

Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil

« Sur le plan pratique, si nous savions ce que les élèves appellent un cours ou un professeur intéressant, il est probable que cela aiderait les enseignants », constate Bernard Charlot (2000). Est-il si difficile, ou illusoire, d'imaginer que, pour répondre à une telle question, il serait simplement *possible* de la poser aux enfants concernés ?

1. De l'origine d'une recherche

En 2000, nous avons publié un travail de recherche réalisé auprès de 10 personnes de 40 à 80 ans, intitulé *Raconter l'école en cours du siècle* (Lani-Bayle, 2010).

Cet ouvrage, constitué de récits réalisés des années après leur scolarité par d'anciens écoliers à partir de ce qui leur restait de leur expérience de l'école, a eu des suites inattendues. Non seulement il a activé les souvenirs scolaires des lecteurs, se mettant parfois spontanément à les écrire à leur tour, mais il a aussi été utilisé dans quelques classes par des enseignants de français. Car curieusement, il a intéressé des élèves d'aujourd'hui, malgré les différences fondamentales entre les récits exposés, quelle que soit leur époque, et la scolarité du début du XXI^e siècle. L'odeur de la craie ne leur est plus connue ou guère, les pupitres ne sont plus de bois et aucun poêle ne trône au centre de la classe, pour autant de jeunes écoliers contemporains se sont reconnus dans ces témoignages d'un autre temps. Comme s'il y avait des invariants dans l'expérience scolaire, comme si ce qui s'en échappait restait globalement de même essence, au-delà des temps, des programmes et des politiques.

En complément de la surprise de voir combien la scolarité – avec ses côtés tant agréables que traumatisants, parfois –, demeure présente chez tout un chacun à tout moment de sa vie, prompt à resurgir à la moindre stimulation, nous avons remarqué combien ce qui en reste

Martine Lani-Bayle

sont surtout les émotions, l'aspect relationnel et ambiant, plus que les contenus que l'école se fait mission, pourtant, de faire passer aux élèves. C'est le hors-programme qui subsisterait le mieux, le non prévu, le liant humain, avec tous les désordres qui peuvent l'accompagner. À tout le moins, il apparaît nettement que la fonction de l'affectif, du relationnel et du sensitif est primordiale avant même que le cognitif puisse entrer en jeu – et qu'elle reste surplombante tout au long du processus. Et que ce qui est retenu au long cours n'est pas (ou pas seulement...) ce que l'école demande de retenir.

2. Des suites : raconter l'école en cours de scolarité...

En écho de ces remarques, nous avons développé le projet d'interroger les représentations que se font les écoliers d'aujourd'hui de leur scolarité, recueillies sous forme d'entretiens auprès d'enfants de maternelle et du primaire essentiellement. En tout cas tel était notre objectif de départ, s'intéresser surtout à la parole des plus petits, les moins entendus/écoutés. Que disent-ils de leur vécu à l'école, qu'abordent-ils de l'aspect relationnel qui y règne (relations école/famille ; relations aux pairs ; relations aux enseignants...), de leur rapport aux activités scolaires (apprentissages ; exigences à leur encontre ; sécurité et environnement...), de leur statut de sujet social et apprenant ? Quels sens attribuent-ils à l'école ? Comment réfléchissent-ils leurs expériences ? Derrière leurs mots, que nous apprennent-ils sur l'école, leur qualité de vie à l'école, sur leur enfance à l'école ?

Pour mettre en œuvre une telle parole avec un maximum de spontanéité de la part de jeunes enfants et éviter une situation surplombante ou hiérarchique peu propice, *a priori*, à des entretiens cliniques-dialogiques, nous avons eu l'idée d'intercaler, entre eux-mêmes et le narrateur adulte, une peluche appelée Talkchild, qui a remarquablement et universellement médiatisé la relation avec eux. Et Talkchild a aussi fait lien entre nos différentes équipes devenues partenaires de la recherche, entre France et Brésil. Pour les enfants plus grands, l'adresse du récit était proposée envers un chercheur étranger qui, tout comme Talkchild, était curieux de découvrir comment ils vivaient leur école. Nous cherchions ce que chaque enfant pouvait en dire, ce qu'il avait à nous apprendre de son vécu scolaire, et comme nous l'avons dit nous pistions d'éventuels invariants communs à une telle expérience, pour en repérer les écarts, les spécificités motrices comme inhibitrices.

Quelques exemples des débuts de cette écoute :

➤ Premières leçons de l'école, le soir de la rentrée des classes en petite section

- Youri, trois ans et demi :
 - « À l'école, c'est la bagarre. Les jours sans école, y'a pas de bagarre. »
 - « La maîtresse a pas droit aux bisous... »

➤ À l'adresse directe de Talkchild

- Jason, 3 ans : « Tu attends d'être *comme moi* et tu iras à l'école. »
- Colas, 7 ans : « Tu dois parler français, déjà. [...] Les maths, je vais t'expliquer... »
 - « P't'être qu'il y a des gars qui vont te tabasser. [...] Ils vont dire que tu es tout

nouveau alors ils te tabassent. [...] T'as pas le droit de pistolet, alors... [...] ou alors il faudrait quelque chose qui te rende invisible. [...] Il faudrait se cacher... »

- « Si tu te rends ami avec quelqu'un, c'est sûr [...] lui il pourra s'défendre pour toi. » Et pour devenir ami ? « Il faut que tu lui dises, est-ce que tu veux être mon copain. Et après tu dis ton nom, tu dis ton adresse. [...] Ben lui, il faudra que tu lui expliques parce qu'il ne sait pas où c'est, la planète Mars. »

Qui dit que l'école est un lieu rassurant, ouvert, où la différence est sinon attendue, à tout le moins admise ?

➤ Au fait, à l'école, on y va pourquoi, s'étonne Talkchild ?

- Pour Colas, l'école, c'est :
 - « ... pour plus tard. [...] plus tard. [...] t'avances, t'avances, t'avances... »
 - Tu vas jusqu'où, en avançant ? « J'en sais rien, ça. [...] Ça te servira pour plus grand. Quand on est petit, c'est nul. »
 - C'est dur ? « Ça *dure* longtemps. [...] Faut attendre. C'est plutôt long... »

Ces premiers recueils nous montrèrent vite tout ce que l'on pouvait attendre des expressions des enfants sur l'école, tout en confirmant que la projection vers le petit être vert venu d'ailleurs était efficiente et prometteuse.

Pour autant, n'oublions pas notre objectif adjacent : « Comment faire pour que le lecteur accorde à la parole de l'enfant l'accueil qu'il réserve à la parole du scientifique ? » (Maria Passeggi).

3. Croisements internationaux

Mi-novembre 2013 et pour recueillir le fruit de ces travaux essentiellement menés en France et au Brésil, nous avons organisé un colloque international invitant largement les enseignants-chercheurs se questionnant sur le vécu, par les jeunes enfants, de leur scolarité, expérience recueillie par entretiens qualitatifs.

En France, en dehors des collaborateurs travaillant avec nous, nous n'avons reçu qu'une réponse suite à l'appel à communication, de la part d'un collègue (Nathanaël Wallenhorst, IFE Europe) ayant effectué une recherche sur ces bases proches, certes, mais pas sur la tranche d'âge que nous proposons, à savoir avec des lycéens, et pas spécifiquement en France, mais avant tout en Allemagne (avec un aspect comparatif).

Les autres échos que nous avons reçus sont venus aussi d'Europe et non de France : de Belgique (Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet de Mons), et de Pologne (Aneta Słowik, de Wrocław, rejointe par Olga Czerniawska de Łódź).

Les réticences à faire des recherches en France « avec » des jeunes enfants, dits « acteurs faibles », éclaireraient-elles cette désaffection ? Le peu d'auditeurs extérieurs venus nous écouter malgré la large diffusion de l'information, en dehors de nos étudiants, semble aller dans le sens de cette hypothèse. Ceci nous confirmerait dans l'originalité de cette approche –

et donc sa nécessité, que son intérêt manifeste souligne.

Nous nous sommes donc centrés d'abord autour de l'écoute des équipes brésiliennes s'étant engagées auprès de nous dans cette recherche, et qui ont pu venir à 8 représentant(e)s pour échanger avec nous, dont 4 intervenantes. Elles ont bien pu mener la recherche sur des enfants des classes primaires, avec l'accord du comité d'éthique de leur pays. L'intérêt de leurs travaux est redoublé par la variété des écoles enquêtées (école expérimentale couplée à une université dont elle constitue un terrain de recherche ; école amazonienne ; école hospitalière...) et de leur localisation (villes, campagnes de différentes régions...) ; ainsi que par les thématiques fédérant leur recueil (la prise en compte du corps ; la culture et le symbolisme ; les activités ludiques...).

Les contributions françaises et européennes se sont montrées plus généralistes et regroupées par âges et niveaux, peu restant localisées à la scolarité maternelle et primaire, pourtant moteur principal du questionnement d'appel. Nous avons donc agrandi l'empan d'âge jusqu'à l'écoute d'étudiants (Carole Buffa-Potente). Et la plupart de ces chercheurs ont orienté leur étude, comme au Brésil, sur les thématiques qu'ils travaillaient par ailleurs.

Enfin, un collègue espagnol de l'Université de Séville, José González-Monteagudo, a pu participer aux deux journées et apporter son regard transversal sur l'ensemble des travaux exposés.

4. Quelques résultats

Maria Passeggi, qui a fait reconnaître et coordonne la recherche au Brésil, a, suite à l'écoute des enfants, qualifié la traversée de la maternelle au CM2 de « trajectoire d'un effacement », repérant 4 étapes :

- 1) L'entrée à l'école : « à l'école, on joue »
- 2) Début de la transition : « l'école sert à tout »
- 3) La transition : « l'école sert à étudier et à jouer "un peu" »
- 4) Fin du parcours : « l'école sert à apprendre, sinon... », ce que Tobias et Natália expriment ainsi : « ... s'il n'y avait pas l'école, on serait des ânes ! »

Elle ajoute : « Dans leurs récits, les enfants se racontent dans cette tension entre un mode d'être enfant et un mode de se constituer en tant qu'élève par l'injonction inhérente au besoin d'étudier, d'apprendre, en fonction des projets futurs que l'adulte a créés pour eux. Une telle représentation de soi s'oppose à la liberté d'être soi-même et de faire ce qu'on aime, ainsi que d'éprouver du bien être. » Elle leur a alors proposé de rédiger un récit sur les 2 côtés d'une feuille : « Sur le recto, ils composent une autobiographie scolaire, avec les mots des autres qu'ils s'obligent à accepter comme une tactique pour devenir des élèves dans le processus d'enculturation dans l'univers scolaire. Et au verso, une autre autobiographie : celle de la liberté et de l'imagination, qui confère un sens à leurs tactiques pour rester des enfants. »

Au Brésil, l'importance de la prise en compte de la culture selon les régions, ainsi que de la nature, est nettement plus ressortie qu'en France. Pour être tolérée par les autochtones et ne

pas se mettre en porte-à-faux avec eux, l'école se doit en effet de respecter et enseigner celles-ci. Elle se doit aussi de laisser les enfants s'exprimer et travailler dans le dialogue (pratique des « cercles réflexifs »), non seulement avec les adultes mais aussi entre eux. Dans une école amazonienne, il n'est pas rare d'entendre les enfants demander à leur enseignant de se taire pour les laisser travailler (le contraire de ce qu'on observe en France !).

En France, remarquent Bruno Hubert comme Pierre Lambot, qui l'exprime ainsi : « l'école est "poreuse", qui est traversée par la présence symbolique de la sphère familiale. Apprivoiser les frontières entre la maison, l'école et la nounou apparaît comme un apprentissage mouvementé, qui ne se fait pas sans peines, colères ou incompréhensions. » Le faire "tout(e) seul(e)" y est un enjeu de taille. Mais les angoisses, la mise à l'écart, la dévalorisation, la bagarre, la guerre aussi y sont omniprésentes, même si pour cette dernière, c'est "pour de faux" (cela suffit-il pour que ce soit rassurant ?). Prégnance également des cris, de se faire gronder, de la fatigue... : comme l'exprime Manuela Braud, le cartable est souvent chargé. Pour autant et comme l'a mis en évidence Raphaëlle Lavenant, même en CLIS, les élèves quand on les écoute peuvent suggérer des idées de didactique et pédagogie. De fait, l'essentiel se jouera dans la qualité de la relation avec les pairs, avec les enseignants.

Les savoirs à acquérir, s'ils ne sont pas secondaires, se montrent ainsi seconds. Les filtres qui les autoriseront ou bloqueront sont donc fondamentaux. Et seuls les enfants, qui sont parfaitement capables de s'exprimer à leur sujet et de raconter leur expérience, peuvent nous en indiquer, pour eux, la prégnance, la valence et la portée.

5. En fin de compte

Chaque journée du colloque a été ponctuée par le point de vue d'un collègue extérieur, un troisième a ensuite porté un regard rétrospectif sur cette expérience d'écoute des enfants.

- Extrait du bilan de la première journée de colloque, par Gaston Pineau, professeur émérite de l'université de Tours :

« J'ai vécu ce croisement culturel France-Brésil à propos des récits d'enfants dans les écoles de l'enfance comme un moment historique de double revitalisation : celle des récits de vie et celle de l'école. [...] Je pense que cette diversité d'expérience d'écoles va faire éclater la représentation un peu uniforme qu'on a en France, ce qui peut être extrêmement bénéfique pour nous. »

- Extrait du bilan de la 2^e journée, par Catherine Sellenet, professeur à l'université de Nantes :

Notre collègue a dressé au final 7 pistes de recherches possibles sur les bases présentées, pour terminer ainsi : « Des enfants, les chercheurs ont beaucoup à apprendre, et pourtant le risque est grand que l'approche colonialiste retrouve vite ses droits, ne serait-ce que par les thèmes choisis ou les grilles mobilisées pour l'analyse. Plus que jamais, dans ce type de recherche, l'exigence d'une théorie enracinée s'imposera. [...] Saurons-nous à la fois recueillir cette parole et l'analyser sans la manipuler, la trahir, la formater ? L'enjeu est beau, indéniablement, et ce

colloque a posé les premières étapes d'une belle aventure. »

- Extrait du bilan final de José González-Monteagudo, de l'Université de Séville :

« L'ouverture internationale du projet nous a montré la richesse de la recherche transnationale, dans un contexte mondialisé et hyperconnecté. En effet, on a trouvé ici des travaux développés en France, Allemagne et au Brésil. Tandis que dans ce dernier pays la recherche reste limitée à l'école primaire, en Europe on a travaillé avec des élèves d'école maternelle, d'école primaire, de collège et de lycée, ainsi qu'avec des étudiants universitaires. Le panorama présenté offre une richesse de lieux, âges, thèmes et approches méthodologiques qu'il faut à la fois souligner et remercier. »

Conclusion

Ainsi et au fil de cette recherche, comme l'ont relevé au Brésil Ecleide Furlanetto et *alii*, nous avons constaté que les enfants « sont capables de nous montrer le monde autrement [...] Ils ne sont pas encore entièrement contaminés par les "vérités" auxquelles nous sommes déjà habitués et que nous ne questionnons plus. Ils nous ouvrent les yeux et nous permettent de voir le nouveau comme une vraie nouveauté. Ils sont capables de nous étonner comme eux-mêmes s'en étonnent. »

Suite à ce colloque qui va donner lieu à une publication portant le titre de ce texte au printemps 2014 (L'Harmattan), les apports venant des enfants nous semblent en effet tellement importants que les travaux vont se poursuivre et se développer au Brésil, avec pour projet de couvrir toutes ses régions ; la collègue de Wrocław, Aneta Słowik, va également continuer sa recherche en Pologne ; en France, nous poursuivrons aussi, notamment sur le site du Mans, mais pour le moment de façon ponctuelle.

**Martine Lani-Bayle, Professeur des universités
CREN, Université de Nantes**

Bibliographie

- Brougères Gilles & Vandenbroeck Michel (dir), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, PIE Peter Lang, 2007 (2008).
- Charlot Bernard, « Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie" », *VEI Enjeux* n°123, décembre 2000.
- Delalande J., Danic I., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche*, Presses Universitaires de Rennes
- Lagarde Claude et *alii*, *Pour une pédagogie de la parole. De la culture à l'éthique*, ESF 1995.
- Lani-Bayle Martine, *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Érès 1999
- Lani-Bayle Martine dir., *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan 2000.
- Lani-Bayle Martine et Passeggi Maria dir., *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan 2014.
- Larrosa Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, ESF 1998.

- Montandon C., 1997, *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, l'Harmattan.
- Morin Edgar, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil 2000.
- Morin Edgar, Motta Raúl, Ciurana Emilio-Roger, *Éduquer pour l'ère planétaire*, Balland 2003.
- Natanson Madeleine, *Des adolescents se disent*, De Boeck & Belin 1998.
- Piaget Jean, *La Représentation du monde chez l'enfant*, PUF 1947 (1999).
- Tarpinian Armen et alii dir., *École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale 2007.
- Victorri Bernard, « *Homo narrans* : le rôle de la narration dans l'émergence du langage », *Langages*, 146 vol. 36, 2002, 112-125.