUTION À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN MILIEU DÉFAVORISÉ</b> .....	<b>6</b>
Sandy Nadeau	
<b>CONTRIBUTION DES APPROCHES NARRATIVES À LA RÉSILIENCE ÉDUCATIVE ET À LA COMPRÉHENSION DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP EN FRANCE</b> .....	<b>20</b>
Sunami Inoue	
<b>SENS DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES DANS DES RÉCITS D'EXPÉRIENCE : RAPPORT AUX SAVOIRS, FIGURE ENSEIGNANTE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE</b> .....	<b>39</b>
Saralou Beaudry-Vigneux, Sarah Bourdeau-Julien et Marie-Claude Bernard	
<b>LE RÉCIT DE VIE UN OUTIL DE FORMATION ET DE RECHERCHE POUR FAVORISER L'INTÉGRATION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE : LE CAS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX</b> .....	<b>56</b>
Enkeleda Arapi	
 <b>DEUXIÈME PARTIE:</b> <b>Autrement</b>	
<hr/>	
<b>RACONTER L'ÉCOLE. QUAND LA VULNÉRABILITÉ S'INVITE SUR LA SCÈNE SCOLAIRE</b> .....	<b>77</b>
Alice Vanlint, Marie-Claude Bernard et Clarence Pomerleau	
<b>EXPLICITATION NARRATIVE DU DESSIN LIBRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE. UNE ÉTUDE DE CAS</b> ....	<b>114</b>
Marta Teixeira	
<b>APPRÉHENDER LE RAPPORT À L'ÉCRIT À L'AIDE DU RÉCIT DE VIE</b> .....	<b>133</b>
Clarence Pomerleau	
 <b>PRÉSENTATION DES AUTRICES</b> .....	<b>143</b>

# Introduction

## Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative

**Marie-Claude Bernard**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

**Enkeleda Arapi**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

La notion de réussite scolaire, polysémique et multidimensionnelle, nous la considérons, à l'instar de Perrenoud (2010) et de Demba (2012), comme une construction sociale. Cette construction s'inscrit donc dans une culture particulière et elle est redevable de la forme scolaire (Larochelle, 2016 ; Vincent, 1980), ou plus précisément, des « formes scolaires », c'est-à-dire des types de socialisation et de formation, s'incarnant différemment d'un contexte à un autre. La réussite scolaire est considérée comme la finalité attendue pour les apprenants lors de leur parcours scolaire. Plus spécifiquement, le concept fait référence à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, à l'acquisition des savoirs, au passage de l'apprenant au niveau supérieur, le tout ayant comme objectif final l'obtention d'un diplôme. La réussite éducative est concomitante de la réussite scolaire, mais le concept est plus large et « ne se mesure pas uniquement à l'obtention d'un diplôme », tel que le soutient le Conseil supérieur de l'éducation (2016, p. 7). La réussite éducative englobe, en effet, plusieurs problématiques liées à l'éducation, la scolarité et la socialisation des élèves (Feyfant, 2014). Elle couvre les trois missions de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier (MEES, 2017)) et prend en compte la réalisation de soi, le développement personnel et professionnel (CSE, 2016). Le concept englobe l'intégration et l'acquisition de savoirs académiques, le potentiel de l'apprenant dans les dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, l'acquisition et l'intégration d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société et les réussites personnelle et professionnelle de l'apprenant au niveau académique et social (Demba et Laferrière, 2016 ; MEES, 2017). De quelles façons les récits de vie contribuent-ils à l'étude de ladite réussite éducative ?

Les récits de vie, en tant qu'ils permettent un regard rétrospectif des sujets sur leur parcours de vie, rendent compte de différents points de vue des acteurs et actrices qui en font l'exercice. Lorsqu'il s'agit de récits racontant l'école, ces reconstructions narratives peuvent informer sur des événements vécus en classe, sur les relations entretenues avec les différents acteurs et actrices qui interviennent dans le milieu, sur des souvenirs qualifiés de bienheureux ou de malheureux dans les interactions, sur le sentiment de vulnérabilité, sur des « incidents critiques », sur des

## Récits de vie en formation et en recherche

expériences d'apprentissage, sur le rapport aux savoirs, entre autres (Demba, 2014; Woods, 1997). Selon différents angles d'approche, nous soutenons que les récits de vie participent et contribuent aux savoirs liés à la réussite scolaire et, plus largement, à la réussite éducative. Cependant, cette affirmation ne laisse pas de côté l'importance des choix théoriques et des grilles d'analyse retenues pour étudier différents terrains investis par la recherche employant des formes de récit. Le recueil de la parole d'enfants fréquentant des écoles en milieu défavorisé ou de ceux en situation d'handicap d'âge du primaire, ou le recueil de récits réalisés par écrit par des étudiants et étudiantes universitaires soulève des considérations méthodologiques différentes (autant au niveau du langage oral/écrit que de celui de l'âge des participants et participantes). Les objectifs de recherche ou de formation et les cadres théoriques retenus qui guident les analyses et orientent les résultats, doivent faire l'objet d'une articulation cohérente. Les notions de résilience, de capabilité, de rapport aux savoirs, ou encore de forme scolaire, empruntées pour analyser les récits sont autant d'outils conceptuels qui forgent la construction de nouveaux savoirs pouvant contribuer à l'étude de la réussite scolaire. D'un point de vue méthodologique, les approches sont également diversifiées. Entretiens semi-dirigés, approche clinique-dialogique, analyse de récits réalisés dans le cadre de cours universitaire, récits de vie scolaire ou encore explicitation narrative de dessin libre, les ressources narratives sont multiples et méritent d'être soigneusement déployées en délimitant les contours.

Cet ouvrage collectif qui porte sur les récits de vie cherche donc à contribuer à travers différentes approches aux savoirs liés à la réussite éducative. Il comprend sept chapitres orientés à la fois par l'intérêt de partager l'emploi de formes de récit de vie en recherche et en formation et à la façon dont ils peuvent éclairer la réussite éducative. En proposant différentes formes de récits (oraux et écrits), ils s'appuient sur des cadres théoriques et des angles d'analyse distincts offrant une richesse de points de vue. La thématique abordée dans cet ouvrage fut au centre d'un symposium qui s'est déroulé dans le cadre du colloque *Les histoires de vie dans un monde en transformation* tenu en ligne en juin 2021, organisé par Danielle Desmarais et soutenu par l'UQAM. Le symposium – dirigé par Marie-Claude Bernard, Jean Jacques Demba et Enkeleda Arapi (2021) – a offert l'occasion d'examiner différentes façons d'approcher le parcours de vie en général et l'expérience scolaire en particulier par des formes narratives; de soulever différents enjeux touchant, entre autres, aux conceptions du récit et à ses multiples dimensions et d'interroger les savoirs issus de ces pratiques narratives et leur prise en compte dans le domaine de l'éducation.

La première partie de l'ouvrage, intitulée « De quelques recherches au croisement des récits de vie et de la réussite éducative », regroupe quatre contributions. Le premier chapitre de Sandy Nadeau présente les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves du primaire issus de milieux défavorisés et à risque de décrochage scolaire. À partir des récits d'expérience de ces élèves, l'objectif est d'analyser les processus interactionnels et les logiques d'action liés à une adaptation positive de cette catégorie d'élèves, tout en offrant des pistes quant aux pratiques et aux ressources visant à soutenir la réussite éducative. La contribution proposée par Sunami Inoue traite de la résilience éducative et de la compréhension de la réussite éducative d'élèves en situation de handicap. Ce chapitre présente les résultats de deux interventions expérimentales

## Introduction

auprès d'élèves handicapés de 7 à 12 ans, en France. Le texte s'appuie sur une approche narrative et met en avant la notion de capabilité et de résilience pour promouvoir une société qualitativement plus inclusive. Dans leur contribution, Saralou Beaudry-Vigneux, Sarah Bourdeau-Julien et Marie-Claude Bernard interrogent le sens d'interventions pédagogiques racontées dans des récits d'expérience par des étudiantes et étudiants universitaires ayant choisi un programme de formation à l'enseignement postsecondaire au Québec. Leur chapitre trace des enjeux concernant le rapport aux savoirs, la figure enseignante et la réussite éducative en réalisant une analyse qui tient compte de la structure narrative des récits d'expérience réalisés dans le cadre d'un cours d'un diplôme professionnel de deuxième cycle universitaire. La dernière contribution de cette première partie, proposée par Enkeleda Arapi, explore le récit de vie dans une double perspective, comme outil de recherche et de formation, afin de favoriser l'intégration et la réussite scolaire d'étudiantes et étudiants universitaires internationaux. À partir de 88 récits de vie d'étudiantes et étudiants internationaux réalisés dans le cadre d'un cours de premier cycle, le chapitre documente des enjeux d'ordre socioéconomique, individuel et culturel de la réussite scolaire desdits étudiants et les défis d'intégration lors de leur parcours d'études dans une université francophone au Canada.

Une deuxième partie propose d'autres formes de récits; intitulée « autrement », elle regroupe trois autres contributions. Sous la plume d'Alice Vanlint, Marie-Claude Bernard et Clarence Pomerleau, le chapitre présente une analyse réalisée sous l'angle psychopédagogique de deux récits réalisés par une ancienne élève du primaire et sa maman, tout en tissant des liens avec un troisième récit où l'auteur, un écrivain reconnu, « raconte l'école ». L'analyse cherche à jeter les premiers jalons d'une conceptualisation de la vulnérabilité qui s'invite et s'exprime dans la scène scolaire. Privilégiant une perspective analytique interactionniste, les autrices mobilisent des concepts, tels que forme scolaire, triangle didactique et contrat didactique ainsi que celui de l'identité, pour faire émerger une partie du sens de ces récits scolaires. Relevant d'un travail de thèse, le chapitre de Marta Teixeira présente l'étude de cas d'un étudiant du secondaire fréquentant un centre de formation générale des adultes (FGA) qui a participé à des séances d'explicitation narrative du dessin libre. Ce faisant, l'autrice met en avant son propre récit expliquant son intérêt pour cette méthodologie. Son travail contribue à la compréhension d'actions d'élèves qui semblent anodines (le dessin libre), mais qui peuvent trouver sens et valeurs pour des personnes qui éprouvent des difficultés à trouver leur place sur les bancs d'école. Enfin, le chapitre de Clarence Pomerleau, quant à lui, est un texte qu'elle écrit pour faire émerger son rapport à l'écriture et à la lecture. Premier jet bien ficelé d'un récit de vie qui donnera l'occasion à l'autrice de poursuivre son étude visant la conceptualisation de la notion du rapport à l'écrit.

## Références bibliographiques

- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. Québec : Le Conseil.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Les Éditions ODEM.
- Demba, J. J. (2014) Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.) *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES (p. 20-32) [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf).
- Demba, J. J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 10.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24(2). <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Larochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en Didactiques*, 22, 113-126.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Perrenoud, Ph. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation – Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire 2<sup>e</sup> édition*. Librairie Droz.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquon (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

## **Première partie**

**De quelques recherches au croisement des récits de vie et de la  
réussite éducative**

# Chapitre 1

## Mise en récits d'élèves et résilience scolaire : contribution à la réussite éducative en milieu défavorisé

**Sandy Nadeau**

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
Université de Sherbrooke

### Résumé

Inscrite dans une perspective de justice sociale, l'objectif de cette étude descriptive qualitative est de mettre en exergue les processus interactionnels et les logiques d'action liés à une adaptation positive d'élèves issus de milieux défavorisés et à risque de décrochage scolaire à partir de la mise en récits de leur expérience. Ces récits, construits à l'issue d'entretiens semi-dirigés menés auprès de 18 élèves, rendent compte de l'expérience d'élèves s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. Ils offrent des pistes quant aux pratiques et ressources à promouvoir dans les milieux défavorisés visant à soutenir la réussite éducative.

### Mots-clés

Résilience scolaire, expérience racontée, récits narratifs, élèves du secondaire, milieu défavorisé

La réussite éducative prône l'égalité d'accès et l'atteinte du plein potentiel de chaque élève en considérant les pratiques mises en œuvre par le milieu scolaire, les parents et son entourage (Potvin et Pinard, 2012). Dans une perspective de justice sociale, une attention particulière est portée à la réussite d'élèves de milieux défavorisés puisqu'ils sont davantage à risque de rencontrer des difficultés scolaires (Lafontaine et al., 2019; Périer, 2019) et de décrocher (Archambault et al., 2017). Bon nombre d'études se sont donc penchées sur les facteurs personnels, familiaux et scolaires liés à l'échec et au décrochage d'élèves de ces milieux.

En revanche, des élèves s'inscrivent dans un processus de résilience scolaire malgré qu'ils soient exposés à ces facteurs et réussissent à obtenir leur diplôme d'études secondaires (Harvey, 2007). Des chercheurs soulignent l'importance de considérer les interactions liées au processus de la résilience (Washington, 2008) et l'expérience de ces élèves (Hickman et al., 2008) puisqu'une compréhension plus pointue permettra de cibler des stratégies de prévention et d'intervention plus spécifiques (Masten et Powell, 2003). Étant donné que le milieu scolaire a peu de pouvoir sur l'adversité liée au milieu défavorisé et les

risques auxquels ces élèves sont exposés, il apparaît pertinent de s'intéresser au récit de ces élèves afin d'identifier, à partir de leur expérience, ce qui a pu contrebalancer ce risque.

### **La résilience scolaire**

La résilience se définit par un processus interpersonnel et dynamique où une adaptation positive, dans un domaine circonscrit, est atteinte face à un contexte d'adversité (Luthar et Zelazo, 2003). Pour éviter de surestimer la qualité de l'adaptation attendue, Ungar (2008) souligne qu'il est nécessaire de comprendre le contexte de l'individu et les ressources soutenant son processus de résilience et de définir l'adaptation positive à l'aide de la communauté ciblée.

Kumpfer (1999) propose un modèle de la résilience intégrant quatre domaines d'influence (l'adversité, le contexte environnemental, l'individu et l'adaptation) et deux points transactionnels entre ces domaines. Selon ce modèle, l'adversité crée d'abord un déséquilibre chez l'individu. Le contexte environnemental illustre les mécanismes de risque et de protection de facteurs issus de la famille, de l'école et de la communauté entourant l'individu (Trudel et al., 2002). Le premier point transactionnel apparaît entre le contexte environnemental et l'individu, témoignant de la passivité ou des actions de chacun face à l'adversité. Au niveau de l'individu, ses compétences sont prises en compte. Le deuxième point transactionnel souligne les processus acquis par l'individu lors de l'exposition graduelle à différentes sources d'adversité, lui permettant de développer des compétences pour y faire face et, ainsi, augmenter sa probabilité d'atteindre, en bout de processus, un niveau d'adaptation de résilience.

Luthar et Cicchetti (2000) soulignent que la complexité des interactions entre les facteurs sous-jacents au processus de résilience justifie une progression des études portant sur la résilience de l'identification de facteurs à l'exploration des interactions expliquant leur influence. Ainsi, afin d'identifier les ressources mobilisées dans le processus de résilience des élèves, au regard de la globalité de son contexte et des processus interactionnels qui en émergent, il apparaît pertinent de se pencher sur l'expérience racontée par l'élève.

### **L'expérience racontée par l'élève**

L'expérience renvoie à une représentation du vécu qui n'est ni totalement individuelle, ni totalement sociale (Dubet, 1994). Le récit permet ainsi à l'élève de reconstruire de manière subjective et arbitraire son expérience (Burrick, 2010), en puisant dans les référents culturels diversifiés auxquels il a accès, traduisant son unicité (Dubet, 1994). La mise en récit fait ainsi émerger ce qui apparaît important selon ses perceptions (Bliez-Sullerot et Mével, 2004), notamment les ressources caractérisant son processus de résilience.

Dubet (1994) propose que l'expérience racontée par l'individu résulte de l'articulation de trois logiques d'action qui interviennent simultanément : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. La logique d'intégration se traduit par l'individu qui définit son identité par ses appartenances et vise à les maintenir ou les renforcer au sein d'un groupe social en se distinguant de l'Autre. La logique de stratégie renvoie à

l'utilisation de l'identité intégratrice du point de vue des ressources, telles que ses forces et ses alliés, pour se mettre en valeur dans une société considérée comme un champ concurrentiel. La logique de subjectivation cherche à éviter l'aliénation et la domination par une confrontation critique et volontaire à une société par un engagement dans divers modèles culturels où l'individu construit sa propre représentation.

L'expérience racontée par l'élève donne ainsi accès à sa perception du risque et des ressources lui ayant permis de faire face à l'adversité. L'influence de chaque facteur ne pouvant se mesurer, le récit est pertinent pour identifier les actions et événements d'intérêt, selon l'élève, dans son processus de résilience (Washington, 2008). La mise en récit offre ainsi l'opportunité de connaître les constats, soit les ressources à considérer pour soutenir la réussite éducative d'élèves à risque de décrochage scolaire en milieu défavorisé.

### **Notre étude**

Peu d'études se sont intéressées aux élèves à risque de décrochage scolaire de milieux défavorisés s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. S'attarder à l'expérience racontée par ces élèves permet de connaître les processus interactionnels et logiques d'action signifiants selon l'élève pour faire face à l'adversité et le soutenir au regard de la réussite éducative. Ainsi, l'objectif de cette étude descriptive qualitative est de mettre en exergue les processus interactionnels et logiques d'action liés à une adaptation positive à partir de la mise en récits de l'expérience d'élèves s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire.

### **Méthodes**

Cette étude s'appuie sur des récits issus de ma thèse (Nadeau, 2018), inscrite dans une étude plus large menée par la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS<sup>1</sup>) sur l'engagement, la persévérance et la réussite scolaires des élèves de l'Université de Sherbrooke (Lessard et al., 2017).

### **Échantillon**

Les élèves du premier cycle d'une école secondaire de la CSRS ont été ciblés. Pour répondre au critère concernant le contexte d'adversité, les élèves retenus habitent dans un quartier se situant au 10<sup>e</sup> rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique (IMSE; Gouvernement du Québec, 2013) et sont identifiés à risque de décrochage scolaire par leur personne enseignante de sixième année du primaire. Quant à la qualité de l'adaptation, des acteurs intervenant auprès d'eux ont été invités à déterminer ceux pour qui, selon leurs observations et suivis, l'adaptation à l'école s'était améliorée significativement au cours de la dernière année. Cet échantillonnage par choix raisonné a mené à la sélection de 18 élèves (7 garçons; 11 filles), soit jusqu'à l'atteinte d'une saturation quant aux processus interactionnels mis de l'avant dans leur discours.

---

<sup>1</sup> Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke depuis 2020.

### **Entretien**

Un entretien semi-dirigé de 30 à 45 minutes a été mené auprès de chaque élève. Le guide d'entretien a été construit afin que la personne raconte son expérience, à partir de son vécu et de ses perceptions (Savoie-Zajc, 2009), au regard de ses interactions avec les acteurs scolaires qui l'entourent, ses amis et sa famille. Il se compose de sept questions portant sur les interactions à l'école (par exemple, « raconte-moi comment ça se passe pour toi à l'école »), et sept sur celles à la maison (par exemple, « raconte-moi comment ça se passe dans ta famille »).

### **Procédure**

Par l'entremise du personnel intervenant auprès de ces élèves, les élèves ciblés ont été contactés entre les mois de juillet et de novembre 2014. Ces entretiens, menés dans les locaux d'un organisme communautaire local ou de l'école, ont été enregistrés sur un support numérique et transcrits.

### **Stratégies d'analyse**

Une analyse thématique du verbatim a été menée en continu afin de générer des unités de signification (Paillé et Mucchielli, 2016). Une récurrence quant aux thèmes majeurs émergents entre certains participants a été notée, ce qui a mené à des regroupements. Des récits narratifs ont ensuite été élaborés à partir du discours d'un participant de chaque regroupement se distinguant par la richesse de ses propos en lien avec le ou les thèmes majeurs.

La structure narrative de Labov et Waletzky (1967) a été utilisée pour reconstruire l'expérience racontée par les élèves. Ce cadre d'analyse permet de récapituler l'expérience racontée dans une séquence temporelle et de mettre en lumière l'évaluation qu'en fait le participant en fonction de l'importance relative donnée à certaines unités au regard d'autres. La structure narrative se divise en six points, qui ont été adaptés à cette étude : 1) le résumé : les événements majeurs de l'expérience ; 2) l'orientation : le contexte ; 3) l'élément déclencheur : l'adversité ; 4) la résolution : les processus interactionnels ayant pu favoriser une adaptation positive ; 5) l'évaluation : la représentation qu'a le participant de son expérience et ; 6) le retour au présent : la situation actuelle du participant. L'évaluation révèle l'attitude du participant qui met l'emphase sur certaines unités narratives. Puisque notre étude porte sur le processus de résilience, l'évaluation de l'élève mise en lumière a porté sur la résolution plutôt que sur le déclencheur, comme le proposent Labov et Waletzky (1967). C'est donc à partir des thèmes émergents de la résolution que les regroupements ont été produits. Par exemple, les élèves qui racontent avoir résolu leur situation par l'identification à un discours ont été regroupés.

### **Résultats**

L'analyse thématique a mené à six regroupements. Pour chacun, un récit a été construit à partir des thèmes générés par leurs propos, en appui sur la structure de Labov et Waletzky (1967).

### **Identification à un discours**

L'expérience d'un premier groupe d'élèves décrit un discours récurrent de personnes significatives valorisant la réussite et l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le récit construit à partir des propos de Matt<sup>2</sup> montre comment les paroles de multiples personnes de son entourage ont teinté son expérience.

***Matt** n'avait de l'intérêt que pour le sport et s'investissait peu dans ses études. Avec le temps, les propos de son père, de ses frères, d'une enseignante et de sportifs qu'il admire l'ont mené à revoir sa représentation des études.*

*Matt a immigré au Canada avec ses parents et ses frères plus âgés. Ces derniers ont dû faire un retour aux études secondaires avant d'accéder au cégep. Bien que Matt projette s'orienter vers des études en sciences, il ne voit pas l'intérêt de s'y investir ; ce qui l'intéresse, c'est le sport!*

*Son père diminue graduellement son encadrement tout en lui rappelant souvent qu'il doit faire les bons choix : ses actions définissent sa personne et il doit faire face aux conséquences de ses choix. L'exemple de son oncle lui est souvent raconté : celui-ci ne sait pas écrire et a besoin d'aide financière pour vivre. De leur côté, les frères de Matt l'incitent à mettre des efforts dès maintenant pour ne pas avoir à faire un retour aux études comme eux. Des sportifs collégiaux tiennent un discours semblable : eux n'ont pas mis les efforts et font maintenant face à des difficultés pour terminer leurs études. Ce discours résonne également dans les propos d'une enseignante qui martèle que la rigueur dans les études est importante.*

*Matt retient que, s'il désire persévérer dans le sport, il doit se donner à fond dans les études pour atteindre l'université et intégrer une équipe. Il a donc pris la décision de s'inscrire dans un programme vocationnel, profil sciences, et désire performer.*

Ces élèves s'identifient à un discours de personnes signifiantes qui valorisent l'éducation. Leur expérience montre que l'intégration de ces paroles les mène à se mobiliser face à leurs études, en mettant plus de rigueur, en faisant leurs devoirs ou en se présentant en classe, afin d'atteindre leur diplôme pour poursuivre des études postsecondaires ou obtenir un bon emploi.

### **Planification personnelle**

Des élèves justifient leurs efforts scolaires par ce qu'ils envisagent pour leur avenir. Leur expérience met de l'avant une planification réfléchie et une orientation de leurs choix pour l'atteinte de cet objectif, comme le montre le récit construit à partir du discours d'Allison.

---

<sup>2</sup> Les prénoms des personnes participantes ont été modifiés.

**Allison** ne se sent ni soutenue ni écoutée par les adultes qui l'entourent. Elle prévoit devenir écrivaine et y met toute son énergie.

Allison voit rarement sa mère. Leur dernière rencontre remonte à trois mois. Quant à son père, ça fait deux ans. Elle est placée en famille d'accueil où ça se passe très mal. La femme responsable ne veut que de bonnes notes, mais ne lui offre aucune aide. L'homme qui habite avec elles ne fait que sacrer, chialer et conduire des camions. Allison a souvent demandé à changer de famille, mais personne ne l'écoute.

Allison se dit très organisée : seule, elle a planifié son avenir dans sa tête. Elle veut devenir écrivaine et sait ce qu'elle doit faire pour y arriver. Elle a déjà commencé l'écriture d'un livre. L'école lui permet de se perfectionner en français. Elle a aussi appris à rédiger un curriculum vitae, ce qui sera utile. La rédaction et la publication, c'est long. Elle doit donc gagner sa vie autrement. C'est pourquoi elle se rendra au cégep afin d'avoir un deuxième emploi.

Allison veut continuer à étudier pour devenir écrivaine. De toute façon, elle n'a pas le choix pour s'en sortir.

Ces élèves vont à l'école avec un objectif : obtenir les outils et connaissances leur permettant d'atteindre un but précis. Leur expérience est centrée sur ce qu'ils désirent faire plus tard, les étapes à franchir et les choix stratégiques pour y parvenir.

### **Personnalisation du parcours**

Des élèves témoignent d'une flexibilité pédagogique leur permettant d'exploiter un intérêt personnel dans leur parcours scolaire. Le récit de l'expérience de Tatianna met en lumière les apports de l'intégration de sa passion pour le cinéma dans ses activités d'apprentissage.

**Tatianna** fait face à de nombreuses difficultés dans ses apprentissages. Or, elle adore visionner des films et son parcours scolaire en est coloré.

Tatianna n'aime pas l'école et déteste lire. Elle éprouve des difficultés dans différentes matières, surtout en lecture, et est inscrite dans un groupe particulier. Pour elle, l'école c'est long, sauf quand des films sont présentés. Dans sa famille d'accueil, Tatianna occupe ses soirées à regarder la télévision. Elle se rend parfois chez son père ou sa mère où elle visionne des films toute la fin de semaine.

## Récits de vie en formation et en recherche

*Malgré son horreur pour la lecture, elle a commencé à lire un des livres duquel est issu son film favori. Elle a finalement lu la série complète. Elle a copié un des livres pour améliorer son écriture et faire moins d'erreurs. Pour une présentation orale, elle a présenté son actrice préférée et elle travaille plus fort en anglais pour augmenter ses chances de devenir actrice, ou simplement pour rencontrer son actrice préférée un jour.*

*Tatianna assume qu'elle devrait lire davantage. Elle commence à le faire en lisant et en écrivant sur les films qu'elle aime afin que ce soit plus intéressant.*

L'expérience de ces élèves montre qu'ils saisissent toute opportunité pour lier leurs apprentissages à leur passion : un choix de cours, une activité parascolaire, le sujet d'un travail ou la contextualisation d'un apprentissage. Leur expérience racontée se limite quasi exclusivement à cet intérêt.

### **Cadre protecteur**

L'expérience de quelques élèves est teintée par la contribution d'un encadrement mis en place par des personnes de leur entourage. Le récit de Xavier témoigne de sa gratitude envers son entourage qui se mobilise pour l'aider à réussir.

*Xavier fait face à des difficultés comportementales en classe. Il se sent encadré de diverses façons par des adultes qui gravitent autour de lui.*

*Xavier a un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Il se dit bien informé sur ce trouble et avoue en profiter en classe : il bouge et fait de petits commentaires pour repousser les limites de l'enseignant. Il doit alors souvent se rendre au local d'encadrement de l'école.*

*Peu importe les événements de la veille, une enseignante l'accueille chaque jour en souriant et tolère de petites blagues. Elle l'aide, comme elle le fait pour les autres, et a bien dispersé les élèves dérangeants dans la classe. Séparés, les parents de Xavier s'impliquent chacun à leur façon. Son père pose des questions sur ce qui est fait à l'école lors des repas et anime des combats de tables arithmétiques en voiture. Il vérifie ses devoirs et, pour le motiver, lui donne cinq dollars pour chaque note de 80 % et plus. Quant à sa mère, elle discute de son avenir avec lui et lui fournit des informations pour devenir humoriste, ce qu'il souhaite faire plus tard, tout en émettant quelques réserves : 18 ans, ce serait jeune pour quitter la maison pour aller à l'École nationale de l'humour.*

*Xavier reconnaît les efforts déployés par ces gens puisqu'il repousse constamment leurs limites. À l'aide des balises offertes par son entourage, il maintient le cap vers la réussite.*

## Mise en récits d'élèves et résilience

L'expérience racontée par ces élèves met de l'avant le rôle positif, et cumulatif, joué par des adultes de leur entourage. Dans la famille, la supervision des devoirs, le soutien face aux apprentissages ainsi que les discussions liées à l'avenir ressortent. À l'école, la sensibilité, l'humour, la tolérance ainsi que la constance et la cohérence des limites imposées sont soulignés.

### ***Réseau de ressources***

D'autres élèves racontent la mise en place, par des acteurs scolaires, d'un réseau de ressources adaptées pour les soutenir face à une situation particulière et ponctuelle. Le récit construit à partir de l'expérience de Félix décrit une période de sa vie où il a fait face à des difficultés personnelles, ce qui a mené des membres du personnel scolaire à l'aider.

***Félix fait face à une épreuve qui l'a mené à fréquenter des endroits et des jeunes connus du corps policier. Les actions d'un enseignant représentent le point pivot dans son cheminement.***

*Félix habite avec sa mère et voit peu son père, qui habite à Montréal. En début d'année, sa mère a quitté son conjoint qui, moins d'un mois après, a fait face à une rechute d'un cancer. À l'école, il écoute peu, se bat et se fait suspendre. Il a de la difficulté à s'exprimer : il aimerait voir son père plus souvent, mais ne le lui a jamais dit; il aimerait que sa mère soutienne son ex-conjoint face à la maladie, mais ne sait pas comment le verbaliser; en classe, lorsqu'il ne comprend pas, il ne lève pas la main. Il accumule... puis, il explose.*

*Un enseignant l'a approché pour l'aider, en autant que Félix s'aide lui-même. Il l'a référé au psychologue et au responsable de l'encadrement à l'école. Une concertation des enseignants a permis à Félix de reprendre ce qu'il avait manqué. Du côté familial, le changement s'est fait progressivement. Guidée par des gens de l'école, sa mère l'a aidé à s'ouvrir en lui posant des questions et en l'écoutant, même s'il parlait peu. Avec l'aide de sa mère, Félix a parlé à son père, qui a fait des changements pour être plus près de lui.*

*Félix estime que l'initiative de son enseignant demeure l'élément déclencheur qui lui a permis de se sortir de là. Maintenant, Félix a changé de milieu : il se sent bien et a repris ses études comme avant.*

Ces élèves pointent le soutien d'un acteur scolaire alors qu'ils faisaient face à une situation problématique. Pour eux, ce premier pas d'un membre du personnel leur a permis d'accéder à diverses ressources, parfois d'autres acteurs, qui les ont outillés et aidés à cheminer face à cette épreuve.

### ***Appartenance à un groupe***

Le récit issu de l'expérience de Fanny se traduit par le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe de pairs après un changement de programme qui a été signifiant.

*Fanny ne se sentait pas acceptée par ses pairs. Elle a changé de programme d'études et y a découvert une famille.*

*Auparavant, Fanny était inscrite au programme régulier. Sans raison, elle avait l'impression que les élèves la détestaient. Elle ne s'y sentait pas bien.*

*Cette année, Fanny s'est inscrite au programme vocationnel, profil sciences. Elle s'y est fait plus d'amis. Son groupe, c'est une véritable famille : ce sont ses frères et ses sœurs. Il arrive même que le groupe surnomme les personnes enseignantes « maman » ou « papa ».*

*Le changement de programme a été salutaire pour Fanny. Depuis, elle rapporte un grand bien-être à l'école : elle s'intéresse et participe aux activités proposées.*

L'expérience racontée par Fanny se centre sur un changement de programme qui l'a menée à se sentir comprise et incluse par ses pairs, favorisant le développement d'un fort sentiment d'appartenance. Elle est passée à un véritable bien-être au sein de son nouveau groupe.

### **Discussion**

L'expérience racontée par les élèves participants met en lumière des logiques d'action et des processus interactionnels qui, d'après leurs perceptions, ont été signifiants dans leur processus de résilience scolaire. Ces récits narratifs, empruntant la structure de Labov et Waletzky (1967), sont construits à partir des perceptions qu'a chaque élève de l'adversité à laquelle il a fait face ainsi que des ressources mobilisées par lui-même et son entourage pour favoriser son adaptation positive. Cette mise en récits de l'expérience de ces élèves permet ainsi d'identifier des stratégies à privilégier dans le milieu scolaire pour soutenir la réussite éducative d'élèves à risque de décrochage scolaire de milieux défavorisés.

Plusieurs élèves racontent leur expérience à partir de la mobilisation concertée d'acteurs qui les entourent pour soutenir leur réussite éducative dans une logique de subjectivation, soit en évitant la domination d'un modèle unique. Ceux-ci racontent ainsi la reconnaissance de leur unicité par leur entourage, se traduisant par une difficulté à se fondre dans le rôle attendu, que ce soit par une caractéristique personnelle, telle qu'un trouble, ou un contexte particulier, comme une situation familiale difficile. La prise en considération de leur réalité a mené des membres de leur famille ou des acteurs scolaires à mobiliser diverses ressources pour ces élèves, que ce soit du temps, de la tolérance, une écoute ou des stratégies

## Mise en récits d'élèves et résilience

pour cheminer face à leur situation. Par le soutien et l'encadrement de leur entourage, ces élèves se sont sentis reconnus dans leurs spécificités et, dans une logique de stratégie, ont pu tirer parti de ces ressources afin de s'adapter positivement. Ainsi, dans la visée de la réussite éducative, la reconnaissance de l'élève en tant qu'être unique, qui s'inscrit dans un contexte empreint d'interactions complexes, se montre nécessaire pour saisir ses besoins (AuCoin et Vienneau, 2015; Jones, 2009) et lui offrir les ressources adaptées à sa situation (Hamre et al., 2013; Rumberger et al., 2017) pour lui permettre de développer ses compétences lui permettant de progresser vers une adaptation positive.

Dans les mêmes logiques, l'expérience racontée par certains élèves met en lumière la possibilité de mettre à profit leurs apprentissages scolaires pour répondre à un objectif ou un intérêt personnel et, ainsi, s'adapter positivement. Par exemple, des élèves soulignent l'utilité qu'auront leurs apprentissages pour atteindre l'emploi auquel ils rêvent. Ces élèves se mobilisent face à leur réussite en percevant une pertinence à leurs apprentissages au regard des étapes à franchir pour atteindre leur objectif. D'autres expériences se rapportent plutôt à la possibilité de nourrir un intérêt personnel à l'école. Ces élèves donnent comme exemple la réalisation d'un travail portant sur le sujet qui les passionne, la possibilité d'emprunter du matériel pour poursuivre le développement d'habiletés dans un domaine de prédilection ou le passage à un programme davantage lié à leurs intérêts. Dans ces situations, une logique de stratégie face à l'école et aux apprentissages scolaires se relie à une logique de subjectivation où l'élève cherche à rallier sa propre représentation avec celle du monde scolaire. Dans ces cas, la pertinence des apprentissages et les liens avec la vie réelle apparaissent centraux pour soutenir la réussite des élèves (Bridgeland et al., 2006; Greene et al., 2004) en plus de leur offrir une flexibilité afin qu'ils puissent contextualiser leurs apprentissages au regard de leurs intérêts (Bridgeland et al., 2006).

Par ailleurs, l'expérience de l'élève s'étant jointe à un nouveau programme laisse paraître une logique intégratrice. Elle définit ainsi son identité par son appartenance à un groupe-classe avec lequel elle partage des intérêts. Elle s'identifie à ses pairs et à son programme. Le récit de cette élève met en exergue cette différence qu'elle ressentait avec l'Autre avant sa transition, soit ses pairs du programme antérieur. Par la suite, elle s'est sentie acceptée, développant alors un fort sentiment d'appartenance. Il en ressort que la possibilité de regrouper les élèves en fonction de leurs intérêts ou de caractéristiques communes peut soutenir ces élèves dans leur sentiment d'être acceptés et dans leur réussite éducative (Vienneau et Thériault, 2015) en renforçant leur désir d'y participer (Meeker et al., 2009).

Cette logique d'intégration se révèle aussi chez les élèves ayant raconté leur expérience autour du discours de personnes de leur entourage. Pour ces élèves, les propos tenus par des gens auxquels ils s'identifient semblent influencer leur représentation de l'éducation et contribuent à leur mobilisation face à leur réussite. L'expérience racontée par ces élèves expose aussi une logique de stratégie face à l'éducation : ils se mettent en action pour atteindre le diplôme d'études secondaires et, ainsi, pouvoir accéder à un emploi jugé acceptable. Comparativement aux autres sous-groupes d'élèves, celui-ci demeure inscrit dans des logiques d'intégration et de stratégie. L'unicité de l'élève est peu mise de l'avant puisque l'expérience racontée ne montre pas une confrontation à ce discours professé par des personnes signifiantes de son entourage. Il en ressort ainsi que l'établissement d'une relation signifiante avec l'élève (Rosenfeld et al., 2000) ainsi que la valorisation de l'éducation (Rosenthal, 1998) ne sont pas à négliger face aux élèves à

risque de décrochage scolaire de milieux défavorisés. En revanche, il apparaît pertinent, pour ces élèves, de les encourager à une réflexivité afin qu'ils cherchent un sens à ce discours au regard de leur propre représentation et identité.

L'interprétation de ces résultats doit être faite en considérant deux décisions inévitables liées à l'étude de la résilience, soit le contexte d'adversité et la qualité d'adaptation. Elles représentent des limites puisqu'elles peuvent grandement varier d'une étude à l'autre. En premier lieu, le contexte d'adversité, pris en compte pour la sélection des élèves, a été défini à partir de l'IMSE du quartier où ils habitent et de leur risque de décrochage perçu par les personnes enseignantes de sixième année du primaire étant intervenues auprès d'eux. En second lieu, la qualité de l'adaptation des élèves sélectionnés est basée sur l'estimation d'acteurs intervenant auprès de ces élèves lors de la dernière année. Enfin, la mise en récit de l'expérience des élèves permet de mettre de l'avant les processus interactionnels émergents des perceptions et propos de l'élève. Il est ainsi possible que d'autres processus interactionnels, impliquant d'autres facteurs, aient fait partie de leur parcours, mais qu'ils ne les aient pas relevés dans la reconstruction de leur expérience.

### **Conclusion**

La mise en récit de l'expérience d'élèves qui s'inscrivent dans un processus de résilience scolaire permet de cibler des pistes visant à soutenir la réussite éducative d'élèves à risque de décrochage scolaire de milieux défavorisés. Ces expériences racontées par les élèves montrent la nécessité de reconnaître l'unicité de chacun, en considérant à la fois ses caractéristiques personnelles ainsi que le contexte dans lequel il évolue. Ses caractéristiques personnelles peuvent renvoyer aux difficultés personnelles, familiales ou sociales qu'il rencontre, à ses buts futurs ou à ses intérêts personnels. Quant au contexte, il s'agit de cibler les membres de la famille, acteurs scolaires et pairs qui l'entourent et le soutiennent dans le développement de ses compétences pour faire face aux obstacles rencontrés, mais aussi de considérer la possibilité d'adapter ce contexte à sa réalité, que ce soit par la formation ou l'intégration d'un groupe d'appartenance, l'offre d'une flexibilité pédagogique, l'encouragement d'une réflexion sur son avenir ou la mise en lumière de la pertinence des apprentissages pour l'atteinte de ses objectifs. Il apparaît non négligeable de considérer que ces personnes de son entourage jouent un rôle important. C'est pourquoi le développement d'une relation signifiante, empreinte de sensibilité, d'écoute et de bienveillance, permettra de reconnaître cette unicité et de cibler les ressources adéquates pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Enfin, vu le dynamisme du processus de résilience scolaire, il apparaît pertinent de porter attention à l'expérience racontée par l'élève à différents moments pour considérer l'évolution des processus interactionnels et logiques d'action caractérisant son parcours.

## Références bibliographiques

- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth : Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 1-22.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion scolaire et dénormalisation: proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.; p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.
- Bliez-Sullerot, N. et Mével, Y. (2004). *Récits de vie en formation : l'exemple des enseignants*. L'Harmattan.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr. et Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic : Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors-série*(8), 7-36.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Gouvernement du Québec (2013). *Indices de défavorisation par école — 2012-2013*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. et Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement : Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. et Mashburn, A. J. (2013). Teaching through interactions : Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Harvey, V. S. (2007). Raising resiliency schoolwide. *The Education Digest*, 7, 33-39.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. et Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 3-14.
- Jones, P. M. (2009). Lifewide as well as lifelong: broadening primary and secondary school music education's service to students' musical needs. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 201-214.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. Dans M. D. Glantz et J. L. Johnson (dir.), *Resilience and Development : Positive Life Adaptations* (p.179-224). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : Oral versions of personal experience. Dans J. Helm (dir.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). University of Washington Press.
- Lafontaine, D., Baye, A. et Monseur, C. (2019). Redoublement, efficacité et équité : l'éclairage des enquêtes internationales. Dans M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* (p. 111-153). de Boeck.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Centre

## Récits de vie en formation et en recherche

de recherche et d'études sur les transitions et l'apprentissage, Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

- Luthar, S. S. et Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience : Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S. S. et Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience : An integrative review. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (p. 510-549). Cambridge University Press.
- Masten, A. S. et Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (p. 1-28). Cambridge University Press.
- Meeker, S. D., Edmonson, S. et Fisher, A. (2009). The voices of high school dropouts : Implications for research and practice. *The International Journal on School Disaffection*, 6(1), 40-52.
- Nadeau, S. (2018). *L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 129-147). Peter Lang.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. et Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes : The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout : An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., ...Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.; p. 337-360). Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J. G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2-3), 153-173.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.; p. 89-132). Presses de l'Université du Québec.

## Mise en récits d'élèves et résilience

Washington, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency : Using narrative inquiry with female adolescents in an alternative high school program. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 14-33.

## Chapitre 2

# Contribution des approches narratives à la résilience éducative et à la compréhension de la réussite éducative des élèves en situation de handicap en France

**Sunami Inoue**

Docteure en Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg

### Résumé

Ce chapitre s'intéresse à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans un milieu ordinaire en France. Si le nombre des élèves en situation de handicap a considérablement augmenté, leur intégration sociale en milieu ordinaire reste à améliorer. Nous avons réalisé deux interventions consécutives auprès d'enfants en situation de handicap afin de recueillir leurs expériences en tant que victimes de violences et d'appréhender le processus et la condition de résilience de ces élèves. Le groupe de discussion focalisée a été bénéfique pour les enfants, car leurs paroles ont été libérées, entendues et partagées entre eux. Le résultat du récit dialogique avec une élève en situation de handicap a souligné l'importance de l'aide écosystémique (individu, famille, institution, différents acteurs de l'éducation) comme facteur de protection renforcé en faveur de la résilience éducative de cette élève. Le texte met en avant la notion de capabilité et de résilience pour promouvoir une société qualitativement plus inclusive.

### Mots-clés

Élèves en situation de handicap, France, approche narrative, approches des capacités, résilience éducative

### Contexte

La Déclaration de Madrid (2003), la Classification internationale des fonctionnalités (CIF) ou, encore, le Processus de production du handicap (PPH) ont initié les conceptions actuelles de la pleine participation des personnes en situation de handicap dans une société inclusive (Mercier, 2007) et ont influencé les législations de la plupart des pays occidentaux (Gubbels, 2002). S'agissant du système scolaire, la Déclaration de Madrid annonce que l'école constitue le lieu central du développement personnel et de l'insertion sociale des enfants et des adolescents handicapés<sup>1</sup>. En France, la loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a été votée en 2005. Cela conduit à un développement d'une politique de l'éducation inclusive de manière à accélérer considérablement la

---

<sup>1</sup> [http://dcalin.fr/internat/declaration\\_madrid.html](http://dcalin.fr/internat/declaration_madrid.html)

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Le nombre d'élèves en question a doublé entre 2006 (155 361) et 2018 (337 795) et continue encore à évoluer<sup>2</sup>.

L'école inclusive en France a fait le choix d'avoir les différentes structures spécialisées à l'intérieur et à l'extérieur des écoles ordinaires. D'une part, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ont vu le jour à l'école primaire (2009) et dans l'établissement secondaire (2010) pour des élèves nécessitant un enseignement adapté en petit groupe<sup>3</sup>. D'autre part, les structures médico-sociales (ITEP<sup>4</sup>), sous la tutelle du ministère des Solidarités et de la Santé, accueillent traditionnellement des enfants ayant un ou des handicaps importants pour leur donner un soin thérapeutique et un accompagnement éducatif et pédagogique. Au cours de leur parcours scolaire, les élèves en situation de handicap peuvent passer d'une structure à l'autre selon leurs besoins et leur évolution.

Si la présence des élèves en situation de handicap a augmenté, plusieurs études pointent du doigt la qualité insuffisante de l'intégration de ces élèves en évoquant leur marginalisation (Schneider, 2007 ; Plaisance et Schneider, 2013) et leur souffrance en milieu ordinaire (Sentenac et al., 2016). L'école française est un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous<sup>5</sup>. Cependant, cet universalisme est mis à mal devant la difficulté d'intégration des élèves en situation de handicap et se heurte à des obstacles pour leur réussite scolaire, voire la réussite de l'éducation inclusive.

### Problématique

Le travail de Lavenant (2014) montre que, sur le plan du bien-être, les élèves en situation de handicap se sentent mieux dans une classe spécialisée (ULIS)<sup>6</sup> en raison des pédagogies adaptées grâce auxquelles leur sentiment de difficulté d'apprentissage diminue, leur estime de soi s'améliore et leur existence en pâtit moins dans le groupe. Quant à Sentenac et al. (2016), ils ont examiné la manière dont les élèves en situation de handicap perçoivent le collège. Selon les résultats d'une enquête par questionnaire portant sur la perception du climat scolaire, les élèves en situation de handicap sont plus souvent victimes de harcèlement<sup>7</sup> que les élèves bien-portants; les élèves scolarisés en ULIS sont plus fréquemment victimes

---

<sup>2</sup> Site du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022#dispositifs-de-scolarisation>

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

<sup>4</sup> Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

<sup>5</sup> La loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<sup>6</sup> Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles de fonctions motrice, auditive, visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes). Ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décident de l'orientation vers une ULIS. Les élèves d'une même ULIS ont des besoins et des objectifs d'apprentissage communs, mais ils n'ont pas forcément des troubles communs.

<sup>7</sup> Nous nous appuyons sur la définition du *bullying* (traduit par « brimade » ou « harcèlement » en français) suivante : « une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime » (Smith et al., 2002). On distingue quatre grands types de brimade, à savoir la brutalité physique (coups, crachats, mèches de cheveux arrachées, le geste d'extorquer

de harcèlement que ceux qui sont scolarisés dans la classe ordinaire ; les filles sont plus nombreuses à être victimes de harcèlement que les garçons (Sentenac et al., 2016). Une étude de l'INSEE (Bouvier et Niel, 2010) portant sur les discriminations liées au handicap et à la santé montre également une sur-victimisation possible des enfants et des adolescents dans ces situations<sup>8</sup>.

Les enjeux de la violence faite aux élèves en situation de handicap pourraient être éclairés à la lumière des quatre caractéristiques de la victime à l'école repérées par Catheline (2009) :

- le fait d'être différent ;
- d'être isolé et de manquer de pairs comme ressource et comme soutien ;
- de ne pas bien comprendre le sens de l'agression et de ne pas savoir comment y répondre ;
- le rôle des adultes qui ne veulent pas voir ou qui banalisent la violence.

L'intolérance et l'incompréhension des élèves ordinaires envers la différence physique, le comportement et le manque d'habileté sociale des élèves en situation de handicap sont des sources majeures de la sur-victimisation de ces derniers. À ce propos, plusieurs études (Brown et al., 2011 ; Diamond et Hestenes, 1996) montrent que les attitudes des élèves bien-portants sont plus favorables envers le handicap physique (visible) qu'envers le handicap mental (invisible). Suivant les travaux de Goffman sur le stigmaté (1975), la perturbation des interactions peut être un facteur qui explique les attitudes négatives envers les personnes vivant avec un handicap. Par exemple, une personne en fauteuil roulant qui s'exprime fluidement se fait accepter plus facilement qu'une personne manifestant une déficience intellectuelle (handicap invisible) dont les interactions risquent d'être altérées lorsqu'elle prend la parole. En effet, ces personnes ont, selon le degré de déficience, un vocabulaire moins riche, sont plus lentes, distraites, absentes, etc. (Pace et al., 2010). Alors nous comprenons mieux pourquoi l'étude de l'INSEE précitée met l'accent sur les mises à l'écart subies par les jeunes atteints de déficiences cognitives<sup>9</sup>. Il arrive aussi qu'un élève porteur d'une déficience cognitive puisse ne pas bien comprendre, par exemple, le sens d'une moquerie ou ne pas savoir réagir de manière adéquate à l'agression qu'il subit.

Du côté des enseignants, il existe encore, en France, l'ignorance ou l'incompréhension en matière de difficultés d'apprentissage qui peut impacter négativement les expériences scolaires des élèves en grande difficulté (Melin, 2010 ; Merle, 2012).

---

de l'argent de force, acte à caractère sexuel), les violences verbales (injures, humiliations, mépris), les exclusions et manipulation (rejet, mise en quarantaine, exclusion des groupes de jeu et de travail, rumeurs) et le cyberharcèlement (l'utilisation du téléphone portable et de l'Internet pour faire circuler sur la toile des images d'agression ou des textes sous des identités d'emprunt visant à déstabiliser la victime) (Catheline, 2009). L'étude citée dans ce chapitre particulier n'inclut pas le cyberharcèlement.

<sup>8</sup> L'étude estime que le taux des jeunes âgés de 10 à 24 ans touchés par des déficiences et des limitations d'ordre moteur, sensoriel ou cognitif qui ont subi une discrimination au cours de leur vie est huit fois plus élevé que chez les jeunes sans handicap.

<sup>9</sup> Dans cette étude, les déficiences cognitives se rapportent aux troubles du comportement, de l'apprentissage, du langage ou de compréhension.

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

La vulnérabilité intrinsèque des élèves en situation de handicap fait obstacle à leur réussite scolaire. En fait, le lien entre la performance scolaire et la qualité de vie sociale à l'école a été démontré dans différentes recherches (Crede et al., 2015 ; Gaudonville, 2017). Plus précisément, la réussite scolaire de l'élève est significativement et positivement corrélée aux relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, à la santé psychologique, au ressenti envers l'établissement scolaire et à son sentiment d'appartenance à l'école (Murray-Harvey, 2010). De ce fait, il est d'autant plus important de prendre en compte le bien-être à l'école de ces élèves dans leur réussite scolaire, voire éducative, et de leur apporter des soutiens adéquats.

Dans cette contribution, nous mobilisons le récit d'élèves en situation de handicap dans le cadre d'une recherche-intervention. Nous entendons par le récit d'élèves l'expérience ou le vécu scolaire des individus-élèves. D'après Delory-Momberger (2011), la construction « élève » exige un travail biographique particulier. Le métier d'élève consiste à faire les gestes, à prendre les attitudes et à exécuter des tâches qui montrent son adhésion à la « culture scolaire » (Bruner, 2008) et sa capacité à en acquérir à la fois les objets (connaissances) et les modalités d'acquisition (outils d'apprentissage). L'exigence de la performance est vécue, par les élèves, en termes de réussite et d'échec. L'arrivée de l'éducation inclusive bouscule les normes scolaires classiques, car, désormais, nous sommes dans le paradigme de l'adaptation de l'école aux besoins particuliers des élèves handicapés plutôt que l'inverse. Les récits des élèves en situation de handicap pourraient éclairer des expériences scolaires en contexte de l'éducation inclusive.

Méthodologiquement, le recueil du récit auprès d'enfants et d'adolescents s'appuie sur l'approche clinique-dialogique développée par Lani-Bayle (2014) afin d'inciter les enfants et les adolescents à exercer leur capacité narrativo-réflexive. Enfin, donner la parole aux élèves en situation de handicap relève d'un sens supplémentaire : cette recherche-intervention vise à développer des *capabilités* (Nussbaum, 2012), une notion voisine d'*empowerment*, en favorisant le développement de l'estime de soi de la population cible (Rhéaume, 2019).

Si des élèves en situation de handicap ont plus de difficultés pour se faire accepter par leurs pairs, ils acquièrent également une certaine résistance et résilience à cause de l'expérience de la discrimination. Tout en s'appuyant sur l'approche des capabilités, nous essayons d'appréhender une résilience des élèves en situation de handicap ainsi que des conditions de résilience leur permettant une meilleure réussite éducative, notamment sur le plan social et d'épanouissement personnel. Dans la partie suivante, nous développons le cadre théorique autour de deux concepts clés : capabilités et résilience.

### **Cadre théorique**

#### ***Capabilités***

Les capabilités relèvent des philosophies morales pour repenser les droits humains des populations défavorisées afin de promouvoir la justice dans les principes politiques fondamentaux. Amarty Sen, un économiste politique indien, est un pionnier de l'approche des capabilités et Martha Nussbaum, une

philosophe américaine, a collaboré avec lui en vue d'améliorer des conditions de vie des femmes en Inde. Par la suite, Nussbaum a élargi la portée de l'approche des capacités dans tout le domaine des politiques publiques dont l'objectif est de lutter contre l'inégalité. Nussbaum (2012) a défini dix capacités fondamentales dont l'absence met en danger la vie humaine : 1) la vie ; 2) la santé du corps ; 3) l'intégrité du corps ; 4) les sens, l'imagination et la pensée ; 5) les émotions ; 6) la raison pratique ; 7) l'affiliation ; 8) les autres espèces ; 9) le jeu ; 10) le contrôle sur l'environnement.

L'évolution progressive des conceptions des personnes handicapées au cours de la deuxième moitié du siècle dernier entre en résonance avec l'approche des capacités. Des politiques publiques dans le domaine du handicap se sont développées en faveur des personnes handicapées, exclues des scènes sociales à travers des siècles. La vision de la société inclusive est née tout en reconnaissant leurs droits fondamentaux en tant que personnes à part entière et en les aidant, souvent politiquement, à exercer leurs droits. Par exemple, l'accès à l'éducation, à l'emploi, au loisir, etc. sont des conditions fondamentales pour permettre un développement des capacités des personnes handicapées et pour qu'elles soient plus autonomes et plus libres dans leur choix de vie. Si le développement des capacités se fait toujours individuellement, il doit être placé sous la responsabilité de la société (Brugère, 2013). Le but de l'approche des capacités, c'est de trouver les moyens et de donner du pouvoir d'être et d'agir à celles et ceux dont la liberté est restreinte par toutes sortes d'obstacles (Brugère, 2013).

S'agissant de la politique éducative inclusive, le système scolaire est considéré comme un premier pas conduisant vers une société inclusive. Cela signifie que l'école est censée être le lieu central du développement personnel et de l'insertion sociale pour les enfants en situation de handicap. Mais ceci n'est pas une seule mission de l'école. S'il y a eu des avancements législatifs et conceptuels, le plus grand obstacle reste à surmonter dans toutes les sphères de la vie sociale où la participation des personnes handicapées connaît des résistances. Dans les écoles ordinaires, les enseignants ne sont pas toujours d'accord pour scolariser un élève handicapé. Quant à la socialisation, des élèves en situation de handicap peinent souvent pour trouver leur place parmi les élèves bien-portants.

Compte tenu de cette distance entre les visées législatives et l'environnement social réel, il apparaît probable que les élèves en situation de handicap ont eu, selon le niveau de leur déficience, des expériences de résilience pour être et pour exister dans un milieu plus ou moins hostile. La résilience semble une notion-clé pour le développement de leurs capacités et aussi pour celui d'une école inclusive plus mature.

### ***Résilience***

Le concept de résilience est entré dans le domaine de l'éducation au début des années 1990 (Théorêt, 2005). Dans le cadre de ce qu'on appelle la « résilience scolaire », le phénomène de l'*enfant résilient* a attiré l'attention des chercheurs qui s'intéressaient aux élèves qui réussissaient en dépit de l'adversité chronique qu'ils rencontraient dans leur vie (famille nombreuse ou pauvre, habiter dans un quartier sensible, subir une maltraitance infantile, etc.). L'expression *enfant résilient* renvoie à une perspective individualiste selon laquelle la résilience est perçue comme un caractère personnel et un phénomène

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

interne à un individu (Ehrensaft et Tousignant, 2001). Pourtant, de nombreuses études (par exemple Pourtois et al., 2007 ; Luthar, 2006) sur la résilience des enfants se rapportent au rôle de l'environnement et du système dans lequel des enfants se développent. Aujourd'hui, il est habituel d'examiner la résilience des enfants et des adolescents avec leur environnement familial et social tout en considérant la résilience comme un processus complexe qui « permet aux personnes confrontées à l'adversité chronique ou vivant des traumatismes de s'en sortir » (Ionescu, 2015, p. 9).

Ehrensaft et Tousignant (2001) mettent l'accent sur la nature systémique de la résilience et proposent d'analyser l'interaction de quatre niveaux de système qui entourent l'enfant. Il s'agit de l'ontosystème (les caractéristiques internes de l'enfant), du microsystème (la famille, l'école), de l'exosystème (la communauté) et du macrosystème (la culture, le système politique). De manière générale, plus le système est proche de l'enfant, plus il exerce une influence déterminante sur l'enfant.

Ces différents niveaux du système représentent chacun des facteurs de risque et des facteurs de protection pour l'enfant. Les facteurs de risque (ex. appartenance à un milieu défavorisé, avoir un parent alcoolique, toxicomane ou avec une maladie mentale) sont les facteurs présents chez l'enfant ou dans son écosystème qui accroissent la possibilité qu'il connaisse des situations d'échec ou qu'il adopte des conduites pathologiques (Garmezy, 1985). À l'inverse, les facteurs de protection (ex. rencontres avec les tuteurs de résilience, capacités intellectuelles personnelles) sont les facteurs qui permettent de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque.

Dans notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement à la résilience des enfants en situation de handicap qui présentent des adversités particulières en raison d'un handicap ou d'une déficience. D'après Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier (2011), la résilience des élèves ayant des incapacités chroniques en raison d'un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel), de troubles de la communication, de troubles du spectre de l'autisme, d'un déficit de l'attention avec hyperactivité, d'un trouble spécifique d'apprentissage ou de troubles moteurs consiste en un meilleur développement afin de favoriser le bien-être et une pleine intégration sociale. La résilience des élèves en situation de handicap n'est pas forcément associée à la réussite scolaire dans le sens restreint de la performance scolaire, mais plutôt à la réussite éducative en visant un développement optimal et global de leur potentiel.

L'aide apportée à l'enfant est souvent de nature écosystémique (individu, famille, école et d'autres services qui prennent en charge l'enfant) et multidisciplinaire (enseignant, psychologue, éducateur et d'autres spécialistes) de manière à augmenter des facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux qui lui permettront de renforcer sa résilience naturelle<sup>10</sup> et de développer sa confiance (Ionescu et al., 2016). Il est à noter qu'il y a une part importante du système et de la volonté politique (macrosystème) dans la résilience des élèves en situation de handicap. Ce type de résilience

---

<sup>10</sup> La *résilience naturelle* est celle qui est « bâtie à partir de caractéristiques individuelles et d'interactions intrafamiliales et avec des personnes de l'environnement du sujet » (Ionescu, 2015, p.11). Quant au terme de *résilience assistée*, il désigne l'intervention des professionnels de santé mentale visant à une construction de la résilience chez des personnes à risque. Cette pratique est développée notamment en Amérique du Nord.

mène à ce qu'on appelle la *culture de résilience* - la culture dans laquelle le risque n'est pas une fatalité, les difficultés sont perçues comme des défis, la souffrance est prévenue ou on fait tout pour que cela ne s'installe pas longtemps (Ionescu et Jourdan-Ionescu, 2016). Autrement dit, c'est une culture (une société) inclusive au sens large.

Le soutien renforcé de la résilience des élèves en situation de handicap constituerait non seulement un moyen visant à améliorer leurs capacités, mais aussi un outil permettant aux personnels pédagogique, administratif, paramédical et à la famille de mieux organiser et collaborer en faveur de la réussite éducative de ces élèves. Par conséquent, cela contribue à une école, voire à une société, plus inclusive vis-à-vis de cette population.

### **Méthodes et résultats**

Dans cette partie, nous présenterons les deux interventions expérimentales qui ont été réalisées successivement. Deux questions de recherche suivantes font l'objet de recherche par les deux interventions respectives : quelles sont les caractéristiques de victimisation ou survictimisation subie par les enfants en situation de handicap ? ; quelles sont les situations où l'équipe multidisciplinaire peut apporter le soutien à la résilience en faveur de l'élève en situation de handicap ?

#### ***Méthodes de collecte des données et d'analyse***

##### Temps 1

La première intervention a eu lieu en 2019 dans un ITEP, milieu spécialisé séparé du milieu scolaire ordinaire, fréquenté par des élèves présentant des troubles sévères et durables du langage écrit (dyslexie) et du langage oral (dysphasie).

Nous avons d'abord effectué une immersion pour passer du temps avec les enfants et pour permettre de se connaître un peu, car notre présence risquait de perturber certains d'entre eux. Ensuite, les 25 élèves des trois classes différentes ont participé à des entretiens collectifs. Ils étaient âgés de 7 à 12 ans. Les trois enseignantes de chaque classe nous ont également assisté pendant les séances<sup>11</sup>. Nous entendons par entretien collectif une méthode de collecte de données qualitatives auprès d'un nombre restreint de personnes partageant l'intérêt sur un sujet de conversation qui rejoint les individus regroupés (Krueger et Casey, 2000). On a également fait appel à des groupes de discussion focalisée. L'objectif était de recueillir auprès des enfants de cet établissement des expériences vécues en tant que victimes de violences. Cet entretien collectif s'inspirait particulièrement de la démarche clinique-dialogique narrative avec les « enfants » conceptualisée par Lani-Bayle (dans Lani-Bayle et Passeggi, 2014). Cette chercheuse en psychologie s'appuie sur le fait que, souvent, la crédibilité des paroles des enfants est remise en question par les adultes alors qu'ils doivent leur faire confiance en « les prenant à témoin de ce qu'ils [...] vivent et la manière dont ils le vivent » (Lani-Bayle, 2019). Néanmoins, la mise en

---

<sup>11</sup> La présence des enseignantes était indispensable pour cette intervention afin de mieux comprendre ce que disent les enfants et d'assurer la qualité de communication entre les enfants et nous, autres intervenants.

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

récit devrait être stimulée. La confiance entre narrateur (enfant) et narrataire (adulte) est essentielle en faisant attention à toute relation d'autorité et à la différence intergénérationnelle. On est en posture d'écoute des enfants – « c'est aussi leur parler, les laisser se parler entre eux, le récit de l'un amorçant le récit de l'autre » (Lani-Bayle, 2019, p. 414) – afin de susciter une mise en récit d'une expérience vécue pour la réfléchir.

Dans le déroulement de l'entretien collectif, nous avons utilisé un livre sur le harcèlement pour introduire la notion et pour présenter différentes situations de victimisation afin de favoriser la parole et les échanges dans la classe<sup>12</sup>. Certains enfants ne voulaient pas ou n'ont pas osé raconter leurs expériences devant tout le monde : la confiance et l'assurance d'être écouté et accepté nous semblaient particulièrement importantes à ce sujet. Les séances n'ont été ni enregistrées ni filmées<sup>13</sup>. Les témoignages des élèves présentés ci-après ont été reconstitués à partir de notes prises lors des séances. Les prénoms ont été changés afin de respecter l'anonymat.

La méthode d'analyse employée est l'analyse catégorielle (Bardin, 2013). Tout en s'appuyant sur les types de violence et de harcèlement à l'école mis en exergue dans la littérature (Catheline, 2009), nous avons repéré inductivement d'autres catégories qui relèvent des caractéristiques de victimisation subie par les enfants en situation de handicap.

### Temps 2

La deuxième intervention relève d'une observation participante auprès d'une élève en situation de handicap scolarisée dans un collège ordinaire. Le but de cette intervention était d'appréhender l'enjeu de la réussite éducative de cette élève à travers la notion de résilience.

De novembre 2019 à juin 2021, nous avons accompagné Emma<sup>14</sup>, une élève en situation de handicap<sup>15</sup>. Née grande prématurée, Emma, 13 ans, souffrait de scoliose et d'épilepsie. Sur le plan de l'apprentissage, Emma avait des troubles multi-dys, dont, notamment, la dyspraxie<sup>16</sup>. Elle a toujours été accompagnée par les AESH depuis la maternelle. En raison de sa santé fragile, elle faisait objet de (sur)protection par les adultes, que ce soit sa famille ou les personnels thérapeutique et médical. Par conséquent, sa relation

---

<sup>12</sup> La première séance a été consacrée aux paroles des enfants. Une seconde séance a eu lieu dans les deux classes. L'objectif était d'inviter les élèves à jouer aux jeux de rôle et à réfléchir collectivement sur les manières dont on peut éviter les situations de victimisation.

<sup>13</sup> L'établissement nous avait informés que certains enfants avaient été victimes d'harcèlement sexuel produit soit au sein de l'établissement, soit dans leur cercle familial. L'objectif de notre intervention n'était pas d'entendre ces *affaires chaudes*, mais nous avons pris beaucoup de précaution pour ne pas raviver inutilement les événements vécus par les enfants concernés.

<sup>14</sup> Son prénom a été changé.

<sup>15</sup> L'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH) est une aide humaine qui intervient dans les actes de la vie quotidienne, dans les activités d'apprentissage et de la vie sociale et relationnelle de l'élève en situation de handicap selon ses besoins. Sa mission consiste à favoriser l'accès et l'autonomie de l'élève dans un milieu ordinaire.

<sup>16</sup> La dyspraxie est un trouble du développement qui touche la planification, la réalisation, la coordination et l'automatisation des gestes volontaires.

avec les enfants de son âge a été relativement limitée. C'est la raison pour laquelle, pour son arrivée au collège, l'équipe de suivi d'Emma a encouragé son développement relationnel en la socialisant avec d'autres enfants.

Tout en jouant le rôle d'une AESH auprès d'Emma, nous avons mené une observation participante ainsi qu'un récit de l'expérience vécue. Pour l'observation, nous nous sommes appuyés sur l'ethnographie de l'école, conçue pour mieux comprendre le déroulement des activités quotidiennes du point de vue des acteurs (Woods, 1990). Ainsi, nous avons repéré une série de situations qui nous paraissait particulièrement intéressante en termes de résilience, comme dans le cas d'Emma qui nous a permis d'analyser la résilience naturelle et assistée.

Quant au récit dialogique, c'est une méthode adaptée pour amener les enfants et les adolescents à exercer leur capacité narrativo-réflexive (Lani-Bayle et Passeggi, 2014). Un récit dialogique a eu lieu au temps de notre accompagnement quotidien pendant la permanence d'Emma. La proximité et la confiance dues à notre rôle quotidien ont facilité le processus de la mise en récit d'Emma. Son récit a été coconstruit en ce sens qu'il est né d'une interaction et d'une relation d'altérité tout en considérant l'enfant et l'adolescent comme un « sujet narratif » (Lani-Bayle, 2019). Comme la méthode d'analyse des données, l'analyse de l'énonciation (Bardin, 2013 ; Unrug, 1977) a été privilégiée pour le récit dialogique dans la mesure où cette dernière méthode s'applique particulièrement à l'entretien non directif (pas de préformation par un guide d'entretien) ou centré sur la personne. En s'appuyant sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée, l'analyse de l'énonciation permet de chercher la logique et la dynamique du discours. Par ailleurs, les observations et le récit présentés ci-après n'ont pas fait l'objet d'enregistrements visuel et sonore. Nous les avons restitués à partir de notes professionnelles prises quotidiennement.

### ***Résultats et interprétations***

Pour le Temps 1, nous présentons le résultat par les catégories retenues. Quant au Temps 2, nous présentons le récit reconstitué avec les interprétations.

#### Temps 1

- Moqueries ou insultes

Jean, 11 ans, ayant une difficulté orale, avait été moqué par ses camarades de son ancienne école (« Tu parles comme une fille »).

Chloé, 9 ans, dyslexique et surdouée, a été insultée derrière un arbre par deux filles à l'ancienne école. Elle a réussi à éviter la claque que les filles tentaient de lui donner.

Concernant Jean, son enseignante nous a mis au courant qu'elle lui avait déjà dit de ne pas être découragé si les gens ne le comprenaient pas, mais d'essayer de parler lentement en prenant soin de bien articuler. Jean applique son conseil. La déficience orale est immédiatement perceptible lorsque la

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

personne prend la parole. Cela peut faire l'objet d'un stigmate de la part des camarades dits normaux. De ce fait, on comprend que cet élève faisait preuve de courage et donc de résilience.

- Agressions physiques

Corinne, 10 ans, a révélé qu'elle a été victime d'agressions dans son ancienne école : « Les filles m'attendaient à la sortie d'école et ont coupé mes jeans avec des ciseaux ».

Quentin, 12 ans, a raconté en s'énervant et avec un geste de claquer : « On m'a frappé. J'ai défoncé, j'ai défoncé ».

Maxime, 12 ans, ayant une déficience orale, a l'air timide et discret. Il a confié, larmes aux yeux, qu'un garçon avec qui il allait à l'école dans le passé lui faisait toujours du mal sur le chemin de l'école.

Dans ces témoignages, il est difficile de savoir si les agressions subies se produisaient en rapport avec leur handicap ou non. Néanmoins, nous pouvons observer, par exemple, dans le comportement de Quentin une colère peu contrôlée et dans le comportement de Maxime peu d'autodéfense. Ces éléments sont susceptibles d'aggraver ou faire durer la situation d'agression.

- Humiliation

Marie, 10 ans et dyslexique, a raconté de manière émotionnelle qu'elle a été victime d'humiliation, devant toute la classe, de la part de son ancienne enseignante à l'école ordinaire : « Mon ancienne maîtresse a mis mes devoirs dans la poubelle et m'a dit que je ne peux devenir que femme de ménage ».

En effet, les enfants dyslexiques sont souvent en situation d'échec scolaire lorsqu'ils arrivent à cet institut. Non seulement ils sont en situation d'échec, mais il arrive que certains d'entre eux ont eu de mauvaises expériences avec des enseignants de leur ancienne école. Comme le cas présenté, dans des milieux scolaires français malheureusement, il existe des enseignants qui humilient l'élève plutôt que de lui apporter l'aide dont il a besoin. Ce genre de pratiques peut induire le comportement discriminatoire chez d'autres élèves envers l'enfant en difficulté qui, quant à lui, serait doublement victime.

- Double victimisation

Petite Mia, 7 ans, a été insultée dans la cour et en a informé la directrice d'école. Cette dernière a répondu : « Tu ne sais pas te défendre. ». Mia a été doublement blessée. Elle a pleuré quand elle racontait cela avec des mots difficilement déchiffrables.

Mia avait une difficulté orale. Lorsqu'elle témoignait, nous n'avons pas bien compris ce qu'elle disait. Mais nous avons été préalablement informés de son histoire par son enseignante et donc avons pu deviner. Nous nous sommes demandé comment la directrice d'école, citée par Mia, imaginait qu'elle pouvait se défendre oralement, sinon avec la violence. L'incompréhension des adultes sur son handicap l'a doublement affectée.

### Temps 2

Dans ce qui suit, nous présentons et analysons deux situations distinctes vécues par Emma : sa première année du collège (6<sup>e</sup>) et sa deuxième année (5<sup>e</sup>).

***Observation participante pour sa première année du collège***

En début d'année, Emma ne connaissait personne au collège, car sa famille venait d'emménager dans le quartier. Elle a été incluse dans une classe ordinaire avec une trentaine d'élèves. Emma avait peine à se faire des amis. Dans la classe, nous l'accompagnions dans toutes les matières excepté le cours de sport. Pendant la récréation, nous la laissions toute seule pour qu'elle se socialise au contact de ses camarades. Nous l'observions de loin. Elle était souvent seule dans la cour. Elle marchait et courait.

Emma allait vers les autres. Elle s'adressait autant à des filles qu'à des garçons. La plupart du temps, ses camarades acceptaient d'échanger des mots avec elle. Mais elle ne faisait pas partie d'un groupe d'amis.

Sa mère nous a confié que, bien qu'elle trouve sa fille courageuse, elle s'inquiétait de la naïveté d'Emma dans ses relations avec ses camarades.

Emma continuait à expérimenter avec les différents camarades de classe. À un moment donné, elle s'est rapprochée explicitement d'une fille, Laura. Laura avait une certaine maturité et se montrait compréhensive envers Emma et voulait l'aider. Mais leur rapprochement a rendu une des copines de Laura jalouse (Nina). Deux fois, nous avons vu Emma chassée de manière agressive par Nina. Nous avons craint que cette dernière réagisse encore plus violemment contre Emma. Nous avons essayé de savoir si Emma se rendait bien compte de la situation. Nous nous sommes adressés à Emma : « Il me semble que Nina n'est pas très gentille avec toi. Comment tu vois les choses ? » Elle a répondu : « Bah, j'ai l'habitude ». Nous lui avons exposé notre point de vue et avons ajouté : « Pense à te protéger au cas où ». Emma a eu l'air un peu étonnée de ce que nous venions de dire. Et puis, elle a un peu souri ironiquement et a dit : « Bon, ça va... ».

Après cette courte conversation, nous nous sommes dit qu'Emma n'était pas si naïve (ou aveugle) qu'on (sa mère et nous) l'avait pensé en matière de relations sociales. Certes, elle a été directe dans sa manière de se rapprocher de Laura. Elle n'a peut-être pas pensé à l'impact de son comportement sur les autres. Mais lorsqu'elle a été rejetée par ses pairs, elle était capable de comprendre la situation. D'après sa mère, sa fille ne se plaint jamais et elle ne lui raconte jamais de choses négatives. Cela ne veut pas dire qu'Emma n'a jamais connu et reconnu des expériences désagréables. Mais nous inférons plutôt qu'elle avait fait souvent l'objet de rejet de la part de ses camarades et a donc acquis une certaine résistance aux situations similaires.

***Récit dialogique pour sa deuxième année du collège***

En début de sa deuxième année, Emma a retrouvé sa copine de l'année précédente, Pauline, dans sa nouvelle classe. Emma n'était pas toute seule et cela lui a permis de faire sa rentrée sereinement.

Cependant, Emma a rencontré un problème avec une camarade de classe, Héroïse. Elle a fait l'objet d'insultes. Lorsqu'Emma nous a confié ce problème, nous avons eu un dialogue dans lequel nous avons été amenés à coconstruire une série de récit : Emma ne répondait pas seulement à nos questions, mais, dans ses paroles, nous voyions qu'elle parlait en réfléchissant et en analysant les situations évoquées. Ainsi, le dialogue se développait de manière heuristique. Précisons que lorsque nous avons posé des

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

questions à Emma, notre posture n'était pas de chercheuse, mais d'accompagnatrice qui cherchait à savoir si nous devions intervenir ou non.

**Accompagnatrice : Qu'est-ce qui s'est passé ?**

Emma : Héloïse est venue vers moi et elle m'a dit des mots. J'ai pas compris tout de suite, elle parlait en anglais. C'était l'insulte.

**A : Tu as compris qu'elle t'a insultée ?**

E : Oui, après j'ai compris.

**A : Ça s'est passé quand ?**

E : En sport. J'étais toute seule. Elle est venue vers moi. Deux garçons étaient là une fois avec elle. Ils parlaient en arabe. J'ai pas compris. Ils m'ont regardée et ils parlaient en arabe.

**A : Tu penses qu'ils disaient des choses sur toi ?**

E : Oui.

**A : Ça s'est produit plusieurs fois ?**

E : Oui ça s'est produit plusieurs fois avec Héloïse.

**A : Toujours pendant le cours de sport ?**

E : En sport et à la récréation, dans le couloir aussi. Quand je suis toute seule, elle vient vers moi. Elle m'a dit des choses dures.

**A : Qu'as-tu senti ?**

E : Ça m'a rendue triste...

**A : Tu es blessée...**

E : Oui.

**A : Comment tu réagis ?**

E : J'arrive pas à réagir, j'arrive pas à dire.

**A : Héloïse sait que tu ne sais pas répondre. Elle profite de ta gentillesse.**

E : Mais je ne veux pas montrer que j'ai peur. Je ne veux pas m'enfuir. Elle me regarde dans les yeux. Je la regarde dans les yeux. J'avais préparé ce que j'allais lui dire. Mais quand elle vient, je suis bloquée.

**A : Mais tu es souvent toute seule à la récréation ?**

E : Quand Pauline n'est pas là, je suis toute seule. Mais Héloïse est déjà venue quand j'étais avec Pauline. Pauline est aussi insultée. Je veux pas qu'elle subisse la même chose à cause de moi...

**A : Pauline est gentille aussi.**

E : Pauline et moi, on est timide toutes les deux. Mais Pauline sait dire. Elle a des mots pour l'arrêter. Moi, j'arrive pas à dire...

**A : Est-ce que Héloïse continue à t'insulter ?**

E : Non, elle a arrêté. Je pense que la CPE<sup>17</sup> l'a convoquée parce que ma mère a dit à la Principale<sup>18</sup>. Mais je pense qu'elle va recommencer...

**A : Tu me tiens au courant si ça recommence ?**

E : Oui désolée, je te dis que maintenant.

**A : L'essentiel, c'est qu'on t'a aidée et que c'est résolu.**

E : En fait, je voulais pas dire à ma famille. Ma mère et ma sœur m'ont obligée de parler. Je voulais réfléchir moi-même, je voulais trouver la solution moi-même.

**A : Elles ont trouvé que tu n'étais pas comme d'habitude alors ?**

E : Oui.

<sup>17</sup> Conseiller principal d'éducation (CPE) est le responsable d'éducation de son établissement.

<sup>18</sup> Chef d'établissement au collège.

**A : Ta mère te connaît.**

E : Je peux rien mentir à ma mère...

Dans ce dialogue, nous avons d'abord cherché à savoir dans quelle mesure Emma a rendu compte de la situation rencontrée. Elle avait bien compris avoir été victime d'insultes et de regards méprisants de la part de ses camarades. Elle a exprimé les émotions adéquates à la situation dans laquelle elle s'est trouvée (tristesse, peur, blessure). Nous avons ensuite posé la question sur sa défense. Elle a dit que même si elle préparait des mots pour se défendre, elle n'arriverait pas à le dire au moment des faits. Ce thème réapparaît vers la fin du dialogue. Cette *récurrence* (Bardin, 2013, p. 235) peut indiquer l'importance du sujet pour Emma et son investissement psychologique à ce sujet-là.

Quant à sa famille, elle est très solidaire envers Emma. Sa mère ne reste pas indifférente lorsque sa fille subit des injustices en raison de sa différence. Emma peut compter sur la diligence de sa mère quand le problème la dépasse. Mais Emma a aussi besoin d'autonomie, d'intimité, voire de préserver son estime de soi vis-à-vis des situations rencontrées.

Cet épisode relève d'une situation plus difficile à vivre pour Emma que celle rencontrée l'année précédente. Emma est émotionnellement affectée et n'arrive pas à repousser l'agresseuse. Elle a au moins essayé de chercher en elle-même une force de résistance. Les interventions de sa mère et des membres du personnel de l'établissement ont apparemment mis fin au harcèlement subi par Emma.

### Discussion

Les témoignages des enfants de l'ITEP nous ont appris qu'ils ont été la cible de victimisation ponctuelle, répétitive ou continue dans leur ancienne école, en milieu ordinaire. Nous avons constaté que certains élèves ont exprimé de façon détaillée les situations vécues. C'était souvent le cas des enfants dyslexiques qui ne présentaient pas de difficulté pour parler et dont la compréhension des situations n'était pas affectée par la déficience écrite. Tandis que d'autres ont juste témoigné de leur(s) expérience(s) douloureuse(s) avec ou non une décharge émotionnelle. D'après les enseignants et le personnel médical de l'établissement, les enfants qui ont une déficience orale peuvent ne pas bien comprendre ce qui se passe autour d'eux (faire la différence entre le jeu et l'agression, par exemple), ne pas bien comprendre le sens du mot (deviner l'intention de la personne) ou, encore, ne pas savoir s'exprimer pour se défendre. L'analyse de leurs témoignages nous a permis de mieux appréhender les situations d'agression subies par les enfants ayant une déficience langagière à partir de la manière dont ils les ont vécues. Nous avons découvert différentes vulnérabilités chez ces enfants qui font obstacle à leur socialisation et à leur épanouissement, notamment en milieu ordinaire<sup>19</sup> : difficulté scolaire, difficulté de comprendre et de s'exprimer, manque de confiance en soi. Notre immersion dans l'Institut nous a aussi permis d'échanger avec les personnels pédagogique et médical et les éducateurs spécialisés qui nous ont beaucoup appris

---

<sup>19</sup> Précisons que, dans les résultats, nous n'avons pas présenté tous les épisodes de victimisation révélés par les enfants. Par exemple, la violence subie à la maison (par un grand frère, par exemple) et au sein de l'Institut (par certains camarades) n'a pas fait l'objet d'analyse, car la problématique de ce chapitre renvoie à la socialisation et à l'inclusion des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire.

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

sur les caractéristiques des enfants accueillis. Les enseignantes avec qui nous avons réalisé les interventions ensemble nous ont dit avoir été surprises par les paroles des enfants. Ceux qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer au quotidien, notamment en raison de leur difficulté orale, ont osé parler.

À la lumière de cette intervention, la méthode de groupe de discussion focalisée semble intéressante pour les élèves en situation de handicap. Écouter ces enfants en particulier a davantage de sens, car ils sont socialement moins écoutés que les enfants dits normaux. D'ailleurs, cette méthode permet de donner la parole à des personnes habituellement exclues et marginalisées (Cambridge et McCarthy, 2001 ; Morgan, 1996). La dimension narrative de leurs témoignages était riche. Raconter leur histoire de victimisation, même un petit épisode, avait un effet libérateur, d'autant plus que les paroles des uns et des autres ont été entendues et partagées au sein des groupes. Ce résultat rejoint des constats de recherches qui ont été faites auprès de populations de tradition orale ou de contextes socioculturels particuliers (ex. les personnes analphabètes ou ayant des compétences réduites en littératie) (Baribeau et Germain, 2010; Cambridge et McCarthy, 2001; Geoffrion, 1997) ou bien des personnes moins scolarisées (Moro et al., 2007) qui sont plus à l'aise de s'exprimer en utilisant un langage familier dans un environnement favorable à la discussion. Quant à l'étude de Fraser et Fraser (2001), elle rapporte que mêmes les personnes qui peuvent s'exprimer en quelques mots sont capables de participer au groupe de discussion focalisée.

En outre, le groupe de discussion focalisée avec les personnes ayant une déficience intellectuelle nécessite la mise en place de conditions pour faciliter l'expression (Julien-Gauthier et al., 2013). Dans notre intervention, deux enseignantes ont raconté à leurs élèves qu'elles ont fait l'objet d'harcèlement à cause de leurs cheveux roux. Une autre enseignante a été victime des moqueries répétitives (« Tu es moche ») et elle avait fini par croire qu'elle était moche. Cette révélation a choqué les élèves. Certains d'entre eux se sont montrés sensibles et empathiques envers leur enseignante (« C'est pas vrai ! », « C'est injuste ! »). Les enseignants parlant de leur propre expérience en tant que victimes ont incité des enfants à entrer dans leur propre processus de mise en récit. En racontant cela, les enseignantes ont montré une empathie envers leurs élèves qui auraient pu avoir des expériences similaires. L'écoute réciproque a été engagée. L'empathie suscitée chez les élèves a également favorisé leur prise de parole et l'échange au sein du groupe.

L'écoute réciproque peut renforcer le lien entre les élèves et les inciter à être plus solidaires les uns envers les autres. Après les interventions, nous avons eu des retours positifs de la part des élèves (« C'était bien », « Ça m'a fait du bien »). Cela nous mène à penser que le groupe de discussion focalisée peut être un outil qui facilite le processus de résilience scolaire. Autrement dit, ils nous ont bien montré leur capacité, tant bien que mal, à mettre en mots et à raconter leur expérience d'avoir été victimes.

Quant au cas particulier d'Emma, elle avait des petites différences visibles liées à sa déficience visuelle et motrice. Être accompagnée par une AESH était aussi un élément qui la distinguait aux yeux des autres élèves. De plus, l'emploi du temps d'Emma après l'école était souvent rempli par des rendez-vous médicaux et paramédicaux, ce qui faisait qu'elle ne restait pas souvent avec ses camarades. Enfin, en raison de sa santé fragile et de sa difficulté particulière d'apprentissage, une bonne partie de son temps était consacrée à des activités dont les enfants bien-portants n'ont jamais eu l'expérience.

C'est pour toutes ces raisons qu'Emma était socialement marginalisée à l'école. Elle avait aspiré à avoir sa (ses) copine(s). Quand elle l'a trouvée (il s'agit de Pauline que nous avons citée plus haut), elle y tenait énormément (un jour, elle nous a dit « Pauline est ma première copine. C'est vraiment important pour moi »). Sa relation sociale restait limitée. En deuxième année du collège, certains de ses camarades de classe ont profité de sa solitude pour la harceler. De nature sérieuse, Emma allait croire des paroles dures de l'agresseuse qui l'ont intimidée et ont failli faire basculer négativement son estime de soi (elle nous a également dit : « Héloïse (agresseuse) a raison... »).

En comparant sa réaction avec la capacité d'agir de sa copine Pauline au moment du fait, Emma aurait pu prendre conscience de son incapacité pour réagir contre l'agresseuse. Il est difficile de déterminer le lien entre sa difficulté pour se défendre et ses déficiences. Ce qui est intelligible, c'est qu'Emma confrontait – au moment de la production du dialogue en prenant du recul – un écart entre ce qu'elle veut être (pouvoir réagir) et ce qu'elle est (incapable de réagir) et ne trouvait pas la solution par elle-même. Le rôle de sa famille et en particulier de sa mère était primordial dans la résolution du problème d'harcèlement subi par Emma : sa mère savait se faire entendre de telle sorte que l'établissement agisse rapidement. Notons qu'Emma a été prise en charge, par la suite, par la psychologue avec qui elle commençait à travailler sur elle.

Dans ces interprétations, nous avons essayé d'illustrer concrètement en quoi Emma, une élève en situation de handicap, fait l'objet de victimisation et d'une éventuelle sur-victimisation dans un milieu ordinaire. À la lumière des caractéristiques de la victime à l'école que nous avons citées plus haut, Emma est différente, isolée sans vraiment avoir le soutien des pairs et ne sait pas se défendre efficacement.

Cependant, le rôle des adultes – la famille, nous (AESH), les enseignants et la direction de l'établissement – et du système de soutien est renforcé. En plus de la famille d'Emma et nous-mêmes qui sommes en contact direct quotidien avec elle, la direction du collège avait agi en faveur du bien-être d'Emma : pour sa deuxième année, sa meilleure copine, Pauline, a été mise dans la même classe pour qu'Emma ne se trouve pas toute seule parmi les nouveaux camarades. Nous témoignons également de la préoccupation de la conseillère principale d'éducation (CPE) envers Emma et d'autres élèves en situation de handicap qui ont été victimes d'actes violents ou discriminatoires au sein de l'établissement. En termes de résilience, l'aide apportée est particulièrement organique et écosystémique dans la mesure où elle vise à augmenter des facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux qui permettront à Emma de renforcer sa *résilience naturelle*. En outre, Emma a été prise en charge aussi par la psychologue (l'équipe médicale et paramédicale) afin de surmonter (être résiliente vis-à-vis de) la situation difficile rencontrée. Puisque cette pratique conduit à construire une résilience par et avec le professionnel de santé mentale, nous pouvons également parler de *résilience assistée*.

Par ailleurs, il serait pertinent d'évoquer la famille d'Emma qui appartient à la classe sociale moyenne-favorisée. Sa mère est enseignante spécialisée au primaire (elle a fait un doctorat en sciences de l'éducation pour pouvoir aider sa fille) et son père est manager d'une entreprise. Depuis qu'Emma est petite, sa mère milite pour que sa fille bénéficie des aides auxquelles elle a droit. Sa mère est déterminée

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

pour soutenir sa fille et a donc l'air très résiliente. Il est certain que la capacité d'agir de sa mère joue grandement en faveur d'Emma en termes de facteur de protection, que ce soit pour l'apprentissage ou pour d'autres mesures de soutien. En revanche, il est connu que, généralement, la famille modeste-défavorisée est surreprésentée parmi les élèves en situation de handicap (Ebersold et al., 2016). Dans cette dernière situation, la famille ne fonctionnerait pas forcément comme un facteur de protection pour la résilience scolaire des enfants en situation de handicap.

### **Conclusion**

Les élèves en situation de handicap sont vulnérables dans le sens où ils font face à une condition d'adversité permanente et supplémentaire liée à leur incapacité. Mais c'est aussi la raison pour laquelle ces élèves ont davantage à développer une capacité résiliente afin de mieux réussir leur scolarité en milieu ordinaire.

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en avant le concept de capabilité en lien avec celui de résilience. Ce faisant, nous avons souligné la responsabilité politique et le soutien social, institutionnel et éducatif pour la réussite éducative des élèves en situation de handicap. Ces derniers ont un potentiel de développement comme tous les enfants si on leur accorde des aides adaptées, aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur le plan de la socialisation.

En matière d'éducation inclusive, la France a fait un grand progrès sur le plan quantitatif. L'enjeu actuel serait de mettre plus l'accent sur l'aspect qualitatif de l'éducation, c'est-à-dire sur l'amélioration de la qualité de l'intégration des élèves en situation de handicap. Le bien-être et le mal-être des élèves en situation de handicap sont les facteurs qu'il faut prendre en compte pour mesurer la maturité de l'inclusion éducative. Il serait nécessaire que notre regard sur eux évolue et que cette population d'élèves ne soit pas considérée uniquement comme une charge supplémentaire ou comme des personnes qui méritent d'être surprotégées. Ces élèves sont souvent amenés à être résilients par expérience pour exister dans un milieu ordinaire hostile. Avec la tolérance et le soutien adéquat du milieu scolaire, ils pourront améliorer leurs capacités afin d'avoir un avenir plus épanoui, exerçant plus d'autonomie et qui pourrait être qualifié de réussi.

## Références bibliographiques

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C., et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Bouvier, G., et Niel, X. (2010). Les discriminations liées au handicap et à la santé (n° 1308). *Enquêtes et études démographiques*, INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280906#documentation>
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., et Burge, P. (2011). Students' Behavioural Intentions Towards Peers with Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 322-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00616.x>
- Brugère, F. (2013). Martha Nussbaum ou la démocratie des capacités. *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Martha-Nussbaum-ou-la-democratie.html>
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, Trad.). Retz.
- Calin, D. (2014). *Déclaration de Madrid « Non-discrimination plus action positive font l'inclusion sociale »*. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. [http://dcalin.fr/internat/declaration\\_madrid.html](http://dcalin.fr/internat/declaration_madrid.html)
- Cambridge, P., et McCarthy, M. (2001). User focus groups and Best Value in services for people with learning disabilities. *Health & Social Care in the Community*, 9(6), 476-489. <https://doi.org/10.1046/j.0966-0410.2001.00328.x>
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances Psy*, 45(4), 82-90.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., et Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 52. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Delory-Momberger, C. (2011). Être élève : Entre images de soi et regards de l'autre. *Cahiers pédagogiques (Revue)*, 486, 26-27.
- Diamond, K. E. et Hestenes, L. L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities : The Salience of Disability in Children's Ideas About Others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475. <https://doi.org/10.1177/027112149601600406>
- Ebersold, S., Plaisance, E., et Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels [Rapport de recherche]*. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document>
- Ehrensaft, E. et Tousignant, M. (2001). L'écologie humaine et sociale de la résilience. Dans M. Manciaux, *La résilience : Résister et se construire* (p. 125-136). Ed. Médecine et hygiène.
- Fraser, M. et Fraser, A. (2001). Are people with learning disabilities able to contribute to focus groups on health promotion? *Journal of advanced nursing*? 33(2), 225-233.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. Dans J. Stevenson, *Recent Research in Developmental Psychopathology, livre publié en supplément au Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, (p. 213-233). Pergamon Press.

## Contribution des approches narratives à la résilience éducative

- Gaudonville, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement*. Rapport commandé par le Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_performances.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_performances.pdf)
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 311-335). Presses de l'Université du Québec.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Gubbels, A. (2002). Un changement de paradigme pour les politiques européennes relatives au handicap ? *Handicap. Revue des sciences humaines et sociales*, 94-95, 43-49.
- Ionescu, S. (2015). Chapitre 1 : De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier et C. Jourdan-Ionescu, *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (p. 5-17). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience.pdf>
- Ionescu, S. et Jourdan-Ionescu, C. (2016). Résilience culturelle, culture de la résilience. Dans S. Ionescu, *Résilience—Ressemblances dans la diversité* (p. 119-135). Odile Jacob. <https://www-cairn-info.ezproxy.u-paris.fr/resilience--9782738134493-page-239.htm>
- Ionescu, S., Bouteyre, É., Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2016). La résilience dans le domaine de l'éducation. Dans S. Ionescu, *Résilience—Ressemblances dans la diversité* (p. 137-171). Odile Jacob. <https://www-cairn-info.ezproxy.u-paris.fr/resilience--9782738134493-page-137.htm>
- Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu, *Traité de résilience assistée* (p. 283-325). Presses universitaires de France.
- Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J. et Moreau, A. (2013). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 75-95. <https://doi.org/10.7202/1021266ar>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.
- Lani-Bayle, M. (2014). Talkchild à l'école : Enseignement au défi de la clinique-dialogique. Dans M. Lani-Bayle et M. Passeggi (dir.), *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil* (p. 15-30). L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. (2019). Enfance et récits. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 413-415). Erès.
- Lani-Bayle, M. et Passeggi, M. (dir.) (2014). *Raconter L'école. À l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.
- Lavenant, R. (2014). Quand la difficulté scolaire devient handicap : Des élèves de CLIS racontent. Dans M. Lani-Bayle et M. Passeggi, *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil* (p. 209-215). L' Harmattan.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In *Risk, Disorder, and Adaptation* (Vol. 3, p. 739-795). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance ? *Le sujet dans la cité*, (1), 85-97.
- Mercier, M. (2007). École, handicaps, représentations sociales et résilience. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois, *École et résilience* (p. 161-175). Odile Jacob.

- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Moro, G., Cassibba, R., et Costantini, A. (2007). Focus Groups as an Instrument to Define Evaluation Criteria: The Case of Foster Care. *The case of Foster care. Evaluation*, 13(3), 13. <https://doi.org/10.1177/1356389007078626>
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 1(27), 104-115.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (Chavel Solange, Trad.). Climats.
- Pace, J. E., Shin, M. et Rasmussen, S. A. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 152A(9), 2185-2192. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.33595>
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., et Ben Ali Laroussi, M. (2007). Conclusion générale. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois, *École et Résilience* (p. 409-432). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.cyrul.2007.01.0410>
- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 127 à 129). Erès.
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? *Éducation et sociétés*, (20), 149-166.
- Sentenac, M., Pacoricona, D. et Godeau, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? *Agora débats/jeunesses, Hors-série* (4), 79-94. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0079>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olajsson, R. P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., ... Wenxin, Z. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Unrug, M.-C. d'. (1977). *Analyse de contenu et acte de parole : De l'énoncé à l'énonciation* (2nd éd.). J.P. Delarge.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

## Chapitre 3

### Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience : rapport aux savoirs, figure enseignante et réussite éducative

**Saralou Beaudry-Vigneux**

Conseillère à la réussite Campus Notre-Dame-de-Foy, Québec

**Sarah Bourdeau-Julien**

Enseignante du secondaire au Collège Saint-Charles-Garnier

**Marie-Claude Bernard**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

#### Résumé

Ce texte présente une analyse effectuée sur des récits d'expérience recueillis dans le cadre de la formation de futurs enseignantes et enseignants du post-secondaire. Les récits devaient raconter une intervention pédagogique satisfaisante ou insatisfaisante lorsque les étudiantes et étudiants fréquentaient l'école post-secondaire. Le travail d'analyse a débuté en séparant les récits ayant choisi de raconter une intervention pédagogique satisfaisante et ceux ayant fait le choix de raconter une intervention pédagogique insatisfaisante. Ensuite, dans le but d'analyser le sens des expériences narrées, nous avons entrepris une démarche méthodologique structurée en trois catégories : la structure narrative des récits; la notion de rapport aux savoirs (RAS); la figure enseignante et ses compétences pédago-didactiques et psycho-relationnelles. Le lien entre récits d'expérience et réussite éducative est discuté à la lumière des résultats. Nous concluons sur la pertinence d'analyser la réussite éducative sous les angles théoriques proposés (RAS et compétences enseignantes) et sur l'intérêt de mettre en œuvre différentes formes de récits, dans une visée de formation à l'enseignement.

#### Mots-clés

Récits d'expérience, figure enseignante, rapport aux savoirs, compétences professionnelles, réussite éducative

#### Introduction

Pour quelles raisons une enseignante ou un enseignant a laissé sa marque dans les expériences d'apprentissage de l'élève? Qu'est-ce qui rend un enseignement significatif? Quels éléments contribuent à la construction d'un rapport positif à l'apprendre et aux savoirs? Et, à l'inverse, quels éléments sont retenus comme ayant produit un rejet à l'apprendre, aux savoirs ou à un champ de savoir en particulier?

En ce qui a trait à la réussite scolaire, et plus largement la réussite éducative, quel est le poids de la figure enseignante? De telles questions inspirent le travail que nous avons réalisé. Comme le soutiennent Hiebert et Grouws (2007) dans une recension portant sur les effets de l'enseignement en classe sur l'apprentissage des élèves<sup>22</sup>, on accepte largement l'idée que les « bons enseignants » peuvent laisser une marque positive décisive, qu'un « bon enseignement » est important pour l'apprentissage, ou encore que la façon d'enseigner peut faire la différence; mais, selon ces auteurs, documenter ces idées ne va pas de soi. Il peut en être de même pour les « mauvais enseignants » ou le « mauvais enseignement ». Qu'est-ce qui amène à porter ce jugement de valeur? Comptant sur un corpus de récits d'expériences réalisés par des futurs enseignantes et enseignants du collégial (enseignement post-secondaire) de la province de Québec dans le cadre de leur formation à l'enseignement allant de 2014 à 2018, nous avons cherché à comprendre les raisons pour lesquelles ces étudiantes et étudiants les avaient écrits en les qualifiant d'expériences satisfaisantes (38 récits) ou à l'inverse d'insatisfaisantes (45 récits)<sup>23</sup>. Dans les interventions pédagogiques qu'ils choisissent de raconter, quels éléments évoquent-ils? Quelles caractéristiques émergent de ces récits analysés sous l'angle du rapport aux savoirs? Quel est le rôle des compétences enseignantes dans la narration de ces interventions? Dans ce texte, nous proposons de réfléchir à ces questions en discutant des résultats de notre analyse de contenu en cherchant notamment à comprendre ce qui, en classe, contribue à la réussite éducative selon les dires de ces récits.

Nous commençons par présenter les récits d'expérience en formation dans la lignée des travaux entrepris par Dominicé et Pineau dans les années 80 et 90. Par la suite, nous développons brièvement le concept de rapport aux savoirs et à l'apprendre sous l'approche socioanthropologique proposée par Charlot, d'une part, et les compétences enseignantes telles que catégorisées par Merle, d'autre part. Il est alors question d'expliquer notre démarche méthodologique. Elle est suivie de l'analyse réalisée en se basant sur la question du sens accordé aux interventions choisies dans les récits d'expérience. Pour le dégager, nous décrivons la structure narrative des récits étudiés, nous analysons le rapport aux savoirs que nous avons fait émerger à partir des propos évoqués par les étudiantes et étudiants dans leurs récits et nous soulevons l'apport de la figure enseignante très présente dans lesdits récits sous deux types de compétences : pédago-didactique et psycho-relationnelle. Les résultats sont discutés en les reliant à la réussite éducative au regard d'autres apports théoriques et nous bouclons le texte par une conclusion qui soutient l'intérêt de mettre en mots des récits d'expérience dans la formation d'enseignantes et enseignants appelés à être aussi des praticiens réflexifs aptes à agir sur leur propre formation.

---

<sup>22</sup> La recension porte plus particulièrement sur l'enseignement des mathématiques.

<sup>23</sup> Ce texte reprend en partie des propos sur l'analyse des récits d'expérience satisfaisante de deux des autrices dans leur article publié en 2021 : Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*.

### Les récits d'expérience en formation

L'emploi de différentes formes de récits de vie en formation date de plusieurs décennies et nous pouvons affirmer que ceux-ci ont fait leurs preuves si l'on considère leur expansion et leur valeur heuristique (Dominicé, 2002; Pineau et Breton, 2021). Le travail narratif en formation est considéré comme une façon d'apprendre et, en recherche, comme une façon de produire du savoir (Bernard, et al., 2019; Prévost et al., 2021). Plus spécifiquement, nous retenons ici une des formes de récit, celui de l'expérience considérée comme source de connaissance. Dans le domaine de la formation, les récits d'expérience sont mis à contribution notamment par leur portée réflexive. Comme le soulèvent Bliez-Sullerot et Mevel (2004), en l'absence d'une considération explicite et soutenue de ce que savent déjà les futurs enseignantes et enseignants et du comment elles et ils le savent, leur réflexion sur l'enseignement est vouée, le plus souvent, à reproduire les façons de faire qui ont façonné leurs propres expériences ou parcours scolaire. Les récits d'expérience permettent aux futurs enseignantes et enseignants de conduire une activité réflexive sur leur propre cheminement et sur le sens qu'ils donnent aux actions qui ont rapport à l'école, à l'apprendre et à l'enseignement. En analysant les expériences que les étudiantes et étudiants qualifient de satisfaisantes ou d'insatisfaisantes, nous avons cherché à soutirer les apprentissages qu'ils en retirent. En effet, l'exercice de mise en mots du vécu, autrement dit le passage de l'expérience au langage, suscite des processus de compréhension qui permettent l'émergence de nouvelles connaissances (Breton, 2022) et qui sont donc utiles à des fins de formation. En proposant la voie des récits d'expérience dans la formation, nous visons la professionnalisation des futurs enseignants et enseignantes en nous appuyant sur des savoirs d'expérience. Cela dit, nous précisons que le récit n'est pas considéré comme la description fidèle de la réalité, mais comme un processus d'interprétation, voire de réinterprétation, des situations vécues (Roger et al., 2014).

L'exercice de mise en mots des interactions sociales vécues dans la scène scolaire peut amener les étudiantes et les étudiants à réfléchir, à expliciter les actions en classe et à leur donner un sens renouvelé (Mayen et Mayeux, 2003)<sup>24</sup>. En analysant les récits, nous avons cherché à comprendre ce qu'ils révèlent sur la construction du rapport aux savoirs et à l'apprendre.

### Rapport aux savoirs et à l'apprendre

Comme l'ont montré les recherches sur le rapport aux savoirs, le savoir scolaire ne fait pas sens immédiatement pour tous, contrairement au savoir professionnel des artisans ou des paysans par exemple (Akkari et Perrin, 2006). Tel que le propose notamment l'approche socioanthropologique de Charlot (2003)<sup>25</sup>, les élèves ne donnent pas tous le même sens à l'école, à l'apprendre et aux différents savoirs.

---

<sup>24</sup> Le renouvellement du sens des récits d'expérience est d'autant plus frappant lorsqu'on demande aux étudiantes et étudiants d'éclairer, par des éléments de théorie apportés dans leur cursus de formation, une deuxième version de leur récit, en le revisitant au regard des notions et concepts théoriques acquis dans leurs cours. Ici, il s'agit seulement de la première version, celle où les étudiantes et étudiants mettent en mots une intervention pédagogique qui les aurait marqués positivement ou négativement.

<sup>25</sup> Dans un article relativement récent, Charlot (2021) avance que le rapport aux savoirs peut être considéré, presque 20 ans plus tard, comme une théorie.

Comme l'exprime Perrenoud (1999), les élèves ne partagent pas les mêmes clés pour donner du sens aux savoirs scolaires. La relation ou le rapport aux savoirs peut être vu comme une relation à la fois de sens (ce savoir est-il signifiant ou non pour moi?) et de valeur (est-il intéressant, utile?) (Beaucher, 2018). Lorsqu'on étudie le rapport aux savoirs des enseignantes et enseignants, on se trouve devant de multiples rapports aux savoirs : ceux de la discipline d'enseignement que la personne a appris, ceux qu'elle doit faire apprendre et ceux professionnels acquis par la formation ou par l'expérience, « sur le tas », comme le soulève Caillot (2014). Afin de comprendre la satisfaction ou l'insatisfaction et les apprentissages exprimés par des récits d'expérience, il importait de se pencher sur les éléments racontés qui permettaient de comprendre le rapport à l'apprendre et aux savoirs professionnels. La catégorie du rapport aux savoirs nous a permis d'approcher le sens des récits sous cet éclairage théorique. Comme l'indique Charlot (2021), le rapport aux savoirs permet de considérer à la fois la singularité de l'apprenant et le caractère social des savoirs. Il peut aussi être considéré comme des marqueurs épistémique et identitaire (Caillot, 2014). La dimension épistémique s'intéresse à la relation d'une personne avec le savoir en général et avec des objets de savoirs en particulier. Celle identitaire réfère à des repères identificatoires, donc à des modèles et des attentes qui se construisent à travers les expériences de vie et les communautés fréquentées (Bautier et Rochex, 1998). Ces marqueurs épistémique et identitaire sont indissociables de leur dimension sociale, soutient Charlot (2002).

En réalisant l'analyse sous cet angle du rapport aux savoirs, des éléments ont émergé sur l'importance de la figure enseignante et sur ses compétences.

### **Compétences enseignantes**

Comme l'a soulevé Shulman (1986) il y a déjà plusieurs années, le métier enseignant exige une variété de savoirs combinant des aspects disciplinaires et pédagogiques. Dans son étude faisant le lien entre le métier d'élève et celui d'enseignant, Merle (2004) met en exergue deux catégories de compétences en particulier: celles didactique et relationnelle. La première fait référence aux savoir-faire et à la maîtrise pédagogique, c'est-à-dire aux compétences à enseigner, à la gestion de classe, à la manière d'évaluer, etc. La deuxième concerne les liens établis avec les élèves et se focalise sur les habiletés relationnelles de l'enseignante ou de l'enseignant.

La compétence didactique de la figure enseignante joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des apprentissages. Elle est souvent illustrée sous forme d'habileté à « accrocher » l'intérêt du groupe ou sous forme de passion. En effet, l'intérêt manifesté par la figure enseignante pour la discipline enseignée ainsi que ses connaissances peuvent agir à titre de vecteurs pour susciter l'intérêt et l'engagement. La compétence didactique de la figure enseignante renvoie aussi à la qualité d'analyse des difficultés des étudiantes et des étudiants (Merle, 2004). La compétence relationnelle joue un rôle important dans l'encouragement ou, en son absence, le découragement scolaire, souligne Merle (2004), et elle est considérée également cruciale dans l'apprentissage des élèves dans une recension portant sur les autobiographies d'expériences scolaires en mathématiques (Towers et al., 2017). La relation avec l'enseignante ou l'enseignant est évoquée fréquemment dans les réponses de collégiens qui décrochent de leur milieu scolaire (Blaya cité par Reuter, 2016) confirmant l'importance de la compétence relationnelle.

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

La revue systématique des écrits des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes réalisée par Levasseur et Hamel (2017) le confirme également. Les auteurs ont répertorié différents types d'interactions ayant un effet négatif sur les élèves. Parmi l'inventaire de catégories (nombreuses) relevé par différentes recherches, les auteurs résument quelques dimensions, dont trois dimensions mesurables (Kearney et coll., 1991 cités par Levasseur et Hamel, 2017), soit l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence, auxquelles s'ajoute le manque de proximité avec les étudiants (Hsu, 2014, cité par Levasseur et Hamel, 2017)<sup>26</sup>. Ils documentent également l'apport des études qui se sont intéressées au contrôle qu'exerce l'enseignant ou l'enseignante sur les élèves qui révèle des conséquences négatives sur ces derniers<sup>27</sup>. Le contrôle y est compris comme forme autocratique d'éducation reposant sur l'ordre, la discipline, l'observation stricte de l'environnement de classe accompagnée de rigidité de l'enseignant et une marquante hiérarchie entre enseignants et élèves.

### Démarche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un cours de formation à l'enseignement collégial au Québec<sup>28</sup> où les étudiantes et les étudiants ont eu à réaliser un travail répondant à la consigne de raconter une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique d'une enseignante ou d'un enseignant. Les récits à l'étude s'étendent sur cinq sessions de 2014 à 2018<sup>29</sup>. Parmi les récits d'expérience, nous n'avons retenu que ceux qui parlaient d'une expérience vécue pendant leur scolarité au collégial, soit 83 récits<sup>30</sup>. On compte 38 récits qui font part d'expériences jugées satisfaisantes, soit 45,8 %, et 45 d'expériences insatisfaisantes, soit 54,2 %. Il s'agit de récits d'environ<sup>31</sup> deux à quatre pages. Parmi les 38 récits d'expérience satisfaisante, 15 ont été rédigés par des hommes et 23 par des femmes. Parmi les 45 récits d'expérience jugée insatisfaisante, 20 ont été rédigés par des hommes et 25 par des femmes. Les récits évoquent 20 disciplines différentes (littérature, mathématiques, biologie, pour n'en citer que quelques-unes) situées dans les programmes de sciences humaines, de sciences de la nature, de tronc commun et de cours techniques.

L'analyse réalisée combine une démarche déductive et inductive qui a permis de proposer une catégorie descriptive (structure narrative), des catégories préétablies (rapport aux savoirs, type d'expérience) et une catégorie émergente (figure enseignante). La démarche d'analyse a consisté à faire des lectures flottantes

---

<sup>26</sup> Ces aspects liés au contrôle s'appuient sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci qui s'intéressent à l'étude de la motivation et qui mirent en avant plan l'autonomie comme facteur de motivation (Levasseur et Hamel, 2017).

<sup>27</sup> Les auteurs documentent également les aspects liés au contrôle qu'exerce l'enseignant ou l'enseignante sur les élèves selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci qui s'intéressent à l'étude de la motivation et qui mirent en avant plan l'autonomie comme facteur de motivation (Levasseur et Hamel, 2017).

<sup>28</sup> Éducation post-secondaire et préuniversitaire au Québec.

<sup>29</sup> Projet approuvé par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval no 2019-291 / 22-10-2019.

<sup>30</sup> D'autres récits racontaient des expériences passées au secondaire ou à l'université et même au primaire.

<sup>31</sup> Identifiés dans les extraits par S-1 à S-38 (satisfaisants) et par I-1 à I-45 (insatisfaisants).

## Récits de vie en formation et en recherche

et des lectures successives des récits en tenant compte de ces catégories et en suivant une dynamique déductive et inductive (voir tableau ci-dessous).

Tableau : Grille d'analyse des récits d'expérience

Catégorie	Commentaires
Structure narrative	- Introduction - Mise en intrigue (qu'est-ce qui se passe?) - Conclusion (apprentissage ou sens donné au récit d'intervention)
	- Type « événement » - Type « continuum »
Rapport aux savoirs	Dimensions - Épistémique - Relationnelle - Identitaire - Sociale - Disciplinaire
Type d'expérience	- Satisfaisante - Insatisfaisante
Figure enseignante	Compétences - Pédago-didactiques - Psycho-relationnelles

### Sens des récits d'expérience

Dans la quête du sens des expériences narrées par les étudiantes et étudiants, nous avons commencé par une partie descriptive rendant compte, notamment, des types d'expérience racontée par les étudiantes et étudiants.

#### *Structure narrative*

Afin d'identifier, dans un premier temps, la trame de l'expérience racontée par les étudiantes et les étudiants, deux catégories que Beaudry-Vigneux (2020) a nommé « événement » et « continuum » ont permis de la décrire. Dans certains cas, la situation est circonscrite et délimitée dans le temps, ce qui a été classé comme « événement ». Tandis que dans d'autres cas, la situation occupe un empan temporel plus étendu, ce qui représente la catégorie « continuum ». Le type d'expérience est compris soit comme un point ayant marqué un tournant pour la personne (Condamine, 1997), soit comme des panoramas d'une expérience scolaire (Lani Bayle et Passeggi, 2014).

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

Au total, en regroupant les 83 récits d'expérience relatant des interventions pédagogiques, 40 se trouvent dans la catégorie continuum et 43 dans celle de l'événement, ce qui représente environ la moitié pour chaque catégorie. Toutefois, dans les récits d'expérience jugée satisfaisante, on trouve plus de la catégorie continuum (55,3 %) que de celle événement (44,7 %), tandis que dans les récits d'expérience jugée insatisfaisante, c'est l'inverse : on trouve plus d'expériences de la catégorie événement (57,8 %) que de celle de continuum (42,2 %).

Dans la façon de clôturer les récits d'expérience, les interventions jugées satisfaisantes terminent de deux façons : soit en tirant une sorte de morale de l'histoire, un apprentissage qui est exprimé comme une forme d'aspiration; soit en écrivant un changement de perception que l'expérience leur a permis de faire, comme l'illustrent les extraits qui suivent.

Cette expérience a donc contribué à forger mon idéal de l'enseignement et mon identité en tant que futur étudiant ainsi qu'à confirmer ma discipline universitaire dans laquelle j'allais me spécialiser. (Étudiant, récit S-29)

Cette intervention a été très révélatrice. Elle a provoqué un éveil scientifique chez moi qui a changé ma vision de l'école. Je suis « tombée en amour » avec l'histoire. (Étudiante, récit S-18)

Les interventions jugées insatisfaisantes, quant à elles, se terminent en concluant qu'il s'agit de contre-exemples, tant au niveau didactique qu'au niveau relationnel, ou, de façon exceptionnelle (5 sur 45), qui expriment que ces interventions ont joué un rôle pour le choix de carrière. Les extraits suivants présentent quelques exemples des conclusions de ces récits.

J'ai trouvé qu'elle avait fait preuve d'un grand manque de professionnalisme et de maturité. Je lui en ai même voulu pour ne pas nous avoir donné une formation de qualité pendant cette session et j'ai parfois senti [...] qu'il me manquait certaines notions que j'aurais dû acquérir pendant ce cours. (Étudiante, récit I-12)

Encore aujourd'hui, je garde en mémoire que je ne voudrais jamais faire vivre cela à mes étudiants. (Étudiante, récit I-35)

Aujourd'hui, je réalise que c'est une des quelques situations qui m'a véritablement poussé vers l'enseignement collégial. (Étudiant, récit I-33)

[...] j'ai commencé à croire que je n'étais pas assez intelligente pour devenir enseignante au cégep, alors j'ai cru bon l'être assez pour le primaire. Après avoir fait deux ans [...], j'ai décidé de me réorienter [...] dans le but de devenir enseignante au cégep. (Étudiante, récit I-5)

### ***Rapport aux savoirs***

C'est en termes de relations que le rapport de l'individu à soi-même, aux autres et aux savoirs est abordé (Charlot, 2002). Dans l'analyse des récits, des formes de rapport aux savoirs ont pu être dégagées, et ce,

de façon plus fréquente et claire dans les récits d'expérience jugée satisfaisante. Dans ceux-ci, le plaisir d'apprendre y apparaît caractérisant la dimension épistémique et relationnelle du rapport aux savoirs. Les choses se passent ici et maintenant, la finalité des savoirs peut ne pas paraître au premier plan, c'est le moment présent qui compte.

En ce qui concerne la dimension identitaire, elle apparaît également fortement dans les récits d'expérience satisfaisante. Dans les deux-tiers, les étudiantes et étudiants évoquent que leur expérience a contribué à la construction de qui ils étaient ou apporté une nouvelle image d'eux-mêmes. Dans l'autre tiers, elle aurait confirmé ou consolidé l'appréciation qu'ils avaient déjà d'eux-mêmes. Voici deux extraits illustrant la dimension identitaire du rapport aux savoirs. Dans le premier, l'étudiante réalise un ajustement des exigences qu'elle s'impose; dans le deuxième, une autre étudiante intègre les dires de son enseignante dans la construction de son image de soi-même.

En fait, S. [l'enseignante] m'a dit ce que je ne m'avouais pas depuis quelques mois : j'avais atteint ma limite où, malgré tous mes efforts, je ne pouvais plus suppléer à mon TDA... S. a su me mettre à l'aise et m'aider à accepter mes limitations en m'affirmant que mes mesures d'aide étaient parfaitement adaptées pour moi. (Étudiante, récit S-2.)

N. [l'enseignante] me renvoyait l'image que si je travaillais fort pour comprendre, peu importe le domaine ou la matière scolaire, j'avais les capacités pour réussir. Et elle avait bien raison! C'est donc dire à quel point j'ai compris que N. avait raison. Avec l'effort et la volonté, toutes les portes s'ouvrent à nous! (Étudiante, récit S-10)

Dans les récits d'expérience jugée insatisfaisante, ce sont les rapports aux savoirs disciplinaires qui sont principalement évoqués (23 sur 45). On y trouve, par exemple, des expressions qui soulèvent l'impact négatif sur le rapport aux savoirs de la discipline concernée par l'intervention choisie, comme « détester la matière, alors qu'avant j'aimais la philosophie » (Étudiante, récit I-7), au point d'en être marqué négativement à long terme « Même à l'université, cette phobie de l'algèbre linéaire m'a suivie » (Étudiante, récit I-10), ou de générer « [...] une forme de rupture entre la poésie et moi. Alors que j'adorais ce style avant de commencer le cégep » (Étudiante, récit I-11).

L'analyse quant au rapport aux savoirs disciplinaires ressort autant chez les enseignantes et enseignants sujets des récits d'expérience d'une intervention jugée satisfaisante, que chez les étudiantes et étudiants autrices et auteurs desdits récits et s'inscrit dans les interactions constitutives de l'acte d'apprendre. L'extrait d'un récit évoque, par exemple, que l'enseignant « était tellement passionné par son sujet qu'il a fait naître en moi un certain intérêt pour la chimie » (Étudiante, récit S-5). Dans le récit d'un autre étudiant, celui-ci évoque que son enseignant misait sur l'échange, la consultation du groupe et le jeu « pour impliquer [la] classe dans le processus d'enseignement et faire interagir les étudiants et les étudiantes entre eux » (Étudiant, récit S-39). Selon les propos de l'étudiant, les orientations pédagogiques de l'enseignant ont joué un rôle positif sur le rapport aux savoirs et ont mis en exergue une catégorie émergente, celle de la figure enseignante que nous présenterons par la suite. En ce qui concerne le rapport aux savoirs de l'enseignante ou l'enseignant dans les récits d'intervention jugée insatisfaisante, celui-ci

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

n'apparaît pas. Ce sont plutôt les (in)compétences pédagogiques et didactiques qui sont exprimées, ou bien des difficultés d'ordre relationnel qui sont évoquées.

### ***Figure enseignante***

Comme indiqué plus haut, les catégories proposées par Merle (2004) que nous avons retenues pour organiser les résultats touchant l'importance des compétences enseignantes sont, d'une part, didactiques et, d'autre part, relationnelles. Plus particulièrement, nous les avons classées en deux catégories distinctes, soit pédago-didactiques et psycho-relationnelles. En effet, aux compétences relatives aux didactiques (enseigner les savoirs disciplinaires...), nous avons joint celles pédagogiques (savoir enseigner ou animer les échanges en classe...) qui regroupent largement les pratiques de classe. Aux compétences relationnelles (savoir écouter...), nous avons ajouté l'élément psychologique référant à la personnalité de l'enseignante ou l'enseignant (dynamisme manifesté par celui-ci ou sa rigidité pour traiter les demandes des élèves...) conjuguant des caractéristiques se rapportant plus particulièrement à la personne enseignante. Cela dit, les deux catégories sont parfois liées. Par exemple, la compétence de savoir créer une atmosphère de travail et transmettre des savoirs (pédago-didactique) peut être avancée en même temps que la compétence de savoir interagir et dialoguer (psycho-relationnelle).

### ***Compétences pédago-didactiques***

Dans les récits d'expérience jugée satisfaisante, certains étudiantes ou étudiants attribuent leur compréhension et leur réussite aux « interventions pédagogiques de [leur enseignante] qui ont intensifié [leur] intérêt pour la discipline et qui [leur] ont permis de développer une réflexion approfondie », comme l'exprime dans ses mots une des étudiantes (récit S-1). Dans ce cas-ci, cela réfère entre autres à la compréhension adéquate des difficultés éprouvées et à la capacité de l'enseignante à mettre en œuvre des moyens pour y remédier.

Dans les récits d'expérience qualifiée insatisfaisante, les exemples où les enseignantes et enseignants semblent incompetents sont nombreux (28 sur 45). Il s'agit notamment de cours jugés ennuyeux, qui ne sont pas actualisés, qui ne diversifient pas les façons d'approcher la matière ou qui ne sont pas adaptés à l'âge des étudiantes et étudiants. Dans une dissertation, relate le récit d'un étudiant, les étudiants devaient « reprendre exactement le contenu de l'argumentaire ayant été vu en classe, sans que l'on puisse prendre l'initiative d'y ajouter autre chose » (Étudiant, récit I-19). D'autres extraits ci-dessous illustrent ce manque de compétence.

Je me présentai donc à chaque lundi matin et mercredi matin dans ce local plongé dans la pénombre, avec cet enseignant à la voix monotone qui lisait son contenu et qui ne se donnait pas la peine d'interpeller ses étudiants pour les garder éveillés. (Étudiant, récit I-9)

Afin d'établir le silence en classe et de débiter son cours, l'enseignante a d'abord éteint puis allumé les lumières du local à répétition. [...] Elle utilisait aussi des phrases d'approche telles que : "Alors les amis, aujourd'hui nous découvrirons..." (Étudiant, récit I-8)

L'insuffisance de compétences liées aux évaluations est souvent évoquée. Il peut s'agir d'imposer l'opinion de l'enseignant, de rigidité (lorsqu'un besoin d'accommodement est rejeté, une requête pour aller aux toilettes pendant l'examen est refusé ou des critères trop stricts), de désintérêt vis-à-vis de l'examen, d'exercices d'évaluation qui ne sollicitent pas d'intégration des connaissances comme l'illustrent les deux extraits suivants :

À plusieurs reprises dans la correction, l'enseignant nous avait enlevé des points en disant que tel ou tel critère était absent de notre travail, alors que ces critères étaient abordés plus loin dans le texte. [...] Il nous a finalement expliqué qu'il ne voulait pas augmenter notre note, car il avait visé une moyenne de groupe de 75 % pour ce travail. Il avait attribué les notes aux équipes en conséquence. (Étudiante, récit I-4)

Dès lors, pour avoir 100 % aux évaluations de ce cours, il nous fallait recopier dans les mots exacts le texte qu'elle [l'enseignante] avait composé. (Étudiant, récit I-41)

Enfin, quelques exemples réfèrent à des pratiques humiliantes. Par exemple, dans le récit d'une étudiante, celle-ci paraphrase la réponse obtenue de la part de son enseignant à une question posée en classe : « "Je ne comprends pas ce que vous ne comprenez pas là-dedans. Vous devriez le savoir rendue ici" [...] son ton était réprobateur [et] à la limite de l'arrogance » (Étudiante, récit I-39).

### ***Compétences psycho-relacionnelles***

Le statut de la relation égalitaire contribue lui aussi à renforcer l'aspect central de la relation d'enseignement-apprentissage dans les récits d'expérience satisfaisante. L'enseignant a une « capacité à faire disparaître le mur enseignant-étudiant » et cela facilite la création et la qualité du lien (Étudiant, récit S-8). L'expérience décrite dans un autre des récits d'étudiant traduit celle relatée par plusieurs autres et conclut « que la dimension affective est indissociable de l'enseignement » (Étudiant, récit S-30). La relation avec l'autre occupe un rôle déterminant dans la perception de la satisfaction de l'expérience et dans la disposition à apprendre.

A contrario, dans les récits d'expérience jugée insatisfaisante, elles sont moins nombreuses que celles de la catégorie précédente (17 sur 45). Elles concernent notamment un laisser-aller des émotions des enseignantes ou des enseignants comme dans le récit d'une étudiante dans lequel elle réfère à l'enseignante qui « a jeté par terre sa craie d'un grand mouvement de bras. Puis, elle s'est approchée de [l'étudiante] et a fracassé son bureau plusieurs fois contre le sol en criant qu'elle n'en pouvait plus de toutes ses interventions » (Étudiante, récit I-2). Des manifestations de favoritisme envers certaines étudiantes ou étudiants sont soulevées. Une trop grande ingérence dans la vie personnelle des étudiantes ou étudiants et des jugements sur leurs capacités se classent aussi dans cette catégorie. En voici deux extraits qui illustrent ces maladroites.

[...] elle a haussé le ton pour me crier avec énervement : "est-ce que tu prends de la drogue?" J'ai été très surprise [...] par le fait qu'elle me pose cette question avec une forte implication émotive et qu'elle le fasse devant une trentaine d'étudiants. (Étudiante, récit I-14)

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

Ils m'ont dit qu'il serait sûrement mieux que j'occupe un emploi qui ne nécessiterait pas de travail à faire à la maison. Qu'il serait préférable de faire un travail de type neuf à cinq et d'oublier la carrière d'enseignante qui demandait beaucoup de travail en dehors des heures régulières. (Étudiante, récit I-5)

D'autres situations qui suscitent un sentiment d'injustice de la part des enseignantes ou des enseignants sont également évoquées, comme l'illustre ce dernier passage.

[...]mon enseignant nous a très bien fait comprendre [...] qu'il était inutile de se présenter dans son cours une fois qu'il était commencé. [...] Il] nous a invités à prendre une pause de dix minutes et de revenir en classe pour 9h00. [...] Nous sommes donc arrivées devant le local de cours à 8h59, mais nous avons retrouvé la porte de la salle fermée. [...]Nous] avons tenté de lui expliquer calmement que la pause n'était pas terminée et lui avons même montré nos téléphones, qui indiquaient 8h59. Il nous a tout simplement répondu que nos cellulaires n'étaient pas une référence puisque tout le monde avait réussi à revenir à l'heure, avant de nous fermer la porte au nez. (Étudiante, récit I-28)

### Discussion

L'intention de ce texte étant de tisser des liens entre les savoirs qui émergent de l'analyse de récits d'expérience et la réussite éducative. Il est de mise de préciser ce que nous entendons ici par réussite éducative. La définition de réussite scolaire appliquée aux orientations du ministère de l'Éducation du Québec la lie à la mission même de l'école d'instruire, de socialiser, de qualifier et se base sur le développement de compétences des élèves définies dans le programme du secondaire comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'Éducation 2006, p. 7). Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay – Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) sont d'accord pour dire que la définition de réussite scolaire est associée à l'idée de rendement (notes et obtention du diplôme) et de performance, tandis que l'expression de réussite éducative est plus large et concerne autant l'intégration de savoirs académiques, que la socialisation, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle, ainsi que l'atteinte d'objectifs personnels (CRÉPAS, 2016 ; Demba et Laferrière, 2016). Notre analyse de récits d'expérience (satisfaisante et insatisfaisante) relative au rapport aux savoirs et aux compétences enseignantes contribue à comprendre autant la réussite scolaire liée à la réussite des cours, l'obtention du diplôme, que plus largement la réussite éducative, qui laisse une trace « dans le temps long » passant à des situations non didactiques (Jonnaert et Vander Borght, 2009), c'est-à-dire des situations qui dépassent le cadre du contrat didactique en classe. Les enseignantes et enseignants en formation racontent ce qu'ils ont considéré significatif pour en retenir un apprentissage en vue de leur future profession et, ce faisant, révèlent des aspects reliés à la réussite éducative. Ce qu'ils ont appris des interventions racontées serait une des bases pour, qu'à leur tour, ils prodiguent un enseignement significatif, liant la boucle apprentissage-enseignement.

## Récits de vie en formation et en recherche

Revenons aux éléments sur lesquels nous nous sommes appuyés pour trouver le sens accordé aux situations choisies pour en faire un récit d'expérience. Dans la structure narrative, qui fut la porte d'entrée dans l'analyse des récits, nous avons noté que, dans les récits d'expérience jugée insatisfaisante, les interventions racontées dites d'événement étaient plus fréquentes que celles de type continuum (15,6 % de plus). A contrario, dans les expériences jugées satisfaisantes, ce sont les interventions de type continuum qui sont plus fréquentes que celles de type événement (10,6 % de plus). Cela nous porte à réfléchir sur la façon dont les enseignantes et enseignants abordent ce que d'aucuns appellent les « incidents critiques » liés fréquemment à ce qu'on nomme « gestion de classe ». Des travaux s'intéressant à l'analyse du parcours professionnel employant des récits de vie ont permis d'aborder des situations liées aux pratiques enseignantes de confrontation à des « incidents critiques » en classe, des événements perturbateurs dans le courant du cours, des moments singuliers dans la vie de classe dans lesquels il peut exister une confrontation entre élèves (ou un élève) et enseignante ou enseignant. Ces incidents seraient un point commun des parcours enseignants (Measor, 1985; Sikes et al., 1985 ; Wood et Sikes, 1987) et sont critiques en ce sens qu'ils forcent l'enseignante ou l'enseignant à trouver une issue. Issue qui peut jouer un rôle déterminant dans la représentation que les élèves se feront de l'enseignante ou l'enseignant en question. Les souvenirs évoqués dans les récits insatisfaisants seraient liés à des événements, pouvant représenter ce type d'incidents critiques durant lequel l'enseignante ou l'enseignant n'aurait pas trouvé une issue convenable pour les impliquer dans la relation éducative. Dans les récits d'expérience jugée satisfaisante, il semble que les souvenirs évoqués sont plutôt liés à la perception d'ensemble, au climat général de la classe, au « bon » déroulement des activités pédagogiques. Ces narrations du vécu en classe peuvent nous informer sur différentes façons d'entreprendre le parcours professionnel vers l'enseignement. Les expériences d'interventions satisfaisantes seront retenues comme inspirantes pour la future profession, tandis que celles d'interventions insatisfaisantes comme des contre-exemples.

Sous l'angle du rapport aux savoirs, notre analyse fait émerger la mobilisation à l'école dans les récits d'expérience jugée satisfaisante, rejoignant la mission de socialisation de cette institution. Dans le cas des deux types d'expérience racontés, la construction d'un rapport aux savoirs comporte les dimensions épistémique, identitaire et sociale décrites par Charlot (2002). La dimension épistémique apparaît de façon marquante dans les récits qui racontent une expérience satisfaisante et qui expriment « aimer la matière ». Dans les récits d'étudiantes et d'étudiants qui relatent une expérience insatisfaisante, cette dimension apparaît comme une relation d'évitement. Les étudiantes et étudiants s'y éloigneraient de façon délibérée en choisissant une voie professionnelle où ils n'auraient pas à aborder ces savoirs. Ces désirs de savoirs (ou ces rejets) particuliers rejoignent la dimension identitaire du rapport aux savoirs au sens où les individus s'identifient à des champs disciplinaires retrouvant une forme d'appartenance ou, au contraire, en s'y distanciant comme n'appartenant pas au « champ ». La dimension sociale du rapport aux savoirs est également importante et apparaît en lien avec la construction du rapport aux savoirs des enseignantes et enseignants évoqué dans les récits d'expérience satisfaisante. Leur « passion pour la matière » est communiquée aux élèves et influence la construction du rapport aux savoirs de certains élèves qui apprennent à « aimer », à leur tour, ces savoirs inscrits dans un domaine disciplinaire particulier. Le rapport aux savoirs, tel que Charlot (2005) le propose, permet de poser autrement le problème de l'échec et de la réussite scolaire. Il permet de comprendre que le sujet crée une relation de sens et donc de valeur avec les processus et les produits de savoir (Carnus et al. 2020; Charlot et al., 1992). Le propre

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

rapport aux savoirs de l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle sur la construction de cette relation où l'élève donne sens aux apprentissages. Pour les élèves, aimer la matière et construire un rapport positif à l'apprendre est relié à l'appréciation des pratiques pédagogiques de l'enseignante ou l'enseignant, notamment lorsqu'elles et ils mobilisent avec succès des pédagogies actives (Rey et Carrette, 2019), mais aussi lorsqu'ils font preuve de compétences psycho-relationnelles.

L'angle des compétences enseignantes, qu'elles soient pédaogo-didactiques ou psycho-relationnelles, souligne l'importance de la formation. Il ne suffit pas de maîtriser les contenus de savoirs à enseigner : il est également nécessaire de développer des compétences didactiques, pédagogiques ainsi que relationnelles. Comme l'exprime Cifali (2012, p. 13), l'enseignement appelle « les dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain ». Les compétences qui décrivent les interventions satisfaisantes se trouvent sous le sceau du *care*, de « rendre capable » l'autre, ce qui suppose « un souci de l'autre sans abus de protection » (Brugères, 2016). Elles peuvent aussi conduire à la réflexion des termes « contenance » et « obligeance » dans la disposition de l'enseignante ou l'enseignant dans les métiers liés à la personne que Triby (2022) propose de creuser. La contenance comme capacité de maintenir un comportement professionnel sans débordement et l'obligeance comme celle de rendre service. Dans les récits d'expérience qualifiée d'insatisfaisante, les étudiantes et les étudiants expriment le comportement inapproprié de l'enseignante ou l'enseignant, le manque de maîtrise de soi et la perte de vue de leur rôle d'accompagnateur, de facilitateur de l'apprentissage. L'ombre de la pédagogie dite de l'humiliation (Merle, 2005) et du contrôle exercé négativement par les enseignants et enseignantes (Levasseur et Hamel, 2017) peut assombrir le tableau des relations en classe avec des conséquences négatives sur la construction du rapport aux savoirs, sur la dimension identitaire de l'élève et sur son estime de soi.

Dans notre travail, l'analyse du sens des expériences tiré de la structure narrative, des angles de la notion de rapport aux savoirs et de la figure enseignante, s'il n'épuise pas les apprentissages à tirer des récits d'expérience, a le mérite de mettre en exergue des éléments importants de la réussite éducative (à la fois singuliers et sociaux). Dans cette réussite, il apparaît que la figure enseignante y joue un rôle crucial, tant dans l'acquisition de savoirs scolaires ou disciplinaires que dans les modes de socialisation favorisant le bien vivre ensemble. Cette figure modélise des attitudes et des valeurs utiles à la vie en société, influence l'orientation professionnelle ou, encore, joue le rôle de médiateur dans l'atteinte d'objectifs personnels, et ce, tant de manière positive que négative. Cela dit, il faut tenir compte du contexte de production des récits d'expérience étudiés qui représente une de ses limites<sup>32</sup>. Ils ont été produits dans le cadre d'un cours et le rôle du « métier d'élève » est donc important pour les étudiantes et étudiants. Ils souhaitent, comme le soulignent Beaudry-Vigneux et Bernard (2021) s'appuyant sur Perrenoud (1994), répondre aux critères de l'enseignante et ont le souci de « bien paraître » dans la rédaction de leur travail. De plus, il s'agit de personnes intéressées à poursuivre une carrière enseignante et portent donc un regard aiguisé sur leurs expériences scolaires. Par ailleurs, une voie à creuser est celle du RAS des enseignantes et des enseignants.

---

<sup>32</sup> Sans parler du fait que nous ne tenons pas compte dans cette étude d'enjeux politiques, sociaux et économiques qui peuvent avoir des incidences sur les politiques et les établissements scolaires dans lesquels ont lieu les expériences évoquées dans les récits d'intervention.

Si les RAS de ceux-ci sont apparus importants dans certains récits, ils ne constituaient que des brides et pourraient être approfondis dans des recherches futures.

Enfin, ce travail souligne l'intérêt de tenir compte de l'apport de la figure enseignante dans la formation (initiale et continue), d'inclure des formes de récits qui transmettent le vivant<sup>33</sup> du métier (Cifali, 2012) et dont les narrations peuvent devenir des « histoires qui comptent », selon l'expression de Hardy (2020), dans l'apprentissage. Différents types de narration (récits d'expérience, récits de pratique, récits exemplaires de pratique ou encore partage de récits de fragments d'actions professionnelles) sont à encourager parce qu'ils permettent un recul critique, une analyse des façons de faire et leur « archéologie », ainsi qu'une compréhension des médiations qui réussissent et celles qui n'aboutissent pas aux intentionnalités éducatives. C'est ce que nous soutenons à l'instar de Cifali (2012), Desgagné (2005), Mevel (2002), Tschopp et Stierli (2016), entre autres.

### **En guise de conclusion**

C'est en analysant des récits d'expérience réalisés par des futurs enseignantes et enseignants du collégial que nous avons souhaité mieux saisir les raisons pour lesquelles ces expériences avaient été qualifiées de satisfaisantes ou, au contraire, d'insatisfaisantes. Les résultats du travail d'analyse de ces récits documentent l'idée que les « bons enseignants » occupent un rôle important dans l'apprentissage et peuvent avoir une influence positive majeure dans les parcours scolaires des étudiantes et des étudiants en leur permettant de trouver une « saveur aux savoirs », selon l'expression d'Astolfi (2008), et favorisant la construction de rapports aux savoirs positifs. Inversement, les sentiments d'injustice, d'être « laissés pour compte » ou de ne pas avoir été entendus, qui sont évoqués dans les récits d'expérience insatisfaisante, laissent un goût amer chez des étudiantes et étudiants. Les « mauvais enseignants » seraient aussi ceux qui ne démontrent aucun intérêt pour les aspects pédagogiques dans l'enseignement, pour l'actualisation de leurs savoirs, ou même pour les étudiantes et étudiants, oubliant que le métier enseignant est un « métier de l'humain » (Cifali, 2012).

Nous concluons ce chapitre en soutenant l'intérêt pour les futurs enseignantes et enseignants de mettre en mot des récits d'expérience, en ce qu'ils peuvent contribuer à la construction de sens grâce, notamment, au travail réflexif qui sous-tend un tel exercice et au processus de réinterprétation du vécu. Les catégories conceptuelles du rapport aux savoirs et de la figure enseignante ont permis de comprendre, sous ces angles théoriques, quelques éléments qui contribuent à la réussite éducative. Nous soutenons, à l'instar de Pineau et Marie-Michèle (1983/2012), que l'agir narratif est une forme de pouvoir d'agir sur sa propre formation. Ce travail permet aussi de valoriser la formation, pour la profession enseignante, de compétences à la fois psycho-relationnelles et pédago-didactiques, deux pans importants de formation lorsqu'on vise une émancipation du rapport aux savoirs, point culminant d'une réussite éducative.

---

<sup>33</sup> Vivant au sens de ce qui n'est pas programmable.

## Références bibliographiques

- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir: une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Review of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 41(1), 49-75. <https://mje.mcgill.ca/article/view/509/420>
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF éditeur.
- Bauthier, É. et Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Armand Colin.
- Beucher, C. (2018). Comment la relation à l'Autre détrône le métier comme objet de centration dans le rapport au savoir d'enseignants-étudiants de formation professionnelle au Québec. Dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives*, (p. 165 - 187). JFD.
- Beaudry-Vigneux, S. (2020). *Savoirs d'expérience et interventions pédagogiques: Analyse de récits d'étudiants et d'étudiantes en formation à l'enseignement*. Essai. Maîtrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Beaudry-Vigneux, S. et Bernard, M.C. (2021). Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignants dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*. Dossier « Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas », 2, <https://revista.ufrr.br/rep/article/view/e20219/pdf>
- Bernard, M.C., Tschopp, G. et Slowik, A. (2019). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*, (p. 103-123). Québec : Livres en ligne du CRIRES, 2019. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/les-voies-du-recit-approches-biographiques-en-formation-intervention-et-recherche> et Éditions science et bien commun. <https://www.editions-science-et-bien-commun.org/?p=1138>
- Bliez-Sullerot, N. et Mevel, Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. L'Harmattan.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Brugères, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation?. *Éducation et socialisation*, 40. <https://journals.openedition.org/edso/1487>
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans M.C. Bernard, A. Savard, C. Beucher (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 7-18). Québec : Livres en ligne du CRÉPAS.(2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 11. CRIRES. [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Carnus, M.-F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., et Vincent, V. (dir.). (2020). Rapport au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ? Québec : Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* (3e éd.). Anthropos, Economica.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury, et M. Caillot, (dir.). *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Fabert.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique* 135, 11-15.

- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista internacional Educon* 2(1), <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation: l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 8(21). <https://doi.org/10.25755/int.1519>
- CRÉPAS. (2016). Quelques définitions sur la réussite scolaire et la réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 11-12.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi*. Éditions Septembre.
- Demba, J. J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 10.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Dominicé, P. (1990/2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Hardy, A.-F. (2020). *Prendre soin des histoires qui comptent. Apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes II.
- Hiebert, J. et Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In LESTER, Frank K. Jr. (Edit). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 371-404). Information age pub.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borcht, C. (1999/2009). *Créer des conditions d'apprentissage*. De Boeck Supérieur.
- Lani-Bayle, M. et Passeggi, M. (2014). *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématique des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-765.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(2), 13-53. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. Dans J. Ball et I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (p. 61-77). Falmer Press.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208. doi:10.3917/es.013.0193.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Presses universitaires de France.
- Mével, Y. (2002). Quelques outils de formation pour comprendre la genèse des idées pédagogiques. Dans Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (C.I.V.I.I.C.), *Les idées pédagogiques : Patrimoine éducatif ?* (p. 249-258). Publications de l'Université de Rouen.
- Ministère de l'éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). Raisons de savoir. *Vie pédagogique*, 113, 5-8.
- Pineau, G. et Breton, H. (2021). *Vint cinq ans de vie d'une collection. Quelle(s) histoire(s) en formation?* L'Harmattan.

## Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience

- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983/2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions Saint Martin.
- Prévost, H., Bernard, M.C. et Lago, D. (2021). *Histoires de vie et récits en formation. Pratiques sociales et démarches personnelles*. Chronique Sociale.
- Reuter, Y. (2016). Didactique et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-33.
- Rey, B. et Carrette, R. (2019). *Enseignement et apprentissage dans le secondaire : un état des connaissances et des problèmes*. Academia L'Harmattan.
- Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(1-2), 28–37. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1024586ar>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sikes, P., Measor, L. et Woods, P. (1985). *Teacher careers : Crises and continuities*. Falmer Press.
- Towers, J., Hall, J., Rapke, T., Martin, L.C. et Andrews, H. (2017). Autobiographical accounts of students' experiences learning mathematics: a review. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education / Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 17(3), 152-164.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2016). Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Dans Tschopp et Bernard (coord.) *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 23-34). Québec : Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp\\_bernard\\_2016.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp_bernard_2016.pdf)
- Triby, E. (février, 2022). *L'évaluation émancipatrice à l'épreuve de formations universitaires: une utopie constructive*. Communication au 7<sup>e</sup> colloque du gEvaPP "Émancipation, institution, évaluation. Un triptyque pour penser une évaluation émancipatrice?" organisé par le GEVAPP et le LISEC, Strasbourg, 24 février 2002.
- Woods, P. et Sikes, P. (1987). The use of teacher biographies in professional self- development. Dans F. Todd (Ed.), *Planning continuing professional development* (p. 161- 180). Croom Helm.

## **Chapitre 4**

### **Le récit de vie un outil de formation et de recherche pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire : le cas des étudiants internationaux**

**Enkeleda Arapi**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

#### **Résumé**

Ce chapitre s'intéresse à l'expérience des étudiants et étudiantes internationaux inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur au Québec. La présente étude a permis de documenter les enjeux d'ordre socioéconomique, individuel et culturel de la réussite scolaire desdits étudiants lors de leurs parcours universitaires. En outre, les défis de l'intégration à la vie universitaire auxquels sont confrontés ces étudiants et étudiantes sont aussi abordés. L'expérience des étudiantes et étudiants internationaux par le biais de récits de vie a permis de broser un portrait global des acquis individuels, culturels et institutionnels desdits étudiants et étudiantes. À partir de 88 récits de vie d'étudiants et d'étudiantes, le chapitre présente les défis relatifs à l'intégration sociale à la communauté universitaire, au décodage d'éléments d'ordre culturel, à l'appropriation de normes et de règles relatives aux pratiques universitaires, de même que les stratégies d'adaptation sociale et académique privilégiées par les étudiants et étudiantes. Finalement, des pistes de réflexion interpellant l'établissement d'enseignement supérieur et l'implication des propres étudiants et étudiantes sont présentées.

#### **Mots-clés**

Récit de vie, étudiants internationaux, défi d'intégration, enjeux de réussite

#### **Introduction**

Au Québec comme au Canada, la persévérance aux études collégiales et universitaires constitue un enjeu majeur en éducation. En 2013, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a recommandé de privilégier une approche différenciée de la formation et de l'encadrement des étudiants et étudiantes en vue de favoriser leur persévérance aux études, ayant en vue que les profils des

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

étudiants et étudiantes universitaires et collégiaux sont de plus en plus diversifiés grâce à la mobilité internationale.

En même temps, les universités d'accueil mettent en place des stratégies pour mieux favoriser l'intégration et la réussite de ces étudiants et étudiantes. Ainsi, l'Université Laval a mis en place le cours « Insertion universitaire en milieu francophone nord-américain », ayant pour but d'aider les étudiants et étudiantes à comprendre la démarche d'étude à l'Université Laval (Bernard, 2014b). Dans le cadre de ce cours, plusieurs activités pédagogiques sont réalisées, notamment la *Présentation de soi*, permettant aux étudiants et étudiantes de se situer en parlant d'eux-mêmes (Bernard, 2014a). Cette activité pédagogique s'appuie sur le récit de vie, défini comme « l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs », la narration produite pouvant être écrite ou orale (Legrand, 1993, p. 180). Le recours au récit de vie comporte des bienfaits sur l'apprentissage en favorisant entre autres la réflexivité (Lavoie et Blanchet, 2017) et la prise de conscience quant aux enjeux de l'intégration et de la réussite scolaire. À partir des récits de vie, ce chapitre a pour objectif d'analyser les expériences d'étudiants et d'étudiantes internationaux afin d'identifier des enjeux socioéconomique, psychologique et culturel de l'intégration et de la réussite scolaire desdits étudiants et étudiantes et les stratégies choisies par ceux-ci et celles-ci pour s'intégrer et réussir dans le milieu universitaire francophone.

### **Internationalisation des universités et mobilité étudiante : mise en contexte**

Le Canada occupe le sixième rang des pays de l'OCDE en termes d'accueil d'étudiants internationaux dans le monde, derrière les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, l'Allemagne et le Luxembourg (OCDE, 2021). Ainsi, les étudiants internationaux constituaient 14,7 % de l'effectif total étudiant en 2017-2018, ce qui représente une hausse significative par rapport à 8,2 % en 2009-2010 (Frenette *et al.*, 2021). Le Québec est, quant à lui, une des provinces canadiennes les plus dynamiques en termes d'accueil d'étudiants internationaux. Selon le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, (MIFI, 2020) le Québec a accueilli 56 550 étudiantes et étudiants étrangers au 1<sup>er</sup> décembre 2019, une augmentation de 26 475 personnes par rapport à 2014. Par ailleurs, 50,5 % de ces étudiants et étudiantes suivent des études universitaires (MIFI, 2020) dont 23,4 % au baccalauréat, 17,4 % en maîtrise, 6,9 % au doctorat et 3 % dans d'autres études universitaires. En 2019, 71,4 % des étudiantes et étudiants internationaux ont choisi Montréal comme région de destination contre 6,9 % qui se sont établis dans la Capitale Nationale (MIFI, 2020).

#### ***Les étudiants internationaux à l'Université Laval***

Le profil de la population pour tous les programmes des étudiantes et étudiants détenteurs d'un permis de résidence permanente ou d'un permis d'études inscrits à l'Université Laval en 2022 est de 8 % au premier cycle, de 21 % au deuxième cycle et de 60 % au troisième cycle. Parmi les étudiantes et étudiants internationaux (4 290 étudiants) en 2020-2021, les plus nombreux

## Récits de vie en formation et en recherche

proviennent d'Afrique (1 748 étudiants) et d'Europe (1 607 étudiants). D'autres étudiantes et étudiants internationaux proviennent d'Amérique latine, d'Asie et du Moyen-Orient. Généralement, les étudiantes et étudiants inscrits à des études graduées réussissent leurs études. Les problèmes qu'ils éprouvent sont plutôt d'ordre personnel et social, soit l'isolement et le choc culturel et universitaire. Ainsi, le rapport annuel de l'Ombudsman (2015-2016) révèle que parmi les étudiantes et étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs qui se sont adressés à l'Ombudsman, ceux et celles en provenance de l'étranger consultent dans une proportion de 24 %. De cette proportion, 40 % concernaient des questions de nature académique ; 14 % des problèmes d'encadrement de la part d'un directeur de recherche ; 28 % des problèmes financiers liés aux droits de scolarité, 17 % des questions de droits de la personne et 1 % des questions diverses ou sur les relations avec les unités.

Depuis l'année 2009, la population étudiante d'origine étrangère qui fréquente l'Université Laval est en croissance (Commission des études, 2021). La Commission des études a constaté une hausse particulièrement marquée au doctorat en rapportant qu'à l'automne 2018, près de 45 % des doctorantes et des doctorants provenait de l'international, alors que cette population comptait pour 21,3 % des effectifs étudiants en 2009. Elle constate aussi que le nombre d'étudiantes et d'étudiants d'origine étrangère aux premiers et deuxièmes cycles est aussi en croissance, passant de 3,9 % (2009) à 5,2 % (2018) des effectifs au premier cycle et de 9 % (2009) à 13,5 % (2018) des effectifs au deuxième cycle.

Dans ce contexte, l'intégration et la réussite des étudiants internationaux constituent un défi. L'Université Laval a pris des mesures pour faciliter l'intégration des étudiants étrangers : des journées d'accueil, le projet *Comment ça va*, des cours d'adaptation tels *l'Insertion en milieu francophone nord-américain* et *Découvrir le Québec*, des cours de langue française, des excursions, des activités de parrainage, des bourses d'études, un Centre d'aide aux étudiants, etc. Malgré ces mesures, les étudiantes et étudiants internationaux sont confrontés à de multiples difficultés. En 2006, la Commission des affaires étudiante (CAE) identifie des difficultés entre autres d'ordre académique : 1) la formation antérieure, y compris les méthodes de travail, charge du travail scolaire, l'évaluation des apprentissages ; 2) la qualité de la langue ; 3) le choc culturel. Les étudiantes et étudiants rencontrent des difficultés liées à l'intégration dans un environnement social étranger, au mode d'apprentissage, au choc culturel et aux compétences langagières (ÆLIÉS, 2016). En trame de fond, le choc culturel que vivent les étudiantes et étudiants nouvellement inscrits à l'université affecte leur rendement scolaire. En effet, avant qu'une routine s'installe, et que les étudiantes et étudiants traversent ce que Coulon (1997) appelle les trois phases de transition vers l'insertion universitaire (à savoir le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation), les choix que les étudiantes et étudiants font peuvent les conduire vers l'échec ou la réussite scolaire.

***La réussite scolaire et l'intégration des étudiants internationaux à l'université***

La réussite scolaire est définie comme l'« atteinte des objectifs d'apprentissage conduisant à l'achèvement d'un parcours scolaire donné, mesurable par les résultats scolaires, les compétences acquises et les diplômes obtenus au terme de ce cheminement » (Office québécois de la langue française, 2017). Michaut (2012) identifie, dans sa recension portant sur la réussite des études dans l'enseignement supérieur français, cinq variables susceptibles d'influencer le parcours universitaire des étudiantes et étudiants : leurs caractéristiques sociodémographiques (l'origine sociale, le sexe), leurs conditions de vie (les activités rémunérées, les revenus des parents), leur scolarité antérieure (la possession d'un baccalauréat scientifique, la qualité de la scolarité secondaire, le choix par défaut du programme universitaire), leurs pratiques d'études (le temps et la régularité du travail personnel, les stratégies d'apprentissage) et le contexte universitaire dans lequel ils et elles étudient (type de structure, organisation pédagogique, tutorat, remise à niveau, méthodologie documentaire). Pour leur part, Lafortune et al., (2020) soulignent que la persévérance aux études est corolaire « de l'interaction entre les caractéristiques des étudiants (contexte familial, scolarité antérieure, engagement dans les études, engagements en dehors des études) et celles de l'environnement éducatif (pédagogie, réseau et soutien social, ressources) » (p.19). Maintes recherches mettent l'accent sur l'ensemble des caractéristiques individuelles, socioéconomiques et institutionnelles sur la réussite scolaire lors des études postsecondaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2019 ; Kanouté et al., 2020 ; Lafortune et al., 2020 ; Picard et al., 2013). Bien que l'ensemble de ces caractéristiques aient leurs poids dans le parcours universitaire, il est possible que les caractéristiques institutionnelles puissent jouer un rôle important, notamment pour les étudiantes et étudiants internationaux. Ce groupe d'étudiants ne rencontrent pas seulement un défi de transition d'un niveau scolaire à l'autre, mais aussi un défi de transition liée à la culture scolaire qui est différente de leur pays d'origine. D'ailleurs, Coulon (1997) attire l'attention sur l'obligation pour les étudiantes et étudiants de s'appropriier les règles et normes institutionnelles dès leur entrée dans le monde universitaire, d'où l'importance de construire des conditions facilitant l'accès à la connaissance et l'appropriation du système académique pour les étudiants internationaux.

Dans cette perspective, afin de faciliter l'intégration universitaire des étudiantes et étudiants internationaux, l'Université Laval a créé le cours *Insertion universitaire en milieu francophone nord-américain*. Selon Bernard (2014b) le cours a été conçu comme « un dispositif susceptible de favoriser la prise en charge, par les étudiantes et étudiants étrangers, de leurs apprentissages au moyen d'une réflexion approfondie sur les règles et les codes relatifs aux études universitaires qui est nécessaire à la réussite de leurs études » (p. 109). Il a comme but d'outiller les étudiants pour faire face aux exigences de différents programmes de l'Université Laval. À l'instar de Bernard (2014b), le cours poursuit les objectifs suivants : aider les étudiants et étudiantes internationaux à s'appropriier les outils pédagogiques propres à l'Université Laval, soutenir les étudiants et étudiantes internationaux à comprendre le processus d'apprentissage et favoriser l'affiliation et l'engagement des étudiantes et étudiants étrangers.

## Récits de vie en formation et en recherche

Le cours atteint ces objectifs en s'appuyant sur des formules pédagogiques (présentations, conférences, tables rondes, etc.) et des activités d'apprentissage (ateliers, études de cas, mises en situation, etc.) diversifiées. Le contenu du cours familiarise les étudiantes et étudiants avec, entre autres, les normes et les règles du métier d'étudiant dans le milieu universitaire ; des stratégies d'apprentissage (prise de notes, lecture active, cartes conceptuelles); la culture scolaire de l'institution et plus largement du pays hôte. Les activités pédagogiques retenues (ateliers, études de cas, mise en situation, etc.) et la mise en pratique de plusieurs modes de participation (individuels et en équipe) cherchent à favoriser la communication interculturelle entre les étudiantes et étudiants, à créer un climat de confiance, à permettre aux étudiantes et étudiants de partager leurs expériences personnelles, à tisser des liens entre eux et elles et à favoriser le sentiment d'appartenance à l'université hôte. Une activité pédagogique retenue dans le cours, et ceci dès le début, est l'exercice de *Présentation de soi*. Sous forme de récit de vie, l'exercice est construit à partir d'éléments biographiques. Pour mieux situer le recours à « La présentation de soi », il incombe de s'attarder sur le récit de vie comme un ancrage théorique.

### **Le récit de vie**

Le recueil de récits de vie en tant que méthode de recherche en sociologie a été initiée par des sociologues américains de l'École de Chicago et s'inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique (Bernard, 2014a; Chaxel et al., 2014; Le Breton, 2012). L'interactionnisme symbolique s'appuie sur une approche compréhensive des phénomènes et l'individu est considéré comme :

(...) un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance... Il construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. (Le Breton, 2012, p. 47)

Inspirés de cette perspective interactionniste, les récits de vie sont des occasions qui s'offrent aux acteurs et actrices sociaux pour dévoiler les manières dont ils et elles ont réagi au cours de leur vie, de dévoiler les connaissances, les justifications et les raisons qui leur ont permis d'affronter différents événements, tout en faisant part aussi des leçons tirées au fil de ces actions (Le Breton, 2012). Il y a un récit de vie dès lors que la personne raconte sous forme narrative un épisode de son expérience vécue et, même si la personne ne raconte pas l'intégralité de son histoire, sont inclus dans la narration les actions et les contextes interpersonnels et sociaux (Bertaux, 2010; Lavoie et Blanchet, 2017). Le récit de vie, comme un segment de vie, est aussi un moyen permettant aux personnes de donner un sens à leur expérience personnelle afin d'évaluer le passé, le présent et de créer un but pour l'avenir (Binks et al., 2009). Le récit de vie n'est pas seulement une occasion offerte à la personne de raconter, oralement ou par écrit, les épisodes de sa vie, mais constitue aussi un moyen de jeter un regard critique sur les événements présentés. Pour leur part, Pineau et Le Grand (2002) soutiennent que dans l'expérience de récit de vie, il y a une réorganisation d'événements vécus par l'individu afin de lui permettre d'appréhender de

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

nouvelles expériences. D'autres auteurs voient aussi, dans l'activité de raconter son expérience de vie, un moyen pour le narrateur de façonner son identité (Bruner, 2002 ; Charlot, 1997).

Le Breton (2012) argue qu'en donnant la parole à l'acteur, « le récit de vie permet de passer du général au particulier et de conjuguer un angle à la fois singulier et social dans l'étude d'un objet » (p. 180). Josso et Schmutz-Brun (2002) considèrent le récit de vie comme des micro-narrations juxtaposées construit à partir d'une succession d'états et de contextes vécus par le narrateur. Selon ces mêmes autrices, ces micro-narrations contiennent des éléments affectifs et cognitifs (dimension psychologique), des éléments économiques, politiques et sociaux (dimension sociologique) et des éléments culturels et spirituels (dimension anthropologique). De ce fait, le récit de vie, par le dévoilement des éléments de dimensions psychologique, sociale et anthropologique et la quête de construire un sens à partir de ces éléments, peut être considéré aussi comme un outil d'apprentissage et, parallèlement, un outil de recherche. Ainsi, pour Dujardin et al. (2013), le récit de vie peut être considéré comme une méthode d'enquête, une forme particulière de l'entretien narratif incluant deux registres de données : il tient compte d'événements, d'une réalité objective et historique; et il se réfère à des significations, à l'expression subjective du vécu de l'histoire. Bernard (2014c) met en relief que le recours aux récits de vie et leur usage en éducation est diversifié en ce qui concerne les aspects étudiés : les expériences de vie et les antécédents chez les enseignants et enseignantes, leurs conditions de travail et leur style de vie, entre autres.

### ***Le récit de vie, un outil pédagogique***

Plusieurs chercheurs et chercheuses voient un potentiel pédagogique dans le récit de vie qui mérite d'être exploité. Lavoie et Blanchet (2017) considèrent le récit de vie comme :

... une pratique pédagogique dialogique qui s'appuie sur la narration et qui consiste à porter un regard rétrospectif sur une expérience permettant tant au narrateur qu'à ses interlocuteurs de réfléchir, de s'informer, de décrire, de ressentir le présent ou d'appréhender le futur par le retour réflexif sur le passé. (p. 1)

Pour sa part, Abma (2003) considère les récits de vie comme des ressources pédagogiques. Plusieurs chercheurs constatent les avantages de l'utilisation du récit de vie en enseignement. Le recours au récit de vie comporte des bienfaits sur l'apprentissage, car il contribue au développement de l'écoute active (attente, silence, regard dirigé), permet de travailler les stratégies relatives à l'identification du message et aux attitudes relatives au respect et à l'ouverture face au locuteur, favorise les échanges entre les apprenants, favorise la réflexivité et un climat de confiance (Abma, 2003 ; Lavoie et Blanchet, 2017). La pratique du récit de vie, en enseignement, a pour effet de créer une « communauté de conteurs » en classe (Mac Lean et Wason-Ellam, 2006) et, par le fait même, de créer un climat inclusif et équitable (Cortes, 2016). Pour Bruner (2002), le recours au récit de vie contribue à l'enracinement des valeurs culturelles et à la consolidation de l'identité.

Selon Chaxel et al. (2014), le recueil et l'analyse de récits de vie sont conçus comme des outils pour orienter l'action et penser le futur. Bernard (2015) indique que le récit de vie est considéré un outil prisé dans des études exploratoires en sciences humaines et sociales. Dans un contexte de pédagogie universitaire, cet outil permet de connaître la genèse des points de vue des acteurs, souligne « l'importance des éléments biographique et disciplinaire dans la façon d'envisager l'enseignement et les stratégies pédagogiques en classe, analyse le développement de l'identité professionnelle et des interactions avec le contexte institutionnel, représente aussi une démarche d'auto-analyse de ses propres conceptions » (p. 232) et développe une posture de réflexion critique chez l'apprenant et l'apprenante.

Comme le souligne Bernard (2015), le récit de vie peut avoir une double fonction. Premièrement, pour le formateur ou la formatrice, le récit de vie représente un type d'apprentissage qui peut rendre la formation plus efficace. Du point de vue du formateur et formatrice universitaire, les pratiques narratives, soit orales, soit par écrit, sont une source d'information permettant de mieux connaître les participants et participantes, de mieux cerner leur parcours et d'adapter les stratégies d'apprentissage en fonction des parcours professionnels des apprenants et apprenantes. Pour les formateurs et formatrices, le récit de vie permet aussi de créer des interactions entre les participants et participantes, entre les participants participantes et le formateur ou formatrice, de créer un climat de confiance et de cohésion du groupe-classe. Ainsi, les pratiques narratives peuvent constituer des contextes favorables à l'acquisition des apprentissages dans un domaine de connaissances particulier. Deuxièmement, du point de vue de l'apprenant ou apprenante, le récit de vie permet de prendre un temps de réflexion sur le passé, le présent et le futur ; permet de comprendre et d'apprendre comment atteindre un objectif et/ou résoudre une problématique dans le contexte de formation. Pour l'apprenant et l'apprenante, les pratiques narratives sont une occasion de jeter un regard rétrospectif et prospectif sur le bagage culturel, sur les compétences langagières, sur les dimensions identitaires et sur les apprentissages.

Le récit de vie comme outil pédagogique constitue une action intentionnelle qui vise à provoquer des effets d'apprentissage aux niveaux professionnel et personnel. C'est dans cette perspective qu'il est utilisé dans la formation des étudiantes et étudiants internationaux débutant les études universitaires. La section suivante présente l'activité de *présentation de soi* conçue dans le cadre d'un cours favorisant l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux à l'Université Laval.

### ***Présentation de soi, une forme de récit de vie***

Parmi les ateliers d'exercice pratique mis en œuvre dans le cadre du cours, la *présentation de soi*, une forme de récit de vie, constitue une activité pédagogique favorisant l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux dans le milieu universitaire francophone nord-américain. Cette activité est un moment de réflexion sur le passé, le présent et le futur de leur parcours personnel et scolaire. Dans cet exercice, les étudiantes et les étudiants sont appelés à rédiger un

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

texte de présentation d'eux-mêmes en dévoilant non seulement des éléments biographique (ex. pays d'origine, informations sur leurs parents et les conditions de vie), mais aussi des éléments structurant leurs vies (les voyages, les aspirations, la vie scolaire, les réussites, etc.). Les étudiants sont aussi appelés à expliciter les raisons pour lesquelles ils et elles ont décidé d'effectuer des études universitaires, pourquoi choisir une université à l'étranger, les défis rencontrés lors du parcours universitaire, les stratégies d'adaptation mobilisées, leurs attentes et leurs aspirations pendant et après les études universitaires. Afin de permettre aux étudiants d'amorcer leur récit de vie, des questions à titre indicatif sont fournies. Toutefois, selon les consignes données, les étudiants et étudiantes peuvent ajouter d'autres questions et sont libres dans la structuration de leur récit. Les étudiants et étudiantes construisent leur récit de vie en deux temps. Au début de la session, il leur est demandé de discuter des caractéristiques familiales, du passé scolaire, des activités parascolaires, du domaine d'études et de leur intérêt pour l'Université Laval. À la fin de la session, il leur est demandé d'aborder les défis rencontrés, les stratégies d'adaptations employées pour surmonter ces difficultés et de proposer des suggestions pour améliorer l'intégration et la réussite des étudiantes et étudiants internationaux. En outre, la présentation de soi conçue comme un instrument de réflexion, invite les étudiants à expliciter les événements de leur vie selon deux modalités : par écrit et à l'oral, en se présentant au groupe. Dans les deux modalités, « les pratiques narratives en tant qu'outils pédagogiques peuvent constituer un outil privilégié » (Bernard, 2014b, p. 110) pour soutenir et favoriser la réflexivité dans les apprentissages.

En somme, les pratiques narratives permettent au narrateur de construire du sens relativement à des faits temporels individuels, d'analyser et d'orienter l'action et à penser le futur. Comme le soulignent Beaudry-Vigneux et Bernard (2021), en contexte de formation, le travail narratif est une façon d'apprendre, et en contexte de recherche, une façon de produire du savoir. Afin de documenter les enjeux de l'intégration et de la réussite des étudiants internationaux, les expériences exprimées par des récits de vie, tels qu'expliqués, sont analysées.

### **Aspects méthodologiques**

Le récit de vie dans sa « dynamique interactive de construction du sens » (Bernard, 2015, p. 239) peut révéler différents enjeux et tensions. C'est dans la perspective de constituer une source de savoir basée sur les expériences des étudiantes et étudiants en formation universitaire que le récit de vie est utilisé dans ce chapitre. L'objectif est également de documenter des enjeux socioéconomiques, psychologiques et culturels de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux et les stratégies choisies par ces étudiants pour s'intégrer et réussir dans le milieu universitaire francophone à partir de l'analyse des propos tenus dans leurs récits de vie. Pour réaliser cette étude, les récits de vie des étudiantes et étudiants inscrits à l'automne et l'hiver 2019 et 2020 à l'Université Laval sont retenus. Les corpus des données sont construits à partir de 88 récits de vie des étudiantes et étudiants dont la grande majorité est inscrite à des programmes de baccalauréat (1<sup>er</sup> cycle universitaire) et dont quelques-uns sont inscrits à la maîtrise ou au doctorat (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles). Les étudiantes et étudiants qui se sont prêtés à l'exercice sont originaires

d'Afrique, d'Europe, d'Amérique et d'Asie. Les étudiants ont choisi comme domaines d'études l'administration et la gestion, les sciences, les technologies d'information, etc.

Les récits de vie ont été soumis à une analyse de contenu (Miles et Huberman, 2009). Une première analyse a permis de brosser un portrait statistique des données sociodémographiques (sexe, âge, origine, programme et niveau d'étude). Par la suite, la démarche de l'analyse a permis d'identifier les expériences racontées sous le registre de la temporalité (le passé, le présent et le futur). Tout au long de l'analyse, il a été question d'affiner et d'organiser les informations codées dans différentes catégories. La démarche d'analyse a fait émerger trois catégories. La première regroupe les enjeux de la réussite scolaire à partir des événements racontés en lien avec les caractéristiques socioéconomiques, psychologiques et sociales. La deuxième regroupe les enjeux de l'intégration à partir des défis et des stratégies d'adaptation au niveau social, culturel et académique. La troisième regroupe des suggestions pour favoriser la réussite des étudiants internationaux. Les analyses ont été faites à l'aide du logiciel MAXQDA Analytics Pro 2020.

### **Les enjeux décelés à partir de récits de vie**

Les récits de vie ont permis de documenter divers enjeux des étudiantes et étudiants internationaux lors de leur parcours dans le milieu universitaire. En premier lieu, dans cette section sont abordés les enjeux liés à la réussite scolaire, comme les caractéristiques socioéconomiques, psychologiques et sociales. Ensuite, les défis et les stratégies d'adaptation identifiés dans les propos des étudiantes et étudiants internationaux sont présentés. En dernier lieu, sont abordées les suggestions desdits étudiants et étudiantes afin de favoriser la réussite à partir de leurs récits.

#### ***Quid des enjeux de la réussite scolaire à partir des récits de vie***

Les analyses des récits concernant les caractéristiques socioéconomiques relèvent que presque tous les étudiants et étudiantes internationaux participants sont issus d'un milieu moyen ou favorisé (84 sur 88 étudiants). Les frais de scolarité sont notamment assumés par les parents à l'exception de quatre étudiants ou étudiantes qui mentionnent avoir bénéficié de bourses permettant de payer leur scolarité.

Parmi les caractéristiques psychologiques constatées dans le récit de vie des étudiants et étudiantes, la motivation est un élément central. Ainsi, ils et elles signifient leur détermination pour réussir leurs études, comme l'illustrent ces extraits : « ... Je suis vraiment déterminé et tellement motivé de réussir mon programme. Venir faire mes études au Québec est un rêve que j'ai depuis mes 14 ans » ; « Rapidement, je me suis améliorée dans les différentes épreuves grâce à ma discipline et mon esprit compétitif » ; « Avant de déménager au Québec, je ne parlais pas un mot de français et tous mes amis ... me disaient à quel point c'était une langue difficile.... Leurs propos m'ont rendue insécure, mais je n'aime pas me faire dicter par les gens ce dont je suis capable et j'étais très motivée d'apprendre le français ».

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

Les étudiants et étudiantes font aussi état de leur attachement à leur famille et au modèle familial (35 sur 88 étudiants), puisant dans l'expérience des personnes qui les entourent. Cela constitue une autre source d'inspiration et de motivation pour eux et elles, comme le mentionnent ces étudiants ou étudiantes : « Mes parents ... ils sont ma source de motivation ... » ; « C'est une femme [ma mère] d'une douceur et une générosité incroyable. Elle a fait énormément de sacrifices dans la vie pour nous élever ma sœur et moi. Mon père a été très présent dans ma vie, il est toujours là pour nous écouter, nous donner de bons conseils. J'ai donc grandi dans un environnement rempli d'amour, où la famille est la chose la plus importante » ; « Mes parents, mes grands-parents, mes frères et sœurs ont toujours été à mes côtés, je n'avais jamais pensé pouvoir m'en sortir sans eux à mes côtés ». Ces propos portent à penser que la famille contribue de façon importante dans la motivation en vue de la réussite de leur scolarité universitaire ; en revanche, l'absence de la famille et l'éloignement qu'impliquent les études à l'Université Laval peuvent devenir des obstacles à surmonter.

Dans le même ordre d'idées, dans le récit de vie des étudiants et étudiantes, une place importante est accordée aux valeurs transmises par la famille ou inspirées par le parcours de leur famille (32 sur 88 étudiants). Ces valeurs permettent aux étudiants et étudiantes d'orienter leurs actions et de se fixer des objectifs pour affronter les épreuves rencontrées dans leur vie, tout en façonnant leur caractère. Ces extraits sont des exemples éloquents de l'impact de ces valeurs sur la vie des étudiants et étudiantes : « Je suis donc métissée et ai hérité de deux cultures différentes. Cela a contribué à faire de moi une personne ouverte d'esprit » ; « Dès mon enfance, j'ai compris que seule l'école peut me donner un lendemain meilleur et rendre fière ma famille » ; « Néanmoins, ce sont les valeurs que mon professeur de sport m'a enseignées qui m'ont le plus marqué et que je suis encore aujourd'hui : rester calme malgré la pression, ne jamais abandonner, et toujours être respectueux des autres, car ces valeurs s'appliquent aussi bien pour le sport que pour la vie au quotidien. »

Dans leur récit de vie, les étudiants et étudiantes énoncent aussi clairement leurs aspirations (57 sur 88 étudiants). Celles-ci sont d'ordre personnel et professionnel et permettent de mieux tracer leurs objectifs et leurs intentions dans le futur : « Je veux devenir ce médecin dont la priorité est la santé de ses patients et non l'argent comme je le voyais dans mon pays » ; « ... j'ambitionne de devenir biologiste marin afin d'explorer et préserver ce monde magnifique que sont les océans. Ceux-ci sont plus que jamais en situation critique et leur préservation s'avère indispensable à la survie de notre planète » ; « En grandissant, mes rêves ont peu à peu évolué, en passant par l'envie de devenir médecin à l'envie d'être une architecte. Et maintenant, en voyant la situation de mon pays, j'ai décidé de choisir un métier dont le principal objectif est d'aménager le territoire tout en conservant l'environnement » ; « Je pense d'ailleurs prolonger mes études jusqu'à la maîtrise, de sorte à avoir les capacités nécessaires pour investir dans mon pays et bâtir quelque chose dont je serais fière ».

## Récits de vie en formation et en recherche

Les analyses des récits de vie nous apprennent aussi que le parcours de vie des étudiants est jalonné par des difficultés engendrées par des événements comme la séparation de leurs parents ou le fait d'avoir vécu dans un pays connaissant des conflits ou des guerres, ou encore par la perte de leurs parents (17 étudiants sur 88).

Le passé scolaire constitue une caractéristique importante à tenir en compte dans les enjeux de la réussite pour les étudiantes et étudiants internationaux. L'analyse des récits de vie indique des informations pertinentes en lien avec la performance scolaire, le soutien parental et les échecs scolaires dans le passé. Les analyses permettent de dégager que 71 sur 88 étudiants et étudiantes évoquent leur performance scolaire par l'entremise des résultats : « j'ai toujours été parmi les meilleurs, car, pour moi, ce n'était pas suffisant de réussir » ; « C'est donc ce qu'on appelle "un parcours sans faute", d'autant plus que j'ai été scolarisé un an en avance... ». Ils l'évoquent aussi par l'entremise de diplômes décrochés : « l'obtention d'un baccalauréat, filière Économique et Sociale » ; « j'ai clôturé mon lycée avec un baccalauréat scientifique français spécialité mathématique et un baccalauréat congolais en lettres ». Dans cette catégorie, le soutien parental est évoqué par 42 sur 88 étudiants et étudiantes. Il ressort des extraits codés, de manière significative, que l'appui, l'implication et l'encouragement parentaux ont été importants dans le parcours scolaire depuis le début de leur scolarité : « Mes parents m'ont toujours suivi dans mes choix scolaires et m'ont donc permis de débiter cette aventure » ; « Mes parents, eux, ont toujours été là pour nous, pour nous soutenir et être un support pour nous assurer un très bon avenir » ; « Mes parents m'ont toujours soutenu dans mes projets. C'est donc grâce à eux que j'ai la chance de découvrir cette université dans laquelle j'étudie cette année » ; « Mes parents ont toujours tenu à ce que je fasse de longues études et que je les fasse au Canada tout comme eux ».

Les échecs scolaires ne sont pas très fréquents dans le parcours des étudiants et étudiantes, tels qu'évoqués dans les récits racontant leur expérience scolaire. Toutefois, ils sont évoqués dans quatre récits d'étudiants ou étudiantes. Cet extrait montre une prise de conscience par rapport à l'échec vécu : « J'arrive au collège où mes résultats sont en chute libre, car je prenais mon travail peu au sérieux et je ne savais pas encore ce que j'allais faire de ma vie jusqu'à ce que je redouble la seconde et que je prenne conscience de la nécessité d'avoir de bonnes notes ». Cet autre extrait indique plutôt une prise de conscience des raisons de l'échec : « C'est plutôt mes années de secondaire qui étaient assez tourmentées, avec mon redoublement de la sixième parce que je cherchais l'attention de mon père dans mes études ».

### ***Quid des défis et des stratégies d'adaptation des étudiants internationaux***

L'analyse de récit de vie a également permis de dégager les défis rencontrés par les étudiants et étudiantes lors de leur parcours universitaire selon trois niveaux : social, culturel et académique. Au niveau social, leur défi principal est la socialisation et l'intégration à la communauté universitaire. Les étudiants expliquent ce défi par des caractéristiques personnelles comme être timide, la crainte d'être rejeté, le manque de possibilité de rencontrer d'autres étudiants ou

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

étudiantes, etc. De même, d'autres caractéristiques externes semblent influencer les problèmes de socialisation. Les propos suivants illustrent ces facteurs : « Je peux citer encore une grosse difficulté... d'être admis et intégré par les étudiantes et étudiants québécois » ; « Personnellement, l'un des obstacles que j'ai rencontrés lors de mes études à l'Université Laval a été la difficulté de m'intégrer parmi les autres étudiants » ; « j'ai plusieurs cours avec seulement des étudiants québécois, qui ont habituellement déjà leurs amis et leur cercle social... » ; « En effet, j'ai participé aux activités d'intégration de mon programme, mais n'ayant aucun cours avec ces mêmes personnes, nous perdons contact rapidement. Dans les cours préparatoires, il y a principalement des étudiants étrangers, alors nous restons encore exclus de la société du pays » ; « ... j'ai trouvé très compliquée, à mon arrivée, la socialisation... car les étudiants des années précédentes restaient pour la plupart entre eux et les étudiants québécois ont été, à mes yeux, assez renfermés lorsqu'il s'agit d'apprendre à se connaître ». Comme nous pouvons le constater, tisser des liens avec les étudiants québécois et les étudiantes québécoises et se faire accepter par des Québécoises et Québécois représente pour les étudiantes et étudiants internationaux un indicateur d'intégration sociale.

Au niveau culturel, le défi relié à la compréhension de l'accent québécois est relevé par les récits d'étudiants et d'étudiantes comme étant une barrière importante, non seulement au niveau de la socialisation, mais aussi au niveau de la réussite des cours. L'adaptation au mode de vie du pays d'accueil ou encore l'adaptation aux conditions climatiques, notamment à l'hiver, constituent des défis pour les étudiantes et étudiants internationaux, tout particulièrement au début de leur parcours : « il y a le climat, venant d'un endroit ensoleillé... je me suis retrouvé dépaysé au mois de novembre quand les températures sont passées en dessous de zéro, mais, heureusement, j'ai eu un soutien moral qui m'a permis de traverser cette acclimatation difficile ». Dans la même catégorie, des étudiants et étudiantes évoquent des problèmes administratifs reliés à leur permis d'études ou encore d'autres documents nécessaires pour compléter leur dossier d'inscription.

Au niveau des études universitaires, leurs témoignages tirés de leurs récits font ressortir plusieurs défis. Ainsi, la compréhension du système d'enseignement semble être un défi important : les étudiantes et étudiants manifestent des incompréhensions en ce qui a trait au « système de notation », « les types d'évaluations », « les choix des cours en lien avec le programme d'études », « les systèmes pédagogiques », « utiliser le portail des cours ». Dans le même ordre d'idées, les récits de vie des étudiants et étudiantes évoquent aussi les modalités du travail en équipe et notamment les difficultés liées à la création des équipes. Les analyses révèlent aussi des difficultés plus personnelles comme la « gestion et organisation du temps d'études en fonction du nombre de cours », « respecter les échéances », « connaître les personnes ressources disponibles », « avoir accès aux différentes informations liées aux programmes », « être obligé à changer le programme d'études », « suivre les cours à distance et comprendre le mode d'enseignement synchrone et asynchrone », entre autres.

Malgré les défis évoqués, les étudiants et étudiantes prennent l'initiative de faire appel à différentes stratégies pour surmonter ces difficultés. Ainsi au niveau social, ils se dirigent vers les associations étudiantes : « le club de jeux de sociétés de l'université », « participer aux

## Récits de vie en formation et en recherche

événements et aux activités organisées par les associations étudiantes », « Je suis en effet impliquée dans la vie universitaire, étant membre de l'AIESEC, une organisation internationale entièrement gérée par des étudiants ». Ils se dirigent également vers les services offerts par l'université : « j'ai pris part au programme de jumelage du Bureau de la Vie Étudiante (BVE) » ; « J'ai fait des activités hivernales et découvert des beaux endroits, organisé par le BVE ». D'autres stratégies sont évoquées, notamment le fait de briser la solitude : « en me rapprochant de mes collègues ou de mes voisins de cours, qu'ils soient québécois ou qu'ils soient des étrangers » ; « j'ai dû m'ouvrir aux autres et aller vers eux » ; « j'ai trouvé une colocation avec d'autres québécois, je fais du sport avec des Québécois, je vais jouer à des jeux de société dans des cercles de Québécois ».

Cette stratégie d'aller vers les autres est également utilisée pour surmonter les défis d'ordre scolaire: « j'ai demandé des conseils à des amis ». Elle est aussi utilisée lorsque les étudiants ont recours à des sources plus officielles comme « contacter les professeurs personnellement pour poser des questions », « trouver et demander de l'aide à un conseiller attiré par le programme ». Les analyses révèlent que les étudiants et étudiantes cherchent de l'aide auprès du « service d'aide aux étudiants ou [des] associations des étudiants » ou cherchent à intégrer « le programme de jumelage du Bureau de la Vie Étudiante (BVE) ou le programme de tutorat ». Des stratégies plus personnelles sont aussi évoquées, comme « fixer des objectifs d'apprentissage », « faire un planning concernant l'organisation et la gestion du temps pour les études », « mieux planifier le temps pour les travaux individuels et en équipe », « utiliser le forum lors des cours en ligne », « devenir plus autonome et chercher les informations dans le site de l'université », etc.

### ***Les suggestions des étudiants internationaux dans leurs récits***

Le récit de vie a été aussi une occasion de recueillir les suggestions des étudiants et étudiantes pour améliorer l'intégration et la réussite dans le milieu universitaire. Les analyses relèvent plusieurs suggestions formulées par les étudiants et étudiantes, en s'appuyant sur leur expérience. Au niveau de l'accès à l'information, ils suggèrent « d'avoir accès à des informations plus précises, claires, et compréhensibles », mais, en même temps, les étudiants et étudiantes doivent avoir la responsabilité de « mieux s'informer avant d'arriver à l'université et pendant leur études ». Une autre suggestion au niveau de l'accès à l'information est de sensibiliser la communauté universitaire par le biais « des séances d'information ouvertes à tout le monde sur les coutumes, cultures des pays dont viennent la plupart des étudiantes et étudiants étrangers ». Dans le même ordre d'idées, une autre recommandation se dégage à travers les récits, soit celle de « développer encore plus la communication et le brassage interculturel ». D'autres étudiants ou étudiantes soulèvent le fait que, sur le site de l'université, il n'y a aucune photographie montrant le campus en hiver, ce qui, lors de l'inscription, les conduit *a priori* à minimiser l'impact de cette saison.

Pour permettre aux étudiants et étudiantes de développer un réseau social afin de faciliter l'intégration à la communauté universitaire, ceux-ci suggèrent de « joindre des équipes sportives

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

récréatives ou des clubs parascolaires », « faire du bénévolat », « prendre en considération les événements d'intégration organisés par l'Université », « connaître le fonctionnement des associations étudiantes, les conditions d'inscription, ce que l'appartenance à une association implique et les bienfaits que cela peut apporter ». De plus, le tutorat, offert selon les programmes d'études, est suggéré comme une stratégie à privilégier, comme le souligne cet extrait : « Même si le concept est déjà là, ça aurait été mieux si les étudiants étrangers entraient en contact avec leurs parrains/marraines dès leur arrivée, car c'est à ce moment qu'ils en ont plus besoin ».

Dans les récits, des étudiants recommandent « de suivre le cours *d'Insertion universitaire en milieu francophone nord-américain* pour une meilleure acclimatation au fonctionnement du système scolaire québécois » et aussi « d'imposer le cours d'intégration à la première session. Pour ma part, je suis à ma deuxième session et c'est maintenant que je fais le cours d'Intégration qui me donne des informations essentielles, primordiales ; des informations qui auraient pu m'être d'une plus grande utilité à ma première session ».

Enfin, bien que la responsabilité soit partagée entre les étudiantes et étudiants et l'institution d'accueil, le rôle principal revient aux étudiants et étudiantes, comme l'illustre cet extrait : « ...pour les étudiants étrangers, la meilleure manière de s'intégrer est d'accepter d'abord le nouveau milieu en se faisant des connaissances, en trouvant des activités culturelles à participer et assister, essayer d'avoir un esprit un peu ouvert et de s'informer des nouvelles de l'université ».

### **Portrait des enjeux de réussite et d'intégration des étudiant internationaux**

Dans cette étude, nous nous sommes intéressées à l'expérience des étudiantes et étudiants internationaux. Nous avons exploré leur récit de vie afin d'identifier les enjeux de réussite et d'intégration de ces étudiants et étudiantes lors de leur parcours universitaire. Par l'entremise des récits de vie, les étudiantes et étudiants ont également formulé des suggestions pour favoriser leur réussite et leur intégration à la communauté universitaire.

Les enjeux de la réussite scolaire pour les étudiantes et étudiants internationaux gravitent autour des caractéristiques socioéconomiques, psychologiques, culturelles et sociales. Étant donné que les frais de scolarité sont assez élevés pour les étudiantes et étudiants internationaux (Smith et Khawaja, 2011), on pouvait s'attendre à ce que ceux-ci soient issus de milieux moyennement favorisés, voire aisés. Il semble que ce soit principalement les parents qui assument non seulement leurs frais de scolarité, mais aussi les autres dépenses liées à la vie universitaire (logement, loisir, nourriture, etc.). Selon les récits étudiés, pour quelques étudiants et étudiantes, ce soutien financier constitue en même temps une source de stress pour eux et elles, car leurs performances aux études devraient couronner les efforts de leur famille. Les récits de vie permettent d'avoir un aperçu de la motivation intrinsèque, du soutien parental, des valeurs familiales, du passé scolaire, constituant des caractéristiques associées à la réussite des études universitaires à l'étranger. Ainsi le soutien parental semble être un levier important pour soutenir la réussite universitaire. Dans le passé, l'appui, l'implication et l'encouragement parentaux ont

favorisé leur réussite scolaire et ces mêmes éléments semblent soutenir leur motivation et persévérance lors des études universitaires. Bien que les étudiants et étudiantes semblent être proches de leurs familles, avoir intégré les valeurs et les aspirations des parents pour eux, la distance géographique les place dans une situation vulnérable, voire stressante, notamment pour ceux et celles qui vivent seuls et loin de leur famille pour la première fois. Le soutien parental lors des études constitue un enjeu important pour la réussite, comme d'autres recherches l'ont souligné (Kanouté et al., 2020; Lafortune et al., 2020). Les récits de vie des étudiants et étudiantes indiquent que la majorité parmi eux et elles ont vécu des réussites lors de leur scolarisation.

Bien qu'ils et elles évoquent leur performance scolaire par l'entremise des résultats, les moyens mis en place par les étudiants et étudiantes pour y arriver ne sont pas abordés. Il est suggéré dans le futur d'amener les étudiants et étudiantes à porter un regard rétrospectif sur les moyens et les stratégies qu'ils et elles ont utilisés lors de ces précédentes réussites afin de prendre conscience de leur potentiel. Les échecs scolaires ne sont pas très fréquents dans le parcours des étudiants et étudiantes, selon leurs récits. Toutefois, lorsque c'est le cas, les récits de ces étudiants ou étudiantes évoquent une prise de conscience par rapport à l'échec vécu.

Les récits de vie nous permettent d'élaborer un portrait global des défis rencontrés par les étudiants et étudiantes au niveau social, culturel et scolaire. Au niveau social, le défi principal demeure la socialisation. Ce constat rejoint la problématique soulignée par d'autres études (Kanouté et al., 2020). Il est compréhensible que la socialisation constitue un défi pour les étudiants et étudiantes compte tenu que la majorité d'entre eux et elles mentionnent que c'est la première fois qu'ils viennent au Québec. De plus, les difficultés de maîtrise de la langue d'enseignement pourraient nuire à la socialisation des étudiantes et étudiants internationaux. En effet, les récits des étudiantes et étudiants évoquent les difficultés qui découlent notamment de l'accent québécois. Il est possible que cette difficulté puisse créer un obstacle de socialisation et d'intégration dans la communauté universitaire. En effet, le rapport *Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval* souligne que les enjeux linguistiques peuvent avoir un impact sur l'ajustement social de l'étudiant (ÆLIÉS, 2016). Les difficultés de la maîtrise de la langue nous amènent à discuter d'un autre sujet : l'acculturation. Les défis de l'acculturation génèrent un stress qui affectent les conditions de vie (Chen et al., 2010), avec également des impacts sur la socialisation et l'intégration de nouveaux étudiants (ÆLIÉS, 2016).

Les analyses nous permettent de constater que les étudiantes et étudiants internationaux vivent parallèlement le stress de l'acculturation et le stress académique, comme Kanouté et al. (2020) l'ont souligné dans leur recherche concernant les étudiants et étudiantes ayant un statut de résidents permanents. Les incompréhensions liées aux types d'évaluations et le système de notation, leur focalisation sur les difficultés liées aux travaux en équipes ou encore sur les difficultés plus personnelles (gestion du temps, respect des échéances, choix des cours, etc.) sont des problèmes liés plutôt aux défis de transition du collégial à l'université. En effet, ces défis de transition sont communs à l'ensemble des étudiantes et étudiants québécois aussi (Lafortune et al., 2020). Cependant, il est possible que ces défis affectent davantage les étudiantes et étudiants

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

internationaux, car l'appropriation des règles et normes institutionnelles (Coulon, 1997) peut être plus longue et ardue pour cette catégorie d'étudiants. Les étudiantes et étudiants étrangers n'ont pas tous les mêmes clés (Perrenoud 1999 ; Beaudry-Vigneux et Bernard, 2021) pour donner sens aux travaux, aux consignes des examens, aux contenus du plan de cours, alors que les étudiantes et étudiants québécois ont déjà un aperçu de ces derniers éléments lors de leur passage au collège. Dans la transition d'un niveau scolaire à l'autre, il faut prendre aussi en considération le stress de l'acculturation. Ces hypothèses (les défis de transition du collégial à l'université, l'appropriation des règles et normes institutionnelles) constituent des pistes d'études pour des futures recherches.

Le dernier thème visait à mettre en évidence les suggestions proposées par les étudiantes et étudiants internationaux dans leurs récits pour favoriser leur réussite et leur intégration à la communauté universitaire. Les suggestions concernent principalement des mesures à mettre en œuvre par l'institution. Ainsi, les étudiantes et étudiants suggèrent non seulement une amélioration au niveau du partage de l'information par l'institution, mais aussi une meilleure visibilité auprès de la communauté universitaire. Malgré les efforts de l'institution d'accueil pour diversifier les services (Bureau de la vie étudiante, implications de différentes associations, programme de jumelage, activités d'intégrations au début de chaque session, mise en place de plusieurs cours pour les étudiants internationaux, etc.), il semble qu'il y ait encore une difficulté au niveau du partage de ces informations. Certains ajustements semblent nécessaires, selon les récits des étudiantes et étudiants, au niveau institutionnel : mieux sensibiliser la communauté universitaire par rapport aux étudiantes et étudiants internationaux (ex. offrir des séances d'information sur l'origine des étudiantes et étudiants internationaux), renforcer et améliorer le système de jumelage, mettre en place un tutorat selon les programmes suivis par les étudiantes et étudiants internationaux, débiter ses études avec le cours *Insertion universitaire en milieu francophone nord-américain*. Ces suggestions rejoignent les principales recommandations formulées en 2019 par l'Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (CADEUL, 2019), soit :

- Sensibiliser les représentants étudiants aux enjeux de l'intégration des étudiants internationaux
- Informer les étudiants internationaux sur le travail hors campus et sur la culture de l'emploi au Québec beaucoup plus tôt dans leur processus d'inscription et d'intégration à l'Université Laval.
- Faire davantage la promotion des services offerts à l'Université Laval (Centre d'aide aux étudiants, la Table du pain, le programme de jumelage du Bureau de la vie étudiante) auprès des étudiants internationaux.
- Informer davantage et plus tôt les étudiants internationaux au sujet du mode d'apprentissage et de notation en vigueur.
- Offrir des cours de langues moins coûteux et plus accessibles aux étudiants internationaux

## Récits de vie en formation et en recherche

En conclusion, le récit de vie constitue un outil pour la formation et pour la recherche afin d'identifier les enjeux de la réussite et de l'intégration pour les étudiantes et étudiants internationaux. De plus, le récit de vie nous permet d'avoir un aperçu des stratégies employées par ces étudiantes et étudiants pour faire face aux défis d'acculturation dans leur nouveau milieu de scolarisation.

## Références bibliographiques

- Abma, T. A. (2003). Learning by telling. *Management Learning*, 34(2), 221-240.
- Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (ÆLIÉS). (2016). Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval. [https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES\\_Memoire\\_Enjeux\\_dintegration\\_des\\_etudiants\\_2016.pdf](https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_Enjeux_dintegration_des_etudiants_2016.pdf)
- Beaudry-Vigneux, S., & Bernard, M. C. (2021). Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2,1-11.
- Bernard, M-C. (2014a). La « présentation de soi » : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *¿ Interrogations ?* 17. L'approche biographique. <http://www.revue-interrogations.org/La-presentacion-de-soi-cadre-pour>
- Bernard, M. C. (2014b). Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures. Récit de la mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 17(2), 93-115.
- Bernard, M. C. (2014c). Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation. *Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'AFIRSE "Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation" sur support électronique bilingue (espagnol et français), Mexico [CD ROM espagnol et français]: les, 17.*
- Bernard, M.C. (2015). Récits de pratique : cas de figure en pédagogie universitaire. *Chemins de formation au fil du temps*, 19, 231-240.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Armand Colin.
- Binks, E., Smith, D. L., Smith, L. J., & Joshi, R. M. (2009). Tell me your story: A reflection strategy for preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 141-156.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Éditions Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Éditions Economica.
- Chaxel S., Fiorelli C., & Moity-Maïzi P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *¿ Interrogations ?*, 17. L'approche biographique. <http://revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>.
- Chen, C., Smith, P. & Mustard, C. (2010). The prevalence of over-qualification and its association with health status among occupationally active new immigrants to Canada. *Ethnicity & health*, 15(6), 601-619.
- Commission des affaires étudiante (CAE) (2006). *Avis sur l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants étrangers à l'Université Laval*. <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction->

## Récits de vie en formation et en recherche

[gouv/Document%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/CAE-2006-avis\\_accueil\\_encadrement-integration-etud.etr\\_.pdf](http://gouv/Document%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20affaires%20%C3%A9tudiantes/CAE-2006-avis_accueil_encadrement-integration-etud.etr_.pdf)

Commission des études (2021). L'Université Laval au diapason du monde : l'internationalisation de la formation. *Avis de la Commission des études*. Québec : Université Laval.

Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) (2019). *Avis sur la mobilité étudiante internationale*. <https://cadeul.com/wp-content/uploads/2019/05/Avis-sur-la-mobilit%C3%A9-internationale-2019-2.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles ?* Québec : Le conseil.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Québec : Le Conseil.

Cortes, V. R. (2016). *Oral storytelling as a pedagogical and learning tool for cultural and cross-cultural understanding*. Référence à compléter. Mémoire de maîtrise U. de Toronto. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72174/1/Cortes\\_Victoria\\_R\\_201606\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72174/1/Cortes_Victoria_R_201606_MT_MTRP.pdf)

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dujardin, C., Lahaye, W. & Ferring, D. (2013, juin). Le récit de vie comme outil d'enquête de la résilience? Découvertes, réflexions et interprétations autour du récit de vie en recherche qualitative sur un sujet de résilience. Description, interprétation et découverte. Atelier mené au IV<sup>ème</sup> congrès 'La logique de la découverte en recherche qualitative' du RIFReQ, Fribourg, Suisse.

Frennette, M., Choi, Y. & Doreleyers, A. (2021). *Les effectifs d'étudiants internationaux dans les programmes d'études postsecondaires avant la COVID-19*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2020003-fra.htm>

Josso, M.-C. et Schmutz-Brun, C. (2002). La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 165-184). De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.saada.2002.01.0165.

Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S., & Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises: les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93-121.

Lafortune, G., Prosper, M. R., & Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial: expériences d'étudiant·e·s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14-38.

Lavoie, C. & Blanchet, P. A. (2017). Un modèle pédagogique inspire des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C.

## Le récit de vie un outil de formation et de recherche

- Lavoie (dir.), *L'Oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Éditions Paisaj.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Éditions Presses Internationales.
- Mac Lean, M. et Wason-Ellam, L. (2006). *When aboriginal and métis teachers use storytelling as an instructional practice. A grant report to the aboriginal education research network*. Saskatchewan Learning: Aboriginal Education Research Network.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut, (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et d'Intégration (MIFI), (2020). *Portraits statistiques. L'immigration temporaire au Québec 2014-2019*.  
[http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits\\_Immigration\\_Temporaire\\_2014\\_2019.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_Immigration_Temporaire_2014_2019.pdf)
- Office québécois de la langue française (2017). *Le grand dictionnaire terminologique*. Gouvernement du Québec. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (2021). *Étudiants en mobilité internationale (indicateur)*. doi: 10.1787/756bae49-fr
- Ombudsman (2016). Rapport annuel 2015-2016. Bureau d'ombudsman, Université Laval  
[https://ombudsman.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/01/Rapport\\_2015\\_2016\\_WEB.pdf](https://ombudsman.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/01/Rapport_2015_2016_WEB.pdf)
- Perrenoud, Ph. (1999). Raisons de savoir. *Vie pédagogique*, 113, 5-8.
- Picard, F., Kamanzi, P. & Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial: des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et politiques*, (70), 81-99.
- Pineau, G., et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6), 699-713
- Université Laval, Bureau du registraire (2022). *Effectifs étudiants*.  
<https://www.reg.ulaval.ca/espace-secure/rapports-statistiques#rapports-sommaires>

## **Deuxième partie**

**Autrement**

# Chapitre 5

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

### Alice Vanlint

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

### Marie-Claude Bernard

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

### Clarence Pomerleau

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

### Résumé

Dans ce chapitre, nous proposons de poser quelques jalons d'une entreprise de conceptualisation pour comprendre la vulnérabilité en contexte scolaire. Selon une perspective interactionniste, nous nous intéressons aux points de vue de trois acteurs de l'école : les élèves, les enseignants et les parents. Empruntant la méthodologie des récits, notre démarche rend possible la prise en compte des expériences scolaires des élèves, de leurs parents et des enseignants afin de mieux comprendre la culture de l'école et la vulnérabilité qui s'y invite parfois. Guidées par l'objectif de mieux comprendre les spécificités de la vulnérabilité, nous présentons d'abord le matériel narratif constitué des récits de parcours d'une élève, Alice, co-autrice de ce chapitre, et d'un parent, Sylvie, sa mère, ainsi que des extraits d'un essai autobiographique de Daniel Pennac exprimant à la fois les points de vue de l'élève en grande difficulté scolaire, de l'enseignant et du parent. L'analyse de ces récits et la conceptualisation de la vulnérabilité en contexte scolaire qui en découle permettent de dégager une triple constante dans les expressions utilisées par les acteurs pour exprimer leur vulnérabilité. Il semble que la honte, la solitude et la peur s'invitent à la fois dans le cadre de l'apprendre-ensemble et dans celui du vivre-ensemble. Ces blessures s'inscrivant dans les relations à soi, aux autres et au monde nécessitent réparation. La pratique réflexive et l'emploi du récit favorisent ce processus réparateur tout en donnant sens à l'école.

### Mots-clés

Récits de vie, vulnérabilité, interactionnisme, forme scolaire, contrat didactique

On s'entend en général pour dire que le mot vulnérabilité viendrait du latin tardif *vulnerabilis* qui signifie « qui peut être blessé » (TLF). Dans la littérature de recherche en sciences de l'éducation, le terme revient fréquemment. Qu'il s'agisse de décrochage scolaire (Blaya, 2010), de violences à l'école (Beaumont et al., 2014), d'inclusion scolaire (Curchod-Ruedi et al., 2013), d'« élèves à risque »<sup>34</sup> ou encore de résilience (voir l'ouvrage en ligne dirigé par Jourdan-Ionescu et al., 2018), le mot est employé pour qualifier la situation de certains jeunes, élèves, familles ou milieux particuliers.

À notre connaissance, bien qu'il soit utilisé comme qualificatif, le concept de « vulnérabilité » n'a pas fait l'objet d'études approfondies dans le champ de l'éducation. Par ce chapitre, nous souhaitons engager une réflexion à propos de la vulnérabilité, lorsqu'elle s'invite sur la scène scolaire, afin de poser les jalons d'une entreprise de conceptualisation qui permettrait de comprendre les spécificités de la vulnérabilité que peuvent exprimer trois acteurs de l'école, soit les élèves, les enseignants et les parents.

Définir la vulnérabilité par une condition de « fragilité » implique de l'envisager dans le contexte des relations à soi, aux autres et au monde. Afin de considérer la vulnérabilité du sujet lors de ses interactions, nous avons considéré la voie méthodologique des récits qui, selon leur emploi introduit en sociologie il y a de cela un siècle, permettent l'analyse des interactions (Goodson, 2001). Nous considérons le narratif, à l'instar de Bruner (1996), comme une façon privilégiée d'apprendre la vie et, dans le cas présent, la vie scolaire. Ainsi, entrer par la narrativité d'expériences scolaires pour brosser un premier tableau de la vulnérabilité des acteurs de l'école devrait nous permettre de comprendre une « culture » et de considérer les spécificités du milieu scolaire en envisageant l'école en tant que culture en soi et non seulement, comme le soutient Bruner (1996), en tant que « préparation à une culture » (p. 124).

Selon la perspective interactionniste symbolique, les récits permettent d'étudier le milieu scolaire de l'intérieur en analysant les interactions entre enseignants ou enseignantes et élèves (Woods, 1990). Ils peuvent être considérés comme des formes de savoir en cherchant le sens que les acteurs donnent à leurs apprentissages, leur cheminement, leur vécu. En posant un regard compréhensif plutôt que normatif, ils peuvent approcher, par exemple, l'étude des incidents ou épisodes critiques en classe, les pratiques d'humiliation ou encore les satisfactions et difficultés liées à la profession enseignante (Bernard et al., 2016; Demba 2012; Woods, 1997). Ils permettent aussi d'approcher l'étude du sens que les élèves donnent à leurs facilités ou difficultés scolaires, à l'apprendre ou à leur façon d'interpréter le jeu des interactions qui se développent en classe. Des récits de parcours et des récits autobiographiques de parents permettent aussi d'étudier les confrontations auxquelles ils font face en tant que parents et les

---

<sup>34</sup> Un guide de prévention des élèves dits à risque au préscolaire et au primaire, publié par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec en 2014, met en relation le concept de risque à celui de vulnérabilité: « Le concept de risque renvoie à celui de vulnérabilité, se référant ainsi à une caractéristique de l'élève qui le prédispose à manifester des problèmes d'adaptation scolaire et sociale » (Potvin et Lapointe, 2014, p. 10).

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

réponses dynamiques qu'ils mobilisent (Luthi, 2017). En somme, le passage par le narratif permet de structurer le vécu et favorise sa compréhension par la personne qui met en mots son récit, mais aussi par celle qui reçoit le récit, par son écoute ou sa lecture.

Nous procéderons en trois temps. Dans un premier temps, nous dresserons notre matériel narratif constitué d'abord de deux récits de parcours. L'un est écrit par l'une de nous, Alice, et relate le déroulement des premiers mois de sa 5<sup>e</sup> année du primaire, une année qui ne s'est pas déroulée comme attendu. Le second récit est celui de sa mère, Sylvie, qui relate le déroulement de cette même année, du point de vue du parent. À ces deux récits, nous ajouterons des éléments tirés de l'ouvrage *Chagrin d'école* de Daniel Pennac (2007)<sup>35</sup>. Dans cet essai autobiographique, il exprime la douleur partagée par l'élève en difficulté, les parents et les enseignants. Dans un deuxième temps, nous emprunterons aux champs de la didactique et de la psychopédagogie pour poser les jalons d'une conceptualisation de la vulnérabilité en contexte scolaire. Nous dégagerons ensuite une triple constante dans les expressions de la vulnérabilité, soit la honte, la solitude et la peur que ressentent les acteurs de la scène scolaire qui doivent apprendre et vivre ensemble. Enfin, dans un troisième temps, nous nous attarderons à la nécessité de réparer les vivants. Si la vulnérabilité s'inscrit dans les relations à soi, aux autres et au monde, la réparation aussi a lieu dans le cadre des interactions. Des actions peuvent être réparatrices et nous en soulèverons quelques-unes telles que la pratique réflexive et l'emploi du récit lui-même ou, plus largement, d'approches narratives. En conclusion, nous inviterons à poursuivre ce travail de conceptualisation de la vulnérabilité en milieu scolaire qui permet d'éclairer le vécu des acteurs concernés en améliorant le cadre des interactions.

### Raconter l'école : les récits

Afin de conceptualiser la vulnérabilité des acteurs de l'école, sous l'angle de leurs interactions, nous avons choisi de considérer trois points de vue (celui des élèves, des parents et des enseignants) en adoptant une perspective interactionniste qui cherche à comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions (Goffman, 1991).

Ces trois acteurs ressentent et expriment leur vulnérabilité de différentes manières et de façons inégales. La vulnérabilité, comme nous le verrons, n'est pas une condition propice touchant uniquement les personnes habitant des milieux défavorisés ou concernant certains groupes tels que les immigrants ou les handicapés. Elle est une condition partagée par des élèves qualifiés de « bons élèves » ayant de « bonnes notes », par des parents d'élèves qui font confiance aux institutions scolaires et à leur personnel, et par des enseignants exerçant le métier en s'appuyant sur des années d'expérience.

Les récits que nous proposons nécessitent d'être situés dans le temps à différents égards, en ce sens qu'ils ont été écrits à des moments différents, qu'ils racontent des époques différentes et

---

<sup>35</sup> Ouvrage qui a valu à Daniel Pennac (de son vrai nom Pennacchioni) le prix Renaudot 2007.

recouvrent des intervalles de temps différents. Cette dimension temporelle des récits permet de les mettre en contexte en considérant à la fois un temps *biographique*<sup>36</sup> individuel et un temps *historique*, celui du contexte socio-historique dans lequel cette histoire s'inscrit (Bessin, 2009; De Coninck et Godard, 1990). Dans l'étude des situations d'enseignement-apprentissage, ces deux temps permettent de situer les événements sur la ligne de vie de l'individu qui apprend ou enseigne et sur celle de l'évolution de la société pouvant considérer la succession des générations (Maulini, 2016).

Si nous proposons de voir le narratif comme une occasion donnée à l'auteur du récit d'en apprendre des événements, il faut alors considérer l'intervalle biographique de ces récits, soit le temps et les expériences de vie qui ont pu s'écouler entre les événements et le moment où ils sont racontés et qui auront nécessairement une incidence sur le regard réflexif dont les auteurs témoignent. Alice raconte, en 2018, à 32 ans, une année d'enfance s'étant déroulée en 1995-1996 en Belgique. Sa mère, Sylvie, écrit son récit de cette même année en 2018 alors qu'elle a 56 ans et que tous ses enfants ont achevé l'école primaire depuis plusieurs années. Daniel Pennac a, quant à lui, publié son livre en 2007 à 63 ans. Son récit couvre bien plus qu'une année puisqu'il revient plus largement sur plusieurs années de son parcours scolaire en France, mais également sur sa carrière d'enseignant. Concernant la dimension temporelle plus historique, soulignons que les deux parcours scolaires qui sont racontés, soit celui d'Alice et de Daniel Pennac, témoignent de l'école de deux époques différentes : l'une, des années 1990, et l'autre, des années 1950. Par ailleurs, l'intervalle historique entre le moment des événements racontés, celui de l'écriture du récit et celui de leur analyse, devrait être pris en compte pour comprendre la portée du regard critique que nous poserons sur les événements analysés. Nos postures de chercheuses nous amènent à adopter une posture épistémologique et pédagogique constructiviste nourrie par les nombreux travaux menés sur l'école à notre époque. Bien sûr, un tel regard ne pouvait être posé de la même manière à l'époque où Daniel Pennac était en classe. Notre travail d'analyse nécessitera ainsi que nous utilisions les outils conceptuels contemporains pour comprendre les événements d'antan, et cela, afin que notre réflexion puisse servir l'école de demain.

### ***Deux récits des premiers mois passés par Alice en 5e année du primaire***

Alice et Sylvie sont toutes deux enseignantes au primaire de formation et travaillent aujourd'hui dans le domaine de la recherche en éducation et de la formation initiale à l'enseignement; l'une, Alice, au Québec et l'autre, Sylvie, en Belgique. L'année scolaire qu'elles racontent a eu lieu en 1995-1996. Alice était inscrite dans l'école publique du quartier où sa famille habitait, au sud de Bruxelles. En Belgique, les parents choisissent l'institution de scolarisation, quel que soit le territoire où ils résident. Ses parents avaient choisi cette école non seulement pour sa proximité géographique de la maison, mais surtout pour son projet pédagogique et éducatif. L'école

---

<sup>36</sup> Et, dans le cas des récits d'Alice et de Sylvie, un temps de l'événement (voir Leclerc-Olive, 2009).

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

préconisait une pédagogie dite « par projet », intégrant les apprentissages à des projets signifiants, tel que celui de l'animation d'une radio scolaire.

### **Le récit d'Alice : « Quand je serai grande, je serai enseignante! »**

*Je suis l'ainée d'une famille de cinq enfants. Je suis aussi l'ainée des enfants des familles amies de la mienne. Le seul souvenir que j'ai de mon entrée à l'école est celui du moment où ma mère m'a posé la question : « Est-ce que tu aimerais aller à l'école ? ». Du haut de mes trois ans j'avais répondu par une autre question : « C'est quoi l'école ? ». Je n'en avais jamais entendu parler. Tout au long de ma scolarité, j'ai donc « ouvert les portes », vivant toutes les expériences scolaires avec une impression de première fois, me sentant comme une exploratrice qui avancerait sur des terres inconnues. Je revois ma mère, trois ans après mon entrée à l'école maternelle, expliquer à mon enseignante de première année primaire que j'étais nerveuse à l'idée d'entrer à l'école primaire, ne sachant pas à quoi m'attendre.*

*Ma mère, qui était alors formatrice d'enseignants et elle-même enseignante de formation avait fréquenté l'école comme élève, mais également pour y superviser de futurs enseignants en stage. Lors de mon inscription dans l'école, elle s'était assurée que je sois inscrite dans la filière qui aurait les « meilleurs enseignants ». (En Belgique, les groupes-classes sont formés en première année pour l'ensemble des six années primaires. On peut donc savoir d'avance quels enseignants nous aurons tout au long du parcours, mais on sait également qu'on passera au travers des années scolaires accompagnés des mêmes enfants.)*

*Mon parcours à l'école maternelle et primaire s'est bien passé. Habile pour comprendre les règles et les normes de ce nouvel environnement, j'ai cheminé très aisément, tant dans les apprentissages scolaires que dans la construction de relations sociales avec les autres enfants et avec les enseignants. J'étais ce que l'on appelle une « bonne élève ». La petite appréhension vécue au moment d'entrer à l'école primaire s'est vite envolée et je ne me souviens pas avoir vécu d'autres moments de ce genre : j'avais acquis une certaine aisance dans mon rôle d'élève.*

*La seule inconnue de mon parcours à l'école primaire allait être l'entrée au dernier cycle du primaire. Je revêtirais alors à nouveau le costume de l'exploratrice de terre inconnue puisque j'allais faire mon entrée dans les classes d'enseignants que ma mère ne connaissait pas. Je serai dans la classe de M. X une année avant d'aller dans celle de sa femme qui enseignait en 6e année. Si mes parents attendaient cette entrée dans la classe d'enseignants inconnus avec une petite appréhension, pour ma part, je ne craignais pas cette rentrée scolaire. Au contraire, cet enseignant avait la réputation, parmi les enfants de l'école, d'être drôle et j'étais donc plutôt sereine.*

*Dans les semaines précédant ma rentrée en 5e année, en famille, nous assistions comme chaque année à un festival de théâtre pour enfants. Nous y avons cette année-là croisé le couple d'enseignants de 5e et 6e année et mes parents n'ont alors pas manqué l'occasion d'organiser un souper avec eux pour apprendre à les connaître. Ils avaient été enchantés de leur souper et en étaient ressortis soulagés. Tout le monde pouvait alors aborder mes premiers pas sur ces nouvelles terres qu'étaient leurs classes de 5e et 6e année en toute quiétude.*

*L'année ne s'est cependant pas passée comme prévu. Sans que je ne puisse me souvenir clairement des premiers événements critiques, je me rappelle avoir graduellement perdu mon envie d'aller à l'école, mais également mon statut de « bonne élève ». Je ne me souviens que de*

*quelques éléments ponctuels, tel que ce moment où j'avais été appelée au tableau pour accorder le participe passé du verbe créer dans l'expression « les chansons que tu as créées ». Je me souviens des nombreuses tentatives réalisées et des longues minutes passées sous l'œil attentif de tous les enfants de la classe, mais également des réactions que je percevais comme moqueuses de mon enseignant. Il avait finalement mis fin à ce moment de calvaire en appelant au tableau l'une de mes condisciples qui avait immédiatement trouvé la bonne réponse, fait rare de la langue française qui demande d'écrire trois lettres E successives. Je me souviens également avoir été réprimandée devant toute la classe pour un travail que je n'avais pas remis, séance de réprimandes qui avait été interrompue par une élève qui avait aperçu mon travail tombé à terre à côté du bureau de l'enseignant.*

*Je me souviens également avoir essayé d'apprendre à vivre graduellement avec ce nouveau statut de « mauvaise élève » qui impliquait que je transmette à mes parents des messages négatifs de l'enseignant écrits dans mon journal de classe et de mauvaises notes. J'expérimentais ce nouveau rôle pour la première fois, mais j'amenais aussi ce nouveau visage de la vie scolaire pour la première fois dans ma famille et cela non sans une certaine honte et une culpabilité silencieuse. Ainsi, j'avais très maladroitement essayé d'imiter la signature de ma mère au bas d'un message de mon enseignant, couvrant une première tentative infructueuse d'un petit papier blanc. Bien sûr, le subterfuge enfantin n'avait dupé personne, n'améliorant en rien mon sort !*

*Un jour du début du mois de février, alors que j'avais été envoyée à la cafétéria de l'école pour achever un travail pour lequel j'étais à nouveau en retard, ma mère est arrivée pour y rencontrer des étudiants alors en stage dans l'école. Elle a bien sûr été surprise de m'y trouver, isolée de la classe, et elle a contacté la direction de l'école pour lui faire part de ses interrogations quant à mon cheminement et ma perte d'intérêt pour l'école. Je n'ai pas été mise au courant de cette démarche ni des détails des discussions qui se sont tenues, mais j'ai finalement appris, un vendredi, que je ne partirais pas en « classe de neige » avec le reste de ma classe le lundi matin suivant, car j'allais changer de classe. Je partirais pour le séjour en montagne avec ma nouvelle classe un mois plus tard.*

*Le lundi matin, je fis ainsi ma rentrée dans une nouvelle classe avec un nouvel enseignant et de nouveaux élèves que je ne connaissais pas. Je me souviens que ma mère avait fait de cette rentrée un nouveau départ, regarnissant mon étui à crayon d'items neufs comme à la veille d'une rentrée scolaire. Cette nouvelle rentrée s'est passée à merveille : j'ai rapidement retrouvé mon statut de « bon élève » et je me suis rapidement fait de nouveaux amis. C'était un nouveau départ !*

*Un nouveau départ qui fut toutefois marqué à jamais par ce passage dans la classe de cet enseignant de 5e année.*

*D'abord, lorsque les camarades de mon ancienne classe sont revenus de leur séjour de ski deux semaines plus tard, plus aucun d'eux ne m'a adressé la parole. J'apprendrais plus tard qu'il s'agissait d'une consigne qui leur avait été donnée par leur enseignant. Consigne qui avait alors rompu toute relation avec ces enfants dont je partageais le quotidien depuis plus de quatre ans. C'est également à ce moment, du haut de mes 11 ans, que j'ai décidé de devenir enseignante au primaire. Je n'ai plus jamais changé d'avis. Je voulais permettre à mes futurs élèves de vivre une expérience scolaire heureuse. Je voulais être enseignante pour donner aux enfants le goût de l'école. Si je n'étais pas tout à fait consciente d'avoir été une victime, croyant plutôt que j'avais été une mauvaise élève, j'avais été témoin des interventions humiliantes que cet enseignant avait auprès d'autres enfants de la classe dont j'avais pitié. Je me souviens plus particulièrement d'un*

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

*enfant à qui j'avais écrit un message secret pour lui souhaiter de ne pas se décourager. J'ai d'ailleurs gardé cette sensibilité pour les élèves en difficulté qui ne recevaient pas, à mes yeux, un soutien adéquat de leurs enseignants. J'avais à nouveau ressenti ce malaise pour certains de mes camarades alors qu'au secondaire, une enseignante de mathématiques n'apportait que peu de soutien à l'une de mes amies qui rencontrait beaucoup de difficultés à comprendre les notions enseignées. C'est d'ailleurs cette sensibilité qui m'a amenée, à la sortie du baccalauréat en enseignement primaire, à privilégier l'enseignement dans les classes spécialisées puis à entreprendre une maîtrise en adaptation scolaire.*

*Mon passage dans la classe de cet enseignant de 5e année primaire a ainsi marqué mon choix professionnel. C'est alors que j'étais en cours de formation au baccalauréat en enseignement primaire, soit près de dix ans après mon passage dans la classe de cet enseignant de 5e année, que mes parents ont eu de ses nouvelles. Alors atteint d'un cancer, il avait appris que les médecins arrêtaient les traitements. Il s'était alors tourné vers d'autres avenues thérapeutiques. L'une de ces avenues l'amenait à entreprendre des démarches de pardon auprès des gens qu'il avait pu blesser au cours de sa vie et il souhaitait me rencontrer pour s'excuser pour les mois que j'avais passés dans sa classe.*

*J'avais accepté de le rencontrer. C'était il y a maintenant plus de dix ans. Je ne me souviens pas exactement de la conversation que nous avons eue. Je me souviens par contre être rentrée à la maison en bus après mon cours de théâtre sachant qu'il serait déjà là. Je me rappelle avoir vécu le trajet de retour vers la maison avec nervosité et appréhension et je me souviens surtout avoir senti son parfum en ouvrant la porte de la maison. Ce parfum m'avait immédiatement replongée dans sa classe et avait fait remonter à la surface le sentiment d'inconfort que je ressentais chaque matin en entrant dans sa classe et dont je me rappelle encore aujourd'hui. Je ne me souviens pas de ce qu'il m'a dit, mais je me souviens qu'il m'a offert et dédié un manuel d'enseignement de l'expression orale à l'école primaire qu'il avait coécrit avec sa conjointe me souhaitant une belle carrière dans l'enseignement. (Alice Vanlint, 2018)*

### **Le récit de Sylvie : « Première expression d'incapacité totale à protéger son enfant »**

*Pour choisir l'école de nos enfants, nous avons défini différents critères : il nous semblait important que celle-ci soit géographiquement proche de notre domicile, que le public soit socialement et culturellement mixte à l'image de la ville que nous habitons et que l'apprentissage et l'appétit du savoir soient prioritaires aux performances, aux points, aux examens et autres carottes.*

*Notre choix s'est donc porté sur l'école X : nous nous y rendons à pied, les apprentissages sont organisés en cycle, beaucoup de projets y sont organisés (sorties pédagogiques, radio de l'école, projet théâtre, classes de dépaysement, tutorat entre élèves, jumelage avec des enfants néerlandophones, ateliers de dessin...). De plus, j'y ai suivi ma scolarité primaire et certains enseignants que j'ai connus et appréciés y enseignent toujours. Nous nous sentons en confiance. En tant que parents, nous sommes assez engagés dans l'école, essentiellement dans l'organisation des fêtes scolaires. Mais, en tant que Maman à la maison, je suis aussi disponible pour accompagner à la piscine, participer au Carnaval ou autres festivités ainsi que pour animer des ateliers de cycle.*

*Pendant l'été 1995, nous passons d'agréables vacances familiales en Italie : camping au bord de différents lacs et visite de Venise. Ensuite, comme chaque année, nous terminons les vacances par une semaine de théâtre jeune public : nous assistons à plusieurs pièces par jour et en discutons beaucoup avec les différents professionnels qui participent à cet événement annuel. Cette année, nous avons apprécié y rencontrer le futur enseignant d'Alice ainsi que son épouse. À deux, ils assurent les classes de 5e et de 6e dans le cycle qu'Alice va entamer. Nous leur faisons part de notre joie de savoir Alice entre de bonnes mains.*

*À la rentrée scolaire de 1995, Alice, notre fille aînée, aura bientôt dix ans. Elle entre en cinquième année, le dernier cycle de l'école primaire. Elle a trois petites sœurs qui sont toutes scolarisées dans la même école : Céline a huit ans, Julie entre en première année primaire et Camille a quatre ans.*

*À cette époque, il n'y a qu'une année et demie que je travaille en dehors de la maison : je forme de futurs instituteurs du primaire et, cette année-là, la Haute École Pédagogique m'a demandé, en plus, d'assurer la coordination de la section. L'organisation familiale a donc changé : les filles ne rentrent plus tous les midis à la maison, je ne suis plus tous les jours à l'école pour les conduire et les rechercher.*

*La rentrée se passe, le rythme familial s'organise peu à peu. Alice, aînée de famille, est une enfant très responsable. Elle aime l'école, y est très bien intégrée, elle est joyeuse et souriante. Les apprentissages scolaires l'intéressent et elle y participe avec entrain. Hormis son désordre et parfois ses bavardages, elle a toujours reçu les éloges de ses professeurs ! L'école n'impose pas beaucoup de travaux scolaires à domicile et les après 16 h sont mis à profit pour pratiquer différentes activités sportives et artistiques. Toutefois, les devoirs se passent ensemble autour de la table familiale, même si les deux grandes sont assez autonomes.*

*Mi-septembre, nous sommes invités à souper chez l'instituteur d'Alice et y passons une agréable soirée.*

*Fin octobre, nous remarquons un déclin de l'enthousiasme d'Alice pour l'école, nous nous étonnons du peu de projets organisés en classe, constatons, à travers les travaux de semaine et de quinzaine, une méthodologie très transmissive et une grande importance donnée aux apprentissages procéduraux et à leur automatisation. Comme nous en parlons avec le chef d'établissement, celui-ci nous parle d'une fatigue passagère de l'instituteur, d'une nécessaire prise en main de la classe, ... et il nous déconseille d'en parler avec l'intéressé.*

*La deuxième partie du trimestre se passe sans que nous voyions de changement et Alice s'embête de plus en plus en classe. Nous décidons donc d'inviter l'enseignant à la maison afin de pouvoir en parler de vive voix dans l'intimité. Nous nous quittons sans avoir ressenti de heurts ou conflits. Après les fêtes de fin d'année, Alice revient avec plusieurs mentions de devoirs « non faits » ou « perdus ». Ces faits m'étonnent vu que ceux-ci sont réalisés sous ma supervision. Mais, de prime abord, je me dis qu'Alice les a peut-être égarés ou oubliés de les remettre à temps, vu que la procédure relative à ces travaux était très minutieuse. Je n'y ai pas accordé beaucoup d'importance.*

*Début février, un groupe d'étudiants de la Haute école pédagogique où je travaille est en stage dans l'école de mes enfants et j'assure la supervision de stages. Je surprends Alice « en punition » dans le réfectoire de l'école alors que sa classe est en apprentissages... De plus, certains étudiants m'assurent l'y avoir vue à plusieurs reprises. Quand j'en parle à Alice, je la sens fragilisée, ne comprenant pas ce qui se passe, se sentant coupable sans savoir de quoi... Je m'interroge et me*

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

*demande si mon statut de prof en Haute école y est pour quelque chose, si, sans le vouloir, nous avons blessé l'enseignant ou si, à l'inverse, mon engagement professionnel nuit à l'équilibre scolaire d'Alice...*

*À ce moment-là, l'étudiante en stage dans la classe d'Alice me fait une confidence : elle a vu Alice déposer son devoir sur le bureau de l'enseignant comme tous les autres enfants. Et pourtant, le lendemain, Alice a été punie pour devoir non rendu.*

*Mon mari et moi contactons alors le chef d'établissement, le mettons au courant des faits récents et lui demandons de tenter d'éclaircir la situation.*

*Guère plus d'une semaine après, le directeur nous recontacte et nous assure que le problème est bien réel : Alice est punie à tout bout de champs pour des raisons peu fondées, l'enseignant semble l'avoir pris en grippe. Le directeur a surpris des cris de l'enseignant envers Alice... Il ne voit qu'une seule solution : changer Alice de classe, et ce, très rapidement. Comme la classe d'Alice s'apprêtait à partir en classes de neige pour dix jours, il propose qu'elle ne parte pas avec son groupe, mais change d'enseignant et de classe à cette occasion. Elle partirait en classes de neige, avec sa nouvelle classe, au mois de mars.*

*Un peu abasourdis, nous convenons que la solution paraît acceptable en ce qu'elle protège notre enfant... Nous en parlons avec Alice qui semble soulagée. Nous lui assurons qu'elle gardera ses amis puisque les récréations et les temps de midi sont communs. Rappelons qu'Alice est dans l'école depuis la première maternelle : à dix ans, des amis vieux de sept ans, cela compte !*

*Le changement de classe se fait. Même si elle est bien accueillie dans sa nouvelle classe et que son nouvel instituteur a beaucoup de doigté, Alice est un peu perdue dans sa nouvelle classe : tous ses amis sont partis en classes de neige... Elle attend leur retour avec impatience.*

*À leur retour, quel ne fut pas son désarroi quand elle constata que « personne ne veut plus être son ami », que les élèves de son ancienne classe ne l'invitent plus dans leurs jeux, ne lui parlent plus, ne lui racontent rien, etc. En fait, ils en ont reçu l'ordre et les commentaires désobligeants à son encontre pleuvent...*

*Stupéfaite, je ne comprends absolument pas la situation. Malgré l'injustice flagrante, je conseille à Alice la patience : les vrais amis reviendront vers elle... mais une colère sourde m'assaille à cause du comportement venant d'un adulte responsable d'enfants. Je ne sais pas quoi faire, quoi dire à Alice... quelle image du monde des adultes ! Contactés, des amis connaissant cet enseignant ne comprennent pas non plus.*

*Les classes de neige se déroulent bien. Alice s'insère petit à petit dans sa nouvelle classe, retrouve le sourire et l'entrain : l'humour de son nouvel enseignant y est pour beaucoup, même si la blessure n'est pas guérie. Les semaines et les mois passent, la fin de l'année s'annonce ainsi que l'arrivée d'une nouvelle petite sœur.*

*À la rentrée suivante, Alice garde le même enseignant avec une classe verticale : élèves de 5e et 6e primaire mélangés. Elle y vivra une belle année scolaire et clôturera en beauté son cycle d'études primaires.*

*Cependant, une surprise nous attend encore : l'instituteur et son épouse refusent d'avoir encore une fille de notre famille dans leurs classes ! Par peur, nous déciderons alors de retirer nos enfants de l'école pour éviter d'envenimer les débats. Cependant, l'été sera tendu tant les enfants seront perturbés par le changement d'école et la perte des amis. De plus, la nouvelle école est plus éloignée et nécessite une autre organisation familiale...*

*Alice, quant à elle, commence son cycle secondaire dans une nouvelle école. Elle est fière de s'y rendre en vélo et y poursuit ses apprentissages avec brio. Cependant, elle ne gardera pas beaucoup d'amis de ses premières années d'école et affirme depuis lors qu'adulte, elle veut devenir institutrice pour que « ça ne se passe jamais plus ».*

*Quelques années plus tard, nous avons appris la maladie de cet enseignant. Celui-ci a alors demandé à revoir Alice. A ce moment-là, Alice est en formation initiale d'enseignante. Une rencontre est organisée et, même si aucune « raison » ou explication ne vient éclaircir les faits, un certain apaisement peut naître avant ... le décès de cet homme.*

*Cet épisode douloureux de notre vie familiale m'a appris qu'en tant que parents, nous sommes dans l'incapacité de protéger nos enfants du monde extérieur. Ce sentiment de vulnérabilité envers les siens est très difficile à vivre... Nous ne pouvons que les aimer, tenter de les soutenir et croire, de toutes nos forces, en leurs capacités de se relever et d'avancer. (Sylvie Van Lint, 2018)*

### **Le récit de Daniel Pennac : « Chagrin d'école »**

Un autre écrit autobiographique<sup>37</sup>, l'essai de Daniel Pennac, est publié dans l'ouvrage « Chagrin d'école » (2007)<sup>38</sup>. Si, contrairement aux récits d'Alice et de Sylvie, celui de Daniel Pennac n'a pas été écrit en prévision de l'écriture de ce chapitre, le projet que s'était donné l'auteur nous a paru apporter un éclairage pertinent à la problématique de la vulnérabilité. Dans son livre, l'auteur convoque le point de vue de l'élève qu'il fût – en l'occurrence un élève en grande difficulté scolaire – ainsi que le point de vue de l'enseignant qu'il est devenu plus tard. Il raconte la douleur du « cancre » (la sienne) comme une douleur partagée par l'élève, les parents et l'enseignant. C'est ainsi qu'il avait annoncé son projet d'écriture à son frère Bernard :

J'annonce à Bernard que je songe à écrire un livre concernant l'école; non pas l'école qui change dans la société qui change, comme a changé cette rivière, mais, au cœur de cet incessant bouleversement, sur ce qui ne change pas, justement, sur une permanence dont je n'entends jamais parler : la douleur partagée du cancre, des parents et des professeurs, l'interaction de ces chagrins d'école. (p. 18-19)

Son ouvrage permet donc de convoquer non seulement l'élève dans sa vulnérabilité de « cancre » mais aussi les parents et les enseignants qui sont également vulnérables dans le contexte des interactions qui se construisent à l'école.

### **Quelques jalons pour conceptualiser la vulnérabilité des acteurs de l'école**

Lorsque l'enfant entre à l'école, ses relations avec les adultes qui y interviennent (les enseignants, etc.) devront se transformer. En effet, les interactions qui se déroulent entre

---

<sup>37</sup> L'essai autobiographique de Daniel Pennac est publié sous la forme d'un livre de 300 pages. Nous ne pouvons donc le présenter intégralement, tel que nous l'avons fait pour ceux d'Alice et de Sylvie qui ne comportaient que trois pages chacun. Toutefois, l'entreprise de conceptualisation que nous entreprenons justifie la retranscription de larges extraits du livre de Daniel Pennac.

<sup>38</sup> Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

adultes et enfants en contexte scolaire ne ressemblent pas à celles que l'enfant a connues auparavant avec ses parents ou les adultes de son entourage. Témoignant de la nécessité de reconstruire les interactions et rôles de chacun, un enfant de 3 ans et demi, cité par Lani-Bayle (2014), relate, suite à la sollicitation « Alors, l'école ? Raconte... »<sup>39</sup>, que la maîtresse « fait plein de sourires, mais pas de câlins et pas de bisous » (p. 26).

L'enfant qui entre à l'école devient « élève » et, avec lui, ses parents deviennent « parents d'élève » et d'autres adultes deviennent « enseignants ». Pour jouer leur rôle et revêtir leurs costumes, ces acteurs de l'école devront s'approprier le contexte scolaire et ses codes pour ajuster leurs actions et leurs interactions. Goffman (1973), qui s'est intéressé au déroulement « des scènes de la vie quotidienne » et a proposé une conceptualisation des « rites des interactions humaines » fondée sur une métaphore théâtrale, souligne que tout acteur qui se retrouve en présence d'autres acteurs, dans un contexte spécifique, devra se « composer un personnage » qui permettra que la scène se déroule sans anicroches, en préservant leur estime personnelle. Il propose alors d'analyser les interactions en considérant le réel comme une succession infinie de situation auxquelles des « cadres », au sens cinématographique du terme, s'appliquent. Ces cadres fournissent aux acteurs un schéma d'interprétation de la situation qui leur permettra de jouer leur rôle de façon congruente, mais également de comprendre celui joué par d'autres personnages de la scène.

Dans le champ des sciences de l'éducation, la notion de *forme scolaire*<sup>40</sup> permet d'appréhender la particularité des relations sociales qui se déroulent à l'école et se distinguent d'autres types de relations, telles que les relations amicales ou familiales. Par ailleurs, la forme scolaire permet de spécifier la relation d'enseignement-apprentissage qui se déroule à l'école en la différenciant de celles qui se déroulent dans des contextes plus informels, tel que c'est généralement le cas en contexte familial<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Lani-Bayle a recueilli des entretiens/récits de vie auprès d'enfants français de maternelle au lycée. Aux plus jeunes, elles présentaient une peluche de poulpe et leur racontait qu'elle était une extraterrestre qui ne connaissait pas l'école. Les enfants étaient invités à lui raconter ce qu'était l'école pour eux, puis, pendant ou après la rencontre, ils pouvaient dessiner leur école, leur classe, leurs amis et enseignant. Ce faisant, l'ouvrage de Lani-Bayle et Passeggi (2014) répond à la remarque de Suzanne Mollo qui, dès les années 70, soulevait que peu d'ouvrages s'étaient intéressés aux points de vue des élèves afin de comprendre comment les enfants voient l'école et comment ils s'y perçoivent (Mollo, 1974, p. 117). Quelques travaux fondés sur des approches ethnographiques ont donné la parole aux enfants (Montandon et Osiek, 1997 ; Woods, 1980); ces travaux restent toutefois rares.

<sup>40</sup> Voir notamment Vincent (1980).

<sup>41</sup> Reuter (2007) écrit que la forme scolaire comporte différentes dimensions qui configurent l'apprentissage scolaire et le différencie d'autres modes d'apprentissage, tels que ceux réalisés "sur le tas" ou dans la sphère familiale. La forme scolaire permet ainsi d'appréhender l'espace, le temps, les sujets, les objets et les activités qui structurent la relation d'enseignement-apprentissage à l'école. À la suite de Guy Vincent (1980), Marie Larochelle souligne que la forme scolaire comprend également un pouvoir disciplinaire à ne pas négliger. Elle n'est pas seulement un ensemble de procédures, elle est une forme d'organisation sociale (Larochelle, 2016).

À l'école, on n'apprend pas seulement à écrire et compter, on apprend à être écolier, à exercer, comme l'exprime Perrenoud (1994), le « métier d'élève », face à celui qui exerce celui d'enseignant<sup>42</sup>. L'auteur explique qu'il préfère parler du « métier d'élève » que de celui « d'apprenant », terme fréquemment utilisé dans le champ des sciences de l'éducation, afin de ne pas se priver de l'analyse des situations où, justement, l'enfant n'apprend pas. Par ce choix terminologique, l'auteur ouvre la porte à une analyse de la scène scolaire qui ne considère pas uniquement des enjeux d'apprentissage, mais également ceux liés au vivre-ensemble de ses acteurs<sup>43</sup>. Nous proposerons ainsi une conceptualisation de la vulnérabilité en deux volets : l'un concerne la vulnérabilité qui s'invite dans le cadre de « l'apprendre-ensemble », tandis que le second questionnera celle qui est liée au « vivre-ensemble ». Nous dégagerons ensuite une triple constante de ces deux pans de la scène scolaire, soit la honte, la peur et la solitude que ses acteurs peuvent exprimer.

### ***Apprendre ensemble sur la scène scolaire***

Lors de l'entrée à l'école, alors qu'adultes et enfants revêtent leurs costumes d'enseignants, d'élèves ou de parents d'élèves pour jouer la scène scolaire, d'autres acteurs entrent en scène : les savoirs dans leur forme scolaire. Ces savoirs, et plus particulièrement leur apprentissage par les élèves, deviendront l'un des enjeux principaux des interactions des acteurs de l'école.

Bien sûr, l'entrée à l'école ne marque pas le moment d'un premier contact de l'enfant avec des savoirs. Depuis sa naissance, l'enfant construit et reconstruit le sens de son environnement s'appropriant toute sorte de savoirs. Toutefois, les interactions qu'auront l'enseignant et les élèves autour des savoirs scolaires diffèrent de ceux qu'ont généralement parents et enfants. Le

---

<sup>42</sup> Ces concepts pourraient être élargis à celui du « métier de parent d'élève » qui diffère de celui du rôle de « parent » joué sur la scène familiale. Le rôle trop oublié des parents d'élèves sur la scène scolaire a été signalé par Mollo (1974) dans les années 70. Toutefois, l'intérêt pour les relations des parents avec l'école a fait, depuis, l'objet de nombreux travaux (pour ne citer que quelques exemples, voir notamment Delay, 2011, Dubet, 1997, Frackowiak, 2009, Lahire, 1995, Périer 2007, Poncelet et Francis, 2010, Ruel et Moreau, 2015, Scalabrini et Ogay, 2014). En contexte québécois, plusieurs travaux s'interrogent actuellement sur le rôle des parents en s'intéressant à la triade école-famille-communauté (Arapi, 2017 ; Deslandes, 2010).

<sup>43</sup> Ces savoirs transversaux sont légion. Le travail de Montandon et Osiek (1997), par exemple, montre que les aspects interactionnels prennent une large place dans les réponses d'élèves (entre 11 et 12 ans fréquentant la 6<sup>e</sup> année du primaire) à qui ils ont adressé la question générale « parle-moi un peu de ton école » dans des écoles publiques genevoises. Les chercheuses rapportent que les enfants sont dans leur grande majorité conscients qu'à l'école, ils apprennent beaucoup plus de choses que ce qui est explicitement annoncé au programme (p. 46). L'un d'eux explique, par exemple, ceci : « on apprend à respecter les camarades, à savoir parler avec eux sans taper, à faire la paix pour quelque chose de mal, à répondre, à s'exprimer quoi. On apprend à s'amuser (garçon) »; tandis qu'une autre dit : « on apprend à respecter les autres; donc les copains, les profs. La coopération, de sentir l'ambiance qu'il y a. De pas dire une débilité en plein, alors que c'est pas du tout le moment disons, de, enfin, il faut pas dire une gaffe quoi (fille) » (p. 46).

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

dialogue proposé par Lahire (1993, p. 200) que nous transcrivons ci-dessous en est un exemple éloquent<sup>44</sup>.

Enseignant:	Qu'est-ce qu'il y a sur l'estrade?
Élève:	Un seau
Enseignant:	Fais une phrase!
Élève:	Il y a un sceau sur l'estrade.
Enseignant:	Il vaudrait mieux « Sur l'estrade, il y a un seau ». Allez recommence!
Élève:	Sur l'estrade, il y a un seau.
(...)	
Enseignant:	Qu'est-ce qu'il y a par terre?
Élève:	Il y a par terre...
Enseignant:	Non pas « Il y a par terre ».
Élève:	Par terre, il y a un manteau. (...)
Enseignant:	Où vont les enfants ?
Élève:	Dans la forêt.
Enseignant:	Non! (les enfants vont bien dans la forêt, mais la négation porte sur le refus d'accepter une phrase incomplète)
Élève:	Ils vont dans la forêt (l'élève a, dans ce cas, bien décodé le refus du maître).
Enseignant:	Ils vont dans la forêt. (Le maître évalue positivement la réponse en répétant la phrase)

Face à une même question, soit celle concernant la nature d'un objet, le parent et l'enseignant n'attendent pas toujours la même réponse de la part de l'enfant ou de l'élève. À l'école, les interactions entre adultes et enfants nous semblent marquées par cette omniprésence d'une relation à un ensemble de savoirs, qui entrent en scène dans leur costume scolaire et qu'il s'agira de partager. On y attend des uns qu'ils se les approprient et des autres qu'ils facilitent leur apprentissage. Jonnaert et Vander Borght (2009) écrivent en ce sens que la relation didactique entre un enseignant et ses élèves est fondée sur cet enjeu que représente le savoir : « Nous l'avons déjà largement précisé, le savoir, et plus particulièrement le rapport spécifique que chacun des deux autres partenaires de la relation didactique (élèves et enseignant) entretient avec lui, est le véritable moteur de la relation didactique. [...] En l'absence de rapport au savoir, il n'y a pas de relation didactique... et donc pas de contrat didactique. » (p. 179).

En invitant les savoirs comme acteurs de la scène, la dynamique des interactions entre adultes et enfants ne peut qu'être transformée. Pour comprendre comment cette transformation peut

---

<sup>44</sup> L'auteur présente cet exemple pour analyser et comprendre les jugements négatifs que les enseignants peuvent émettre à propos des pratiques langagières d'élèves issus de milieu populaire. Il souligne que les pratiques d'enseignement de « l'expression orale » visent entre autres à apprendre aux élèves à « faire des phrases complètes ». L'enseignant qui intervient dans cet extrait a 13 ans d'expérience et travaille dans une classe de CE1 en France. Il s'agit d'une classe d'adaptation, ce qui signifie que les enfants ont été identifiés comme étant des élèves en difficulté scolaire. L'enseignant avait expliqué qu'il ne « [croyait] pas aux vertus pédagogiques de la non-intervention... de les laisser s'exprimer sans intervenir » et que son but était donc de « faire entrer des structures » (p. 199).

conduire les acteurs à exprimer de la vulnérabilité, nous mobiliserons deux apports du champ des sciences de l'éducation. Le premier, celui du modèle de *triangle didactique*, permettra d'identifier les acteurs de la scène scolaire et le rôle qu'ils y jouent ; le second, celui du concept de *contrat didactique*, nous permettra de comprendre leurs interactions.

### **L'entrée en scène des savoirs scolaires**

Traditionnellement, élèves, enseignants et parents se positionnent de façon différente face aux savoirs présentés dans leur forme scolaire. Pépin (1994) décrit comme un « allant-de-soi » de l'école – soit comme une croyance n'ayant pas fait l'objet d'un examen critique –, le postulat selon lequel l'éducation vise à réduire l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir. L'élève est alors vu, par rapport à l'enseignant, comme « celui qui ne sait pas ». Jonnaert et Vander Borgh (2009) considèrent, quant à eux, que ce sont les rapports asymétriques aux savoirs qui donnent sa raison d'être à la relation didactique. Ces rapports asymétriques sous-tendent une conception des savoirs comme des objets externes, quelque chose à atteindre, voire à découvrir, soit comme des nouveaux acteurs entrant en scène. C'est une telle conception des savoirs qui imprègne également le modèle du triangle didactique.

L'émergence de ce modèle doit être située dans le contexte du processus de définition des didactiques comme disciplines de recherche. Il s'agissait, pour ces acteurs, de préciser les spécificités des didactiques au sein du champ des sciences de l'éducation et, plus particulièrement, au regard de la psychopédagogie (Schubauer-Leoni, 1998). Le triangle didactique consiste en une modélisation ternaire heuristique du système didactique qui conceptualise les relations qui s'établissent entre le contenu d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant (Reuter, 2007). Le modèle place ainsi les savoirs dans une des pointes du triangle et, la plupart du temps, dans la pointe supérieure<sup>45</sup>.

Considérer les savoirs comme des acteurs, c'est nécessairement choisir de les prendre en compte dans l'analyse des interactions et d'envisager non pas uniquement des interactions entre adultes et enfants, mais des interactions entre adultes-enfants et savoirs. En effet, si un nouvel acteur entre en scène, cela nécessite une redéfinition des rôles des adultes et des enfants, ce qui n'est pas sans entraîner des conséquences dans les interactions et, du point de vue de la vulnérabilité, des risques pour les acteurs d'être blessés.

Dans leurs récits, Daniel Pennac et Alice témoignent de la blessure qu'« être celui qui ne sait pas » peut entraîner. Alice raconte le malaise éprouvé alors qu'elle ne pouvait accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir ». Daniel Pennac souligne quant à lui le sentiment d'exclusion que peut éprouver l'élève qui ne comprend pas.

---

<sup>45</sup> Le modèle du triangle didactique fait l'objet de diverses critiques dont Reuter (2007) propose une synthèse.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

À tous ceux qui aujourd'hui imputent la constitution de bandes au seul phénomène des banlieues, je dis : vous avez raison, oui, le chômage, oui, la concentration des exclus, oui, les regroupements ethniques, oui, la tyrannie des marques, la famille monoparentale, oui, le développement d'une économie parallèle et les trafics en tout genre, oui, oui, oui... Mais gardons-nous de sous-estimer la seule chose sur laquelle nous pouvons personnellement agir et qui, elle, date de la nuit des temps pédagogiques : la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent. (p. 39)

Les parents ne sont pas présents dans la modélisation du triangle didactique. Pourtant, les trois récits que nous analysons nous amènent à penser que, pour comprendre les interactions qui se déroulent sur la scène scolaire et les vulnérabilités auxquelles s'exposent ses acteurs, on ne peut les exclure de la réflexion. Daniel Pennac, Alice et Sylvie consacrent tous trois plusieurs lignes à l'environnement familial, témoignant qu'ils ne peuvent être considérés comme étrangers à l'école. Dans le récit de Daniel Pennac, c'est lorsqu'il s'agit d'expliquer ses difficultés scolaires qu'il présente son environnement familial :

Bien entendu se pose la question de la cause originelle. D'où venait ma cancrerie ? Enfant de bourgeoisie d'État, issu d'une famille aimante, sans conflit, entouré d'adultes responsables qui m'aidaient à faire mes devoirs... Père polytechnicien, mère au foyer, pas de divorce, pas d'alcooliques, pas de caractériels, pas de tares héréditaires, trois frères bacheliers (des matheux, bientôt deux ingénieurs et un officier), rythme familial régulier, nourriture saine, bibliothèque à la maison, culture ambiante conforme au milieu et à l'époque (père et mère nés avant 1914) : peinture jusqu'aux impressionnistes, poésie jusqu'à Mallarmé, musique jusqu'à Debussy, romans russes, l'inévitable période Teilhard de Chardin, Joyce et Cioran pour toute audace... Propos de table calmes, riens et cultivés. (p. 23)

Dans son cas, pas d'explication : « Un cancre sans fondement historique, sans raison sociologique, sans désamour : un cancre en soi. Un cancre étalon. Une unité de mesure. » (p. 25).

Par ailleurs, lorsque le milieu familial de l'enfant ne répond pas aux attentes du milieu scolaire, il est fréquent que les enseignants incombent aux parents la responsabilité de cet échec. Delay (2011) souligne ainsi que plusieurs enseignants puisent aux stéréotypes sociaux pour expliquer les difficultés de l'élève, transformant un « jugement social » en « jugement scolaire ». Face à la forme scolaire des savoirs, l'enseignant occuperait, en ce sens, une position hiérarchisée par rapport aux parents. Il aurait ainsi la possibilité d'émettre un jugement de qualité concernant l'environnement familial offert à l'enfant. Plusieurs auteurs s'étant intéressés à la relation entre enseignants et parents ont soulevé que le mode de communication entre parents et enseignants est souvent unidirectionnel<sup>46</sup>, amenant certains d'entre eux à le comparer à la relation médicale

---

<sup>46</sup> Mollo (1974) soulignait que les relations entre enseignants et parents sont orientées par les résultats et, plus précisément, par les mauvais résultats scolaires de l'enfant ; elle évoquait aussi, lors des rencontres, la prise en considération unilatérale venant de l'enseignant. Depuis ces années-là, des changements ont été faits, des réunions de parents d'élèves sont organisées et des efforts d'intégration

entre un médecin et son patient (Howard et Lipinoga, 2010 ; Scalambryn et Ogay, 2014). Le Breton (2004) écrit à propos de cette relation médicale que si dans les interactions entre médecin et patient le premier touche le corps et s'enquiert de la vie privée du second, ce dernier n'est pas en position de retourner la situation ; tout comme l'enseignant peut interroger le parent sur l'organisation familiale dans l'enceinte privée du foyer sans que ce dernier ne puisse retourner le questionnement.

Si on ne peut ignorer que les parents jouent un rôle sur la scène scolaire, ils sont généralement tenus à l'extérieur de la salle de classe et n'ont souvent d'autre choix que de faire confiance à l'enseignant pour faire apprendre leurs enfants. Cette confiance pourra toutefois être mêlée d'inquiétudes. Les difficultés rencontrées par Daniel Pennac ont été, pour sa mère, la source de nombreux tourments qui se sont prolongés au-delà du temps de sa scolarité.

C'est que je fus un mauvais élève et qu'elle ne s'en est jamais tout à fait remise. Aujourd'hui que sa conscience de très vieille dame quitte les plages du présent pour refluer doucement vers les lointains archipels de la mémoire, les premiers récifs à ressurgir lui rappellent cette inquiétude qui la rongea pendant toute ma scolarité. Elle pose sur moi un regard soucieux et, lentement : - Qu'est-ce que tu fais, dans la vie ? Très tôt mon avenir lui parut si compromis qu'elle ne fut jamais tout à fait assurée de mon présent. N'étant pas destiné à devenir, je ne lui paraissais pas armé pour durer. J'étais son enfant précaire. Elle me savait pourtant tiré d'affaire depuis ce mois de septembre 1969 où j'entrai dans ma première classe en qualité de professeur. Mais pendant les décennies qui suivirent (c'est-à-dire pendant la durée de ma vie adulte), son inquiétude résista secrètement à toutes les « preuves de réussite » que lui apportaient mes coups de téléphone, mes lettres, mes visites, la parution de mes livres, les articles de journaux ou mes passages chez Pivot. Ni la stabilité de ma vie professionnelle, ni la reconnaissance de mon travail littéraire, rien de ce qu'elle entendait dire de moi par des tiers ou qu'elle pouvait lire dans la presse ne la rassurait tout à fait. Certes, elle se réjouissait de mes succès, en parlait avec ses amis, convenait que mon père, mort avant de les connaître, en aurait été heureux mais, dans le secret de son cœur demeurait l'anxiété qu'avait fait naître à jamais le mauvais élève du commencement. (pp. 13-14)

Marie-Thé, coiffeuse de notre village (La Colle-sur-Loup), mon amie aînée depuis ma prime enfance, m'avouait récemment que ma mère, s'épanchant sous le casque, lui avait confié son inquiétude quant à mon avenir, un peu soulagée, disait-elle, d'avoir obtenu de mes frères la promesse qu'ils prendraient soin de moi après sa disparition et celle de mon père. (p. 42)

Alors devenu enseignant, Daniel Pennac témoigne également des nombreux appels de parents qui lui expriment leur peur face à l'avenir de leur enfant.

---

des parents dans l'équipe éducative ont été largement déployés. Mais, Arapi (2017) souligne que ces changements restent unilatéraux et l'insertion des parents dans la « société scolaire », comme la nomme Mollo, continue de poser question (p. 118).

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

Dès le mois de mars le téléphone sonne à la maison plus souvent que d'habitude : amis éperdus cherchant une nouvelle école pour un enfant en échec, cousins désespérés en quête d'une énième boîte après un énième renvoi, voisins contestant l'efficacité d'un redoublement, inconnus qui pourtant me connaissent, ils tiennent mon téléphone d'Untel... Ce sont des appels du soir généralement, vers la fin du dîner, l'heure de la détresse. [...] Il y a la mère qui pleure, elle vous appelle et pleure en silence, et s'excuse de pleurer... un mélange de chagrin, d'inquiétude et de honte... À vrai dire toutes ont un peu honte, et toutes sont inquiètes pour l'avenir de leur garçon : « Mais qu'est-ce qu'il va devenir ? » La plupart se font de l'avenir une représentation qui est une projection du présent sur la toile obsédante du futur. Le futur comme un mur où seraient projetées les images démesurément agrandies d'un présent sans espoir, là voilà la grande peur des mères ! (p. 47)

Ces inquiétudes formulées par les parents peuvent être éclairées par la proposition de Vergnaud *et al.* (1983) qui conceptualisent deux temps didactiques. L'un, qualifié de *court*, est celui de la relation didactique entre l'enseignant et l'élève. Ce *temps court* est celui au cours duquel le premier proposera au second un environnement pour s'approprier un savoir qu'il ne maîtrise pas encore. En complémentarité, Vergnaud *et al.* (1983) définissent un *temps long* qui s'étend sur de nombreuses années sans jamais véritablement s'achever et qui correspond au temps du développement des connaissances de l'individu. Si l'enseignant n'interviendra directement auprès de l'enfant que dans un *temps court*, ses interventions contribuent et orientent nécessairement le *temps long*. Les parents n'ont alors d'autres choix que de se préoccuper du *temps long* et, souhaitant le meilleur pour leur enfant, ils ne peuvent s'empêcher de considérer ce qu'il arrivera après le passage de l'enfant dans telle ou telle classe. Conscients de l'importance de la scolarité pour l'avenir de leur enfant, les difficultés d'apprentissages les inquiètent sans qu'ils ne puissent pour autant prendre la place de l'enseignant pour y remédier, et ce, même si, comme Sylvie, ils sont eux-mêmes enseignants de formation.

### La négociation d'un contrat didactique

L'entrée en scène des savoirs entraîne une nécessaire transformation des modes d'interactions entre enseignants, élèves et parents d'élèves. Traditionnellement, ce sont les premiers qui fixeront les règles du jeu de l'apprentissage, tant entre les murs de la classe qu'en dehors de l'école, contribuant à définir les caractéristiques idéales d'un milieu familial soutenant pour l'enfant. Toutefois, ces règles resteront bien souvent implicites, nécessitant, pour l'enfant et ses parents, de les comprendre au gré de leurs interactions avec l'enseignant.

Dans le champ des sciences de l'éducation, le concept de *contrat didactique* permet de comprendre la spécificité des interactions scolaires en s'intéressant aux régulations qu'elles entraînent lors des situations didactiques, soit dans des situations où un objet de savoir est mis en jeu. Le contrat didactique permet ainsi une analyse des interactions qui sont orientées par le *faire-apprendre* des élèves. Convoqué pour éclairer l'extrait de Lahire (1993) proposé précédemment, on comprendra que cet échange ne peut avoir un sens que si l'on reconnaît les positions institutionnelles des acteurs – « les enseignants enseignent et les élèves sont

enseignés » (Reuter, 2007, p. 59-60) – et la hiérarchisation de leurs statuts par rapport au savoir mis en jeu que nous avons abordée dans la section précédente.

Si l'enfant de trois ans et demi cité par Lany-Bayle (2014) semblait déjà en voie de comprendre les règles propres au contrat didactique et les attentes que les adultes et les enseignants auraient envers lui, d'autres enfants peuvent rencontrer des difficultés à cet égard et ainsi faire l'expérience de situation pouvant les blesser. « Mon Dieu, cette solitude du cancre dans la honte de ne jamais *faire ce qu'il faut* ! » (p. 28) écrit Daniel Pennac qui raconte comme il était difficile pour lui de décoder les attentes des enseignants et de s'y conformer. Il souligne, non sans une certaine ironie, sa difficulté à comprendre les attentes des enseignants envers lui alors qu'il rapportait avec fierté à son père avoir eu « une bonne conversation » avec son enseignant.

Quémander en douce l'assentiment des professeurs et coller à tous les conformismes : oui, monsieur, vous avez raison, oui... hein, monsieur, que je ne suis pas si bête, pas si méchant, pas si décevant, pas si... Oh ! l'humiliation quand l'autre me renvoyait, d'une phrase sèche, à mon indignité. Oh ! l'abject sentiment de bonheur quand, au contraire, il y allait de deux mots vaguement gentils que j'enrangeais aussitôt comme un trésor d'humanité... Et comme je me précipitais, le soir même, pour en parler à mes parents : « J'ai eu une bonne conversation avec monsieur Untel... » (comme s'il s'agissait d'avoir une bonne conversation, devait se dire mon père, à juste titre... ). (p. 36)

Les récits d'Alice et de Sylvie nous semblent, quant à eux, témoigner de la reconstruction constante du contrat didactique qu'impose la vie scolaire, marquée par un changement annuel de classe et d'enseignant. L'épisode de l'accord du participe passé que raconte Alice peut être vu comme un moment de rupture dans le contrat didactique. Elle qui avait toujours été une « bonne élève », voilà qu'elle ne semblait plus savoir comment répondre aux attentes de l'enseignant. Le récit de Sylvie apporte également des éclairages lorsqu'elle souligne son étonnement que les apprentissages ne soient plus intégrés à des projets et qu'elle qualifie la méthodologie de « très transmissive ». Alice et Sylvie témoignent d'une transformation du contrat didactique : le faire apprendre ne se déroule plus comme dans les classes des années précédentes et Alice doit alors apprendre de nouvelles règles qui régissent le jeu du faire apprendre avec cet enseignant.

Cette transformation des règles du jeu semble également déstabiliser ses parents qui doivent reconstruire leur rôle dans le jeu des apprentissages de leur fille. Ainsi, constatant le déclin de l'enthousiasme scolaire d'Alice, Sylvie remet en question son nouvel emploi du temps, se demandant si son « engagement professionnel nuit à l'équilibre scolaire d'Alice » et elle questionne la pertinence des interactions qu'ils ont eues, en tant que parents, avec l'enseignant, craignant l'avoir blessé sans le vouloir.

Même s'ils ne sont pas présents en classe, les établissements scolaires attendent généralement des parents qu'ils offrent à l'enfant un environnement éducatif jugé de qualité et qu'ils participent activement à la vie scolaire de leur enfant (Arapi, 2017 ; Deslandes, 2010). Ces

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

attentes sont toutefois généralement implicites et tous les parents, de par leur histoire, n'ont pas les mêmes dispositions pour les décoder. Certains parents pourraient alors se sentir vulnérables si leurs actions ne permettent pas d'y répondre.

Si, quelle que soit leurs origines socioculturelles, la plupart des parents reconnaissent l'importance de l'école dans le parcours de vie de leur enfant (Arapi, 2017 ; Kanouté, Duong et Charette, 2010 ; Lahire, 1995), certains d'entre eux n'ont pas suffisamment d'assurance pour s'investir activement dans leur vie scolaire. Ces parents n'ont alors d'autres choix que de faire confiance à l'institution scolaire, tandis que d'autres considèrent qu'il est préférable de « ne pas déranger » les enseignants (Poncelet et Francis, 2010). Cette confiance accordée par les parents qui seront peu impliqués dans les activités de l'école risque toutefois d'être interprétée comme une « démission » du rôle parental par l'institution scolaire (Arapi, 2017 ; Périer, 2007).

Partageant la responsabilité du *faire apprendre* avec l'élève et ses parents, l'enseignant n'est pas à l'abri de faire l'expérience de la vulnérabilité. Dans le récit de Sylvie, on apprend que lorsque les parents d'Alice avaient fait part de leurs inquiétudes concernant le cheminement scolaire de leur fille au directeur de l'établissement, ce dernier avait évoqué « une fatigue passagère de l'instituteur, [...] une nécessaire prise en main de la classe », leur déconseillant d'en parler avec l'enseignant. Et Daniel Pennac, alors lui-même devenu enseignant, découvre et comprend la fragilité de certains :

J'ignorais alors qu'il arrive aux professeurs de l'éprouver aussi, cette sensation de perpétuité : rabâcher indéfiniment les mêmes cours devant des classes interchangeables, crouler sous le fardeau quotidien des copies (on ne peut pas imaginer Sisyphe heureux avec un paquet de copies !), je ne savais pas que la monotonie est la première raison que les professeurs invoquent quand ils décident de quitter le métier, je ne pouvais pas imaginer que certains d'entre eux souffrent bel et bien de rester assis là, quand passent les élèves... (p. 59)

La durée de l'activité enseignante peut entraîner un sentiment d'usure, d'ennui ou de routine et la profession peut devenir exténuante si ceux et celles qui l'exercent n'ont pas l'occasion de poursuivre leur développement professionnel, source de ressourcement (Montandon-Binet, 2004).

La vulnérabilité de l'enseignant peut également émerger d'un sentiment d'échec professionnel éprouvé face à un élève qu'on ne parvient pas à faire apprendre. Daniel Pennac écrit que l'élève en difficulté peut conduire l'enseignant à se dire : « Ce garçon est l'incarnation de mon propre échec professionnel. Je n'arrive ni à le faire progresser, ni à le faire travailler, tout juste à le faire venir en classe, et encore suis-je assuré de sa seule présence physique. » (p. 81).

Les mots de Meirieu (1993) évoquent l'impuissance que peut ressentir l'enseignant dont la tâche consiste à déployer des interventions qui permettront de faire apprendre chaque élève quand il sait que ce dernier restera le principal acteur de son apprentissage :

[s]'évertuer à inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques les plus sophistiqués qui soient, prenant en compte tout ce que nous savons de l'apprentissage... et accepter que ce soit toujours l'Autre qui apprend de sa propre initiative, quand il le veut et jamais quand je le décide. (p. 73)

Perrenoud (2005) souligne par ailleurs qu'au-delà des compétences pédagogiques que l'enseignant doit développer pour placer les élèves dans des situations qui leur permettront d'apprendre, il doit également acquérir la capacité d'ajuster les situations à 30 itinéraires de compréhension différents, chaque élève étant avant tout un être humain unique. Perrenoud compare ainsi le métier d'enseignant à celui d'un pilote d'avion qui devrait apprendre à maîtriser simultanément la trajectoire de 30 appareils. C'est également en ce sens que Lantheaume (2011) soulève les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants qui font face à la diversité des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'elle écrit : « [...] désormais, les enseignants ne sont plus en mesure de traiter toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés et cela conduit à des stratégies de survie (Woods, 1997), à du désengagement, à des problèmes de santé liés à un sentiment d'impuissance délétère. » (Lantheaume, 2011, p. 15)

Nous abordions précédemment la confiance que les parents accordent à l'enseignant concernant l'avenir de leur enfant. Cette confiance peut toutefois devenir une lourde responsabilité pour l'enseignant lorsque l'élève rencontre des difficultés scolaires. L'enseignant n'est pas à l'abri de ressentir un sentiment d'impuissance, de honte et de solitude face au poids du regard et des attentes des parents. L'enseignement est un métier de la scène publique : si l'enseignant est seul face à sa classe, c'est toute une société qui attend de lui qu'il mène à bien ce jeu du faire apprendre.

De plus, dans le monde contemporain, celui de l'ordinateur portable, des tablettes électroniques et de l'usage intensif d'Internet, l'apprendre ne se fait plus seulement par la médiation de l'enseignant (accompagné traditionnellement des savoirs apportés par et dans le manuel scolaire). À présent, les messages et les informations accessibles en ligne prennent de plus en plus d'importance dans les apprentissages. Dans l'ère de l'immédiateté, comme la nomme Maulini (2016), le temps de l'apprendre pourrait se « passer de tutelle » assez rapidement, ce qui est une conséquence de taille par rapport au poids du rôle que l'enseignant jouait plus traditionnellement dans le parcours des élèves dans l'appropriation de leurs savoirs.

### ***Vivre ensemble sur la scène scolaire***

Sur la scène scolaire, les élèves, leurs parents et les enseignants tissent des liens, acquièrent des connaissances et s'approprient des savoirs qui ne sont pas que des savoirs scolaires. Ils apprennent aussi à décoder des formes de relations différentes, à parler d'une certaine façon, à se taire, à défendre un ami et cacher ses méfaits; bref, ils apprennent des formes de vivre-ensemble. Daniel Pennac explique les apprentissages de l'adolescent qui apprend à vivre avec

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

d'autres adolescents dans l'enceinte de l'école, culture qui a des règles de fonctionnement qui lui sont propres :

[...] à de rares exceptions près, le vengeur solitaire (ou le chahuteur sournois, c'est une question de point de vue) ne se dénonce jamais. Si un autre que lui a fait le coup, il ne le dénonce pas davantage. Solidarité ? Pas sûr. Une sorte de volupté, plutôt, à voir l'autorité s'épuiser en enquêtes stériles. Que tous les élèves soient punis (privés de ceci ou de cela) jusqu'à ce que le coupable se livre ne l'émeut pas. Bien au contraire, on lui fournit par là l'occasion de se sentir partie prenante de la communauté, enfin ! Il s'associe à tous pour juger « dégueulasse » de faire « payer » tant d'« innocents » à la place d'un seul « coupable ». Stupéfiante sincérité ! Le fait qu'il soit le coupable en question n'entre plus, à ses yeux, en ligne de compte. En punissant tout le monde l'autorité lui a permis de changer de registre : nous ne sommes plus dans l'ordre des faits, qui regarde l'enquête, mais sur le terrain des principes ; or, en bon adolescent qu'il est, l'équité est un principe sur lequel il ne transige pas. (p. 33)

Alice était une « bonne élève ». C'est ainsi que sa mère et elle qualifient son appropriation de son rôle d'élève, convoquant à la fois des arguments académiques et relationnels. L'une souligne qu'elle est « bien intégrée, [...] joyeuse et souriante » (Sylvie) et l'autre qu'elle a « cheminé très aisément, tant dans les apprentissages scolaires que dans la construction de relations sociales avec les autres enfants et avec les enseignants » (Alice). Lorsque Daniel Pennac raconte le « cancre » qu'il était, il aborde bien sûr la question des notes, mais il relate également un sentiment d'exclusion, une impression de se sentir étranger au monde de l'école :

Oui, c'est le propre des cancre, ils se racontent en boucle l'histoire de leur cancrerie : je suis nul, je n'y arriverai jamais, même pas la peine d'essayer, c'est foutu d'avance, je vous l'avais bien dit, l'école n'est pas faite pour moi... L'école leur paraît un club très fermé dont ils s'interdisent l'entrée. Avec l'aide de quelques professeurs, parfois. (p. 22)

Lorsqu'ils racontent l'école, Daniel Pennac, Alice et Sylvie ne se limitent ainsi pas aux questions d'apprentissage des savoirs scolaires. C'est d'ailleurs en ce sens que Perrenoud envisage le « métier d'élève » comme consistant à s'approprier des codes, des règles et des routines qui régissent le « vivre-ensemble » autant que « l'apprendre-ensemble » sur la scène scolaire.

La deuxième partie de notre entreprise de conceptualisation s'intéressera plus particulièrement au vivre-ensemble à l'école. Nous la présentons en deux temps, légitimant d'abord la place à lui accorder en le présentant comme une condition facilitant l'apprendre-ensemble. Nous emprunterons ensuite au champ de la sociologie et à la perspective interactionniste symbolique l'exploration des enjeux identitaires que l'adoption des rôles d'élèves, d'enseignants et de parents d'élèves implique.

### Vivre ensemble pour apprendre ensemble

Face à l'échec scolaire, le récit de l'expérience scolaire de Daniel Pennac nous mène à comprendre que l'enjeu d'apprentissage n'est pas le seul convoqué dans le sens qu'il donnait à son « être en classe ». Une quête de reconnaissance de la part de l'enseignant, une volonté de se « tirer d'affaire » ou de se faire aimer à tout prix émerge de son récit :

Les mots du professeur ne sont que des bois flottants auxquels le mauvais élève s'accroche sur une rivière dont le courant l'entraîne vers les grandes chutes. Il répète ce qu'a dit le prof. Pas pour que ça ait du sens, pas pour que la règle s'incarne, non, pour être tiré d'affaire, momentanément, pour qu'« on me lâche ». Ou qu'on m'aime. À tout prix. (p. 20)

Lorsqu'elle raconte avoir perdu l'envie d'aller à l'école et qu'elle rapporte l'événement au cours duquel elle avait été appelée à accorder un participe passé, Alice recourt elle aussi à d'autres arguments que celui du sens de l'apprendre. Il ne s'agit pas tant pour elle de comprendre la règle grammaticale que de mettre fin à un « calvaire » causé par le regard des autres élèves et par les réactions perçues comme moqueuses de l'enseignant.

Le sens que ces élèves donnent à ces événements déroge du contrat didactique au sens où leurs actions ne sont plus orientées par le projet de l'apprendre-ensemble<sup>47</sup>, mais davantage par un projet de vivre-ensemble : « [...] pour qu'on me lâche. Ou qu'on m'aime. À tout prix. » (Pennac, 2003, p. 20). Ainsi, ces extraits des récits témoignent de la vulnérabilité que l'élève peut exprimer lorsqu'il raconte la relation qu'il cherchait à établir avec son enseignant. Le malaise relationnel exprimé par les élèves les amène à déployer des stratégies d'évitement ou des stratégies de rapprochement qui les éloignent des perspectives d'apprentissage.

Les élèves ne sont pas les seuls à déployer des actions qui déroge du contrat didactique. Woods (1990) écrit que l'enseignement « n'est pas pur altruisme et [les enseignants] doivent aussi se soucier de leur propre vie, carrière et intérêts » (p. 123). Il souligne également qu'à défaut d'un développement professionnel, les enseignants peuvent mettre en œuvre des « stratégies de survie » qui ne sont plus reliées au faire apprendre des élèves (Woods, 1997), c'est-à-dire qu'ils peuvent alors perdre de vue l'intention d'apprentissage et employer leur temps à des activités dont l'intérêt n'est pas que les élèves apprennent<sup>48</sup>. Sans poser de

---

<sup>47</sup> Schubauer-Leoni (1986) définit la spécificité des relations didactiques, qu'elle situe à l'intérieur des interactions sociales dans leur sens large, comme celle où l'un des acteurs enseigne (ou a l'intention d'enseigner) quelque chose à son ou à ses interlocuteurs. Ce projet interactif implique aussi l'élaboration, par celui qui enseigne, de stratégies favorisant l'appropriation de nouveaux savoirs.

<sup>48</sup> Woods (1997) présente quelques stratégies déployées par des enseignants : la *négociation*, lorsque l'enseignant offre en échange du bon ordre une forme d'évasion du travail (films, sorties, pauses, entre autres) ; la *fraternisation* dont une de ses formes est celle du divertissement en accentuant l'identification aux élèves (leur âge, leur goût, leur mode); ou encore l'*absence* ou le *détachement* de l'enseignant qui s'arrange pour prendre, par exemple, quelques minutes au commencement et à la fin

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

jugement moral, Woods (1997) analyse ces situations dans une perspective interactionniste qui cherche à comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs actions. Il explique en ce sens que les enseignants se trouvent comme « pris au piège » dans le « cocon protecteur qu'ils se sont eux-mêmes tissé », pensant d'abord en matière de survie dans le milieu scolaire et, seulement après, en matière d'enseignement (p. 376).

Les enseignants exercent une profession située dans ce que Cifali (2012) et Perrenoud (1996) nomment un « métier de l'humain », notamment parce qu'il a lieu dans une rencontre entre des personnes, « le soi » et « l'autre ». Ainsi, les savoirs disciplinaires ne sont pas les seuls à être mobilisés dans le métier d'enseignant (Deslandes, 2010); et si le travail de l'élève ne consiste pas à seulement assimiler les savoirs enseignés, le métier d'enseignant, lui, ne se réduit pas à la seule transmission desdits savoirs. Il lui faut, lui aussi, développer des compétences relatives à la spécificité du contexte d'interaction en jeu, c'est-à-dire des manières de penser, de dire, de faire, des manières de négocier avec les élèves un certain consensus de travail, de coconstruire des significations communes quant à ce que veut dire s'engager dans le travail scolaire, ou encore des manières de gérer les conflits que suscite la relation enseignant-enseigné (Demba, 2012 ; Merle, 2004 ; Reuter, 2016).

En ce sens, chaque début d'année scolaire peut nécessiter, pour l'enseignant, des ajustements dans ses actions afin d'établir, avec la nouvelle classe, une relation qui sera propice aux apprentissages. C'est en ce sens que Jonnaert et Vander Borgh (2009) envisagent la classe comme une « société coutumière » dont les règles de fonctionnement sont généralement implicites, spontanées et peu conscientes. Rappelons que lorsque les parents d'Alice avaient fait part de leurs inquiétudes au directeur de l'école, ce dernier leur avait demandé de laisser le temps à l'enseignant pour une « nécessaire prise en main de la classe » (Sylvie). Sans que nous ayons davantage d'explications, on peut imaginer ici qu'il s'agissait de lui laisser du temps pour construire, avec ses élèves, une relation propice aux apprentissages.

En somme, si la construction de la relation entre l'élève et l'enseignant ne peut être incluse dans le contrat didactique, au sens où elle n'est pas spécifiquement liée à l'apprendre-ensemble, nos récits nous amènent à présenter la négociation du vivre-ensemble comme une condition facilitant l'apprendre-ensemble. En ce sens, dans la négociation du vivre-ensemble, élève et enseignant s'exposent à une forme de vulnérabilité, au sens où un échec de ces négociations pourrait priver l'élève des apprentissages et l'enseignant de conditions lui permettant d'enseigner. Merle (2004) souligne d'ailleurs que ce sont souvent les compétences relationnelles de l'enseignant qui peuvent être source de découragement pour les élèves, tandis que plusieurs recherches ont montré qu'une des raisons fréquemment invoquées par les jeunes qui décrochent dans leurs parcours scolaires est celle de leur relation avec l'enseignant ou l'enseignante (Demba, 2012 ; Merle, 2004 ; Reuter, 2016 ; Towers et al., 2017). Daniel Pennac

---

du cours, des pauses et d'autres tactiques pour retarder le travail ou s'absenter pendant le temps d'enseignement.

compare la peur du cancre à un « verrou » : « En tout cas, oui, la peur fut bel et bien la grande affaire de ma scolarité ; son verrou. Et l'urgence du professeur que je devins fut de soigner la peur de mes plus mauvais élèves pour faire sauter ce verrou, que le savoir ait une chance de passer<sup>49</sup>. » (p. 26)

Du côté des parents, Sylvie, qui évolue dans le milieu de l'enseignement en tant que formatrice de futurs instituteurs, avoue une condition de vulnérabilité toujours latente, celle de « l'incapacité de protéger nos enfants du monde extérieur ». Ayant le souci de soutenir les apprentissages de ses filles, elle reconnaît des limites. Dans ce vivre-ensemble, les parents apprennent à accepter des limites de l'accompagnement qu'ils peuvent assurer à leurs enfants une fois qu'ils sont entre les murs de la classe. Apprentissage porteur d'une vulnérabilité qui ne s'étend pas seulement sur une année scolaire, mais sur le long parcours de la scolarité de leurs enfants au fil duquel ces derniers auront à construire et reconstruire un vivre-ensemble avec de nombreux enseignants et collègues élèves.

### **Un enjeu de reconnaissance : Le « Je » des interactions**

Lorsqu'il explique le projet d'écriture de son livre « Chagrins d'école », Daniel Pennac parle de « *la douleur partagée du cancre, des parents et des professeurs, l'interaction de ces chagrins d'école* » (p. 19). Il s'agit bien d'interactions de ces acteurs, d'un « pas de deux diplomatique », exprimera-t-il plus loin lorsqu'il est question des vaines explications sur les devoirs non-faits, sur les exercices inachevés (p. 78). Le regard que pose l'enseignant sur l'élève, celui de l'élève sur l'enseignant, celui du parent sur l'enseignant et de ce dernier sur le parent, tous ces regards représentent un jeu complexe d'interactions où non seulement chacun joue un rôle, mais où des enjeux identitaires sont mobilisés. L'enseignant ne voit pas seulement un élève en tant qu'enfant isolé. Il représente une famille, un groupe social, une appartenance à un milieu socioculturel, comme le mentionne Mollo (1974).

Daniel Pennac, en tant qu'enseignant, exprime autrement ce bagage qu'apportent les mauvais élèves, leur « famille dans leur sac à dos » et, à la main, un bagage d'émotions entremêlées accumulées au fil des expériences scolaires malheureuses.

Nos « mauvais élèves » (...) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur d'inquiétude, de rancœur, de

---

<sup>49</sup> Cette comparaison des difficultés d'apprentissage à un verrou que fait Daniel Pennac n'est pas sans rappeler le statut extérieur et hiérarchisé qui peut être accordé aux savoirs dans l'institution scolaire et que nous avons analysé plus haut en convoquant le modèle du triangle didactique. Considérer la peur de l'élève comme un verrou lui empêchant l'accès aux savoirs peut exposer ce dernier à une forme de vulnérabilité, comme si la route menant aux savoirs scolaires était susceptible de lui être barrée. Daniel Pennac exprime également une forme de vulnérabilité lorsque, dans un autre passage, il recourt au verbe « verrouiller » pour expliquer que seul son frère Bernard pouvait l'aider dans son travail scolaire « sans [qu'il se] verrouille comme une huître » (p. 19). L'élève vulnérable s'enfermerait alors dans sa coquille, cherchant à être hors d'atteinte des autres.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leurs corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. (p. 68)

Dans son récit, Alice raconte avoir imité la signature de sa mère sous un message réprobateur qu'avait adressé son enseignant à ses parents, honteuse de se voir orientée vers un nouveau rôle de « mauvaise élève ». Daniel Pennac, à défaut de pouvoir rapporter de bonnes notes, rapportait à ses parents les « bonnes conversations » qu'il pouvait avoir avec son enseignant. Face à sa famille ou à ses enseignants, on comprend, dans les récits de Daniel Pennac et d'Alice, le souhait de l'élève (ou du mauvais élève) d'ajuster ses actions pour que ses interactions conservent un sens, fut-ce celui de l'amour ou de la distance si celui des savoirs ne tenait plus. Becker (2012), sociologue s'inscrivant dans une perspective interactionniste symbolique, souligne la constante recherche de sens des individus qui, sans cesse actifs, cherchent des façons d'atteindre leurs buts : « Les êtres humains sont actifs. Ils ne sont pas passifs. Ils ne sont pas plantés là à attendre que quelque chose les pousse à agir. Au lieu de cela, ils sont toujours en train d'agir, d'essayer de faire quelque chose, et de chercher autour d'eux les voies et les moyens d'accomplir tout ce qu'ils essaient de faire. »

On comprend aussi la peur que ressentent ces élèves pour qui le statut de mauvais élève peut impacter leurs relations familiales et amicales. Alice et Sylvie se désolent qu'au retour du séjour au ski, les anciens amis d'Alice refusent de partager leurs jeux lors de la récréation. Daniel Pennac raconte quant à lui son souhait de s'entourer d'une bande de copains.

Mes camarades de jeu ne me suffisaient pas. Je n'existais pour eux qu'à la récréation ; en classe je me sentais compromettant. Ah ! me fondre dans une bande où la scolarité n'aurait compté pour rien, quel rêve ! Ce qui fait l'attrait de la bande ? S'y dissoudre avec la sensation de s'y affirmer. La belle illusion d'identité ! Tout pour oublier ce sentiment d'étrangeté absolue à l'univers scolaire, et fuir ces regards d'adulte dédain. (p. 30)

Le rôle d'élève que jouaient Daniel Pennac et Alice à l'école n'était pas sans avoir une certaine incidence sur leurs rôles d'enfants au sein de leur famille, de leur cercle d'amis et auprès de leurs camarades de classe. Le regard que les autres portent sur l'individu qui est élève, enseignant ou parent d'élève, peut être source d'une vulnérabilité qui touche la construction de l'identité de l'individu.

Le rôle de mauvais élève constitue progressivement une identité négative : celle de se considérer « cancre » pour Daniel Pennac, celle de résister à devenir « mauvaise élève » chez Alice. Cette résistance à adopter une identité négative, ou le souhait de se sortir d'une telle identité acquise, mobilise l'enfant qui veut se débarrasser du stigmate de mauvais élève. À cette fin, il pourra entrer dans le mensonge pour éviter le choc frontal avec l'enseignant et rassurer les parents en inventant, par exemple, que « tout se passe bien ». Daniel Pennac exprime l'énorme énergie qu'il déployait à inventer des issues de sortie imaginaires à cette identité

négative et qui le laissait sans force pour se mettre au travail. Pour lui, cette énergie est « sans commune mesure avec l'effort consenti par le bon élève pour faire un bon devoir » (p. 79). Ainsi, le mauvais élève que décrit Daniel Pennac à partir de sa propre expérience essaye de s'en sortir, mais accentue sa vulnérabilité :

La fiction où il s'englué le tient prisonnier ailleurs, quelque part entre l'école à combattre et la famille à rassurer, dans une troisième et angoissante dimension où le rôle dévolu à l'imagination consiste à colmater les innombrables brèches par où peut surgir le réel sous ses aspects les plus redoutés: mensonge découvert, colère des uns, chagrin des autres, accusations, sanctions, renvoi peut-être, retour à soi-même, culpabilité impuissante, humiliation, délectation morose : Ils ont raison, je suis nul, nul, nul.

Je suis *un nul*. (p. 79-80)

Barrère (2002) soulève certains enjeux des interactions qui se jouent en classe : certains élèves, « par une surenchère d'affirmation personnelle contre les enseignants et sous le regard des pairs » (p. 6) deviennent des perturbateurs potentiels dans l'espoir de « sauver leur face », selon l'expression consacrée de Goffman (1974). En classe, pitreries, frimes et autres manifestations d'élèves qui se perçoivent prisonniers d'un cul-de-sac peuvent engendrer des incidents critiques imprévisibles et perturbateurs. Selon les gestes qu'il posera face à ces incidents, l'enseignant obtiendra le respect des autres ou, au contraire, pourra voir sa propre réputation d'enseignant compromise.

L'identité, considérée comme relationnelle dans une perspective interactionniste, est vulnérable, menacée par le regard des autres, par les événements de l'histoire personnelle (Le Breton, 2004) ou encore par ceux qui se déroulent dans la salle de classe. Le jeune, installé dans une identité négative, devient de plus en plus vulnérable. Daniel Pennac poursuit son idée de nullité en soulignant qu'elle risquait également de le rendre vulnérable à l'extérieur des murs de l'école : « Or, dans la société où nous vivons, un adolescent installé dans la conviction de sa nullité (voilà au moins une chose que l'expérience vécue nous aura apprise) est une proie. » (p. 80).

S'inscrivant dans une perspective interactionniste, Le Breton (2004) souligne les dangers de l'« imposition de statut » qui, consistant à assigner une étiquette à un individu, risque de l'enfermer dans un rôle qu'il n'a pas choisi et d'accorder un sens à ses actions qu'il ne pourra plus contrôler. Le Breton écrit ainsi que « [l']individu perd le contrôle des significations, [qu']il entre dans la sphère d'influence des autres » (p. 56). Ce point de vue permet de comprendre la solitude du cancre qui tente désespérément de se faire aimer comme s'il pouvait s'agir d'une façon de s'échapper du rôle du mauvais élève que les faibles notes accordées par l'enseignant lui imposent. La centration sur les résultats scolaires comme étant constitutifs de l'identité de l'élève n'est, en ce sens, pas sans risque pour la construction de l'image de soi.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

Cette vulnérabilité de celui qui est enfermé dans un rôle qu'il n'a pas choisi et qui porte une étiquette assignée par les autres peut concerner également l'enseignant et le parent d'élève<sup>50</sup>. L'enseignant peut abandonner le métier et renoncer à son identité d'enseignant ou se protéger par des stratégies de survie. Le parent d'élève participera plus ou moins dans la scolarité de son enfant en s'ajustant en partie aux attentes des acteurs de l'école, en accompagnant la vie scolaire de son enfant et en cherchant à atteindre ses propres objectifs d'éducation dans un « je » de parent, d'ancien élève, de membre d'un groupe social, d'un métier, bref d'une identité une et plurielle. Les contextes varient et les cas de figures sont divers. On peut toutefois terminer cette section en soutenant que, selon les contextes, les interactions seront difficiles lorsque les acteurs (élèves, enseignants ou parents) se sentent stigmatisés ou lorsqu'un étiquetage scolaire entraîne le manque de confiance en soi (Barrère, 2002).

### ***Une triple constante : la solitude, la peur et la honte des acteurs de l'école***

Le travail entamé nous a permis de proposer une conceptualisation de la vulnérabilité que peuvent exprimer l'élève, le parent d'élève et l'enseignant, et ce, sur deux pans de la vie scolaire, soit celui de l'apprendre-ensemble et du vivre-ensemble. Des jalons de conceptualisation que nous avons proposés ressort une triple constante : la solitude, la peur et la honte qu'expriment les acteurs de l'école qui racontent l'école.

Pour l'élève, il s'agit de la solitude, la peur et la honte de ne pas comprendre ou de devenir un « mauvais élève », mais également celles de ne pas être aimé par l'enseignant, la famille et les amis. L'enseignant peut exprimer la solitude, la peur et la honte de ne pas réussir à faire apprendre un élève rencontrant des difficultés, à s'ajuster à la diversité des besoins de ses élèves, mais également de ne pas être apprécié par ses élèves et leurs parents ou encore de ne pas répondre aux attentes que la société formule envers sa profession. Enfin, les parents peuvent ressentir solitude, peur et honte lorsqu'ils craignent que leur enfant n'apprenne pas et qu'il compromette son avenir ou encore exprimer la peur, la honte et la solitude de ne pas être à la hauteur pour le soutenir dans son parcours scolaire.

Lorsque l'enfant apprend à être élève et l'adulte à être enseignant ou parent d'élève, tous deux s'exposent à faire l'expérience de la vulnérabilité. Au début de ce chapitre, nous citons Bruner (1996) qui invitait à voir l'école comme une culture en soi et non comme une « préparation à la culture » (p. 124). Cette proposition nous paraît particulièrement pertinente lorsqu'on envisage la question de la vulnérabilité de ces acteurs. Voir l'école comme une culture en soi, c'est considérer que l'adhésion à la communauté scolaire requiert différents apprentissages qui permettront aux acteurs de développer « des manières de se comporter et de penser qui

---

<sup>50</sup> Il n'en a pas été question dans les trois récits étudiés ici. Cependant, les travaux de Woods (1990) sur les parcours de vie d'enseignants ont montré que les incidents critiques en classe risquent d'affecter de manière cruciale le regard que les élèves, mais aussi les collègues et supérieurs, portent sur l'enseignant, surtout en début de carrière.

conviennent » (c'est d'ailleurs ainsi que Glaserfeld [1988, p. 41] définit la connaissance), soit qui leur permettront d'apprendre et de contribuer à cette communauté scolaire sans être blessés. Considérer l'école comme une culture en soi, c'est considérer les enjeux liés à la participation à la vie scolaire au même titre que ceux liés à la vie dans d'autres groupes sociaux. Témoignant de la pertinence de considérer les enjeux liés à la vulnérabilité des acteurs de la vie scolaire et de l'importance d'envisager des pistes de « réparation », Daniel Pennac écrit que « si l'on guérit parfois de la cancrerie, on ne cicatrise jamais tout à fait des blessures qu'elle nous infligea » (p. 93). C'est à cette idée de « réparation » des acteurs de l'école ayant fait l'expérience de la vulnérabilité que nous consacrerons la dernière section de ce chapitre.

### « Réparer les vivants »

Si nous avons analysé la vulnérabilité des acteurs de l'école comme émergeant de leurs interactions, approcher son étude par les récits nous conduit à envisager que c'est également dans les interactions que les acteurs trouveront des possibilités de guérir les blessures. Daniel Pennac décrit le réconfort qu'il a trouvé dans certaines de ses interactions : « Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. » (p. 68)

Daniel Pennac et Alice sont devenus enseignants. Ils ont cherché à ne pas reproduire les expériences scolaires malheureuses, mais, au contraire, à se préparer au métier d'enseignant en jouant un rôle de médiateur, en adoptant la posture de celui qui cherche à cheminer à côté des élèves pour favoriser l'apprentissage. Pour Alice, le passage dans la classe de cet enseignant a été déterminant dans son choix de carrière. Dans sa réflexion à rebours, Daniel Pennac souligne le rôle de trois ou quatre de ses enseignants qui ont contribué à le « sauver de l'école<sup>51</sup> » (p. 55) et à le sauver de lui-même (p. 100) :

(...) vint mon premier sauveur. Un professeur de français.  
En troisième. Qui me repéra pour ce que j'étais : un fabulateur sincère et joyeusement suicidaire. (p. 95)

Les interventions de ces enseignants de Daniel Pennac nous semblent particulièrement réparatrices. Elles offrent une re-connaissance et une identité nouvelle, positive celle-là, émerge : « (...) pour la première fois de ma scolarité, un professeur me donnait un statut ;

---

<sup>51</sup> Une autre rencontre hors de l'école « signa l'arrêt de mort » de sa cancrerie, écrit Daniel Pennac. Ce fut la rencontre avec l'amour qui contribua aussi à l'éclosion d'un nouveau « je », une nouvelle identité. Constellé de points d'exclamation, le récit autobiographique de l'auteur met en exergue sa « réparation » : « Une femme m'aimait ! Pour la première fois de ma vie mon nom résonnait à mes propres oreilles ! Une femme m'appelait par mon nom ! J'existais aux yeux d'une femme, dans son cœur, entre ses mains, et déjà dans ses souvenirs, son premier regard du lendemain me le disait ! Choisi parmi tous les autres ! Moi ! Préféré ! Moi ! Par elle ! (Une élève d'hypokhâgne, qui plus est, quand j'allais redoubler ma terminale !) Mes derniers barrages sautèrent (...). » (p. 101).

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

j'existais scolairement aux yeux de quelqu'un (...) » (p. 96). C'est un « je » qui ne sollicite pas le cancre : c'est le narrateur qui fait surface. Tous les deux, Daniel Pennac et Alice, auront tiré de cette expérience des apprentissages qui ont orienté leurs choix professionnels. Daniel Pennac deviendra enseignant, mais aussi écrivain ! Alice voudra devenir une enseignante qui contribuera à « sauver » quelques enfants de l'école, pour reprendre l'expression de Daniel Pennac :

Je voulais permettre à mes futurs élèves de vivre une expérience scolaire heureuse. Je voulais être enseignante pour donner aux enfants le goût de l'école. Si je n'étais pas tout à fait consciente d'avoir été une victime, croyant plutôt que j'avais été une mauvaise élève, j'avais été témoin des interventions humiliantes que cet enseignant avait auprès d'autres enfants de la classe dont j'avais pitié. Je me souviens plus particulièrement d'un enfant à qui j'avais écrit un message secret pour lui souhaiter de ne pas se décourager. J'ai d'ailleurs gardé cette sensibilité pour les élèves en difficulté (...).

Dans le « je » des interactions, Daniel Pennac surmontera l'identité de « cancre » construite à travers des années de difficultés scolaires et Alice résistera à l'image d'elle-même véhiculée par les interactions avec son enseignant qui l'orientait vers l'identité de « mauvaise élève » avec laquelle elle ne se reconnaissait pas. Ces expériences sont l'occasion de faire émerger ce « soi-même comme un autre » auquel s'attarde Ricoeur (1990), expliquant qu'une identité-*idem* (la permanence du soi qui demeure comme un noyau) se démarque d'une identité-*ipse* qui, elle, change, varie.

Daniel Pennac passe du récit à la première personne au jeu narratif d'un dialogue entre son « je » de cancre et son « je » d'enseignant. Se parlant à la deuxième personne, il avouera prendre l'habit de prof « pour en sortir d'autres cancrs » (p. 293). Entretenant ce dialogue entre ses deux « je », et témoignant d'une pensée réflexive, il se demande s'il faut passer par la « cancrerie » pour devenir un enseignant soucieux des apprentissages des élèves. Une identité restaurée qui garde l'écho ou la trace d'une identité surmontée, *idem* et *ipse* discutent et se fondent dans ce qu'on pourrait nommer l'acte d'apprendre.

Moi, je trouve qu'en matière d'enseignement tu me dois énormément. Il a fallu que tu sois un ancien cancre pour devenir prof, non ? Sois honnête. Si tu avais brillé en classe, tu aurais fait autre chose. En fait tu es retourné dans la poubelle de Djibouti, déguisé en prof, pour en sortir d'autres cancrs ! Et c'est grâce à moi que tu y es arrivé ! Parce que tu savais ce que je ressentais. C'était du savoir ça aussi, tu ne penses pas ? (p. 293)

Son expérience le conduit également à se questionner dans son rôle de « sachant » pour ne jamais oublier le sens de l'ignorance. En d'autres termes, il invite à être un praticien qui revient sur ses expériences afin d'en tirer des apprentissages. En tant qu'ancien « cancre », il souhaite pour l'école des enseignants réflexifs. Il affirme que les profs ne sont pas préparés à la collision entre le savoir et l'ignorance et qu'il leur manque « des cours d'ignorance » qui les aiderait à concevoir « l'état de celui qui ignore ce que vous savez » (p. 291).

## Récits de vie en formation et en recherche

Il faudrait exiger du candidat qu'il fouille plus profond, qu'il cherche vraiment pourquoi il a dévissé cette année-là. Qu'il cherche en lui, autour de lui, dans sa tête, dans son cœur, dans son corps, dans ses neurones, dans ses hormones, qu'il cherche partout. Et qu'il se souvienne aussi comment il s'en est sorti ! Les moyens qu'il a utilisés ! Les fameuses ressources ! Où se planquaient-elles, ses ressources ? À quoi elles ressemblaient ? J'irai plus loin, il faudrait demander aux apprentis professeurs les raisons pour lesquelles ils se sont consacrés à telle matière plutôt qu'à telle autre. Pourquoi enseigner l'anglais et pas les math ou l'histoire ? Par préférence ? Eh bien, qu'ils aillent fouiller du côté des matières qu'ils ne préféreraient pas ! Qu'ils se souviennent de leurs faiblesses en physique, de leur nullité en philo, de leurs excuses bidon en gymnastique ! Bref, il faut que ceux qui prétendent enseigner aient une vue claire de leur propre scolarité. Qu'ils ressentent un peu l'état d'ignorance s'ils veulent avoir la moindre chance de nous en sortir ! (p. 292)

Nous n'avons pu recueillir le récit de l'enseignant d'Alice puisque ce dernier est décédé il y a maintenant plusieurs années. Toutefois, alors que nous étions en cours d'écriture de ce chapitre, Alice a retrouvé une nouvelle qu'il avait écrite et lui avait dédicacée afin de la lui offrir lorsqu'ils se sont rencontrés près de dix ans après son passage dans sa classe. On peut y lire :

Chère Alice,  
Voici l'une des petites nouvelles que j'ai écrites.  
Comme l'occasion m'était donnée de rencontrer ta famille, j'avais envie de t'en faire cadeau et de la partager avec toi.  
Il est des situations dites « désespérées », mais la vie nous donne des occasions d'en changer le cours et de nous ouvrir à de nouveaux horizons.  
À nous d'en saisir l'opportunité.  
Avec toute ma sympathie,  
[Signature]

Pouvons-nous lire entre ces lignes une volonté de non-reproduction de situations scolaires difficiles ? Lui aussi avait exprimé, dans le temps, ne pas vouloir les sœurs d'Alice dans sa classe. Cela n'était pas une action réparatrice mais d'évitement, nous semble-t-il<sup>52</sup>. Ses mots, la vie qui « nous donne des occasions d'en changer le cours et de nous ouvrir à de nouveaux horizons », semblent focaliser sur la possibilité de modifier le courant des choses. Mais nous ne savons pas si cela réfère au contenu de la nouvelle dédicacée, à la situation de son passage dans sa classe en 5e année du primaire, aux deux, ou encore, plus largement, à toute situation désespérée. Nous ne pourrions le savoir.

Toutefois, le geste posé par l'enseignant qui a cherché à voir Alice était sous-tendu par une démarche qui se voulait réparatrice. À cet égard, nous soutenons l'importance de la pratique réflexive dans le milieu de l'éducation. Une pratique réflexive qui actualise les savoirs des

---

<sup>52</sup> Tout comme l'était celle des parents d'Alice qui ont également évité la reproduction en changeant ses sœurs d'école afin de leur éviter un passage par la classe de l'enseignant.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

enseignants, qui les rend capables de prendre en charge le sens et le contenu de leurs actions éducatives et de disposer de ressources pour les évaluer en tenant compte du contexte dans lequel se situent les enjeux de leurs interventions (Schön, 1994). Dominicé (1990) et Pineau (1984), parmi d'autres chercheurs-formateurs, ont montré dans leurs travaux que le récit de vie est une activité privilégiée pour soutenir des apprentissages de type réflexif. Les récits deviendraient alors un outil permettant aux enseignants de structurer et comprendre leur pratique, mais également leur parcours d'élève au cours duquel ils ont peut-être fait l'expérience de la vulnérabilité.

Concernant le narratif, nous pensons, plus largement, comme Bruner (1996), qu'il peut donner sens à l'école. Daniel Pennac abonde d'ailleurs en ce sens lorsqu'il se dit interpellé par un défi narratif que lui lance un de ses enseignants : celui d'écrire, en un trimestre, un roman en rédigeant un chapitre par semaine. Le narratif lui permettra de donner sens à l'école, réparera progressivement sa confiance en soi et ouvrira « le verrou » qui faisait obstacle à l'apprentissage : « Un vieux monsieur d'une distinction désuète, qui avait donc repéré en moi le narrateur. Il s'était dit que, dysorthographe ou pas, il fallait m'attaquer par le récit si l'on voulait avoir une chance de m'ouvrir au travail scolaire. » (p. 96)

### Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons emprunté aux champs de la didactique et de la psychopédagogie pour poser les jalons d'une entreprise de conceptualisation de la vulnérabilité exprimée par trois acteurs de l'école que sont l'élève, ses parents et l'enseignant. Il s'agissait d'entreprendre une réflexion visant à comprendre cette vulnérabilité souvent nommée dans la littérature mais peu conceptualisée.

En considérant l'école, à l'instar de Bruner (1996), comme une culture en soi, nous avons convoqué la notion de *forme scolaire* (Vincent, 1980) pour situer notre travail comme une réflexion qui chercherait à comprendre la spécificité des interactions des acteurs de la scène scolaire en les différenciant d'autres relations plus familiales, amicales ou professionnelles. Il s'agissait de considérer, avec Perrenoud (1994), ces moments où l'enfant réalise le « métier d'élève » et où, avec lui, l'adulte réalise celui d'enseignant ou de parent d'élève.

Pour éclairer la spécificité de ces interactions de la forme scolaire, nous avons considéré successivement deux pans de la vie scolaire que sont l'apprendre-ensemble et le vivre-ensemble. Deux pans dans le cadre desquels les acteurs peuvent faire l'expérience de la vulnérabilité.

En empruntant la métaphore théâtrale de Goffman (1973), nous avons souligné que lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, un autre acteur entre en scène : les savoirs dans leur costume scolaire. Ils entraînent avec eux la mise en place de rapports hiérarchisés entre enseignants et élèves ainsi qu'entre enseignants et parents. Pour comprendre ces rapports, nous avons convoqué le modèle du *triangle didactique* qui explique le statut extérieur et hiérarchisé qui est

souvent accordé aux savoirs dans l'institution scolaire. Nous avons alors souligné la vulnérabilité de l'élève qui, dans le jeu de l'apprendre-ensemble, devient « celui qui ne sait pas », mais également celle du parent qui, exclus des murs de la classe (et de la modélisation triangulaire), ne peut que faire confiance à l'enseignant pour apprendre à son enfant, tout en restant imputable en ce qui concerne la qualité de l'environnement familial qu'il offre.

Nous avons ensuite convoqué le concept de *contrat didactique* afin d'éclairer les ajustements des interactions entre enseignants, élèves et parents qui doivent permettre que se déroulent les activités d'enseignement-apprentissage. Nous avons souligné le caractère implicite des règles qui régissent ce contrat didactique ainsi que la vulnérabilité de ses acteurs qui, chaque année, alors que l'enseignant accueille de nouveaux élèves qui, eux-mêmes, avec leurs parents, apprennent à connaître leur nouvel enseignant, doivent renégocier les termes du contrat didactique et risquer de faire l'expérience de ne pas les comprendre immédiatement. Risquer, pour l'élève et ses parents, de ne pas réussir à répondre aux attentes de l'enseignant, mais également, pour l'enseignant, de ne pas réussir à « faire apprendre » l'élève et d'ainsi décevoir ses parents et, plus largement, la société qui lui confère cette mission du faire apprendre. Par ailleurs, nous avons décrit la vulnérabilité de l'enseignant qui peut ressentir usure et épuisement face à la redondance de la tâche d'enseignement, ainsi que la complexité du métier consistant à s'ajuster à la diversité des besoins des 30 enfants qui composent la classe et, plus récemment, face à la menace que peuvent constituer les diverses sources d'information qui, à l'ère de l'immédiateté (Maulini, 2016), risquent rapidement de se soustraire à la tutelle de l'enseignant. Par la suite, soulignant que la scolarisation était également l'occasion de s'approprier des savoirs qui ne pouvaient être qualifiés de scolaires, nous nous sommes intéressées à la vulnérabilité des acteurs qui apprennent les codes qui régissent le vivre-ensemble à l'école. Référant principalement aux travaux de Woods (1990), nous avons mis en lumière les « stratégies de survie » que déploient enseignants et élèves lorsqu'ils rencontrent certaines difficultés liées au contrat didactique et qui les éloignent des perspectives d'apprentissage. Nous avons ainsi soulevé que les interactions de la scène scolaire nécessitent un apprentissage de savoirs relationnels qui, à défaut de permettre que se déroulent des interactions harmonieuses entre élèves, enseignants et parents d'élèves, peuvent mettre en péril le projet d'apprentissage et exposer ces acteurs au risque de faire l'expérience de la vulnérabilité.

Nous avons également abordé les enjeux identitaires. Référant aux travaux de Le Breton (2004), nous avons attiré l'attention sur les dangers de l'imposition de statut qui peut enfermer un individu dans un rôle qu'il n'a pas choisi, tel que celui du mauvais élève, du mauvais enseignant ou du mauvais parent d'élève. Nous avons ainsi souligné que les récits nous avaient permis de comprendre que, chaque individu n'étant pas uniquement un acteur de l'école mais également le fils ou la fille de ses parents ou encore l'ami de ses collègues, les difficultés rencontrées à l'école pouvaient avoir une incidence sur les interactions familiales ou amicales de l'élève ou encore sur la réputation de l'enseignant.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

Notre réflexion nous a ensuite permis de dégager une triple constante des récits analysés, soit la solitude, la honte et la peur que peuvent exprimer les acteurs de la scène scolaire et qui nous amène, à l'instar de Bruner (1996), à rappeler l'importance de considérer l'école comme une culture en soi afin que les enjeux de participation à cette communauté fassent l'objet d'une réflexion.

Enfin, nous avons considéré les manières dont Daniel Pennac, Alice et Sylvie s'étaient dégagés de la vulnérabilité dont ils avaient fait l'expérience pour souligner le rôle joué par le narratif qui a permis à Daniel Pennac de se défaire de l'identité de « cancre » et qui, plus largement, peut contribuer à donner sens à l'école (Bruner, 1996) et soutenir le développement d'une pratique d'enseignement réflexive.

Finalement, les jalons que nous avons proposés pour conceptualiser la vulnérabilité en contexte scolaire nous amènent à proposer la poursuite de ce travail en prolongeant cette étude sous l'angle d'approche des récits de vie et, plus largement, des approches narratives qui nous semblent être une voie féconde pour le faire. Il nous paraît ainsi pertinent de nous engager dans des travaux qui permettront la construction d'une compréhension de la vulnérabilité qui s'invite sur la scène scolaire afin de pouvoir éviter ou réparer les blessures des acteurs de l'école.

## Références bibliographiques

- Arapi, E. (2017). *Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?* Thèse en psychopédagogie, Université Laval.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*, Québec, Groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval. [https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont/documents/Rapport%20SEVEQ%20Violence%20Ecole.pdf](https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport%20SEVEQ%20Violence%20Ecole.pdf)
- Bernard, M.C., Demba, J. J. et Gbetnkom, I. (2016). L'apport des récits de vie en tant que pratique scientifique : forme de savoir dans des espaces scolaires de l'Afrique francophone subsaharienne. Dans F. Piron, S. Regulus et M. S. Dibjoue Mdiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (p. 227-247). ÉSBC. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>
- Becker, H. S. (2012). *Quelques idées sur l'interaction*. <http://howardsbecker.com/articles/interactionfr.html>
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-12.htm>
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires L'école en difficulté*. De Boeck.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 21, 13-27.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7, 135-147.
- De Conninck, F. et Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de Sociologie*, 31(1), 23-53.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Les Éditions ODEM.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative, Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (p. 197-215). PUQ.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

- Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Textuel.
- Frackowiak, P. (2009). Un nouveau regard sur les rapports famille-école : une question de dignité, des enjeux de société. *Centre de ressource enfance famille école*, 1-6 [www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecolefamilles.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecolefamilles.pdf)
- Glaserfeld, E. von. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (Éd.), *L'invention de la réalité* (p. 19-43). Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La Présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E., (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de Minuit.
- Goodson, I. F. (2001). The story of life history: Origins of the life history method in sociology. *Identity: An international journal of Theory and Research*, 2(1), 129-142.
- Howard, K. M. et Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Jonnaert, P. et Vander Brogth C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université, 3<sup>e</sup> éd.
- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Kimessoukié-Omolomo, É. et Julien-Gauthier, F. (dir.) (2018). *Résilience et culture, culture de la résilience*. Livres en ligne du CRIRES. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience\\_et\\_culture\\_culture\\_de\\_la\\_resilience\\_2.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_2.pdf)
- Kanouté, F. Duong, L. et Charrett, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants. Le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 41-54). Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Éditions du Seuil.
- Lani-Bayle, M. (2014). Talkchild à l'école : Enseignement au défi de la clinique-dialogique. Dans M. Lani-Bayle, M. et M. Passeggi (dir.), *Raconter L'école. À l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil* (p. 15-30). L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. et Passeggi, M. (dir.) (2014). *Raconter L'école. À l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants: épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 6-18.
- Larochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en Didactiques*, 22, 113-126.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.

## Récits de vie en formation et en recherche

- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum*, IV(8), 1-39. <http://www.redalyc.org/pdf/2110/211014822001.pdf>
- Luthi, P.A. (2017). *Histoire de parent: comment « JE » devient Parent?: une recherche biographique au croisement du parcours de vie, du réseau familial et du récit de parentalité*. Thèse de doctorat: Université de Genève.
- Maulini, O. (2016). Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté. *Diversité*, 183, 52-58. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:85555>
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*. ESF.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaire », *Éducation et Sociétés*, 1, 193-208. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-193.htm>
- Mollo, S. (1974). Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. Dans M. Debesse et G. Mialaret (dir.), *Traité des sciences pédagogiques* 6 (p. 109-120). Presses universitaires de France.
- Montandon, C. et Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-51.
- Montandon-Binet, C. (2004). Changer pour ne pas vieillir bénéfiques, leurres et limites des stratégies de renouvellement chez certains enseignants du secondaire. *Gérontologie et société*, 4(111), 183-197.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol (dir), *Tisser des liens pour apprendre* (p. 90-107). Retz.
- Perrenoud, P. (1994)
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF, 1994.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Perrenoud, P. (2005). De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir. *Éducateur*, 10, 30-33.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Éducation permanente*, 72-73, 15-24.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 9-20.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Premiers soins. Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Reuter, Y. (éd). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

## Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire

- Reuter, Y. (2016). Didactique et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-33. DOI: 10.4000/reperes.1013.
- Ruel, J. et Moreau, A. C. (2015). Pour une communication efficace avec les parents. *Québec français*, 174, 92-94.
- Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 2(34), 23-38.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1998). Les journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 273-283). Peter Lang.
- Towers, J., Hall, J., Rapke, T., Martin, L. C., Heather, A. (2017). Autobiographical accounts of students' experiences learning mathematics: a review. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 17(3), 152-164.
- Trésor de la langue française informatisé. Rubrique « Vulnérabilité ». Dans *Analyse et traitement informatique de la langue française*. <http://atilf.atilf.fr/>
- Vergnaud, G., Rouchier, A., Des-Moulières, S., Landré, C., Marthe, P., Ricco, G. Samurçay, Rogalski, J. et Viala, A. (1983). Une expérience didactique sur le concept de volume en classe de cinquième (12 à 13 ans). *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(1), 121-132.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Woods, P. (ed.) (1980). *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. Croom Helm.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). De Boeck Université.

## Chapitre 6

### Explicitation narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas

**Marta Teixeira**

Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski  
Université du Québec à Rimouski

*« Finalement, je crois que la liberté fait naître ce qu'il y a de plus grandiose en nous. »*  
(Larose, 2018, p. 16)

#### Résumé

L'explicitation narrative du dessin libre, à partir d'un protocole de questions ouvertes, est explorée comme un moyen de tenir compte qu'avant d'être un élève, celui-ci est avant tout une personne. La démarche s'appuie sur le constructivisme piagétien comme modèle explicatif du développement cognitif et sur la théorie de prise de conscience. L'étude de cas d'un étudiant du secondaire inscrit à la Formation générale des adultes (FGA) qui a participé à cinq séances d'explicitation narrative de dessin sera présentée en faisant des liens avec la réussite scolaire. Des raisons concernant la difficulté de concentration de l'élève en classe sont évoquées, favorisées notamment par l'expression libre dans l'explicitation narrative de ses dessins.

#### Mots-clés

Explicitation narrative, dessin libre, prise de conscience, formation générale des adultes (FGA), réussite scolaire.

#### Introduction

Dans ce chapitre, je présenterai quelques résultats d'une étude de cas, dans le cadre d'une recherche<sup>53</sup> dans laquelle l'explicitation narrative du dessin libre est utilisée comme outil méthodologique. Le but de cette recherche était d'aller à la rencontre d'élèves dits en retard scolaire et inscrits à la Formation générale des adultes (FGA) afin de leur faire vivre un type d'expérience qui pourrait les amener à mieux connaître certains aspects d'eux-mêmes, y compris leurs propres capacités créatrices et de prise de parole.

---

<sup>53</sup> Teixeira, M. (2017) *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes* (Thèse). Université Laval, QC, Canada.

## Explication narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas

En effet, des études de cas et d'autres études utilisant le dessin (Luquet, 1927; Bourassa, 1999; Dolignon, 2008)<sup>54</sup> soutiennent qu'une meilleure connaissance de certains aspects de soi à partir du dessin libre est possible sous certaines conditions. Par exemple, l'ouverture des sujets à se connaître mieux, à être interrogés sur les liens entre leurs dessins et leur vie, et ce, dans un espace sécuritaire, c'est-à-dire sans aucun jugement négatif sur leurs dessins et leurs propos. Dans le cadre de mes propres travaux (Teixeira, 2008; 2017), j'ai constaté que dans les cas étudiés, l'explicitation narrative du dessin avait donné lieu au dévoilement de pans de leur histoire de vie accompagné de prises de conscience progressives qui amenaient les sujets à des réflexions orientées vers la résolution de questions ponctuelles et urgentes dans leur vie.

Dans ce qui suit, je présente pour commencer quelques repères théoriques dans la perspective constructiviste développée par Piaget (1974a) et son modèle explicatif de la capacité d'adaptation et d'organisation de la structure cognitive ainsi que celui de prise de conscience dans le développement humain. Ensuite, je décrirai l'explicitation narrative du dessin libre par un élève du secondaire<sup>55</sup> fréquentant la FGA à l'hiver 2014 dans la région de Québec. L'explicitation narrative de ses dessins s'est avérée instructive dans la mesure où le sujet dévoile des épisodes marquants de son parcours de vie ainsi que les raisons de sa difficulté à se concentrer en classe. Les résultats indiquent également que sa participation à cinq séances de dessin libre peut être mis en relation avec des changements ponctuels rapportés par son enseignant.

### **Une perspective constructiviste comme fondement théorique**

La perspective du constructivisme selon Piaget (1936, 1964) privilégie l'idée que toute personne naît avec les capacités d'adaptation et d'organisation de sa structure cognitive. Celle-ci serait construite progressivement par des schèmes. Les deux mécanismes qui forment les schèmes sont les actions d'assimilation et d'accommodation qui ne cessent de s'exercer dès la naissance jusqu'à la fin de la vie (Piaget, 1967). Ce qui veut dire que l'être humain construit ses connaissances en tant que sujet actif et non passif et se développe en interagissant avec le monde physique et social.<sup>56</sup>L'auteur souligne que chaque action assimilatrice et accommodatrice témoigne de la créativité (Piaget, 1981).

Pour enrichir et encourager les tendances créatrices des individus, Piaget suggère une « éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence<sup>57</sup> » (Piaget, 1954a, p. 23). Les exemples les plus nombreux de cette créativité

---

<sup>54</sup> Les mémoires ou thèses de Larouche (2002), Legault (1989), Lorenzato (1992), Stoltz (1992), en sont des exemples.

<sup>55</sup> Je tiens à remercier le participant pour son importante contribution dans cette étude et spécialement pour avoir autorisé la publication de ses dessins dans ce texte, pourvu que l'on respecte son droit à l'anonymat. Je le nommerai Max (nom fictif).

<sup>56</sup> Depuis le temps des études de Piaget jusqu'à présent, les modèles sur l'intelligence et la notion même ont évolué et se sont complexifiés. Ici, il s'agira donc de s'appuyer sur des points de vue théoriques de cet auteur encore viables, dont notamment le développement de schèmes cognitifs et la prise de conscience.

<sup>57</sup> Idem.

spontanée sont les jeux symboliques : le symbolisme correspond à un langage personnel vivant et dynamique, indispensable pour exprimer sa subjectivité intraduisible dans le seul langage collectif (Piaget, 1975). C'est le cas des jeux de compensation, de liquidation et d'anticipation qui aident les jeunes à compenser, à liquider ou à anticiper des situations parfois difficiles à affronter. Selon Piaget (1967, 1947/2012), le rôle de la conscience serait d'attribuer du sens et de faire des liens entre une signification et d'autres significations. D'autres processus cognitifs sont étudiés par Piaget, comme ceux de la compréhension, dans le sens de conceptualiser, et ceux de l'invention, dans le sens de construire ou de reconstruire. Pour comprendre, il faudrait d'abord inventer, ce qui renvoie à l'idée de créativité.

Par ailleurs, l'aspect cognitif dépend d'une source énergétique, soit l'aspect affectif. Une action a lieu lorsqu'il y a un besoin ou un intérêt (Piaget, 1954b). Il faudrait donc être mobilisé pour agir et interagir. Pour reprendre une analogie de Piaget, l'aspect cognitif serait le moteur et l'aspect affectif, le combustible. Ces deux aspects seraient ainsi interdépendants et inséparables. J'interprète la théorie piagétienne du développement comme étant inclusive à tous les êtres humains, dans la mesure où, indépendamment de la vitesse<sup>58</sup> des assimilations et des accommodations, ces actions adaptatives se réalisent indépendamment du contexte culturel, dans une logique de développement continu tout au long de sa vie. Comme explique Becker (2003)<sup>59</sup> :

Assimiler implique déchiffrer l'objet [...] lorsqu'il se sent incapable d'assimiler dans la mesure où il le voudrait, il se tourne vers lui-même et, dans un effort d'accommodation, produit des transformations en lui-même [...] L'être humain est le seul capable de s'approprier les actions qu'il a pratiquées, ou plutôt les mécanismes intimes de ses actions. C'est là que réside le secret de sa capacité d'apprentissage illimitée. (p. 19)

Cette capacité d'appropriation des mécanismes intimes de ses actions renvoie à la théorie de la prise de conscience (Piaget, 1974a). C'est le processus d'interaction entre sujet et objet qui peut amener à une meilleure compréhension d'un objet. Ce dernier réfère à n'importe quel objet de réflexion. L'auteur utilise le terme au pluriel - ce sont des prises de conscience progressives - étant donné les trois niveaux décrits sommairement ci-dessous.

### ***Trois niveaux de prise de conscience***

Piaget et al. (1974a et b) concluent du processus de prise de conscience qu'il y a un décalage entre l'action et la compréhension. C'est le cas des tâches faciles, quotidiennes, automatiques. Par exemple, marcher à quatre pattes ou conduire une automobile. Il s'agirait là d'un premier niveau de prise de conscience, car il y a réussite dès le départ. En ces sens, ce serait déjà un savoir-faire.

---

<sup>58</sup> Des chercheurs nord-américains ont essayé de démontrer que le développement des structures cognitives pouvait être accéléré, mais leurs expériences étaient basées sur un renforcement externe (aspect figuratif ou mémoire) et non pas sur une compréhension réelle des jeunes (aspect opératoire) (Piaget, 1964).

<sup>59</sup> Traduction libre.

## Explication narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas

Cependant, bien que la personne connaisse l'objectif et le résultat de ses actions, si elle est interrogée sur les détails (comment elle a fait pour réussir), elle ne saura pas le dire, car c'est une action automatique. Pour pouvoir l'expliquer, elle refait l'action tout en portant attention à chaque étape. Il y aurait alors un deuxième niveau de prise de conscience, car elle saurait expliquer le *comment* et le *pourquoi*, mais en revenant sur les actions pendant qu'elle les verbalise. Finalement, dans un troisième niveau, la personne serait capable d'expliquer les moyens employés et les raisons du choix de ces moyens sans avoir besoin de refaire ses actions. La compréhension à ce niveau est une conceptualisation (métaréflexion), ce qui contribuerait à anticiper et à améliorer ses actions futures.

Cette théorie de prises de conscience progressives est pertinente dans le cadre de l'intervention que je décrirai, car l'explicitation narrative du dessin libre a pour but de favoriser l'interaction entre le dessinateur et ses dessins<sup>60</sup>, objet de réflexion étant les liens entre ses dessins et sa vie. Ainsi, j'ai mis en place cinq séances de dessins libres auprès de six élèves inscrits dans un Centre d'éducation aux adultes (CEA) de la région de Québec.<sup>61</sup> Parmi les six cas étudiés, j'ai choisi de présenter celui de Max, car il me semble illustrer les liens entre l'explicitation narrative du dessin libre, le récit de vie et la réussite scolaire. Max manquait un cours par semaine pour venir me rencontrer durant cinq semaines. Il n'était plus dans le secteur des jeunes. C'est donc grâce à la formule plus libre de la FGA et grâce à la flexibilité de son enseignant de mathématiques et de son enseignante de français qu'il a pu s'absenter durant une période de cours par semaine afin de participer à l'intervention.

### Précisions méthodologiques

Avant la présentation du cas de l'explicitation narrative du dessin libre de Max, je précise quelques balises méthodologiques.

D'après mes lectures, le dessin en tant qu'outil méthodologique se présenterait selon trois types : spontané, thématique et libre. Le dessin spontané est celui qui est produit au moment choisi par la personne qui dessine et elle est tout aussi libre d'en choisir le motif. C'est le cas des dessins faits à la maison, sur son agenda, sur ses cahiers, de manière aléatoire. L'étude de Medeiros, Lehmann et Pinheiro (2008) en est un exemple. Le dessin thématique est celui qui laisse le moins de liberté à la personne qui dessine, car le moment est prédéterminé et le motif est organisé autour d'un thème également prédéterminé. Les études de Vieux-Fort et Pilote (2010) et de Dolignon (2008) en sont des exemples. Le dessin libre<sup>62</sup> se situe entre les deux. C'est le cas des

---

<sup>60</sup> En tant que chercheuse, c'est moi qui pose les questions du *pourquoi* et du *comment* au participant. À ce propos, je souligne que l'interaction sociale est un facteur nécessaire au développement humain selon Piaget (1964).

<sup>61</sup> Le matériel de dessin était fourni et une salle était réservée au centre.

<sup>62</sup> Les études de Larouche (2002), Legaut (1989), Lorenzato (1992) et Stoltz (1992), citées plus haut, en sont des exemples.

dessins que Max a produits durant sa participation à l'intervention, car il pouvait dessiner ce qu'il voulait, mais nous avons un moment prédéterminé pour chaque séance, c'est-à-dire une heure.

J'ai eu cinq rencontres avec Max à l'hiver 2014. Chaque séance était divisée en deux temps : le temps de la production du dessin (20 minutes environ) et le reste du temps était consacré à l'explicitation narrative du participant. Mon rôle en tant que chercheuse était donc de l'encourager à interpréter ses dessins et de suivre son raisonnement par des questions ouvertes<sup>63</sup>.

### **L'explicitation narrative du dessin libre : le cas de Max**

Max est un élève bilingue (anglophone-francophone). Lors de sa participation à l'étude, il a 18 ans et vit avec ses parents et sa sœur. Il est inscrit dans un Centre d'éducation aux adultes de la région de Québec en 4<sup>e</sup> secondaire et il travaille dans un dépanneur. Son enseignante de français l'a encouragé à participer aux séances de dessin libre parce qu'il aime dessiner. Les motifs dessinés sont les suivants :

1. Un dragon, des yeux et des flammes (1<sup>e</sup> séance)
2. Une terre avec du monde (2<sup>e</sup> séance)
3. Max au milieu d'un carrefour (3<sup>e</sup> séance)
4. La rose que Max veut donner à une jeune femme qu'il dit aimer (4<sup>e</sup> séance)
5. Un dragon crachant du feu dans le ciel (4<sup>e</sup> séance)
6. Deux cœurs et un missile avec des ailes (5<sup>e</sup> séance)

Dans ce qui suit, je présenterai une photo de chaque dessin dans l'ordre de production durant les cinq semaines de sa participation, car il y a, selon moi, une certaine progression de ses dessins et de son explicitation narrative suivant les circonstances qui évoluent d'une semaine à l'autre, en lien avec ses prises de conscience. Dans cette présentation, je soulignerai le sens que Max attribue aux composantes de chaque dessin en l'illustrant par quelques extraits d'entrevues.

#### ***Première rencontre***

Assise à côté de Max et en observant son premier dessin, je lui demande d'en nommer chaque composante et d'expliciter le sens qu'il y attribue. Au fur et à mesure que l'entretien avance, il articule son premier dessin à la représentation qu'il a de lui-même et à sa personnalité (fig. 1).

---

<sup>63</sup> Le protocole de base était le même à chaque séance. Les questions ont été validées par des études précédentes menées au Brésil (Stoltz, 1992; Teixeira, 2008) et par un projet pilote à Québec. Les premières questions de l'entrevue semi-structurée étaient (par exemple) : *Qu'est-ce que tu as dessiné? Vois-tu un lien entre ton dessin et ta vie ? À partir de ton dessin, qu'est-ce qui serait le plus important dans ta vie ? En faisant ton dessin, as-tu ressenti le besoin de quelque chose ?*

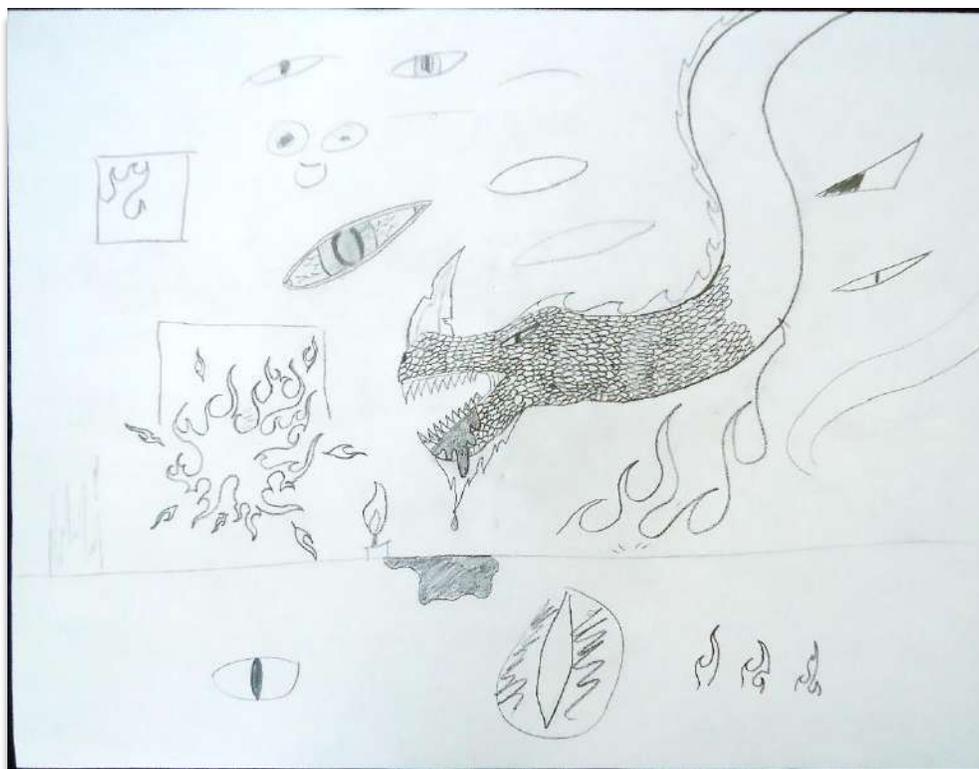


Figure 1. Dessin de la première séance

Max résume son dessin en disant : « c'est pas mal les trois choses que j'adore dessiner ces temps-ci » (un dragon, des yeux et des flammes). Il interprète les dragons comme étant plus forts que les autres animaux, car ils ont des écailles, c'est-à-dire, une armure pour la défense. Il ajoute : « c'est quoi de rough [...] ils peuvent pas vraiment avoir peur [...] j'aurais pas peur à leur place t'sais parce que t'as de l'armure ». Cette armure renvoie à l'intimidation qu'il a subi à l'école et à la peur du jugement des collègues<sup>64</sup>.

Max affirme qu'il pense *out-of-the-box* ou « hors du commun » en voulant dire qu'il ne s'intéresse pas aux mêmes choses ni ne pose les mêmes questions que ses amis. Selon Max, penser hors du commun signifie chercher à comprendre l'autre en s'intéressant aux différentes façons de voir. Par exemple, essayer de s'imaginer quelle est la vision d'un chien ou d'un daltonien. Max essaie donc de comprendre les autres en s'imaginant dans leur situation. S'attend-il à ce que ses enseignant-es comprennent à leur tour son comportement par ses indices? Max sait que les enseignants n'aiment pas qu'il dessine en classe, mais c'est probablement sa façon de leur envoyer le message qu'il est bloqué dans une matière. Il dit par exemple ceci : « mes dessins, c'est un indice pour que les profs réalisent que je dessine, mais je travaille pas so, que j'ai besoin d'aide. J'aime pas ça leur demander de l'aide ». Je lui pose donc la question à savoir ce qu'il ferait avec un étudiant comme lui s'il était l'enseignant. Max semble confronté dans l'extrait suivant :

<sup>64</sup> La raison de sa peur du jugement des collègues fait partie de l'explicitation narrative de son 2<sup>e</sup> dessin.

J'essaierais de m'informer sur mes élèves, genre si y a de quoi pour me montrer que t'es bloqué p'is tout, genre je verrais au début qu'on me fasse un signe genre : vient ici. Ou que : peux-tu te souvenir? Mais moi, je suis pas capable de faire ça, parce que c'est quand même demander. So, tu sais, j'aimerais ça qu'ils sachent qu'à chaque fois qu'ils voient que je fais des dessins ou que je joue sur mon cell., que je suis bloqué. Pas qu'à cause que j'ai besoin d'une pause.

Max s'attend donc à ce que les profs le comprennent sans qu'il leur demande de l'aide. Pour clarifier cette situation, je l'ai rencontré à l'été 2015, soit un an après la fin de sa participation, et il m'a raconté pourquoi il n'aimait pas demander de l'aide. Voici ses propos : « pas assez d'estime de moi-même. Je paniquais dans ma tête quand je pensais à me lever pour aller demander de l'aide au prof ». J'ai alors pensé qu'il paniquait parce qu'il craignait la réaction de l'enseignant, mais il m'a corrigée en disant ceci : « des élèves », c'est-à-dire ce qu'ils penseraient de lui, qu'il est « un retardé, trop cave ou pas bon ». Max était déjà suivi par une psychoéducatrice à l'époque de sa participation aux séances de dessins et, selon lui, elle ne savait pas qu'il n'aimait pas demander de l'aide. Lors de cette courte rencontre à l'été 2015, il m'a dit qu'il allait lui en parler bientôt.

### ***Deuxième rencontre***

Au début de la deuxième séance, Max fait une description dépersonnalisée de son dessin, car il dit qu'il s'agit de personnages quelconques : « une terre avec un peu de monde ». Il ajoute : « je me verrais un créateur de jeux vidéo, de bandes dessinées ». Sur les marges, il dessine des cœurs à moitié en expliquant que, généralement. Il dessine des cœurs à moitié quand il veut exprimer que son cœur a été brisé par une fille. Mais cette fois-ci, il a dessiné un cœur au complet. Au fur et à mesure qu'il explicite le sens de chaque composante, il se rend compte que les motifs dessinés ne sont pas anodins et s'en étonne. D'ailleurs, le point tournant de la séance est le moment où il parle de la signification du cœur dessiné au complet. J'apprends alors qu'il a rencontré quelqu'un et qu'il est en amour.

En suivant la progression de ses prises de conscience, il semble réaliser qu'il s'est représenté lui-même et représenté ses amis et la jeune femme qu'il dit aimer. Son explicitation narrative renvoie par ailleurs à l'intimidation à l'école. En ce sens, le même dessin signifie deux situations différentes et à deux moments différents : les circonstances qu'il vit au présent (il est en amour) et ce qu'il a vécu par le passé (l'intimidation) (voir fig. 2).

## Explication narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas



Figure 2. Dessin de la deuxième séance

Max interprète les bonhommes comme étant ses amis : ils « sont pognés sur une même île ». Selon Max, le cœur veut dire l'amour – la jeune femme qu'il dit aimer est son soleil. Max s'est représenté en feu, ce qui, selon lui, veut dire qu'il est furieux et frustré de devoir garder le secret d'être amoureux : « *Quand il est fru, quand il devient enragé, ben il part avec son pouvoir* ». Les pics et l'eau en bas de la falaise signifient le danger de perdre l'amitié de son ami le plus proche s'il apprend que Max est amoureux de la jeune femme. L'arbre (un pommier) avec un nid d'oiseau signifie le développement d'une relation. La grotte et le feu de camp signifient l'habitat d'un monstre, qui représente l'ex de la jeune femme qui est encore dans le décor. Le « RawRR!! » signifie la peur. Un rocher qui devient météorite fait trembler le terrain et signifie la révélation d'une nouvelle à laquelle personne ne serait prêt. Son dessin témoigne effectivement d'une grande richesse symbolique en lien avec sa vie et illustre le dilemme dans lequel il se trouve :

- Lui, c'est mon ami, p'is en ce moment, il est brûlé par accident parce que moi, je suis en amour avec la fille que ça fait quatre qu'il essaie de sortir avec [...] ça pourrait être moi okay ? [montre le personnage en feu] [...] Moi, j'ai dit à lui que 'ha elle s'intéresse pas à moi'. J'ai menti en tant que tel. So moi, j'ai peur que si je dis la vérité, il saute, ou je suis capable de lui sauver la vie, parce qu'en ce moment le gars, j'ai le goût de lui éteindre le feu, mais moi, si je dis que j'ai menti, il pourrait sauter.

## Récits de vie en formation et en recherche

- Sauter, ça veut dire quoi ?
- Ça veut dire, je le perds de mon amitié. On va dire qu'il y a de l'eau ici.

Maintenant, en resignifiant ses dessins, à la manière du jeu symbolique compensatoire, Max parle de l'intimidation vécue à l'école : « Je vais être le plus fort dans les dessins p'is les autres vont être les plus faibles. Parce que d'habitude, dans la vraie vie, j'étais le plus faible p'is eux autres les plus forts ». Il raconte qu'il « sortait » de sa frustration en dessinant des personnages et en s'inventant des histoires. Il ajoute ceci : « je dessinais ça pour me remonter le moral ».

Je lui demande d'expliquer comment il a choisi le motif de son dessin et c'est l'aspect non conscient qui ressort : « dans ma tête, je me disais : est-ce que j'invente de quoi? Quand je dis invente, ça veut dire, genre j'invente un gros robot ou je fais-tu genre. Après j'ai dit : il faut qu'il y ait un cœur ». Il fait preuve de métaréflexion : « quand je regarde mes dessins, après je peux voir des liens à ma vie, c'est vrai que je viens de, mais j'ai jamais eu à voir de ça auparavant. So imagine, dans le temps où que je faisais plein de dessins-là, mais c'est des grosses guerres là ».

Effectivement, Max s'étonne de ce qu'il peut « trouver » dans ses dessins et s'exprime comme suit : « Une situation dans ma vie, où je me trouve pas coincé, mais confus. Je pense que j'ai dessiné ça pour me clarifier dans ma tête certaines choses [...] Je me surprends ». Il se rend compte finalement qu'il y a toujours une raison à tout ce qu'il dessine : « dans un dessin, on peut vraiment apprendre à connaître quelqu'un. Ou de savoir une histoire ou de savoir une situation de leur vie [...] personne dessine n'importe quoi pour rien là ».

Par sa curiosité, Max interagit avec ses dessins de manière à aller plus loin que les questions préétablies. Par exemple, dans ses propos, il semble chercher à mieux comprendre pourquoi il a dessiné la grotte et exprime ce qu'il ressent : « La grotte. Parce que dans vie, il faudrait qu'on fonce plus, qu'on essaie plus, p'is je trouve que je m'essaie pas, p'is à chaque fois que j'essaie, j'ai peur ».

### ***Troisième rencontre***

Lors de cette rencontre, Max revient sur son 2<sup>e</sup> dessin en disant « *C'est de la merde, so je ne sais pas quoi dessiner. Parce qu'hier on s'est engueulés so là, il faut que je lui laisse de l'espace* ». Comme il est toujours en amour et continue à réfléchir aux décisions qu'il doit prendre en fonction des dilemmes qu'il vit, il se met à dessiner la suite de ce qu'il est en train de vivre (voir fig. 3).



Figure 3. Dessin de la 3<sup>e</sup> séance. Max au milieu d'un carrefour

D'après son interprétation, les chemins sont les passages que Max doit choisir. L'horloge signifie l'heure du travail, de l'école, etc. Le banc veut dire qu'il devra s'asseoir et patienter. La loupe géante représente la surveillance de la jeune femme par une amie qui fréquente la même école. L'eau signifie une solution, c'est-à-dire que la jeune femme devrait jeter ses « ex » à l'eau. Toujours selon Max, les racines des arbres à gauche représentent une forte relation d'amitié, tandis que l'arbre à droite n'a pas de racines parce que la relation entre la jeune femme et lui n'est pas encore développée. Il est triste : « Parce qu'en ce moment, je suis pas content genre. En ce moment, j'ai pas mes amis p'is j'ai pas la fille, so en ce moment, je suis genre entre les deux en même temps, j'ai juste la *job* p'is ma meilleure amie, p'is l'école ».

#### **Quatrième rencontre**

La semaine suivante, Max pense à envoyer des fleurs à la jeune femme qu'il dit aimer. Il produit deux dessins. Sur une feuille, il dessine un croquis d'une rose et sur l'autre, un dragon crachant du feu. Voici ses dessins, fig. 4 et 5.

## Récits de vie en formation et en recherche



Figure 4. Dessin de la 4<sup>e</sup> séance. Le croquis d'une rose



Figure 5. Dessin de la 4<sup>e</sup> séance. Un dragon crachant du feu dans le ciel

Contrairement à la 3<sup>e</sup> séance, Max ne se voit pas tout de suite représenté sur son dessin. L'extrait ci-dessous est particulièrement intéressant, car la séquence montre que les questions suivent son explicitation narrative et l'amènent rapidement à prendre conscience qu'il s'agit de lui-même :

## Explication narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas

- J'ai commencé par les nuages, p'is le soleil, p'is après ça j'ai commencé par le dragon. Parce que je cherchais une source de feu, p'is ça me tentait que ce soit quelque chose qui lance du feu, p'is je suis pas mauvais à dessiner les dragons.
- Ouais, mais en fait le dragon est parmi les nuages ?
- [signe de confirmation en hochant la tête]
- Est-ce qu'il y a une signification, le dragon dans les nuages ?
- Ha, c'est moi.

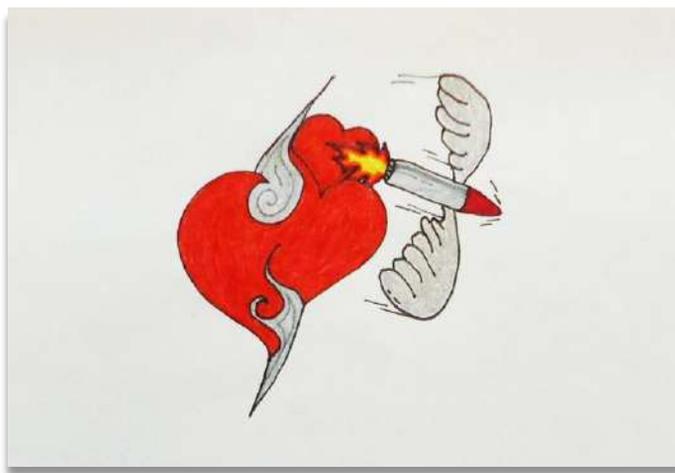
Il interprète les nuages comme étant les moments où il pense à la jeune femme : « c'est sûr, parce que je l'aime encore ». Le dragon dans le ciel crachant du feu représente lui-même furieux. Le cœur dans les flammes signifie que « quand on aime, on est prêt à donner son cœur ».

Max apprécie beaucoup l'activité proposée par l'intervention. Il s'y investit. Vers la fin de la 4<sup>e</sup> séance, il imagine une activité scolaire qui mettrait à profit ses compétences. Il dit qu'il « lit ses dessins » et il associe ce type d'activité à la réussite :

Je préférerais raconter ça comme ça que l'écrire. Tu sais, ça a l'air de rien là, tu sais si on me dit : écrivez un gros texte à propos de votre vie là. J'arrive avec un dessin là, p'is j'y lis genre comment que moi, je le regarde là, je pourrais avoir une bonne marque [note].

### ***Cinquième rencontre***

Comme d'habitude, Max produit un dessin qui me semble très original. On dirait qu'il s'agit d'une sorte de synthèse symbolique, métaphorique. Cela ressemble aussi à une icône sophistiquée, qu'il place en haut de la page (voir fig. 6).



*Figure 6. Dessin de la 5<sup>e</sup> séance. Deux cœurs et un missile avec des ailes*

Max avait beaucoup à dire à propos de son dessin, comme tous les précédents. Mais quand je lui demande ce qu'il a dessiné, il répond tout simplement qu'il n'a aucune idée. Cela montre qu'il y a effectivement un décalage entre l'action et la compréhension. À partir du moment où il commence à nommer chaque détail et en expliciter le sens, il comprend mieux et dit que « la

fusée brûle lui [le petit cœur] en haut » et dans l'autre cœur, il y a du métal à l'intérieur. Il justifie la présence de ce métal en disant qu'il est perdu et ajoute ceci : « mon cœur, il est plus grand que la fille, son cœur, il est plus petit genre [...] Parce qu'elle démontre moins d'amour que moi [...] Comme si je suis en train de la perdre ».

Max dit qu'un métal dans le cœur dans sa vie représente qu'il est bloqué dans la compréhension. Il exprime beaucoup de peine : « c'est bizarre parler comme ça, mais genre la fille, je l'aime tellement qu'en ce moment je suis pas capable de comprendre ce qu'elle veut. So ça fait mal ici [met la main sur son cœur]. Ça me frustre genre [...] je sais pas si c'est fini; j'ai jamais la chance de la voir ». Enfin, il résume son dessin en admettant que « la situation est complexe ». Il confirme qu'il a envoyé des fleurs à la jeune femme et qu'elle a apprécié, mais sans lui parler le lendemain.

Durant la séance, il prend donc la décision suivante : « je sais ce que je vais faire. Je vais aller en fin de semaine la voir, en surprise, même si elle veut pas, p'is on va marcher p'is on va aller parler ». Ensuite, Max anticipe deux cas de figure. Soit elle répondra parce qu'elle a des sentiments pour lui et il y a de l'espoir, soit « elle veut juste dire : va-t'en, je veux pas te parler ».

Étant donné que la 5<sup>e</sup> séance était la dernière, j'ai prévu de faire un bilan avec Max à partir de ses dessins produits durant l'intervention<sup>65</sup>. Selon sa propre interprétation, il se rend compte qu'il s'est représenté respectivement comme un dragon à la 1<sup>ère</sup> et à la 4<sup>e</sup> séances, comme étant en feu à la 2<sup>e</sup> séance et confus au milieu d'un carrefour à la 3<sup>e</sup> séance; et son cœur traversé par un métal à la 5<sup>e</sup> séance.

C'était l'occasion de prendre du recul pour mieux comprendre l'ensemble de la situation. En regardant ses dessins, il dit qu'il pourrait « relier le casse-tête » et que tous ses dessins, sauf le premier, « représentent juste elle ». À cette étape de l'intervention, Max prend conscience de ses émotions, de ses motivations :

Mais je réalise que si elle serait pas là, je pense que je dessinerais mieux. Ça veut dire que je serais plus heureux [...] Tu vois que je suis confus, tu vois que, tu sais, elle joue beaucoup avec mes sentiments [...] So, dans un sens, je l'endure en ce moment-là [...] il faut que tu fasses attention à la façon que tu réagis, tu sais, c'est comme ça, p'is penser tout le temps à ça, c'est vraiment genre un gros bloc là sur le cœur là. P'is si tu arrêtes pas ça là, c'est genre, c'est une façon de dire que cette fille-là rend les choses vraiment difficiles, mais en même temps, j'aime le défi là. Ça c'est pourquoi je la chasse là genre parce que j'aime le défi qu'elle me donne, mais en même temps, des fois, elle va un peu trop loin.

Vers la fin de cette dernière séance, Max réaffirme l'importance de l'explicitation narrative pour une meilleure compréhension de ses dessins et de soi-même avec ces mots : « Jusqu'à temps que je t'ai rencontrée, sérieux, j'ai jamais vraiment pensé à répondre à des questions à propos de mon dessin [...] je faisais juste dessiner là [...] on dessine pas pour rien, nécessairement ».

---

<sup>65</sup> Je gardais les dessins avec moi avec l'autorisation du participant. Lors de la 5<sup>e</sup> séance, je lui ai retourné tous ses dessins. C'était l'occasion de se souvenir de tout ce qu'il avait dessiné.

## Explication narrative du dessin libre et réussite scolaire. Une étude de cas

Enfin, Max a beaucoup apprécié l'activité en disant qu'il a « trouvé ça le fun, c'était hot, une nouvelle sorte d'expérience » et il se voit comme quelqu'un de créatif : « parce que c'est hors de l'ordinaire de ce que je fais d'habitude. Je dessine, mais je pense pas à quoi ça peut représenter ».

### **Changements des résultats en mathématique de Max et perception de son enseignant**

Après avoir pris congé de Max lors de la 5<sup>e</sup> entrevue, je vois par hasard son enseignant de mathématiques dans le couloir de l'école. Avec un air de contentement, il se dirige vers moi en disant que l'élève qui participe à l'intervention est beaucoup plus intéressé et présent aux cours et qu'il pose plus de questions en classe. Il ajoute que je fais un bon travail. Je le remercie pour ses mots en disant qu'un des objectifs de mon étude est justement celui de travailler la motivation des élèves. La semaine suivante, le même enseignant vient me voir toujours très content pour dire que Max vient de passer un examen de mathématiques avec un beau résultat (il a obtenu 99 %). Je me réjouis de la bonne nouvelle et je le félicite puisqu'il est son enseignant. Mais encore une fois, il attribue le meilleur rendement de l'élève à l'intervention. Je prends note et je m'interroge sur ce qui pourrait expliquer ce résultat encourageant. Je formule alors trois hypothèses :

- a) Max a beaucoup parlé de sa vie sentimentale lors de ses explicitations narratives. En réalité, il avait plusieurs inquiétudes et souffrait beaucoup. Il avait besoin d'en parler. Il se peut qu'il se soit concentré davantage aux cours de mathématiques justement parce qu'il savait qu'il aurait un moment réservé une fois par semaine pour exprimer ses sentiments et réfléchir aux décisions qu'il avait à prendre. Ce serait en même temps une question de soutien socio-émotionnel.
- b) Les échanges à la première séance sur ses attentes par rapport aux enseignants-es l'ont confronté et il aurait pris conscience de sa part de responsabilité à un moment donné.
- c) Le fait d'avoir pu montrer son expertise en dessin et d'avoir pris la parole sur des sujets de son réel intérêt, sans être jugé, ont eu pour effet la valorisation de sa personne. Être valorisé lui donnerait plus de confiance en lui-même en contribuant à diminuer sa peur de ce que l'on pense de lui. Demander de l'aide ne serait plus un signe de faiblesse, mais quelque chose de normal pour un élève.

### ***Retour sur l'expérience un an plus tard***

Durant l'analyse des données à l'été 2015, j'ai recontacté Max pour interagir avec lui par rapport à mes interprétations. Je ne lui ai pas dit que j'avais des hypothèses, mais simplement que son enseignant de mathématiques est venu me féliciter deux fois en attribuant son meilleur comportement en classe et son excellent score à l'examen à sa participation à l'intervention. Max répond spontanément qu'il pouvait laisser de côté ses inquiétudes sentimentales pour mieux se

concentrer au cours de mathématiques grâce à la possibilité d'en parler ouvertement lors des séances de dessin. Étant donné que ses propos spontanés correspondaient à la première hypothèse, je lui parle des deux autres et il les confirme, surtout la troisième.

Je pense que ce retour sur mes conceptions des retombées de l'intervention sur Max est une contribution importante de cette étude de cas à la compréhension de certains facteurs qui influencent de manière significative la motivation et la concentration des élèves du secondaire qui se trouvent dans une situation semblable à celle décrite. L'explicitation narrative du dessin libre lui a donné cette possibilité d'être entendu, valorisé et soutenu. Ce résultat peut-il s'appliquer à tous les élèves?

En tant qu'élève qui ne demande pas d'aide aux profs craignant que les collègues pensent qu'il n'est pas intelligent, il me semble que Max envoie un message important lorsqu'il dit que s'il était enseignant, il essaierait de s'informer auprès de ses élèves. Il y a différentes manières de s'informer auprès des élèves. L'explicitation narrative du dessin libre en est une.

### ***L'explicitation du dessin libre, les émotions et la créativité***

Le degré élevé d'engagement de Max s'est maintenu tout au long des cinq séances parce qu'il s'agissait d'une activité créatrice et réflexive, mais aussi parce qu'il était question de parler de son histoire de vie racontée par lui-même. Peu à peu, il devient protagoniste de son histoire pour ne pas se laisser guider à son insu, car il prend du recul sur les événements qui se déroulent en même temps qu'il établit un rapport de confiance avec la chercheuse et une interaction étroite avec ses dessins. Pour illustrer son protagonisme, je citerai les deux extraits suivants. À la 2<sup>e</sup> séance, Max affirme qu'il a produit son dessin pour « clarifier dans sa tête certaines choses » et, à la 5<sup>e</sup> séance, il dit avoir appris ce qui suit : « elle devrait réaliser ce qu'elle me fait, mais elle ne réalise pas [...] à cause que elle, elle est là, ma vie est plus complexe, stressée ».

Ce que Max voulait clarifier dans son esprit était directement relié à ses sentiments et émotions. Mais à l'école, généralement, ce qui est mis de l'avant est plutôt l'aspect cognitif. Les émotions sont souvent comprises comme quelque chose à « gérer » dans le sens de les mettre de côté. Durant les séances, il s'agissait plutôt de les accueillir. De fait, en parlant de ses sentiments de frustration, de confusion et de peur vis-à-vis des circonstances, Max a parlé en même temps de ses valeurs comme l'amour et l'amitié.

Avec sa créativité, par le jeu symbolique (métaphores et analogies), Max a pu prendre la parole sur le sens qu'il attribuait à chaque détail de ses dessins : tout était relié à certains épisodes de son histoire de vie passée, sa vie présente et aussi celle qu'il envisage au futur. Mais pas n'importe quels épisodes. Parmi l'infinitude d'épisodes ou événements possibles, Max a dessiné ce qui méritait une attention particulière; c'était un sujet considéré assez important à ce moment de sa vie et ne pouvait pas être laissé de côté.

### ***Retour sur les prises de conscience***

Cette étude de cas suggère donc que le monde intérieur, symbolique et non conscient peut être verbalisé à partir de l'explicitation narrative du dessin libre, au moins en partie. Elle met en lumière un type de rapport possible avec ses propres dessins, soit une forme de récit de vie qui finit par synthétiser l'essentiel, dans un jeu de compensation, de liquidation et d'anticipation vis-à-vis des circonstances particulières dans la vie. Mais, dessiner pour dessiner peut ne rien donner d'autre que son aspect thérapeutique. Au départ, Max a affirmé qu'il avait l'habitude de dessiner pour « se remonter le moral » lorsqu'il était bloqué dans une matière.

Mais ayant pris conscience de la symbolique de ses dessins, Max finit par comparer son dessin à l'écriture d'un « gros texte à propos de sa vie » en disant qu'il peut le « lire ». Il s'exprime comme suit : « Je n'aurais jamais pu penser vraiment de trouver de quoi dans mes dessins, mais je ne savais pas qu'il y avait peut-être un lien à ma vie ou un lien avec l'effet comment je me sens ». C'est donc dans l'interaction à double sens, l'interaction sociale et l'interaction avec ses dessins, qu'il a pu s'approcher de l'objet de réflexion. Ce dernier réfère surtout au dilemme dans lequel il se trouvait.

Enfin, il me semble que l'explicitation narrative du dessin libre a favorisé l'exercice des rôles de la conscience et de l'intelligence : inventer, attribuer des significations et comprendre (Piaget, 1967). Parce qu'il y a un décalage entre l'action et la compréhension, il y a des prises de consciences progressives. Ainsi, en partant du résultat de l'action créative de Max, l'explicitation narrative était centrée sur le sens qu'il attribuait à chaque élément dessiné. Ensuite, c'est en cherchant à répondre aux questions du *pourquoi* et du *comment* que Max aboutit à des prises de conscience progressives (conceptualisation). De plus, ses réflexions se dirigent vers des prises de décision sur les questions qui occupaient son esprit de manière prépondérante.

### **Conclusion**

Le rapport positif que j'ai entretenu avec le dessin libre durant mon adolescence m'a motivée, depuis quelques années, à explorer l'explicitation narrative du dessin libre comme contribution à la prise de conscience des capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole des jeunes<sup>66</sup>. Durant mon parcours académique, j'ai compris que l'utilisation de la théorie piagétienne peut être interprétée de différentes façons dans le domaine de l'éducation. Dans le cas de l'utilisation du dessin comme outil méthodologique en lien avec la théorie de prise de conscience, je ne pense pas qu'il y ait un danger d'extrapolation de la théorie de Piaget; j'y vois, au contraire, une manière de l'appliquer dans un contexte différent dans un monde scientifique de possibilités.

---

<sup>66</sup> À propos des études à partir de récits de vie, selon l'humanisme critique de Plummer (2001) cité par Goodson et Gill (2011), il serait souhaitable que les chercheur-ses prennent parti dans leur choix de sujet de recherche afin d'étudier des biographies qui leur soient significatives.

## Récits de vie en formation et en recherche

L'intervention décrite et les résultats rapportés dans ce chapitre s'inscrivent donc dans un cadre théorique et méthodologique qui met de l'avant une représentation développementale des processus cognitifs. Le cas de l'élève que j'ai présenté indique que sa difficulté de concentration se trouvait dans des circonstances de souffrance, ce qui impliquait le réel besoin d'un soutien socio-émotionnel, dans le sens d'une démarche qui tienne compte de la personne derrière l'élève.

Comme dirait Charlot (2005) de manière un peu provocatrice, l'échec scolaire n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des histoires de vie et des situations qui rendent plus ou moins difficile le parcours scolaire de certains élèves. L'étude de cas de ce chapitre en est une démonstration. Elle soulève l'importance de s'intéresser aux dessins libres et spontanés des élèves et de reconnaître leurs capacités créatrices, intellectuelles et de prise de parole. Cette recherche peut ouvrir des perspectives de travaux qui se penchent sur le lien entre l'explicitation narrative du dessin libre et la réussite scolaire.

## Références bibliographiques

- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Artmed.
- Bourassa, M. (1999). Le dessin, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Psychologie Canadienne*, 38(2), 111-121.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 11-15.
- Dolignon, C. (2008). Le dessin : une empreinte des affects de l'adolescent à l'école. Dans R. Casanova et A. Vulbeau, (dir.) *Adolescences, entre défiance et confiance* (p. 90-102). Presses Universitaires de Nancy.
- Goodson, I. F. et Gill. S. R. (2011). *Narrative pedagogy: life history and learning*. Peter Lang.
- Larose, S. (2018). *Être, agir, enseigner en tant qu'anarchiste à l'école secondaire. Enjeux pédagogiques*. M éditeur.
- Larouche, M. (2002). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Legault, M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Lorenzato, M. M. (1992). *L'interaction avec le dessin personnel : un moyen d'expansion de la conscience de soi*. Mémoire. Université Laval.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestlé.
- Medeiros, S. A.; Lhemann, L. M. E. S. et Pinheiro, D. (2008). Les dessins et le grotesque à l'école. Dans R. Casanova et A. Vulbeau (dir.), *Adolescences : entre défiance et confiance*, 1, 140-152.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1954a). L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant. Dans E. Ziegfeld (dir.) *Art et éducation. Recueil d'essais* (p. 22-23). Unesco.
- Piaget, J. (1954b). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Centre de documentation universitaire, Faculté de Psychologie. Sorbonne.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1967). La Conscience. *L'Aventure Humaine : encyclopédie des sciences de l'Homme, vol. 5 : l'homme à la découverte de lui-même*.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et Comprendre*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Piaget, J. (1981). Creativity. Dans J. McCarthy Gallagher, D. K. Reid. (Eds.), *The learning theory of Piaget and Inhelder* (p. 221-229). Brooks Cole.

## Récits de vie en formation et en recherche

- Piaget, J. (1947/2012). *La Psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Stoltz, T. (1992). *O Desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos*. Mémoire, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Teixeira, M. (2008). *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos*. *Mémoire*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Teixeira, M. (2017). *L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes Québécois inscrits à l'éducation des adultes* Thèse de doctorat. Université Laval.
- Vieux-Fort, K. et Pilote, A. (2010). Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires chez des jeunes scolarisés en anglais à Québec : explorations méthodologiques. *Revue de sociolinguistique en ligne*, GLOTTOPOL, 16, 81-99.

# Chapitre 7

## Appréhender le rapport à l'écrit à l'aide du récit de vie

Clarence Pomerleau

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

### Résumé

Peut-on appréhender le rapport à l'écrit en s'appuyant sur l'analyse de récits de vie ? C'est la question qui sous-tend ce chapitre dans lequel je retrace mon parcours d'autrice et de lectrice. Ce chapitre interroge la possibilité d'appréhender mon propre rapport à l'écrit à partir de l'écriture et de l'analyse de mon récit d'autrice et de lectrice. Le rapport à l'écrit se définit comme étant une relation de sens complexe et évolutive qu'un sujet construit à l'égard de l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008). Le récit de vie semble être une voie intéressante afin de mieux comprendre le rapport à l'écrit d'un sujet, considérant que la mise en mots de souvenirs et d'expériences permettrait d'éclairer un parcours, soit celui de la construction d'un lecteur – auteur. Je proposerai d'abord quelques éléments théoriques permettant de mieux saisir la notion de rapport à l'écrit. Par la suite, mon récit d'autrice et de lectrice sera présenté. Finalement, des avenues prospectives quant à l'analyse de mon récit afin de mieux comprendre la construction de mon rapport à l'écrit seront énoncées.

### Mots-clés

Rapport au savoir, rapport à l'écrit, récit de vie

### Introduction

L'exercice entrepris ici consiste à raconter comment je suis devenue l'autrice et la lectrice que je suis aujourd'hui. Ce récit d'autrice et de lectrice est inspiré d'une activité proposée par la professeure Alice Vanlint dans le cours *Littérature d'enfance et de jeunesse* à l'Université Laval dans laquelle les étudiants doivent raconter comment ils sont devenus les auteurs et les lecteurs qu'ils sont aujourd'hui. La forme du récit est libre et certaines pistes sont proposées afin d'inspirer les étudiants à raconter leurs souvenirs et leurs expériences, soit les contextes dans lesquels ils écrivent, ce qu'ils aiment en termes de genres de textes, les difficultés qu'ils ont rencontrées, etc. En tant qu'auxiliaire d'enseignement et responsable d'une section de ce cours, j'ai eu envie d'écrire mon propre récit de parcours. Je voulais d'une part expérimenter ce que les étudiants et étudiantes allaient vivre, mais j'étais aussi curieuse quant aux moments que j'allais choisir pour

illustrer ce parcours. Comme pour les étudiants, l'objectif de l'activité était principalement d'analyser les traces de mon rapport à l'écrit. À ce jour, j'aimerais raffiner l'analyse afin de mieux comprendre la construction de mon rapport à l'écrit.

Cela dit, l'objectif de ce texte est de montrer l'une des formes que peut prendre le récit de vie et la portée réflexive de cet exercice de mise en mots. En effet, la mise en récit exige une part de dévoilement et nécessite un ensemble de choix quant aux souvenirs et expériences qui seront révélés afin d'éclairer un parcours (Bernard et al., 2019).

### **Rapport à l'écrit et récit de vie**

Avant de présenter le récit d'autrice et de lectrice, certaines notions concernant le rapport à l'écrit pourront en orienter la lecture. D'abord, le rapport à l'écrit est une notion relativement récente qui s'ancre dans la théorie du rapport au savoir (notamment Beillerot et al., 1996 ; Charlot, 1997; Chevallard, 1989) et qui entretient une proximité avec les travaux sur le rapport à l'écriture (notamment Barré-De Miniac, 2000 ; Lafont-Terranova et Colin, 2002; Penloup, 2000). Le rapport à l'écrit se définit comme étant « une relation de sens entre un sujet et l'écrit » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). S'intéresser au rapport à l'écrit est essentiel afin de permettre aux sujets de développer une relation de sens avec l'écrit leur permettant de développer leurs capacités langagières compte tenu des exigences relatives au haut niveau de littératie exigé dans la société afin de favoriser la réussite scolaire, sociale et professionnelle ainsi que l'épanouissement personnel (Boutet, 2001; Boch et al., 2021; Chartrand et Prince, 2009). Afin de mieux comprendre le rapport à l'écrit des sujets, la recherche Scriptura (notamment Blaser, 2007; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et al., 2006; Chartrand et Prince, 2009) s'est intéressée aux pratiques et aux conceptions d'élèves et d'enseignantes du secondaire vis-à-vis l'écrit. L'analyse des données a permis de conceptualiser quatre dimensions constitutives de ce rapport, soit affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique<sup>67</sup>. D'abord, la dimension affective concerne les émotions, les sentiments et les passions ressentis par les sujets vis-à-vis l'écrit. Ensuite, la dimension axiologique renvoie aux valeurs et à l'importance que le sujet accorde à l'écrit afin de réussir scolairement et socialement ainsi que pour s'épanouir. Par la suite, la dimension conceptuelle a trait aux idées que se font les sujets sur la place de l'écrit et sa fonction dans l'apprentissage, mais aussi pour se positionner socialement. Finalement, la dimension praxéologique concerne les activités de lecture et d'écriture auxquelles s'adonnent les sujets, mais aussi les jugements et le regard réflexif portés sur ces activités.

Malgré les nombreux travaux des chercheurs et chercheuses s'intéressant au rapport à l'écrit (notamment Cardoso et Pereira, 2015 ; Dezutter et al., 2017, Dumouchel, 2020; El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008; Pomerleau, 2021), il semble que la notion demeure difficile à appréhender. La

---

<sup>67</sup> Les définitions suivantes sont tirées d'un ensemble de travaux, notamment Blaser (2007); Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015); Chartrand et Blaser (2008); Chartrand et al., (2006); Chartrand et Prince (2009).

## Appréhender le rapport à l'écrit à l'aide du récit de vie

majorité des méthodes employées utilisent des questionnaires et des entretiens et quelques études utilisent des méthodes permettant d'observer les pratiques effectives liées à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2007<sup>68</sup> ; Maynard, 2015 ; Pomerleau, 2021; Wirthner, 2008). À notre connaissance, aucune étude n'a mobilisé les récits de vie afin d'appréhender le rapport à l'écrit des auteurs et des lecteurs. À cet effet, le récit d'autrice et de lectrice qui suit est l'occasion d'entreprendre un premier exercice d'analyse de la construction de mon propre rapport à l'écrit.

### Récit d'autrice et de lectrice

#### *Les mots sont un trésor*

L'écriture et la lecture tiennent une place importante dans ma vie, et ce, depuis mon enfance. Quand je pense à mes premiers souvenirs liés à la lecture, je revois mon père lisant un journal, couché sur le divan, avec une pile sur le plancher de ceux qu'il avait déjà lus. J'aime ce souvenir, cette image que le temps et ma mémoire ont bien voulu garder. Peut-être un peu parce que sa position horizontale permettait aux pièces de monnaie qui se trouvaient dans ses poches de s'en échapper et que ma sœur et moi avions l'impression de découvrir un trésor une fois sa lecture terminée.

#### *Les mots sont des vacances en famille au bord de la mer*

Mon père était un grand lecteur. Son emploi du temps chargé d'homme d'affaires ne lui permettait pas de lire pour le plaisir. Du moins, j'ai peine à m'imaginer que les colonnes de chiffres qu'il analysait tous les jours le transportaient vers de lointaines contrées, à des époques révolues ou sur des mers enragées. Lors de nos vacances en famille, il se reprenait bien. À grands coups de Leclerc, d'Arcand ou de Jardin. Je me souviens de sa voix me lisant *Le Petit Prince*. À ce jour, ce livre est celui que je préfère. Celui dont je ne me lasse jamais. Celui que j'aime dévorer et partager. Celui que j'offre en cadeau de naissance lorsque mes amis ont des enfants.

Lorsqu'il en avait l'occasion, mon père nous inventait aussi des histoires. Je me souviens très clairement de sa version du *Petit Poucet*, mais encore davantage d'une histoire de son cru qui nous transportait dans un monde imaginaire où tout était fait de confiserie. À mon tour, je raconte cette histoire à mon neveu qui adore venir me rejoindre dans le lit tôt le matin. Il aime que je lui invente des histoires et, de plus en plus, il m'arrête pour les compléter selon son imagination.

#### *Les mots sont un héritage*

Ma mère aussi ne laissait pas sa place en tant que lectrice. En fait, je crois que le bagage littéraire que je porte en moi vient majoritairement d'elle. C'est ma mère qui nous couchait tous les soirs, ma sœur et moi, et c'est donc à elle que revenait le rôle de conteuse du quotidien. Je me rends

---

<sup>68</sup> Une partie des données a été collectée de manière effective à partir de l'observation des pratiques des enseignants afin de compléter les données quantitatives.

compte de l'univers riche dans lequel j'ai baigné particulièrement depuis qu'elle ressort nos livres d'enfants pour les lire à mon neveu. Ces histoires que j'ai tant aimées et que j'avais oubliées me sont racontées 25 ans plus tard et je me laisse surprendre par la douce nostalgie qu'amène le son de la voix de ma mère. Je la surprends à changer les parties des histoires qui ont mal vieilli, à ne pas nommer les expressions racistes lorsqu'elle lit un livre de légendes québécoises (pour la plupart relatives aux cultures autochtones) et à s'assurer que ce ne soit pas toujours la princesse qui attend d'être délivrée par un beau prince charmant. Elle se montre aussi excitée que mon neveu lorsqu'un nouveau livre d'Élise Gravel est disponible en librairie.

Ma mère est une artiste de profession et j'ai toujours baigné dans un environnement qui valorisait la culture des arts (visuels, théâtre, musique, littérature, etc.). Elle nous amenait chaque année, mes cousines et moi, au Salon du livre. Je me revois, au moins une fois dans l'année, remettre un billet d'absence à mon enseignante sur lequel ma mère avait inscrit : sortie culturelle. Nous allions dans des musées plusieurs fois par année et nous allions aussi voir des spectacles de musique. D'ailleurs, la musique a toujours été au cœur de nos activités parascolaires. J'étais une drôle d'élève de piano. Je n'ai jamais voulu suivre les programmes. Je préférais apprendre des pièces à chanter. J'avais de la difficulté à lire la clé de fa, alors je devais écrire le nom des notes sur mes partitions.

### ***Les mots sont une fierté***

C'est un peu bête, mais je me souviens du premier mot que j'ai lu. Vert. Je me souviens de la fierté de ma mère. Et de ma grand-mère à qui ma mère avait téléphoné pour le lui dire. C'était avant mon entrée à l'école. Ce qui est bête n'est en rien la fierté d'un enfant et de ses parents, mais plutôt le mot en lui-même. Ai-je réellement lu le mot ou est-ce qu'il était écrit à côté de la couleur qu'il représente? La Clarence de quatre ou cinq ans ne connaissait pas les concepts de signifiant et de signifié. D'une manière ou d'une autre, elle a reconnu le mot vert. Bien fait pour elle.

### ***Les mots me définissent***

Au primaire, j'avais une facilité, mais peut-être encore plus important, une grande confiance en mes talents littéraires, alors que les mathématiques ont toujours été pénibles pour moi. Je dévorais les livres de tous genres et j'adorais écrire des histoires. Influencée par mes cousines aînées, j'ai lu les Harry Potter à un jeune âge. À un trop jeune âge, d'ailleurs. Je me souviens de lire les mots, d'être capable de les décoder, mais je n'étais pas capable de construire du sens et de comprendre l'histoire. J'ai quand même terminé le roman, par orgueil plus que par envie. Nous aimions lire *Les malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur et nous aimions nous comparer aux personnages. J'étais Sophie, une enfant malcommode et impulsive. Je personnifiais mes cousines en petites filles modèles, qui étaient sages et réfléchies. J'aimais devenir une héroïne et les histoires que je dévorais défilaient dans ma tête une fois le livre fermé.

## Appréhender le rapport à l'écrit à l'aide du récit de vie

### ***Les mots s'impriment en moi***

J'aimais beaucoup écrire. Mes souvenirs les plus marquants d'écriture sont lorsque j'étais en 6<sup>e</sup> année, dans la classe de Denis. Cet homme d'une grande intelligence avait une culture générale et un sens de la répartie qui m'impressionnaient. J'aimais particulièrement écrire dans sa classe, car j'avais la sensation que je l'impressionnais moi aussi. J'avais écrit un texte en fin d'année et je me souviens encore du titre dont je n'étais pas peu fière : une fille, une figue, une fugue. J'y racontais l'histoire d'une jeune fille, en Égypte je crois, qui s'échappait de sa maison et qui vivait toutes sortes de péripéties. J'avais mis mon histoire au propre sur du papier à lettres pour imiter un certain effet papyrus et je l'avais retranscrite avec une plume et de l'encre. Rien de trop beau ! Je me rappelle avoir regretté ce choix de médium et la longueur de mon histoire tant la mise au propre était fastidieuse et pénible. Moi qui terminais toujours la première, j'avais remis mon travail dans les derniers !

### ***Les mots sont mon exutoire et mes plus grands malheurs***

Au secondaire et au cégep, mon écriture était davantage intime et thérapeutique. Mon père est décédé lorsque j'étais en secondaire 3 et j'ai souvent eu besoin d'écrire pour me libérer de ma souffrance, de ma peine et de mon incompréhension. J'ai aussi vécu une peine d'amour qui m'a aussi forcée à écrire beaucoup. J'avais l'impression que de nommer ma peine, de l'écrire et de la rendre poétique m'aidait à la vivre plus sereinement. D'ailleurs, j'ai toujours eu plus de facilité à écrire mes sentiments qu'à les dire. L'écriture me permet de prendre un certain pas de recul sur ce que je ressens et je me sens davantage en contrôle qu'à l'oral pour m'exprimer dans des situations plus intimes. Ainsi, mes écrits n'ont pas toujours de destinataire. J'écris pour me libérer sans nécessairement vouloir être lue. Cela dit, j'écris aussi pour régler mes problèmes, pour expliquer mes inconforts ou pour décrire mes sentiments aux autres. Dans ces cas-là, j'ai un destinataire et l'écriture me permet de mieux comprendre mes réactions dans certains contextes et de les exprimer aux autres.

### ***Les mots sont l'œuf et la poule***

À l'université, j'ai lu un texte sur le rapport au savoir qui est, à ce jour, le texte ayant eu le plus gros impact sur moi. J'ai pris conscience de l'importance et de la nécessité de convoquer le rapport au savoir, de le comprendre, de le nommer et de le développer (tout de suite après avoir appris son existence, ce n'est pas banal. La vie n'est pas toujours un long fleuve tranquille !). Ce concept a été mon phare, rien de moins. J'ai découvert un peu plus tard la notion de rapport à l'écrit et j'y ai trouvé des réponses, mais surtout des questions. C'est depuis la maîtrise que j'ai eu envie de la creuser davantage et, j'ose le dire, de contribuer à sa conceptualisation. Si je m'intéresse au rapport à l'écrit, c'est entre autres choses pour le rendre opérationnel. Pour permettre aux enseignantes (le féminin est utilisé pour alléger le texte) de demain de considérer le rapport à l'écrit de leurs élèves dans les manières qu'il a de se manifester dans leur classe et de toujours veiller à ce qu'il puisse donner un sens à l'apprendre. L'écriture prend pour moi un rôle

nouveau, une valeur heuristique. Elle me permet de comprendre ce que je sais et de savoir ce que je ne comprends pas. Je lis et j'écris beaucoup, et je recommence.

Les études graduées exigent un nombre impressionnant de lectures. Tant pour les cours obligatoires que pour l'écriture du mémoire ou de la thèse. Je dois absolument nommer le changement majeur dans ma posture de lectrice depuis mon entrée à l'université. Au baccalauréat, je lisais les textes imposés sans nécessairement les comprendre, sans faire l'effort de me les approprier. Sans nécessairement m'arrêter ou me questionner. La loi du moindre effort primait sur tout le reste. Cependant, en développant de réelles intentions de lecture, mon attitude et ma posture ont changé. Si ce changement de posture s'est amorcé en lisant et en écrivant des choses très près de mon champ d'intérêt, j'observe un engagement semblable lorsque je travaille sur des notions qui s'éloignent parfois de mon sujet de recherche. Je m'aperçois que mon rapport à l'écrit s'est transformé, car je vois comment l'écrit me permet de conceptualiser de nouveaux sujets, de m'approprier des problématiques ou de comprendre des enjeux plus ou moins près de moi.

Par ailleurs, ma représentation de l'écriture a elle aussi évolué. Les travaux que je remettais au Cégep et au début de mes études au premier cycle avaient été bien trop souvent écrits la veille de la remise, étaient trop peu soutenus par des lectures et jamais, au grand jamais, une réécriture ne me traversait l'esprit. Je ne réinvestissais pas nécessairement les commentaires de mes enseignants. L'écriture scolaire était pour moi une activité très linéaire : j'écrivais d'un trait, je corrigeais mes fautes et j'envoyais le travail à mes enseignants à minuit moins une. Pour moi, ce sont des occasions manquées. J'ai passé à côté de l'expertise de mes enseignants et j'aurais pu profiter de leur conceptualisation de concepts en sociologie, en psychologie et même en éducation. D'ailleurs, ce sont plusieurs de ces concepts et notions qui nourrissent maintenant mes travaux. Maintenant, je peux passer des heures et des heures à lire sur un sujet et écrire seulement quelques phrases. Est-ce que cela me démotive? Bien au contraire. Le processus d'écriture me fascine. Une idée germe, je l'arrose de lecture, je lui laisse du temps, je la regarde pousser, je décris la pousse qui commence à sortir de la terre, je lis encore, mais cette fois, dans une autre discipline, je modifie ma description, je questionne quelqu'un qui, comme moi, aime regarder les idées germées, et je reprends tout. Après quelques jours, mois et mêmes années, l'idée a poussé, elle existe. Pour moi et pour les autres. Les mots que j'ai choisis sont là pour le prouver et pour la faire exister.

### ***Les mots que j'enseigne***

Ce récit s'achève avec une récente responsabilité, soit celle d'enseigner un cours de littérature de jeunesse et d'enfant à des étudiantes de deuxième année. Cette responsabilité vient avec son lot d'émotions (du plaisir, de la curiosité, de la reconnaissance, de la fierté, de l'anxiété, du stress, de l'insécurité, etc.) et avec plusieurs tâches qui y sont liées (planifier, créer des activités, enseigner, corriger, gérer les conflits, etc.). J'espère faire naître des questionnements sur le rapport à l'écrit. J'espère que des discussions et des prises de conscience sur leurs représentations

## Appréhender le rapport à l'écrit à l'aide du récit de vie

de l'écrit, sur l'importance et la valeur qu'elles lui accordent, sur l'intérêt qu'elles portent à l'écriture et à la lecture ainsi que sur les activités auxquelles elles s'adonnent réellement permettront à ces futures enseignantes de réfléchir la place de la littérature jeunesse dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. J'espère que l'écriture de leur propre récit de parcours leur permettra de prendre conscience des moments charnières qui ont forgé les autrices et les lectrices qu'elles sont aujourd'hui. J'espère que les activités de lecture et d'écriture que je leur proposerai les inspireront à penser l'apprentissage de manière organique, contextualisée, intégrée, authentique, fonctionnelle, etc.

### Les mots qui parlent

Les mots que j'ai choisis pour rédiger mon récit de lectrice et d'autrice constituent une sorte de tableau illustrant la construction de mon rapport à l'écrit. Sans en approfondir l'analyse, il me semble que l'ensemble des dimensions du rapport à l'écrit est rendu visible par la mise en mots de ce récit. D'abord, la nostalgie qui émane des souvenirs que « le temps et ma mémoire ont bien voulu garder », le plaisir lié aux livres que « j'aime dévorer et partager » ou la fierté contagieuse ressentie lors de la première rencontre vers un mot sont des indices de la dimension affective. Ensuite, l'emploi des termes « trésor », « héritage », « exutoire » et « plus grands malheurs » permet d'envisager la valeur que j'accorde à l'écrit pour me définir, relativement à la dimension axiologique. Par la suite, la dimension conceptuelle est rendue visible par les idées que sous-tendent certaines expressions, telles que « grand lecteur » et la distinction nommée entre « décoder », « créer du sens » et « comprendre ». En effet, c'est une conception très littéraire de la lecture qui me semble ressortir de ce récit, mais aussi une représentation de l'écrit qui s'est développée par le biais d'un changement de posture quant à mon métier d'élève, puis d'étudiante. Finalement, la dimension praxéologique s'exprime au travers des gens qui ont participé et qui participent à la construction de mon rapport, des livres et des auteurs que j'ai lus, des contextes dans lesquels je lis et j'écris, etc. Cela étant dit, un travail plus rigoureux devrait être entrepris afin de lier « ces mots qui parlent » aux dimensions du rapport à l'écrit.

À l'instar de ce que proposent Lo Presti et Oppliger (2019) à propos de l'écriture d'un journal de bord en contexte de formation, la verbalisation de ce récit d'autrice et de lectrice aura permis de mettre en évidence certaines expériences ayant contribué à ma construction identitaire et de trouver un sens à ces expériences en les liant les unes avec les autres. Comme annoncé en introduction et amorcé ci-haut, ce récit de vie sera analysé à l'aide des dimensions du rapport à l'écrit. En effet, si les souvenirs et les expériences nommées dans le récit de vie permettent d'éclairer la construction d'une lectrice et autrice, nous pensons qu'une analyse permettra de mieux comprendre la genèse d'un rapport à l'écrit. Est-ce qu'un même souvenir s'explique à l'aide de plusieurs dimensions? Pouvons-nous décrire le lien que ces souvenirs entretiennent les uns avec les autres? Ces questions, parmi d'autres, pourront contribuer à mieux comprendre la construction de mon rapport à l'écrit.

## Récits de vie en formation et en recherche

Considérant ce rapport comme étant un élément central pour la réussite éducative (Chartrand et Prince, 2009), pouvoir l'appréhender dans une perspective d'enseignement semble essentiel. Dans un contexte de formation, l'écriture et l'analyse de leur récit de lecteur et d'auteur pourraient permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs intérêts, des valeurs et des représentations qu'ils entretiennent à l'égard de l'écrit afin de développer un regard plus réflexif vis-à-vis ce rapport.

## Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bernard, M.C., Demba, J.J., Gbetnkom, I. et Lavoie, I. (2019). Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire. Dans M.C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (coord). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 63-79). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/les-voies-du-recit-pratiques-biographiques-en-formation-intervention-et-recherche>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3), 51-63. <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants>
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42. <https://doi.org/10.3917/l.s.098.0017>
- Boch, F., Frier, C. et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Cardoso, I. et Pereira, L. Á. (2015). Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire: une étude menée auprès d'adolescents. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(2), 28-44. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22106>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chartrand, S. G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 275-294. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4729>
- Chartrand, S. G. et Blaser, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Formation et profession*, 13(2), 33-36.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-129). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of Education*, 32(2).
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, *Actes du séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique*, LSD-IMAG, Grenoble, 211-236.

- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 20(2), 4-23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>
- Dumouchel, M. (2020). *Les impacts des rencontres avec des écrivains en classe de français sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke]. Savoirs Uds. <http://hdl.handle.net/11143/17020>
- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année de secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/18794/1/24260.pdf>
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/19796/1/25179.pdf>
- Lafont-Terranova, J., et Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques*, (115-116), 167-180. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1981>
- Lo Presti, A-M. et Oppliger, S. (2019). 3. Touches biographiques et formation d'enseignant(e)s. Dans *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. Québec : Livres en ligne du CRIRES
- Maynard, C. (2015). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/12407>
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Éditions Didier.
- Pomerleau, C. (2021). *Les manifestations du rapport à l'écrit* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/70312>
- Wirthner M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. Dans S. G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écriture : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 87-106). Presses universitaires de Namur.

## Présentation des autrices

**Enkeleda Arapi** est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle intervient aux différents niveaux de formation des maîtres dans le Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval. Ses activités de recherche portent sur l'articulation de la relation enseignant-parent-élève, sur le développement de l'autonomie chez l'élève et sur l'adaptation et l'intégration des élèves en difficultés. Elle privilégie tout particulièrement l'étude de la relation entre le contexte éducatif et la réussite scolaire. Elle est chercheuse associée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

[enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca](mailto:enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca)

**Saralou Beaudry-Vigneux**, professionnelle en éducation, est conseillère à la réussite au Campus Notre-Dame-de-Foy. Enseignante en adaptation scolaire et sociale de formation, elle a gravité dans différents milieux éducatifs, tant dans le communautaire que le réseau collégial. Ses expériences d'enseignement lui ont permis d'explorer et de mettre en œuvre différentes pratiques pédagogiques novatrices dans le but de soutenir la réussite et la persévérance scolaires. Elle est détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval.

[saralou.beaudry.v@gmail.com](mailto:saralou.beaudry.v@gmail.com)

**Marie-Claude Bernard** est psychopédagogue et titulaire d'un doctorat obtenu en cotutelle à l'Université Paris – Descartes et à l'Université Laval. Elle est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), membre du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussite), de l'Association Science et bien commun (ASBC) et d'Accès savoirs, de la communauté interdisciplinaire de recherche sur la vulnérabilité (CRIV) et de la communauté de recherche vulnérabilité et résilience (CREVR). Elle est présidente de l'Association Internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF).

[marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca](mailto:marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca)

### **Sarah Bourdeau-Julien**

Après un baccalauréat en histoire et un DESS en enseignement collégial, tous deux effectués à l'Université Laval, Sarah Bourdeau-Julien a poursuivi une maîtrise en enseignement collégial et un certificat en création littéraire. En 2019, elle a effectué un retour aux études à temps plein en

## Récits de vie en formation et en recherche

enseignement secondaire. À présent, elle enseigne l'histoire ainsi que l'éthique et la culture religieuse aux élèves d'une école secondaire à Québec.

[Sarah.bourdeau-julien.1@ulaval.ca](mailto:Sarah.bourdeau-julien.1@ulaval.ca)

**Sunami Inoue** est docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Elle mène des recherches dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation au Japon ainsi qu'en éducation comparée. Elle s'intéresse également à la recherche narrative et biographique auprès des populations vulnérables en milieu scolaire. Elle a notamment publié *Récits d'enseignants à propos de l'éducation à la vie – un exemple de l'approche narrative et biographique au Japon* (2019) et *Contribution du savoir japonais à l'éducation relative à l'environnement* (2020).

[sunami-inoue@yahoo.com](mailto:sunami-inoue@yahoo.com)

**Francine Julien-Gauthier** est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et professeure associée au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et une maîtrise en psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est présidente et membre fondateur de l'Association internationale pour la promotion et la diffusion de la recherche sur la résilience (Resilio). Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), au réseau PÉRISCOPE et directrice des Livres en ligne du CRIRES. Elle est aussi chercheuse régulière à l'Institut de recherche en autisme et déficience intellectuelle (CIUSSS MCQ) et chercheuse associée au Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIS). Elle est également membre de la communauté de recherche vulnérabilité et résilience (CREVR).

[Francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca](mailto:Francine.julien-gauthier@fse.ulaval.ca)

**Clarence Pomerleau** est détentrice d'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval et candidate au doctorat. Elle s'intéresse à l'étude du rapport à l'écrit des élèves du primaire et à la construction d'un rapport émancipatoire à l'écrit. Elle est membre de la relève étudiante du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) et membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

[Clarence.pomerleau.1@ulaval.ca](mailto:Clarence.pomerleau.1@ulaval.ca)

**Sandy Nadeau** est professeure au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke dans le domaine des relations sociales, familiales et scolaires de l'enfant. Dans une perspective orientée vers la résilience scolaire, elle s'intéresse à l'adaptation de l'élève en situation de vulnérabilité sociale au regard de ses interactions avec son environnement familial, scolaire et social. Les élèves issus de milieux défavorisés font partie de

## Présentation des autrices

ses populations d'intérêt en vue d'une justice sociale. Elle est membre du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussitE).

[Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca](mailto:Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca)

**Marta Teixeira** est professeure en psychopédagogie de la formation pratique au secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Ses intérêts de recherche portent sur la construction d'un concept égalitaire de l'intelligence, en passant par des principes de la pédagogie critique, afin de contrer la catégorisation des élèves et l'exclusion scolaire et sociale. Elle contribue au projet interdisciplinaire Parcours de formation pratique des enseignantes et des enseignants en éducation aux changements climatiques (ECC) dans le baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) et dans le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES). Elle est membre du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussitE) et de la Société de recherche critique en éducation (SRCE), UQÀM.

[marta\\_teixeira@uqar.ca](mailto:marta_teixeira@uqar.ca)

**Alice Vanlint** est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), membre du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et réussitE) ainsi que chercheuse régulière du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ). Elle contribue aux travaux de la Communauté interdisciplinaire de recherche sur la vulnérabilité (CRIV).

[Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca](mailto:Alice.Vanlint@fse.ulaval.ca)