



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2009

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Rapport à l'école et expérience scolaire : continuités ou ruptures entre les élèves et leurs parents ?

Röthlisberger, Céline

How to cite

RÖTHLISBERGER, Céline. Rapport à l'école et expérience scolaire : continuités ou ruptures entre les élèves et leurs parents ? 2009.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3811>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Section des Sciences de l'Éducation

Mémoire de licence en Sciences de l'éducation
Mention *Enseignement*

*Rapport à l'école et expérience
scolaire : continuités ou ruptures entre
les élèves et leurs parents ?*

Céline RÖTHLISBERGER

Août 2009

Commission : Danielle Bonneton (directrice)

Valérie Hutter

Olivier Maulini

TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION.....	4
1.1 L’objet d’étude et la problématique	4
1.2 Justification du choix de la recherche	5
1.3 L’objectif de la recherche	6
1.4 Le contexte de socialisation de la classe de 1P	6
II. CADRE CONTEXTUEL.....	7
2.1 Le système scolaire genevois.....	7
2.2 Les objectifs de l’école primaire genevoise	8
III. CADRE CONCEPTUEL.....	9
3.1 Le concept de rapport à l’école	9
3.1.1 Qu’est-ce que l’école ?	9
3.1.2 Qu’entend-on par « rapport à l’école » ?.....	10
<i>Que signifie « donner du sens » ?</i>	<i>10</i>
<i>Comment le sens se construit-il ?.....</i>	<i>12</i>
<i>Les stratégies pour donner du sens</i>	<i>13</i>
3.1.3 La construction du sens de l’école, des savoirs et des apprentissages	14
<i>Le sens attribué à l’école : sens et non-sens</i>	<i>14</i>
<i>Le sens attribué aux savoirs</i>	<i>15</i>
<i>Le sens attribué aux apprentissages.....</i>	<i>16</i>
<i>Un rapport au sens toujours singulier</i>	<i>17</i>
3.2 L’expérience scolaire.....	18
3.2.1 Être écolier, un métier ?	18
<i>Un métier appris.....</i>	<i>19</i>
<i>Un rapport stratégique au métier d’élève</i>	<i>20</i>
3.2.2 L’école, un contexte émotionnel important.....	21
<i>Les émotions comme indicateurs de l’expérience scolaire</i>	<i>23</i>
3.3 Éléments de sociologie de la famille.....	24
3.3.1 La famille, un lieu de socialisation.....	24
3.3.2 Les enfants et leurs parents	24
3.3.3 Les familles et le Savoir	25
3.3.4 Les différences inter-familiales	25
<i>Des typologies de fonctionnement et rapports à l’école</i>	<i>25</i>

3.4 Les relations familles-école	27
3.4.1 Les types de contacts entretenus avec l'institution scolaire	27
3.4.2 Les parents et la scolarité de leur enfant	27
3.4.3 Le rapport à l'école des parents et leur expérience scolaire.....	28
3.5 Distance entre la culture scolaire et familiale	28
<i>IV. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES</i>	<i>31</i>
<i>V. CADRE METHODOLOGIQUE</i>	<i>33</i>
5.1 Méthode de recherche	33
5.2 Le corpus de recherche	34
5.3 Recueil des données et contexte social de questionnement	34
5.4 Interprétation des données	36
5.5 Apports et limites de cette méthode.....	36
<i>VI. PORTRAITS DE FAMILLES.....</i>	<i>38</i>
6.1 Portrait de la famille Arbrecourt – Mélanie et sa mère.....	38
6.2 Portrait de la famille Boulorose – Elodie et ses parents	39
6.3 Portrait de la famille Chênevert – Anthony et sa mère	40
6.4 Portrait de la famille Dusapin – Robin et sa mère	42
<i>VII. ANALYSE DES DONNEES</i>	<i>43</i>
7.1 Le rapport à l'école des quatre élèves	43
7.1.1 Le sens de l'école	43
7.1.2 Le sens des savoirs	47
7.1.3 Le sens des apprentissages	51
7.2 L'expérience scolaire des quatre élèves.....	55
7.2.1 Le métier d'élève.....	55
7.2.2 Les émotions	63
7.3 Le rapport à l'école des cinq parents d'élèves.....	68
7.3.1 Le sens de l'école	69
7.3.2 Le sens des savoirs	75
7.3.3 Le sens des apprentissages	78

7.4 L'expérience scolaire des cinq parents d'élèves	81
7.4.1 L'école lorsqu'ils étaient élèves	81
7.4.2 Le métier d'élève.....	84
7.4.3 Les émotions	88
7.5 Les dynamiques intra-familiales	94
7.5.1 La famille Arbrecourt : ou l'énigme de la lecture	94
Le rapport à l'école : <i>entre remise en question et nécessité de l'institution</i>	94
L'expérience scolaire : <i>entre aisance et difficultés scolaires</i>	97
7.5.2 La famille Boulorose : ou l'école surinvestie.....	100
Le rapport à l'école : <i>un rapport prospectif et critique, centré sur les savoirs</i>	100
L'expérience scolaire : <i>entre socialisation et apprentissages, des difficultés toujours surmontées ?</i>	104
7.5.3 La famille Chênevert : ou l'école presque parfaite	108
Le rapport à l'école : <i>entre hiérarchisation des savoirs et investissement scolaire</i>	108
L'expérience scolaire : <i>une discontinuité équilibrée ?</i>	110
7.5.4 La famille Dusapin : ou une bienveillante pression	113
Le rapport à l'école : <i>entre investissement et stratégies de fuite</i>	113
L'expérience scolaire : <i>entre ennui et conformité</i>	117
 VIII. CONCLUSION.....	 121
 IX. REMERCIEMENTS.....	 128
 X. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 129
 XI. ANNEXES.....	 131

I. INTRODUCTION¹

1.1 L'objet d'étude et la problématique

Donner du sens à sa vie et à son existence revêt un aspect primordial pour chacun d'entre nous. Mais qu'en est-il du sens donné à l'école ? Dans quelle mesure nous en préoccupons-nous ? Que savons-nous du sens que l'élève attribue à cet univers scolaire, parfois si différent de ce qu'il vit à la maison et que connaissons-nous du vécu scolaire de chaque écolier ? Voici des questions qui structurent la recherche que nous allons présenter maintenant.

Dans les textes, l'école publique genevoise a "pour vocation de permettre à tous les enfants qui lui sont confiés d'atteindre les objectifs scolaires fixés par la loi sur l'instruction publique" (Département de l'instruction publique, 2006, p. 4). L'enseignant est tenu "de créer les conditions qui permettent à l'enfant de conduire ses apprentissages en partant, autant que possible, de ses propres connaissances et représentations" (Département de l'instruction publique, 2006, p. 30). L'école est donc un lieu complexe, où l'enfant évolue en dehors de son contexte familial, durant de longues heures et de nombreuses années. L'élève est amené à vivre diverses interactions sociales et à suivre un enseignement pédagogique. Chaque apprenant intériorise peu à peu les règles et les normes scolaires. Etre apprenant, c'est tout d'abord apprendre à devenir un élève, puis un citoyen.

La recherche en éducation montre que la réussite et l'échec scolaire sont dictés par les différents rapports à l'école entretenus par chacun d'entre nous. Chaque apprenant construit plus ou moins de sens par rapport à l'école. Selon Perrenoud (1995), "réussir à l'école, c'est aussi savoir donner du sens à ce non-sens" (p. 188). En tant qu'enseignant, il est important d'être conscient des différents rapports qu'entretiennent les élèves face à l'institution, afin de proposer des conditions adéquates pour que les apprentissages puissent s'effectuer et ainsi favoriser la réussite scolaire. En parallèle à la construction de son rapport à l'école, chaque élève acquiert une certaine expérience scolaire. Au fil des mois et années, l'élève est amené à vivre et à expérimenter le rôle que l'école et les enseignants lui attribuent. Perrenoud (1996), dit que "réussir à l'école, c'est surtout faire la preuve qu'on connaît les « ficelles » du métier d'élève, qu'on l'exerce convenablement, ce qui donne le droit de continuer à étudier jusqu'au jour où les choses deviendront vraiment « sérieuses » [...]" (p. 4). L'expérience scolaire apparaît comme une dimension primordiale à la réussite scolaire. L'élève vit également une certaine expérience émotionnelle, puisque diverses situations scolaires suscitent de nombreuses émotions chez les apprenants.

¹ Dans ce mémoire les termes *élève* ou *apprenant* seront choisis lorsqu'il s'agira de l'enfant dans son rôle d'écolier. Le terme *enfant* sera employé pour désigner un jeune évoluant dans la sphère familiale.

Le rapport à l'école et l'expérience scolaire n'échappent pas aux inégalités sociales. D'ailleurs, dans le cadre de ce mémoire, nous chercherons à découvrir comment l'école est comprise et vécue par les élèves et par leurs parents. Nous souhaitons relever les continuités et les ruptures qui résident entre le rapport à l'école ainsi que l'expérience scolaire des élèves et de leurs parents. En d'autres termes, il s'agit de tenter de comprendre « l'influence » que les parents exercent sur ces deux dimensions (compréhension et vécu de l'école). Au cours de ce travail, nous emploierons le terme « influence » entre guillemets, car nous ne pouvons pas certifier que le discours des parents influe celui de leur enfant. En effet, il se peut que les enfants eux-mêmes, de par leur expérience et leur manière d'expliquer l'école, influencent le discours parental. Les parents ne tiendraient peut-être pas les mêmes propos, s'ils n'avaient pas d'enfants ou s'ils avaient une progéniture en âge préscolaire. De ce fait, « l'influence » désignera essentiellement une certaine forme d'interaction réciproque entre les enfants et leurs parents.

Notre recherche se situe dans le domaine de la sociologie. Cette science étudie les sociétés humaines et les faits sociaux. Différents auteurs nous fourniront des pistes de réflexion.

Notre problématique s'intéresse donc à la question des continuités ou des ruptures du discours tenu par l'élève et par ses parents, concernant leur rapport à l'école et leur expérience scolaire. D'autres dimensions propres à l'univers éducatif, comme l'échec scolaire, la responsabilité de l'école face aux inégalités sociales ou le rôle de l'école dans la construction de sens, pourraient être abordées, sachant qu'il existe des liens importants entre le rapport au savoir des élèves et les inégalités de chance de réussite scolaire. Cependant, un choix sera opéré, en fonction de nos intérêts. Ainsi, deux axes ; le rapport à l'école et l'expérience scolaire, constitueront la base de notre recherche et seront donc approfondis dans la suite de ce travail.

1.2 Justification du choix de la recherche

Lors d'un stage effectué dans une classe de l'école primaire genevoise, une enseignante m'a relaté un entretien avec un parent d'élève. Ce dernier lui avait expliqué qu'il n'aimait pas les mathématiques et qu'il en parlait ouvertement à son fils. Selon l'enseignante, l'élève en question avait justement un mauvais rapport aux mathématiques. J'ai trouvé intéressant de constater que le rapport de cet élève à ce savoir était similaire à celui de son père. A travers des lectures, j'ai remarqué que certains adultes communiquent à leur enfant leur « blocage » scolaire et il s'avère que parfois les apprenants développent les mêmes difficultés que celles rencontrées par leurs parents (Lahire, 1995). Dès lors, il m'est apparu digne d'intérêt de mener une enquête afin d'observer si les élèves construisent leur rapport à l'école en fonction de celui de leurs parents et si l'expérience scolaire des apprenants est liée au vécu parental.

1.3 L'objectif de la recherche

Notre objectif consiste à étudier, auprès de quatre élèves de 1^{ère} primaire, leurs représentations du système scolaire dans lequel ils évoluent, ainsi que leur vécu. En parallèle, les parents d'élève seront également interrogés à propos de ces deux dimensions, puisque "la personnalité de l'enfant, ses « raisonnements » et ses comportements, ses actions et réactions, sont insaisissables en dehors des relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la constellation familiale [...]" (Lahire, 1995, p. 16). Notons que par *représentation*, nous entendons les perceptions et les images qu'un individu possède de différentes situations du monde dans lequel il évolue.

Dans le cadre de ce mémoire, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure des similitudes apparaissent entre le discours de l'élève et celui de ses parents, relatifs à leur rapport à l'école et leur expérience scolaire. Pour ce faire, nous relèverons, au travers d'une enquête qualitative, les continuités et ruptures présentes entre le discours de l'enfant et celui des parents. Toutefois, il est important de se souvenir qu'outre le contexte familial, d'autres influences peuvent jouer un rôle dans la construction du rapport à l'école et dans le développement personnel de l'enfant, même si au cours de ce mémoire, nous prendrons en compte uniquement « l'influence » parentale. Cette enquête s'intéresse à des élèves évoluant dans un contexte de socialisation, qu'il s'agit de définir.

1.4 Le contexte de socialisation de la classe de 1P

Afin de mener cette recherche, nous avons décidé de choisir une classe de 1^{ère} primaire (6-7 ans), compte tenu du fait que ce sont les représentations des jeunes enfants qui nous intéressent. La 1^{ère} primaire a été privilégiée à la 1^{ère} ou 2^{ème} enfantine, puisqu'il s'agit de la première année de scolarité obligatoire et les élèves commencent à être assez âgés pour pouvoir discuter de leur scolarité. L'enquête a été menée entre les mois de janvier et de février. Ces élèves évoluent donc dans ce contexte de socialisation depuis environ six mois.

L'école nous a été attribuée par la directrice du service de la scolarité. Cette école, qui accueille 4 classes, de la 1E à la 2P (une classe par degré), se situe en ville, dans un quartier socioculturel défavorisé. Les familles sont issues à environ 75% de la migration et plusieurs enfants vivent au sein de familles monoparentales. La plupart des parents, hormis trois cadres, sont ouvriers ou sans profession. La classe de 1P, dans laquelle a été menée notre enquête auprès de quatre familles, comprend 19 élèves, dont 9 filles et 10 garçons. L'enseignante travaille à 100% et enseigne depuis 35 ans.

II. CADRE CONTEXTUEL²

L'école primaire genevoise

Il est nécessaire de fournir quelques éléments au lecteur, afin de présenter le contexte institutionnel dans lequel évoluent les élèves interrogés ; le système scolaire, les objectifs fixés et les savoirs enseignés.

2.1 Le système scolaire genevois

Dans le canton de Genève, la scolarité est obligatoire à partir de 6 ans, mais il est vivement conseillé de scolariser son enfant à partir de quatre ans. Le système scolaire genevois comprend : la division élémentaire constituée de quatre ans (1E, 2E, 1P et 2P) et la division moyenne également de quatre ans (3P, 4P, 5P et 6P). Après l'école primaire, les élèves étudient au cycle d'orientation, durant trois ans. Une troisième division existe : la division spécialisée. Cette dernière a pour objectif d'accueillir les enfants ou les adolescents qui rencontrent des difficultés au cours de leur scolarité. Les classes spécialisées accueillent deux populations d'enfants. La première structure reçoit des enfants rencontrant d'importantes difficultés d'apprentissage ou de comportement. La seconde propose des conditions scolaires adaptées pour répondre aux besoins d'enfants présentant des troubles de la vue ou de l'ouïe, des problèmes de développement de la personnalité ou un handicap physique.

À Genève, les parents ne décident en principe pas de l'institution scolaire dans laquelle leur enfant fera sa scolarité, puisque l'attribution de l'établissement incombe aux autorités scolaires. Les différents établissements de l'instruction publique genevoise disent garantir un enseignement relativement homogène.

À la rentrée scolaire 2008, les fonctions d'inspecteur, de maître principal et de responsable d'école ont été supprimées afin d'être remplacées par celle d'un directeur d'établissement. Ce dernier, rattaché à la direction générale de l'enseignement primaire, doit gérer l'enseignement en concertation avec l'équipe enseignante, les ressources humaines et financières de l'instance scolaire, la sécurité des élèves, les relations avec les différents partenaires, ainsi que le conseil d'établissement. Certaines écoles genevoises, selon la taille et la proximité, sont regroupées sous l'autorité d'une seule direction. L'enseignant titulaire a la responsabilité d'une classe. D'autres intervenants comme les maîtres spécialistes en arts visuels, en rythmique, en musique ou en éducation physique interagissent avec les élèves, quelques heures par semaine. Les enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP) collaborent étroitement avec les titulaires de classe et apportent un appui pédagogique auprès des enfants non-francophones ou présentant des difficultés scolaires. Des psychomotriciens peuvent intervenir auprès des élèves de l'école enfantine, pour favoriser le développement, par l'expression corporelle. Des

² Pour simplifier la lecture de ce chapitre, le masculin est employé de façon générique.

éducateurs travaillent dans les établissements ayant rejoint le réseau d'éducation prioritaire (REP). Ce réseau d'écoles a pour objectif de favoriser l'égalité des chances concernant la réussite scolaire, en donnant "de nouveaux moyens aux écoles pour que tous les élèves acquièrent les savoirs indispensables à leur vie future, quel que soit leur milieu socio-économique" (DIP-Enseignement primaire). Le contrat-cadre de l'école primaire actuelle est sous-tendu par les 13 priorités du département de l'instruction publique.

2.2 Les objectifs de l'école primaire genevoise

Afin de définir les objectifs de l'école primaire genevoise, nous nous baserons sur une brochure, intitulée ; *école primaire, école première*. Cette brochure, destinée à informer les parents des nouveaux élèves, aborde plusieurs thèmes comme la structure de l'enseignement public genevois, les activités parascolaires, les objectifs pédagogiques ou la scolarité au sein de l'environnement familial. Un chapitre nous intéresse : les objectifs pédagogiques.

L'école primaire a plusieurs objectifs pédagogiques que nous allons découvrir. Tout d'abord, l'enseignant doit créer "des conditions qui permettent à l'enfant de conduire ses apprentissages en partant, autant que possible, de ses propres connaissances et représentations" (Département de l'instruction publique, 2006, p. 30). Nous remarquons que l'école est un lieu qui crée des conditions, afin que l'enfant puisse acquérir des connaissances dans différentes disciplines, développer des capacités et construire ses propres représentations. Ensuite, "il est essentiel que l'enfant trouve à l'école la possibilité de développer toutes les facettes de sa personnalité ainsi que sa créativité" (idem). Chaque élève peut donc se développer à son rythme et construire sa propre personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, physiques et artistiques. Puis, "l'éducation scolaire apprend progressivement à l'enfant à connaître et à comprendre son environnement, à le respecter et à y trouver sa place" (ibidem, p. 31). Cet aspect concerne la vie sociale, civique, économique et politique du pays dans lequel évolue l'enfant. Les connaissances enseignées à l'école serviront à l'élève pour son futur. Pour terminer, "l'école contribue à l'éducation des futurs citoyennes et citoyens" (ibidem, p. 31). Ceci permet à l'enfant de prendre conscience de son appartenance au monde, ainsi que de développer le respect d'autrui, la coopération et l'esprit de solidarité. L'enseignant est chargé d'enseigner les langues (français, allemand, écriture-graphisme), les mathématiques, l'environnement (la géographie, l'histoire et les sciences de la nature), l'éducation artistique et physique ainsi que l'éducation aux médias. Les apprentissages sont évalués de manière régulière.

À travers ce chapitre, le contexte scolaire dans lequel s'effectue cette recherche a été défini, afin de se familiariser avec le système scolaire et les objectifs fixés par l'école primaire.

III. CADRE CONCEPTUEL

L'élève, l'école et les parents

A travers ce cadre conceptuel, centré sur l'élève, l'école et la famille, nous développerons différents concepts utiles à notre analyse. D'une part, nous définirons le rapport à l'école et l'expérience scolaire et d'autre part, nous examinerons différents aspects touchant à la sociologie de la famille, aux relations familles-école ainsi qu'à la culture scolaire et familiale.

3.1 Le concept de rapport à l'école

Dans la littérature, le concept de rapport à l'école est peu utilisé. Les auteurs emploient généralement le terme de rapport au savoir (incluant celui de l'école). Dans le cadre de ce mémoire, le concept de rapport à l'école sera choisi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, derrière le mot *école* se dessinent les notions de savoirs et d'apprentissages. Lorsque nous cherchons à comprendre le rapport à l'école d'un apprenant, les rapports aux savoirs et aux apprentissages sont sous-jacents. Ensuite, cette recherche s'intéresse à de jeunes enfants, il paraît plus enrichissant de traiter des représentations de l'école, car les savoirs sont peut-être moins présents à l'esprit des élèves en début de scolarité obligatoire. Finalement, l'objectif de ce travail consiste à comprendre comment l'école, au sens large du terme, est vécue au sein d'une famille. Pour ces différentes raisons, il s'avère pertinent de parler de rapport à l'école. Afin d'entreprendre ce chapitre, il s'avère nécessaire de définir le mot *école*, après quoi nous aborderons le concept de *rapport à l'école*.

3.1.1 Qu'est-ce que l'école ?

L'école est un vaste terme, qui peut comprendre une multitude d'éléments. Une première définition est retenue ; "établissement dans lequel est donné un enseignement collectif (général ou spécialisé)" (Robert, 1988, p. 599). Cette définition donne un premier aperçu de la signification du mot "école" dans la langue française, mais contrairement à d'autres auteurs, le Petit Robert définit l'école comme un lieu où seul l'enseignement est dispensé. Or, nous ne pouvons pas nous contenter de cette dimension, car l'école est un lieu complexe et dépasse le seul enseignement de savoirs intellectuels. Comme le précise Perrenoud (1990), l'institution scolaire est aussi une "coexistence dans un espace clos, selon les règles du jeu et des rituels : ranger ses affaires, se déplacer, prendre la parole dans les formes, respecter les espaces et les objets communs" (p. 22). Cette citation souligne le fait qu'outre les enseignements prodigués, l'école fixe des règles, exige certains comportements et attitudes à adopter en classe. L'élève se confronte à des obstacles, effectue un certain nombre d'apprentissages, qui vont au-delà de ses propres représentations. Les élèves doivent également apprendre à vivre avec leurs camarades, à gérer leurs émotions ainsi que les différentes relations avec des tiers.

L'école est donc un lieu riche où s'organisent de nombreuses expériences individuelles et collectives : d'une part, les enseignements et les apprentissages et d'autre part, les diverses interactions entre le groupe de pairs et l'enseignant. Il existe une véritable culture scolaire, inscrite dans la forme scolaire, que nous aborderons au chapitre 3.5.

De plus, comme l'indique Rochex (1995), l'institution sort l'enfant de sa sphère familiale ; "l'enfant n'est plus fonction uniquement du groupe familial" (p. 271). A l'école, l'élève est donc confronté à un autre mode de socialisation et d'apprentissage.

3.1.2 Qu'entend-on par « rapport à l'école » ?

Maintenant que le terme « école » est défini, nous pouvons nous concentrer sur la notion de « rapport à ... ». Selon Develay (1996), cette notion renvoie à un processus non conscient et non prémédité. Il n'est pas facilement identifiable d'autant plus qu'il possède des dimensions individuelles et groupales (avoir un certain « rapport à... » émerge du « rapport à... » du groupe auquel l'enfant appartient). Le « rapport à... » reflète l'identité d'un individu constituée de repères, de pratiques et de buts.

Nous pourrions parler de « relation à... », ce qui évoque un lien entre deux choses, en terme de bon ou mauvais. Cependant, dans le cadre de cette recherche, le rapport complexe et non conscient, que l'enfant entretient à l'école, nous intéresse réellement.

Afin de définir le plus exactement possible la notion de « rapport à l'école », prenons une première définition repérée dans le texte de Charlot, Bautier et Rochex (1992) : "le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes" (p. 29). Dans ce mémoire, la relation de sens nous intéresse particulièrement. Le rapport à l'école équivaut donc au sens que l'élève donne à l'institution scolaire.

Que signifie « donner du sens » ?

Il paraît important, pour commencer cette partie, de développer la notion de *sens* ; dont l'ancrage est essentiellement anthropologique. L'équipe ESCOL³ construit sa problématique concernant le rapport à l'école à partir d'une série de questions, telle que ; "quel sens cela a, pour un enfant [...] d'aller à l'école" (Charlot, 2001, p. 3), "quel sens cela a pour lui de travailler à l'école [...]" (idem) ou encore "quel sens cela a pour lui d'apprendre [...]" (idem). En d'autres termes, il s'agit de répondre à ce genre de questions ; pourquoi vais-je à l'école ? qu'est-ce que l'institution scolaire m'apprend ? L'univers scolaire englobe le savoir, mais aussi les apprentissages. Lorsque nous questionnerons l'élève sur le sens qu'il donne à l'école, nous chercherons aussi à connaître la signification attribuée aux savoirs et aux

³ ESCOL (Education et Scolarisation) est une équipe de recherche en Sciences de l'éducation (Paris), fondée en 1987 par Bernard Charlot. Actuellement, cette équipe est sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. Leurs thématiques de recherche portent sur divers thèmes de l'éducation et de la scolarisation, tels que l'évolution sociohistorique des contextes, des formes d'éducation et d'enseignement, la différenciation scolaire et sociale ou encore la socialisation.

apprentissages. Develay (1996) définit le mot *sens* comme “la capacité à penser sereinement en fixant une direction à sa réflexion” (p. 90).

Les auteurs parlent initialement du sens du travail scolaire. Or, comme nous l’avons déjà souligné, nous aborderons celui de l’école, des savoirs et des apprentissages. Develay fournit une définition complète de la construction du sens à l’école (1996) :

Trouver du sens à l’Ecole c’est construire un ensemble de repères, se fixer un ensemble de valeurs qui permettent de mettre son monde en ordre et de le partager avec ceux d’autrui. Le sens se construit ainsi dans l’action consciente du sujet [...]. Le sens est dans le lien que le sujet établit entre l’implication et l’explication qu’il construit de ses actions. Le sens est au cœur de la construction de la personne. Donner un sens à son action, à sa vie, c’est se donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c’est se construire une identité. (p. 91)

Develay (1996) semble accorder une grande importance à la construction du sens. D’ailleurs, il affirme que “la recherche du sens constitue une dimension majeure de l’apprentissage” (p. 93). Trouver du sens à ce que l’élève fait permet l’apprentissage, car le sujet n’apprend que s’il “trouve du sens dans la situation d’enseignement qu’il vit” (ibidem, p. 96).

Perrenoud (1995) aborde, quant à lui, la notion de sens du travail scolaire. Ce sens qu’il soit du travail ou comme ici de l’école, des savoirs ou des apprentissages, se construit à partir d’une culture et de valeurs, mais aussi en situation et lors d’interactions. Selon cet auteur, l’élève est obligé de trouver des stratégies pour « survivre » dans le système scolaire, qui s’avère très contraignant. Dans un contexte dont l’enfant n’est pas maître, il peut tenter de fuir la situation. S’il n’y parvient pas, il essaiera alors de construire du sens face à cette même situation. La construction du sens est une des stratégies possibles pour « survivre ». D’après Perrenoud, tout comme pour Develay, elle est vitale et passe par un travail mental, que seul l’enfant peut effectuer, selon sa vision de la réalité, sa définition de ce qui est utile, amusant, ennuyeux, etc. La construction de sens est souvent considérée par différents auteurs comme une prise de distance face au vécu et à l’apprentissage.

En guise de synthèse, nous pouvons nous référer à Charlot (2001) qui définit la notion de sens de deux manières différentes ; “par *sens* on peut entendre valeur, désirabilité : est-ce que cela vaut la peine, est-ce que c’est important, d’aller à l’école et d’y apprendre des choses ? [...] par *sens* on peut entendre *signifiance* : travailler, apprendre, comprendre qu’est-ce que cela signifie” (p. 83). Le *sens* peut être considéré comme l’importance (l’utilité) accordée à un objet (pourquoi est-ce que...) ou la signifiance de l’objet (qu’est-ce que ça signifie de...). Dans le cadre de ce mémoire, le mot *sens* dépend des deux définitions. Dans la construction de sens, il faut également prendre en compte la dimension affective. Develay (1996) affirme, tout comme Perrenoud, que “le sens provient de l’investissement affectif personnel dans une situation” (p. 89), et en cela, le sens est aussi une expérience.

D’après Charlot, Bautier et Rochex (1992), ce rapport, qu’il soit au savoir ou plus généralement à l’école, se construit et évolue. Comme le soulignent, Bolsterli et Maulini (2007) dans leur ouvrage, le rapport à l’école n’est pas quelque chose de figé, il évolue à travers le temps. Ce n’est pas non plus quelque chose de ponctuel, selon chaque activité. Le rapport à l’école est un ensemble de représentations sur l’institution scolaire en général. Il ne

change pas d'une activité à une autre. Selon Beillerot (1988), le rapport à l'école est "un processus nécessaire pour chacun afin d'agir et de penser". Il permet à l'enfant de penser à l'objet *école*, lorsqu'il se situe loin de ses yeux. Comme il a déjà été évoqué précédemment, ce processus est subjectif et relève de la construction et de la représentation de chacun. Cela signifie donc qu'un certain nombre de facteurs jouent un rôle dans la construction de sens. Il s'agit maintenant de repérer les éléments pertinents permettant cette construction.

Comment le sens se construit-il ?

Nous pouvons nous demander si les adultes n'ont pas une certaine « influence », de par leur parole et leurs actions, dans la construction de sens de l'école. A ce propos, Perrenoud (1995) dit que le sens n'est pas sans cesse réinventé, "il puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un habitus, un capital culturel [...]" (p. 165). L'élève construit du sens en fonction des générations précédentes, ainsi que de son groupe de pairs, dans un ensemble partagé de stéréotypes. Dans leur texte, Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) rejoignent les propos de Perrenoud, en affirmant que :

la constitution du rapport au savoir d'un sujet nous paraît comporter nécessairement une dimension familiale. La famille, en effet, étant chronologiquement le premier groupe auquel une personne appartient, les apprentissages fondamentaux qu'elle y réalise, ainsi que la manière dont elle les fait, vont avoir une influence déterminante sur ses apprentissages futurs et, par conséquent, sur son rapport au savoir. (p. 161)

Selon ces auteurs, les parents semblent influencer les élèves dans leur rapport au savoir. Le sens n'échappe pas aux inégalités sociales, car les familles sont différentes quant à leur manière de percevoir l'école, de s'approprier l'information et de s'impliquer dans la vie scolaire.

Selon certains auteurs, les enseignants auraient aussi un rôle à jouer dans la construction de sens. En effet, si un enseignant accepte de négocier (le niveau d'exigence, le rythme de travail, la différenciation des tâches, etc.), cela offre des chances supplémentaires d'impliquer davantage les élèves et donc de modifier le sens attribué, puisque ce dernier n'est pas donné une fois pour toutes. Cette construction peut être travaillée en classe, si l'enseignant offre aux enfants la possibilité de métacommuniquer, si le contrat est clair et s'il part, par exemple, des représentations des élèves, s'il négocie ou s'il multiplie les entrées possibles face à une même tâche occasionnant plusieurs façons de donner du sens. Charlot, Bautier & Rochex (1992) cherchent à savoir "dans quelle mesure l'école, les disciplines enseignées, ou plutôt les modalités d'enseignement de ces disciplines, jouent un rôle dans la construction [...]" (p. 184). Dans leur ouvrage, Bolsterli et Maulini (2007) rejoignent les pensées de Charlot, Bautier & Rochex (1992), en affirmant que le rapport à l'école "se construit dans l'interaction entre un sujet et son milieu" (p. 74) et qu'il est "directement lié aux pratiques et aux conceptions pédagogiques des enseignants et de l'école" (p. 74). Pour ces auteurs, les parents ne semblent pas avoir une influence sur le rapport à l'école de leur enfant. Certains sociologues, quant à eux, ne nient pas l'influence du contexte familial, mais prônent l'environnement social. Charlot (1997), quant à lui, affirme que "le rapport au savoir des

adultes, qu'ils soient parents ou enseignants, contribue à structurer le rapport des enfants au savoir" (p. 75). Cet auteur ne s'exprime pas en terme d'influence. Les parents structureraient le rapport à l'école de leur enfant. Nous pouvons, de ce fait, émettre l'hypothèse que cette structuration aura un certain effet sur les dires de l'élève quant au sens donné à l'école.

Afin de synthétiser ces différents propos, intéressons-nous aux recherches effectuées par Develay (1996). Ce dernier présente trois courants de pensée qui nous permettent de comprendre la construction du rapport à l'école.

La première approche est celle de la *sociologie* (discipline concernant les phénomènes de groupe). L'idée principale de ce courant exprime le fait "que le rapport à [...] l'école tire ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, dans sa famille notamment" (Develay, 1996, p. 46). "Le rapport au savoir de l'enfant se construit donc de manière identificatoire dans l'attente, ou la non-attente que développe la famille par rapport à l'Ecole" (ibidem, p. 54). Les attentes que chaque famille a envers l'institution scolaire, ainsi que la place accordée aux savoirs, sont deux objets qui déterminent le rapport à l'école. Develay précise que ce dernier dépend également du rapport à l'école du groupe social dans lequel s'inscrit la famille. Contrairement à Harris (1998), qui affirme que l'enfant ne se construit pas uniquement au sein de la sphère familiale, Develay (1996) place la famille au centre, même s'il n'exclut pas d'autres apports. La deuxième approche, celle de l'*épistémologie scolaire*, mène une réflexion centrée sur les savoirs enseignés, les méthodes et les fondements, afin d'en comprendre les différents rapports des élèves. La dernière approche proposée par Develay concerne la *psychologie*. Cette dernière place la connaissance au centre, puisqu'elle permet à l'enfant d'exister, de se différencier en prenant de la distance face à son environnement.

Ces deux dernières approches ne seront pas retenues dans cette recherche, le but étant d'analyser le rapport de l'élève à l'école en lien avec le contexte familial et non pas avec les méthodes d'enseignement. Dans le cadre de ce mémoire, la perspective qui nous intéresse concerne donc celle de la sociologie, puisque cette dernière offre la possibilité de comprendre comment l'enfant se développe à travers les interactions dans les groupes et plus précisément à travers ses parents.

Les stratégies pour donner du sens

Develay (1996) relève cinq stratégies qui déterminent les différentes approches possibles pour donner du sens à l'école et à ses apprentissages. En premier lieu, *l'élève psychologue* parvient à se connaître, tant sur le plan cognitif qu'affectif. L'élève sera capable d'anticiper les manières les plus efficaces pour son apprentissage. En deuxième lieu, *l'élève épistémologue* est celui qui cherche à maîtriser ce qu'il y a à connaître, afin d'en saisir la signification. En troisième lieu, *l'élève stratège* est un enfant qui parvient à mettre en relation la situation d'apprentissage et l'usage (personnel ou professionnel) qu'il pourra en faire. En quatrième lieu, *l'élève méthodologue* est un enfant qui "s'est construit une méthode pour apprendre"

(Develay, 1996, p. 110). Finalement, l'*élève analysant*, quant à lui, se distancie de la situation d'apprentissage grâce à des activités métacognitives, par exemple.

Afin d'évaluer ce rapport complexe, il s'avère important de définir des domaines plus concrets, sur lesquels il est possible d'interroger l'apprenant et qui nous fourniront des informations sur le type de rapport entretenu. Les catégories choisies sont le sens de l'école, le sens des savoirs et des apprentissages. Comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex (1992), notre rapport à l'école ne peut pas être réduit aux apprentissages ou aux savoirs. Ce rapport se construit aussi avec nos projets d'avenir, nos aspirations professionnelles et sociales, les encouragements de l'entourage. C'est pour cette raison que l'élève sera aussi amené à discuter de ses projets d'avenir, de ses valeurs et de ses représentations de l'institution scolaire en général.

3.1.3 La construction du sens de l'école, des savoirs et des apprentissages

L'élève construit donc petit à petit un certain rapport à l'école, il attribue généralement du sens à ce qu'il vit dans cette institution. Comme nous l'avons relevé précédemment, l'instance scolaire se définit, entre autres, comme un lieu où l'enseignement de savoirs intellectuels est dispensé et où des apprentissages s'effectuent. Ce chapitre permet au lecteur de mieux comprendre ce qui signifie donner du sens à l'école, aux savoirs et aux apprentissages.

Le sens attribué à l'école : sens et non-sens

Les élèves se rendent à l'école parce que cette dernière est obligatoire. Dans ces conditions, on peut se demander si les apprenants parviennent à donner du sens à l'école. Attribuer du sens à l'école revient à répondre à ces questions ; à quoi ça sert d'aller à l'école ? ; pourquoi est-ce que je m'y rends ? ; etc. Si l'élève parvient à y répondre, cela signifie qu'il donne du sens à l'école, même si ce dernier peut paraître erroné du point de vue de ses intérêts et progrès potentiels. En effet, les élèves interprètent les questions posées ci-dessus comme cette petite fille qui disait aller à l'école *parce que ma maman m'amène tout le temps*. Cette expression donne à voir un sens attribué et un rapport à l'école singulier, même si ce dernier n'est pas structurant pour les apprentissages.

Il n'est pas si simple, pour les élèves, d'attribuer du sens à l'école. Dans son livre, Develay (1996) énonce deux pistes qui pourraient expliquer cette difficulté. En premier lieu, il n'est pas évident pour les élèves de se projeter dans l'avenir et de donner du sens à l'école en fonction du futur, proche ou lointain. Ils perdent de vue l'école comme lieu d'apprentissage pour réussir dans la vie. En second lieu, l'école perd de sa justification, car cette institution n'est actuellement plus gage de réussite sociale. Ces deux aspects illustrent, selon Develay, la difficulté des élèves à donner du sens à l'institution. Pour certains élèves, l'école peut donc être perçue comme un non-sens. Dans son texte, Perrenoud (1996) indique que généralement l'instance scolaire habitue les élèves à un rapport à l'école du type : "Apprenez ! C'est

important. Mais cela n'a pas de rapport avec ce que vous vivez par ailleurs" (p. 10). Il existe une perte de sens, face à ce type de discours, puisque cette affirmation ne fournit pas de raisons concrètes à se rendre à l'école.

Il est important de souligner que le sens attribué à l'école "ne tient pas seulement à la tâche du moment, mais s'inscrit sur une toile de fond constituée, notamment, par la relation pédagogique et la vision dominante du métier d'élève" (Perrenoud, 1995, p. 178).

Le sens attribué aux savoirs

Dans ce mémoire, nous abordons la notion de sens donné *aux* savoirs. Il paraît important de définir, ce que l'on entend par *savoir*. Pour ce faire, la définition du Petit Robert (1988) semble satisfaisante : "*Savoir*, n.m. 1° Ensemble de connaissances plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie" (p. 1772). Les savoirs sont considérés comme l'ensemble des disciplines et des connaissances enseignées dans le cadre de l'école. Il ne faut pas confondre avec le *Savoir* qui représente la connaissance. Pour ce travail, nous situons au niveau des contenus (disciplines) enseignés.

Charlot, Bautier & Rochex (1992) distinguent le savoir global, du savoir local. Le premier représente le savoir au sens large, les disciplines enseignées, etc. Tandis que le deuxième désigne le savoir en jeu lors d'une activité spécifique, à un moment particulier de la journée. Il est pertinent de prendre en compte l'étude menée par ces auteurs, afin de pouvoir analyser les discours des élèves et les situer quant à leur construction de sens. Ces auteurs ont relevé, par leur recherche, deux postures différentes que les enfants peuvent adopter face à la construction du sens des savoirs. Certains enfants ont un discours généralisant sur les savoirs, ce qui démontre que l'élève s'engage personnellement. En effet, si un élève parvient à avoir un discours généralisant sur les savoirs disciplinaires, cela signifie qu'il fait des liens entre les différentes activités spécifiques et la discipline. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse qu'il donne du sens aux savoirs transmis dans le cadre de l'école. Ces élèves auront un certain type de rapport à l'école qui est défini par la volonté de donner du sens à ce que les enseignants leur demandent de faire. Ces élèves ont une position bien particulière face à l'école ; constituer des liens entre les activités spécifiques. D'autres enfants attendent beaucoup de l'enseignant, ils font ce qu'ils pensent que l'on espère d'eux. Ils ne construisent pas réellement de sens aux différents savoirs enseignés. Ils ont tendance à faire le lien d'une discipline avec un seul type d'exercice. Par exemple, pour la grammaire, ils diront que c'est remplir un texte à trou. Ces enfants, comme le disent Charlot, Bautier & Rochex (1992), semblent avoir de "la difficulté à faire le lien entre le savoir ponctuel appris dans un exercice particulier et la discipline dans son ensemble" (p. 207). Par cette étude, nous remarquons déjà deux rapports différents face à l'école. Les uns parvenant à construire du sens face aux savoirs et aux disciplines, les autres associant une discipline à un seul type d'exercice, sans parvenir à faire des liens entre les différentes activités proposées au sein d'une même discipline.

Lors de l'analyse des données, il sera intéressant de repérer si les parents tiennent un discours généralisant ou non, face aux savoirs enseignés.

Dans leur mémoire de licence, Rechsteiner et Vergères (2006) expliquent que le sens des savoirs est composé de deux significations : intrinsèques et extrinsèques. La signification intrinsèque questionne le savoir pour lui-même ; « lire, c'est faire quoi ? ». Il s'agit "de construire le sens de l'objet lui-même" (p. 19). La signification extrinsèque s'intéresse "au sens des pratiques socialisées des savoirs" (idem). En d'autres termes, le savoir est questionné pour son utilité ; « à quoi ça sert de ». Dans le cadre de ce mémoire, le savoir n'est pas questionné pour lui-même, mais pour son utilité, puisque notre objectif est d'essayer de comprendre le sens que donnent les élèves aux différents contenus étudiés en classe. Afin de savoir si les élèves donnent du sens aux savoirs, il s'agit de poser ce genre de questions ; quelle est la discipline la plus importante ? ; est-ce que c'est utile de faire du français ? ; etc.

Il n'est cependant pas si simple de construire du sens face aux savoirs. Pour expliquer ceci, Develay (1996) donne deux pistes de compréhension. La première réside dans le fait que le savoir "apparaît souvent déconnecté de son usage" (p. 88). Les élèves perçoivent les savoirs "comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac" (idem) et dont les liens entre les pièces ne seraient pas effectués. Il semblerait, en second plan, que les élèves pensent qu'ils apprennent pour apprendre et non pour analyser la réalité grâce à ce qui a été assimilé.

Le sens attribué aux apprentissages

Par souci de clarté dans nos propos, il paraît important de détailler les termes *apprendre* et *apprentissage*. Le dictionnaire des concepts clés permet de définir le mot « apprendre » :

"Apprendre, 1. c'est comprendre, 2. c'est acquérir des informations, des capacités, 3. c'est intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive, 4. c'est modifier ses représentations." (Raynal & Rieunier, 2005, p. 33). L'apprentissage est considéré dans ce contexte comme l'acte d'apprendre ou si nous nous fions à l'une des définitions du dictionnaire de la psychologie ; "*Apprentissage*, acquisition d'un nouveau comportement, à la suite d'un entraînement particulier" (ibidem, p. 23).

L'apprentissage est lié au verbe apprendre. Lorsqu'un élève s'instruit, nous affirmons qu'il est en train d'effectuer un apprentissage. Ses connaissances, son comportement ou encore ses représentations en sont modifiés. Il faut cependant être conscient que l'acte d'apprendre est un processus complexe et qu'il ne suffit pas de proposer aux élèves des contenus didactiques pour qu'ils apprennent. Il existe un écart entre les savoirs transmis et ceux assimilés.

Rochex (1995) définit l'apprentissage comme n'étant jamais linéaire. L'apprenant possède toujours "des connaissances ou des conceptions antérieures qu'il rectifie, intègre et réorganise [...]" (p. 286). Cette affirmation nous fournit une conception claire de ce que l'apprentissage nécessite et provoque chez l'enfant.

Selon Develay (1996), tout comme d'autres auteurs, "la recherche du sens constitue une dimension majeure de l'apprentissage" (p. 93). Trouver du sens à ce que l'élève fait permet l'apprentissage, car le sujet n'apprend que s'il "trouve du sens dans la situation d'enseignement qu'il vit" (p. 96). Il semblerait donc que pour pouvoir apprendre, il soit

nécessaire de donner du sens aux apprentissages, mais aussi à l'école et aux savoirs. Pour ce faire, il s'agit de répondre à ces questions : pourquoi apprend-on des choses à l'école ? ; qu'est-ce que l'on apprend ? ; etc. Il s'agit également de travailler, avec les élèves, sur leurs représentations de l'apprentissage et sur le sens attribué.

Le sens donné aux apprentissages peut aussi être abordé en questionnant les élèves sur ce qu'il faut pour être en conditions d'apprendre. En 1997, Montandon récapitule, sur la base de propos d'enfants, ce qu'il faut pour bien apprendre. Quatre aspects différents sont évoqués par les enfants lorsqu'ils s'expriment sur leur manière d'apprendre. Le premier groupe d'enfants énonce des conditions internes requises, comme la volonté, la concentration, la motivation, l'écoute ou encore la cervelle. D'autres enfants parlent de techniques et de stratégies, qui consistent à réciter à haute voix, réviser plusieurs fois, apprendre par cœur, écrire et relire ou encore utiliser un magnétophone. Plusieurs enfants évoquent des conditions externes propices pour apprendre, comme être seul et isolé, travailler dans un lieu silencieux ou avec de la musique en fond. Le dernier groupe d'enfants dit recourir à l'aide d'autrui (les parents, les enseignants, les frères ou les sœurs), pour réciter, poser des questions ou s'aider de supports physiques comme un dictionnaire, des livres, des feuilles et des crayons.

Ces indices sur l'apprentissage fournissent des informations sur les conditions idéales, selon l'enfant, pour apprendre, mais aussi sur le sens des apprentissages. En effet, "la verbalisation par l'élève de son propre fonctionnement, de ses manières de faire [...] d'apprendre [...] aide à la construction d'un rapport au savoir moins instrumental, plus distancié" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 185-186). Cela signifie que l'élève prend du recul quant à son propre apprentissage et nous indique ainsi son rapport aux apprentissages.

Un rapport au sens toujours singulier

A travers ce chapitre, nous avons remarqué que la construction de sens ne se déroule pas de la même manière pour tous les élèves. Certains apprenants construisent du sens, afin de « survivre » dans le contexte scolaire contraignant. D'autres élèves cherchent à fuir et n'élaborent pas nécessairement du sens face à l'école. Contrairement aux adultes qui peuvent s'engager dans des tâches uniquement quand elles leur font sens, les enfants évoluent dans un milieu où ils ne sont pas maîtres des activités proposées et ne peuvent donc pas s'investir exclusivement dans celles qui leur font sens. De plus, le sens, qui varie d'une activité à une autre, selon si elle est vécue comme une habitude, une exception, un moment de détente ou de travail, dépend également du climat de la classe, des limites fixées par l'enseignant et de la place accordée aux élèves.

Pour clore ce premier chapitre, il paraît important de souligner le fait que le rapport à l'école concerne le sens que chacun attribue à l'institution scolaire. Afin d'avoir accès aux représentations de chacun et au sens donné à l'école, aux savoirs et aux apprentissages, il s'agit de poser les questions évoquées précédemment. Comme nous l'avons déjà souligné, notre objectif consiste à observer le sens donné à l'école, aux savoirs et aux apprentissages,

par l'élève et par les parents et ainsi relever les continuités et ruptures qui existent entre leurs discours.

Un second aspect, qui sera développé dans le chapitre suivant, s'avère nécessaire à prendre en compte dans ce travail ; le vécu scolaire de l'élève.

3.2 L'expérience scolaire

Afin de débiter ce chapitre, il paraît important de définir la notion d'expérience scolaire. Pour ce faire, nous pouvons nous référer au discours de Dubet (1994) ; "dans un premier sens, l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel [...]. A cette représentation émotionnelle de l'expérience se juxtapose une seconde signification : l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter" (p. 92-93). D'un côté, l'expérience scolaire se distingue par le vécu émotionnel et d'un autre côté, il se caractérise par la construction du réel et l'expérimentation. Il faut souligner que le vécu émotionnel est ambivalent, car d'une part, les émotions sont proprement individuelles et d'autre part, l'individu peut oublier "son Moi pour se fondre dans une émotion commune" (ibidem, p. 92). Ces deux axes, expérimentation et vécu émotionnel, concernant l'expérience scolaire, seront retenus dans le cadre de ce mémoire.

Afin de traiter de l'expérience en tant qu'expérimentation, nous aborderons le concept de *métier d'élève*, en nous posant la question suivante : comment l'élève expérimente-t-il et vit-il son métier d'élève ? Selon certains auteurs, questionner l'élève sur son métier permet de récolter des indices sur son expérience scolaire. L'élève sera amené à discuter des règles mises en place au sein de l'école, des stratégies, des implicites et des rituels. En ce qui concerne l'aspect émotionnel, un sous-chapitre sera accordé aux émotions se manifestant face aux différentes situations scolaires.

3.2.1 Etre écolier, un métier ?

L'école, nous l'avons signalé, est un espace clos avec un certain nombre de règles à respecter, d'attitudes à adopter et de rituels à accomplir. Chaque élève évolue dans un contexte de socialisation particulier, s'approprie ce lieu et modifie ses représentations. Dans ce mémoire, nous chercherons à voir comment l'apprenant vit et s'approprie son métier d'élève et comment les parents perçoivent et définissent ce métier. Il paraît important, en se référant à certains auteurs, de définir le concept de *métier d'élève*.

Au sens premier du terme, le mot *métier* peut être caractérisé par : "tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut en tirer ses moyens d'existence" (Perrenoud, 1996, p. 5). Les auteurs s'accordent à dire qu'à l'école, l'enfant est face à

différentes contraintes imposées par l'institution scolaire. L'apprenant est soumis à un certain nombre de règles et de normes, comme des horaires stables rythmés par des sonneries, des retards ou absences pouvant être sanctionnés, un travail à faire en classe et à la maison, des performances notées, etc. Ce système ressemble fortement au rythme de travail auquel sont soumis les adultes. C'est pour cette raison que les auteurs affirment que l'élève exerce un métier. Ce dernier diffère cependant quelque peu d'une classe à une autre, d'un enseignant à un autre, selon les attentes de l'institution et les différentes pédagogies (offrant plus ou moins de responsabilités aux élèves). Le métier d'élève est le plus souvent implicite, les normes ne sont que rarement explicitées et le contrat qui lie l'élève et l'enseignant est tacitement respecté. Il n'est pas investi de la même manière par tous les apprenants. Certains lui donnent beaucoup de sens, d'autres moins. Cependant, il donne des points de repère aux élèves, puisqu'il est constitué de normes, d'habitudes et de rituels.

Durant les premières années de scolarité, les enfants ont déjà une idée assez précise du métier d'élève. Ces idées proviennent des parents, des aînés, de films visionnés, etc. Nous pouvons nous demander, si après quelques années de scolarisation, le discours des parents et celui de l'élève sur son métier sont proches, ou si l'enfant est plus ancré dans la pratique effective qu'il vit quotidiennement en classe. Perrenoud (1995) apporte un élément de réponse en affirmant que le métier d'élève est à l'intersection de trois influences. La première provient de la famille de l'enfant et de son groupe social. La deuxième est issue des différents enseignants rencontrés au cours de la scolarité, ainsi que de diverses classes. La troisième relève du groupe de pairs de l'enfant. Ces trois influences sont à prendre en compte. Cependant, dans le cadre de ce mémoire, nous nous centrerons sur la première ; celle de la famille.

Un métier appris

Le métier d'élève n'est pas inné, il s'apprend et s'acquiert au fil des mois de la scolarité. Perrenoud (1995) souligne les différentes manières d'apprendre. L'élève peut procéder par appropriation des représentations sociales, ce qui signifie que ce dernier apprend son métier d'élève à travers les idées qui circulent autour de lui, que ce soit par ses camarades ou par des adultes. Le deuxième apprentissage s'effectue par imitation d'autrui, durant le temps scolaire. Le troisième apprentissage se produit par intériorisation des contraintes de la classe, ce qui provoque chez l'élève des comportements adéquats aux situations scolaires. Nous le remarquons, l'apprentissage peut s'effectuer autant en classe, par imitation et intériorisation, qu'à la maison, en termes d'appropriation. Nous pouvons donc supposer que les parents peuvent influencer leur enfant, quant à ses représentations et à son apprentissage du métier d'élève. Il sera donc intéressant d'observer à quel point cette influence est présente ou non. Dans son livre, Perrenoud (1995) relate un discours de Coulon (extrait d'un ouvrage de 1993) qui propose de distinguer trois stades du métier d'étudiant. Le premier stade est un temps d'étrangeté, où l'étudiant est confronté à un monde étranger et différent de ce qu'il a rencontré jusqu'à présent. Ensuite, le temps d'apprentissage est une période durant laquelle l'étudiant s'adapte progressivement. Pour terminer, l'apprenant entre dans un temps

d'affiliation qui consiste à maîtriser ce nouveau métier. Tout comme l'affirme Perrenoud (1995), il est possible de faire un lien avec les élèves de l'école primaire. Les élèves interrogés dans le cadre de ce mémoire se situent certainement entre le temps de l'apprentissage et celui de l'affiliation. En effet, ces apprenants auront déjà été à l'école pendant deux ans. Ils ne sont donc pas en rupture avec un monde familier, ils connaissent l'école et ce qu'on y fait. Cependant, la 1^{ère} primaire est une année charnière où l'enfant doit savoir lire pour entrer en 2^{ème} primaire. Les objectifs et les attentes de cette année sont donc différents de la 2^{ème} enfantine. Certains élèves seront certainement dans un temps d'affiliation, car ils perçoivent la 1^{ère} primaire en continuité avec l'année précédente. D'autres apprenants vivront peut-être une rupture entre ces deux années scolaires ; ils se situeront dans un temps d'apprentissage, puisque le métier d'élève est perçu comme différent d'une année à l'autre.

Le métier d'élève s'apprend. Perrenoud (2005) fournit des indices qui prouvent l'assimilation (affiliation) de ce métier. Cette grille de lecture non exhaustive permettra, lors de l'analyse, de relever les stratégies de chaque élève.

Assimiler la culture et le métier d'élève, c'est notamment apprendre :

1. à « se débarrasser de ses devoirs », à en faire « juste assez » pour rassurer les parents et ne pas être pris en flagrant délit de paresse ; [...]
3. à se faire aider, à se décharger de son travail sur ses parents, ses camarades [...]
4. à se mettre au travail juste à temps pour ne pas se faire attraper ;
5. [...] à se trouver une excuse lorsqu'on est pris en flagrant délit de travail non fait ou bâclé ;
6. à partager l'effort et les connaissances, même lorsque le maître exige le « chacun pour soi » ;
7. à rendre un travail inachevé pour des raisons que l'enseignant estimera « recevables » ;
8. à faire son travail de façon minimaliste sans pour autant être en infraction ; [...]
10. à faire faire le travail par quelqu'un d'autre de plus actif, compétent ou intéressé ;
11. à éviter une tâche sous un prétexte plausible ; [...]. (p. 3)

Un rapport stratégique au métier d'élève

Le métier d'élève est idéalisé par les adultes et cette vision tend à enfermer l'élève dans un métier impossible. En effet, ce métier :

consisterait à apprendre sans relâche, à ne jamais abandonner, à poser des questions lorsqu'on ne comprend pas, à travailler à ciel ouvert, à s'organiser, à se concentrer, à se mobiliser, à se dépêcher, à être à l'heure, à prendre les consignes au sérieux, à se munir de ses affaires, à se reposer pour être disponible, à « ne pas avoir la tête ailleurs », bref à s'investir de manière constante, constructive, efficace et joyeuse dans le travail scolaire et l'assimilation des savoirs, sans réserve, sans ruse, sans sourde résistance ni contestation ouverte. (Perrenoud, 2005, p. 5)

Or, comme le souligne Perrenoud (1996), il n'existe pas une seule manière d'exercer son métier d'élève. D'ailleurs, les élèves y réagissent tous différemment. « Les uns jouent pleinement le jeu [...]. D'autres résistent sans fin, en dépit des pressions et des sanctions.

D'autres encore naviguent à vue [...] : ne pas refuser la tâche, ne pas la contester, mais travailler « modérément »[...] en profitant de la moindre faille dans le dispositif de contrôle, en développant maintes ruses pour donner des signes extérieurs d'activité tout en pensant à autre chose" (Perrenoud, 2005, p. 2). Il ne faudrait pas croire que la vie d'élève est insoutenable. Au contraire, comme le souligne à juste titre Perrenoud (1996), le métier d'élève peut « tourner » presque sans les élèves, sans leur partie active et personnelle. Lorsque les élèves ont appris les ficelles du métier, ils peuvent, par exemple, faire semblant de chercher des documents, afin de se balader ; il est alors possible de se relâcher.

Le métier d'élève se définit "par rapport à un avenir extrêmement lointain : il faut d'immenses capacités d'anticipation et d'imagination pour se rendre compte que ce qu'on fait maintenant pourrait peut-être servir plus tard" (Perrenoud, 1996, p. 10-11). Ces propos peuvent rejoindre la perte de sens de l'école. En effet, l'institution scolaire permet de former les jeunes pour un avenir lointain et cet avenir paraît souvent tellement lointain que l'école en perd son sens initial.

Cependant, le métier d'élève tel qu'il existe actuellement, ne peut pas être totalement remis en cause, sinon tout le système scolaire vacille. L'élève va donc chercher à trouver du sens face aux différentes facettes de sa scolarité, afin de « survivre » dans ce système, pas entièrement négociable.

Le travail scolaire rime avec métier d'élève. Si l'on admet que l'élève exerce un métier, cela signifie qu'il existe un certain travail bien défini que l'élève doit effectuer. Cette dimension ne sera pas développée dans le cadre de ce mémoire. Toutefois, lorsque nous avons abordé le sens des savoirs et des apprentissages, nous avons approché le sens du travail scolaire.

Les apprenants seront interrogés sur leur métier d'élève, afin que nous puissions percevoir leurs représentations, leurs attitudes, leurs stratégies, leur vécu et ce qu'ils pensent devoir accomplir en classe. Il sera également intéressant de constater, auprès des élèves, leur degré d'assimilation à ce métier et les éventuelles stratégies mises en place pour éviter certaines tâches.

Le second aspect de l'expérience scolaire, relatif aux émotions, sera développé au cours du prochain chapitre.

3.2.2 L'école, un contexte émotionnel important

L'expérience scolaire, comme l'affirme Dubet (1994), mais également Charlot, Bautier et Rochex (1992), est définie par un aspect émotionnel important. Ces auteurs mentionnent la nécessité de tenir compte de la relation émotionnelle entretenue avec les savoirs et plus généralement au sein de l'école. C'est pour ces raisons que nous accordons un chapitre sur les émotions présentes dans le cadre de l'institution scolaire.

Afin de débiter ce chapitre, il paraît important de définir ce qu'est une émotion. Pour ce faire, le Petit Robert fournit une définition satisfaisante : "réaction affective, en général intense, se manifestant par divers troubles, surtout d'ordre neuro-végétatif (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation)" (1988, p. 628). Les émotions sont des réactions, elles ne dépendent donc pas de notre volonté. En 2001, Arrivé explique que "les émotions sont des réactions psychophysiologiques saines et utiles lorsqu'elles sont adaptées à la réalité. Elles permettent de s'orienter, de gérer les situations. [...]. Elles ne durent pas" (p. 5). Dans certains cas, des émotions peuvent apparaître sans rapport direct avec la réalité. Arrivé (2001) affirme que ces émotions sont inutiles, elles ne permettent pas d'agir et génèrent un état de stress qui envahit la personne concernée.

L'émotion est donc une expression affective induite par un événement externe et elle nous permet d'agir. Dans son premier chapitre, Arrivé (2001) décrit quatre émotions de base. Ces émotions, que l'on nomme aussi de fondamentales, seraient présentes dès la naissance et dans toutes les cultures. Ce sont des réactions automatiques et corporelles qui nous permettent de survivre. La première émotion dite fondamentale est la *colère*. Cette dernière se déclare "face à l'injustice, à la frustration ou à la sensation d'être attaqué. C'est donc un refus, une protestation. Elle indique les limites de l'acceptable" (Arrivé, 2001, p. 16). Chaque être humain réagit différemment face à l'injustice. La colère n'apparaît pas au même moment, ni avec la même intensité, selon chaque être humain. La deuxième émotion : la *peur* "est provoquée par une situation précise, un événement identifié (peur de quelque chose, de quelqu'un)" (ibidem, p. 20). Les peurs ressenties avant que l'événement ne se produise sont appelées la crainte ou l'appréhension. On parlera d'angoisse ou d'anxiété pour les peurs dites « irrationnelles ». La troisième émotion de base se nomme la *tristesse*. Cette dernière est exprimée lors de situations "telles qu'une déception, une perte, un échec, un sentiment de rejet, de manque d'amour ou d'affection" (ibidem, p. 23). Cette émotion peut provoquer un manque d'enthousiasme pour certaines activités. La quatrième et dernière émotion est la *joie*. Elle a une connotation beaucoup plus positive que les trois dernières. Elle apparaît face à une cause particulière qui nous réjouit.

Certains auteurs s'accordent pour ajouter d'autres émotions de base comme la surprise, le dégoût, auxquelles Paul Ekman a rajouté, en 1998, la honte et le mépris. Les émotions primaires peuvent se remarquer par différentes manifestations physiologiques comme le sourire, la pâleur, la respiration accélérée, etc. Même si certains neuropsychologues et philosophes apportent certaines nuances aux différentes classifications, ils admettent qu'il existe des émotions principales et secondaires, même si dans ce travail, nous abordons principalement les émotions fondamentales.

Il ne faut pas confondre l'émotion (réaction subite face à un événement) et le sentiment, qui s'étend dans le temps. Bien évidemment, les élèves éprouvent des sentiments face à l'école (le sentiment que l'école peut leur apporter quelque chose, d'être fort dans telle ou telle discipline). Cependant, dans ce mémoire, nous emploierons le premier terme, car ce sont les

réactions provoquées par diverses situations scolaires qui nous intéressent. Nous définissons cela par l'expérience émotionnelle.

Les émotions comme indicateurs de l'expérience scolaire

Ce bref aperçu des différentes émotions fondamentales permet de remarquer qu'à l'école, les émotions ne sont pas différentes. Les élèves peuvent toutes les éprouver de manière simultanée. L'école, mais également l'apprentissage, suscitent chez les élèves des émotions qui sont différentes d'un enfant à un autre. Montandon (1997) et les auteurs Gläser-Zikuda et Mayring (2001) abordent les émotions en situation d'apprentissage. Ces auteurs proposent de classer les émotions en deux grandes catégories ; les émotions positives et négatives. Les premières émotions, dites positives, sont perçues lorsque l'enfant décrit l'apprentissage avec fierté, passion, joie ou encore plaisir. Les émotions négatives, comme la peur, la colère ou la tristesse, se manifestent lorsque l'enfant exprime de l'énerverment, de la peine, de la souffrance ou de la frustration. En 1997, Montandon ajoute une troisième catégorie d'émotions qu'elle nomme : les émotions mélangées. Cette catégorie concerne des élèves évoquant des appréciations normatives, sans véritable enthousiasme. Ils parlent de leur propre vécu, mais aussi de ce qu'ils pourront apporter à autrui ("cet apprentissage me servira lorsque j'aurai des enfants, je pourrai leur expliquer"). Ces élèves pourront ressentir de la joie, dans certaines situations d'apprentissage ou de la peur dans un contexte moins connu, par exemple. Les émotions ressenties dans le cadre de l'école peuvent porter sur différents aspects. Les émotions surviennent face à une tâche future (prospective), passée (rétrospective) et sont liées à l'apprentissage, à l'enseignement ou encore aux interactions sociales. Voici un tableau récapitulatif, avec en gras les émotions principales, investiguées dans notre recherche.

Emotions positives	Emotions négatives	Emotions mélangées
Plaisir d'apprendre Espoir Attente Plaisir Joie Satisfaction Soulagement Fierté	Ennui Anxiété Désespoir Tristesse Déception Honte/culpabilité Colère Peur	Emotions simultanées des deux autres catégories

Par ailleurs, nous pouvons nous interroger quant à la pertinence d'exprimer nos émotions. Le grand dictionnaire de la psychologie explique que l'expression des émotions possède deux fonctions : "celle d'aider à la régulation des tensions émotionnelles elles-mêmes, donc à la restauration d'un état d'équilibre ; celle de composer une sorte de langage décodable par les congénères, voire universel" (Lachavanne, 2003, p. 32).

Mais alors, en quoi les émotions sont-elles bénéfiques pour les apprentissages ? D'après un certain nombre de recherches effectuées, plus l'élève éprouve des émotions positives, plus sa motivation en sera augmentée. Et inversement, plus les émotions sont négatives, plus la motivation de l'élève sera en baisse. Gläser-Zikuda & Mayring (2001) indiquent que "le

plaisir et surtout la fierté sont des éléments motivants liés au succès. Au contraire, des sentiments de honte et de blâme sont des éléments démotivants [...]” (p. 105).

Les différentes émotions éprouvées au sein de l'école nous informent sur l'expérience scolaire de chaque élève et plus précisément sur la manière dont l'élève réagit émotionnellement dans l'univers scolaire. Lorsque nous abordons l'expérience scolaire d'un élève, cela consiste donc à évaluer le vécu de l'élève face à son métier, ainsi que l'expérience émotionnelle de chacun. Or, “on ne peut réellement comprendre et analyser l'expérience des écoliers sans rien connaître des attitudes et des choix de leurs parents” (Dubet, 1996, p. 99). Les prochains chapitres nous permettent de comprendre les dynamiques familiales et les relations entre les membres de la famille, de repérer les différents contacts que la famille entretient avec l'école, ainsi que leurs attentes face à l'institution scolaire et enfin, de relever les distances qui existent entre la culture scolaire et familiale. Ces chapitres nous permettront ainsi de dresser, par la suite, les portraits de familles en prenant en compte ces différentes variables.

3.3 Eléments de sociologie de la famille

3.3.1 La famille, un lieu de socialisation

La première socialisation de l'enfant s'effectue au sein de la famille. Les parents ne mettent, en principe, pas en place des situations ou des activités spécifiques de socialisation. Cette dernière se fait donc de manière plus informelle. Au moment de la scolarisation d'un enfant, “la famille et l'école se partagent la tâche de l'éduquer, de le socialiser” (Montandon, 1991, p. 99). Le comportement des enfants en groupe dépend fortement, surtout lors des premières années de scolarité, de l'éducation prodiguée par les parents.

3.3.2 Les enfants et leurs parents

Il est intéressant de saisir comment l'enfant perçoit ses propres parents. Selon Rochex (1995), “pour le petit enfant, les parents sont d'abord l'unique autorité et la source de toute croyance [...] il sera progressivement conduit à douter du caractère incomparable et unique qu'il leur avait attribué” (p. 277). L'enfant se décentre petit à petit de ses parents, en remettant en doute la véracité des propos parentaux. Dans cette étude, il est important de garder en tête cette idée. En effet, les enfants interrogés auront peut-être déjà remis en doute l'autorité parentale, ce qui signifie que ces enfants se font une opinion qui leur est propre.

En 1997, Charlot relève les relations complexes qui existent entre les enfants et leurs parents, notamment face à l'apprentissage. Afin que les enfants puissent grandir et continuer l'histoire de leurs parents, ces derniers “doivent accepter que leurs enfants soient autres qu'eux-mêmes, qu'ils agissent autrement, y compris selon d'autres valeurs, afin de réussir à l'école” (Charlot, 1997, p. 71). Les parents et les jeunes vivent des relations complexes, car d'un côté, les

adultes suivent la scolarité de leur progéniture avec certaines valeurs et attentes, et d'un autre côté, l'enfant doit pouvoir se faire sa propre opinion afin d'apprendre et de grandir. Diverses tensions peuvent donc apparaître entre ces deux protagonistes.

3.3.3 Les familles et le Savoir

Comme l'avancent certains sociologues de l'éducation, les enfants ne sont pas tous égaux face aux savoirs. Les savoirs sont, ici, considérés comme l'enseignement des connaissances, sans distinction particulière à une discipline. D'après Beillerot (1988), les conditions sociales jouent un rôle. Dans certaines familles, les parents proposent à l'enfant d'accéder aux savoirs et ils l'invitent à se les approprier. Dans d'autres familles, le savoir est caché et les parents n'encouragent pas l'appropriation des savoirs. Certaines connaissances sont dignes d'être apprises dans un contexte familial, alors que dans un autre climat, le même savoir est ignoré. Nous ne pouvons toutefois pas nier l'existence de savoirs et de construction de savoirs dans les familles, mais il s'agit de signaler que ces savoirs sont ignorés ou peu reconnus par l'école. A partir de ce point, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enfant appréhendera différemment les apprentissages scolaires, selon s'il a évolué dans une famille qui donne plutôt accès aux savoirs ou, au contraire, qui tend à les fuir.

3.3.4 Les différences inter-familiales

Il est important, d'après le livre de Montandon (1991), de relever les différentes sources de diversités des familles. La première différence concerne le niveau d'instruction des parents, ce qui nous informe sur "leur plus ou moins grande familiarité avec la forme scolaire"(p. 16). Les deux sources d'informations suivantes portent sur la position sociale des parents ainsi que le taux d'activité des mères et des pères. Ces trois premiers indicateurs nous renseignent sur le milieu socioculturel de la famille et sur le taux de présence des parents à la maison. Les quatrième et cinquième indicateurs, qui nous préoccupent dans le cadre de ce mémoire, concernent le nombre d'enfants par famille ainsi que leur sexe. Montandon (1991) affirme que "les objectifs éducatifs des parents, leur relation avec les enseignants, leur connaissance du système scolaire et leur rapport à l'école peuvent varier selon que leur enfant est aîné ou cadet, fille ou garçon" (p. 25). Le sixième indice de diversité, qui fait ici l'objet d'un plus grand approfondissement, dépend du genre de fonctionnement familial.

Des typologies de fonctionnement et rapports à l'école

Montandon (1991) décrit de manière précise les éléments sur la cohésion interne des familles et sur leur intégration externe. Le premier fonctionnement familial (nommé : *Association*) peut être de type associatif (ou autonome) et l'intégration externe de type ouverte. Cette interaction entre les différents membres de la famille favorise "l'autonomie [...] et les

relations de chacun avec le monde extérieur” (Montandon, 1996, p. 64). Dans ces familles, l’accent est mis sur la coordination avec l’école. D’autres familles (nommées : *Bastion*) ont un comportement de type fusionnel et l’intégration externe est fermée. Dans ce cas, les membres de la famille “accordent une grande importance à la cohésion du groupe familial et limitent les contacts avec le monde extérieur” (Montandon, 1996, p. 64). La relation de la famille avec l’école sera restreinte, voire en opposition avec l’instance scolaire. Il existe encore deux types de fonctionnement familial étant moins extrémistes que les deux précédents. La famille appelée *Compagnonnage* a un fonctionnement de type fusionnel et ouvert. Les membres de la famille sont attachés au groupe familial, mais “l’enrichissent moyennant leur ouverture vers le monde extérieur” (Montandon, 1991, p. 23). Montandon (1991) présente un dernier cas ; les familles (nommées : *Parallèle*) ayant une cohésion interne de type associatif et une intégration externe de type fermée. Ces familles sont peu ouvertes au monde extérieur, mais vivent de manière indépendante dans le cadre familial ; peu d’activités communes et chacun son territoire. Voici un tableau qui récapitule ces différents types de fonctionnements familiaux.

		Intégration externe	
		Fermée	Ouverte
Cohésion interne	Type fusionnel	<i>Bastion</i>	<i>Compagnonnage</i>
	Type associatif (ou autonome)	<i>Parallèle</i>	<i>Association</i>

(Montandon, 1991, p. 23)

Ces différents fonctionnements au sein du cadre familial fournissent des informations sur les types de contacts qu’entretiennent les familles avec l’école. Il est cependant important de souligner que pour obtenir un résultat clair sur ces différents fonctionnements familiaux, il faut procéder à une longue étude. Dans ce mémoire, il s’agira simplement d’avoir quelques indices à propos de l’intégration externe et de la cohésion interne.

Nous pouvons émettre l’hypothèse que les enfants évoluant au sein d’une famille au fonctionnement de type associatif et ouvert au monde extérieur auront des propos, relatifs à leur rapport à l’école, plus éloignés de ceux de leurs parents, que les enfants ayant un fonctionnement de type fusionnel et fermé. En effet, dans le premier cas, l’enfant a des relations avec le monde extérieur, il va donc se forger un avis qui ne dépend pas uniquement de ce qu’il vit au sein de sa famille. A l’inverse, les propos d’un enfant qui a très peu de contacts avec le monde extérieur seront certainement proches de ceux de ses parents.

Toutes ces informations concernant les différences entre les familles sont importantes à relever lors de l’enquête, afin d’observer l’impact que cela peut provoquer sur les discours.

3.4 Les relations familles-école

Montandon C. a écrit plusieurs ouvrages traitant des relations entre les familles et l'école. Ses travaux engagent à percevoir tant la diversité des familles que leurs modes d'interactions. Ce chapitre se base principalement sur les propos de cet auteur.

3.4.1 Les types de contacts entretenus avec l'institution scolaire

Les familles n'ont pas toutes le même type de contacts avec les enseignants. Les entrevues peuvent s'effectuer sous forme de rencontres individuelles (entretien) ou de groupe (réunion de parents), de manière formelle ou informelle, sur l'initiative des parents ou de l'enseignant. Ces rencontres nous informent sur le rapport qu'entretiennent les parents envers l'école ; sont-ils des parents demandeurs d'informations sur la scolarité de leur enfant ?, ressentent-ils le besoin d'avoir un avis professionnel ?, si les parents n'ont aucun contact avec l'enseignant, est-ce que cela signifie qu'ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant ? Toutes ces questions seront intéressantes à approfondir lors des entretiens, car elles informent également sur le rapport à l'école des parents. Cela nous amène alors à nous demander de quelle manière les parents s'investissent dans la scolarité de leur enfant.

3.4.2 Les parents et la scolarité de leur enfant

Les parents ne s'investissent pas tous de la même manière dans la scolarité de leur enfant. Afin de mesurer le degré d'investissement des parents, Montandon (1996) nous fournit quelques indicateurs, comme la participation des adultes aux activités scolaires, les discussions sur les devoirs, sur les enseignants, sur les camarades, sur la vie de la classe ou encore l'organisation du temps et de l'espace pour favoriser les apprentissages. L'étude de Montandon (1991) sur l'implication des parents permet d'étayer ces propos. Cet auteur affirme que l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant se manifeste à travers le temps passé auprès des devoirs, mais également sous d'autres formes que nous allons étudier. Les visites (musées, bibliothèques, etc.) ou les recherches documentaires que les parents organisent et qui donnent suite aux activités menées en classe sont la preuve d'un certain investissement parental. Les discussions sur ce que l'élève fait en classe et plus particulièrement sur ce qu'il apprend, sur ses camarades et sur la vie scolaire sont autant d'indices qui nous informent sur l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant. Certains parents demandent de recevoir davantage d'informations de la part des enseignants ou de participer aux diverses activités de l'école. Ces attitudes reflètent l'intérêt des parents porté à l'institution scolaire.

Il est évident que les adultes ne réagissent pas tous de la même manière par rapport à la scolarité de leur enfant. "L'investissement des parents dans le travail scolaire de leur enfant varie selon un certain nombre de paramètres" (Montandon, 1991, p. 71) comme, entre autres,

les différents milieux sociaux, le rôle de chaque parent au sein de la famille, leur taux d'activité professionnelle et le degré de scolarité de l'enfant.

Il sera donc intéressant de faire un lien entre l'investissement des parents et la proximité des propos parents-enfants, concernant leur rapport à l'école.

3.4.3 Le rapport à l'école des parents et leur expérience scolaire

Ce chapitre est présent pour nous rappeler que les parents ont été un jour des élèves. Chaque adulte a donc un rapport à l'école et une expérience scolaire qui datent de sa propre scolarité. Ce paramètre est pris en compte, car il n'est pas certain que des parents ayant mal vécu leur scolarité soient positifs face à l'école d'aujourd'hui. Lors des entretiens, il sera important de questionner les parents sur leurs souvenirs d'écolier, afin de percevoir le lien qu'ils avaient avec l'école. Actuellement, le rapport à l'école des parents sera certainement différent de celui qu'ils possédaient lors de leur propre scolarité. En effet, l'école prend un tout autre sens lorsque l'on est parent d'élève ou soi-même élève. En outre, que l'on soit élève ou parent, nos attentes sont sensiblement différentes. L'évolution du temps et de l'institution scolaire, ainsi que la diversité des expériences scolaires vécues, notamment dans d'autres contextes institutionnels, sont également à prendre en compte.

3.5 Distance entre la culture scolaire et familiale

Les différentes manières d'aborder l'école entre chaque élève sont issues essentiellement des diverses coutumes et valeurs scolaires des familles. Certes, il existe une inégale distance entre la culture scolaire et la culture familiale au sens large, mais ce qui importe pour comprendre les inégalités scolaires porte également sur les différentes valeurs familiales accordées à la scolarité.

Les auteurs parlent de *culture scolaire*, car l'école représente une certaine activité intellectuelle ainsi qu'une forme particulière de comportements à adopter. Cette institution véhicule également des normes et des valeurs. En parallèle, chaque élève évolue à travers une certaine culture familiale. Cette dernière fixe des normes et des valeurs, notamment face à la scolarité, qui dépendent beaucoup du vécu scolaire des parents. En 1990, Perrenoud insiste sur le fait que toutes les cultures familiales ne sont pas égalitaires face à l'institution scolaire. La distance à parcourir entre ces deux cultures est plus ou moins grande d'un enfant à un autre. Pour certains qui ont grandi dans les terrains vagues, devant leur télévision ou encore sur un stade de foot, l'école et ses activités ne leur parlent pas du tout, car les valeurs familiales sont éloignées de celles prônées par l'institution scolaire. Pour d'autres, qui, depuis très jeunes, lisent des livres ou ont accès à des conversations intellectuelles, la distance à parcourir pour accéder à l'école est beaucoup moins élevée, si ce n'est au niveau de la forme particulière du travail scolaire et du rapport pédagogique.

Actuellement, la culture scolaire s'ouvre à la communauté. Les programmes changent, la place accordée à la pratique de la langue et du raisonnement augmente. L'enseignement prend en compte le vécu de l'enfant, ses représentations du monde pour ensuite construire de nouvelles connaissances avec les élèves (Perrenoud, 1990). Cette ouverture au monde extérieur et aux représentations de chacun réduit la distance à parcourir pour chaque enfant et ainsi rend la culture scolaire accessible au plus grand nombre. Cette volonté d'ouverture au monde oriente l'enseignement vers une pédagogie de la maîtrise, qui accorde du temps à chacun pour s'approprier cette culture, et non vers l'idéologie du don, qui cherche à compenser ceux qui n'ont pas le même héritage. En 1996, Perrenoud souligne que "l'inégalité sociale devant l'école est donc, en partie, une inégalité devant l'exercice du métier d'élève" (p. 13). Certaines familles fournissent à leur enfant tous les codes et toutes les stratégies pour pratiquer le métier d'élève. D'autres familles ne préparent pas leur progéniture à ce métier ; l'enfant se retrouve donc très éloigné de ce qu'il vit à la maison.

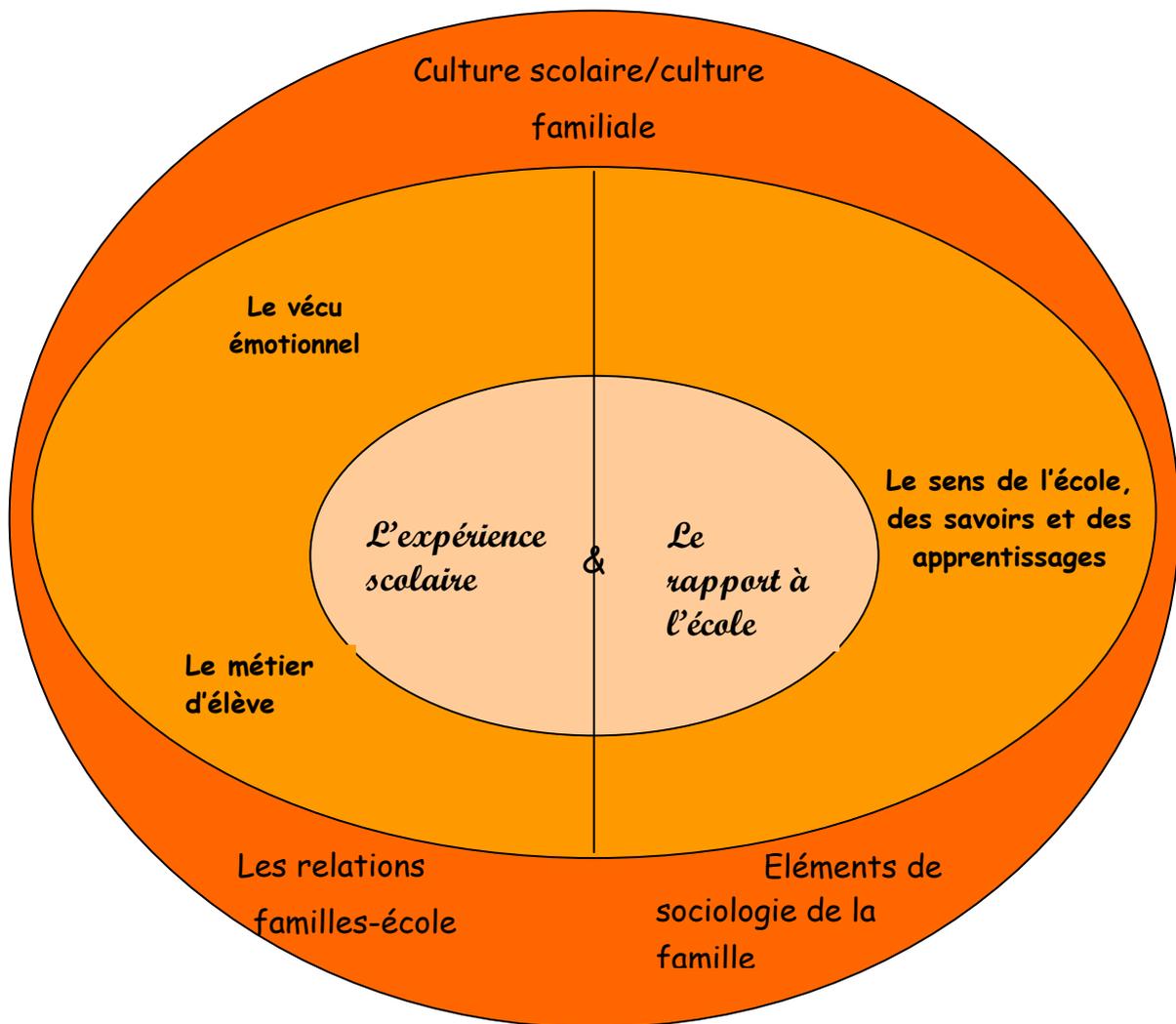
Il paraît cependant important de dire que la culture n'est pas quelque chose de rigide, on ne peut pas catégoriser les familles de manière fixe, par exemple : ceux-ci vont au théâtre et ceux-ci jouent sur des terrains vagues. Il existe des croisements. Perrenoud (1990) nomme la culture majoritaire actuelle : la culture des médias de masse. Il affirme qu'"appartenir aux classes privilégiées, c'est aussi avoir le temps pour soi, voir « plus loin que le bout de son nez », construire des stratégies, plutôt que réagir à celle des autres" (Perrenoud, 1995, p. 188). Ces élèves réagiront différemment à la culture scolaire ; le choc sera moins grand, puisqu'ils ont vécu dans un contexte où l'on construit des stratégies plutôt que de les subir.

Un enseignant est placé, selon Perrenoud (1990), du côté de la culture d'élite, ce qui provoque une "distance culturelle dans la relation pédagogique" (p. 22) et un choc quotidien des cultures. L'enfant est confronté non seulement à la culture scolaire, mais également à la culture familiale de ses camarades et de son enseignant. Ce choc n'est pas négatif, au contraire, il est important de vivre avec ces différences ; "l'école et la famille ont et doivent conserver des fonctions sociales et symboliques différentes" (Rochex, 1995, p. 273).

Pour clore ce cadre conceptuel, il est important de souligner le fait qu'il existe deux axes (voir figure 1 ci-après). Le premier concerne le rapport à l'école et le second s'intéresse à l'expérience scolaire. Le rapport à l'école s'attache au sens que les parents et les élèves attribuent à l'institution scolaire, aux savoirs et aux apprentissages. L'expérience scolaire, quant à elle, porte sur le vécu scolaire (pratique du métier d'élève) et émotionnel.

Ces deux axes sont influencés par différentes variables comme les caractéristiques de chaque famille, les fonctionnements familiaux, l'accès aux savoirs et à la culture, l'attitude des parents vis-à-vis de l'école ou encore la distance entre la culture familiale et scolaire. Ces aspects permettent de dresser le portrait de chaque famille, mais également d'analyser la singularité de chacune des familles.

Figure 1



IV. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Nous discuterons dans ce chapitre, des questions de recherche que nous nous posons et auxquelles nous allons tenter de répondre. Ces questions découlent de notre problématique et s'organisent autour de la continuité ou de la rupture du discours tenu par l'élève et par ses parents, concernant leur rapport à l'école et leur expérience scolaire. Elles se déclinent ainsi :

a) Existe-t-il un lien entre le rapport à l'école des enfants et celui des parents ?

Nous émettons l'hypothèse que les propos des parents et de leur enfant seront proches, lorsque nous les questionnerons sur leur rapport à l'école. En d'autres termes, une certaine continuité apparaîtra entre le discours des parents et celui de leur enfant. Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que des liens existent. Tout d'abord, Develay (1996) énonce que "le rapport au savoir de l'enfant se construit donc de manière identificatoire dans l'attente, ou la non-attente que développe la famille par rapport à l'École" (p. 54). Ensuite, Charlot (1997) affirme que "le rapport au savoir des adultes, qu'ils soient parents ou enseignants, contribue à structurer le rapport des enfants au savoir" (p. 75). Cet auteur ne s'exprime pas en termes d'influence, mais de structure. En effet, nous ne pouvons pas réellement affirmer qu'il s'agit d'influence, néanmoins nous relèverons essentiellement les liens pouvant exister. Finalement, Perrenoud (1995) nous indique que le sens n'est pas sans cesse réinventé, "il puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un habitus, un capital culturel [...]"(p. 165). Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) rejoignent les propos de Perrenoud, en affirmant que "la constitution du rapport au savoir d'un sujet [...] paraît comporter nécessairement une dimension familiale" (p. 161). Ces différents auteurs notent que le rapport à l'école de l'enfant se construit en continuité avec celui de ses parents. Lors de notre analyse, nous mettrons en évidence les liens relatifs à cette problématique.

b) De quelle manière l'expérience scolaire des élèves se définit-elle face à celle de leurs parents ?

L'expérience scolaire se définit d'un côté, par le vécu émotionnel et de l'autre, par l'expérimentation du réel (Dubet, 1994). Il faut souligner que le vécu émotionnel est ambivalent, car d'une part, les émotions sont proprement individuelles, ce qui signifie que chaque être humain éprouve des émotions différentes face à une situation similaire et d'autre part, l'individu peut oublier "son Moi pour se fondre dans une émotion commune" (Dubet, 1994, p. 92). En ce qui concerne l'expérimentation du réel, il se peut qu'un lien apparaisse entre le discours des parents et celui des enfants, puisque l'expérience scolaire est une "façon de construire le monde" (Dubet, 1994, p. 93) et que le métier d'élève s'apprend par imitation, par appropriation ou encore par intériorisation (Perrenoud, 1995). L'expérience apparaît d'une part, comme singulière et d'autre part, comme transmise au cours de diverses interactions.

Nous émettons l'hypothèse que des liens existeront entre l'expérience et le discours des parents et ceux de leur enfant. Cependant, ces liens seront certainement moins étendus que ceux apparaissant face au rapport à l'école et des ruptures pourront se faire voir, puisque l'expérience scolaire relève d'une dimension individuelle.

Certaines variables ont été retenues, afin de dresser, en premier lieu, les portraits de familles et ainsi se familiariser avec chacune d'elles. Notre recherche, de type qualitatif, n'a pas la prétention de tirer des conclusions générales, mais d'observer et d'analyser la singularité de chacune des familles. De ce fait, les variables telles que la dynamique familiale, l'accès à la culture et aux savoirs, les types de contacts entretenus avec l'école, le milieu socioculturel (niveau d'instruction, profession et taux d'activité) et le nombre d'enfants par fratrie ne serviront pas à comparer les familles entre elles, mais bien à comprendre et à analyser certains discours ou comportements relatés par les différents sujets. Par exemple, nous pourrions émettre l'hypothèse que si la dynamique familiale est centrée sur elle-même et a peu de contacts extérieurs, alors les propos entre l'enfant et ses parents seront proches.

V. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce cadre méthodologique permet au lecteur une meilleure compréhension de cette démarche. En premier lieu, nous expliciterons notre choix de la méthode de recherche. Ensuite, nous présenterons le corpus ainsi que la démarche de recueil des données. Pour terminer, nous fournirons quelques précisions concernant l'interprétation des données et nous discuterons des apports et des limites de cette méthode.

5.1 Méthode de recherche

Nous nous situons dans une recherche qualitative, qui n'a pas la prétention de généralisation, mais qui cherche plutôt à mettre en avant des représentations, des valeurs, des interactions et des liens concernant le rapport à l'école et l'expérience scolaire des élèves et des parents. Afin de mener cette enquête, nous avons donc choisi un seul moyen de récolte de données ; celui de l'entretien. Ce dernier est apparu comme l'outil le plus approprié pour cette recherche qualitative. En effet, comme le soulignent Blanchet et Gotman (1992/2005), "l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...] ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent" (p. 27). Contrairement à une observation ou à un questionnaire, l'entretien "donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées" (Blanchet et Gotman, 1992/2005, p. 27). Il permet également d'accéder aux représentations des parents et des enfants. De plus, les élèves choisis ne savent pas tous lire couramment, le questionnaire apparaît donc comme un instrument inapproprié.

Il s'agit maintenant de relever les difficultés méthodologiques repérées, qui peuvent constituer des biais, notamment lors des entretiens menés auprès des enfants. En effet, il s'avère parfois difficile d'avoir accès aux données. Il faut quelquefois les reconstituer, grâce aux observations des silences et du non verbal. Ces données ont alors un statut de réinterprétation de la part du chercheur. Il s'agit aussi d'être attentif au fait que les enfants répondent certaines fois en termes de réponses attendues (désirabilité sociale, impact de l'adulte, crainte d'une fausse réponse, etc.). Pour essayer de remédier à cela, le chercheur, avant chaque entretien, expliquait à l'élève qu'aucune réponse fournie ne pouvait être fausse et que l'étudiant voulait savoir ce que l'élève pensait vraiment. Les enfants ont également des difficultés de verbalisation ou de compréhension des questions. Tous ces aspects nous montrent la complexité engendrée par ce type d'entretiens et les compétences à développer pour les mener. Dans le cadre de cette recherche, nous portons un intérêt tout particulier à la pensée enfantine et nous avons le souci de nous mettre au niveau de l'élève, d'observer les attitudes des sujets et ainsi de prendre en compte le non-verbal.

5.2 Le corpus de recherche

D'après Kaufmann (1996/2001), l'entretien "doit être soit représentatif ou s'approchant de la représentativité, soit défini autour de catégories précises" (p. 40). Dans le cadre de ce mémoire, la seconde approche sera préférée. Il s'agit donc de définir une population, à partir de catégories de personnes. Notre critère de choix se base d'une part, sur l'âge des élèves, soit des jeunes âgés de 6-7ans et inscrits en 1^{ère} primaire, d'autre part, sur un contexte de socialisation identique, soit une seule et même classe. Afin de constituer le corpus, une requête a été soumise à la direction de l'enseignement primaire et une école genevoise de ville nous a été attribuée. Dans cette école, de milieu socioculturel défavorisé, il y a une seule classe du degré intéressé (1P). L'enseignante a accepté de distribuer une circulaire (voir annexe 1) qui présentait cette recherche et qui proposait aux parents intéressés à s'y inscrire. Sur sept réponses favorables, quatre familles, comprenant deux filles et deux garçons, ont été choisies. Parmi ces quatre familles, deux d'entre elles sont monoparentales. Il s'est avéré pertinent de dresser le portrait de chaque famille (chapitre VI), afin que le lecteur puisse se familiariser avec chacune d'entre elles. Les portraits esquissent le contexte familial dans lequel évolue l'enfant, les relations qu'entretiennent les parents avec l'école, les activités culturelles proposées aux enfants, ainsi que les contacts privilégiés en dehors du cadre familial. De plus, nous avons choisi d'attribuer un nom fictif à chacune des familles, ce qui permet de faciliter la lecture et le suivi des familles.

5.3 Recueil des données et contexte social de questionnement

Les entretiens menés auprès des parents et des élèves sont semi-directifs. Cela signifie qu'au préalable, un canevas de questions a été créé, ce qui assure une certaine standardisation. Le canevas offre au chercheur une ligne directrice, tout en permettant un certain approfondissement. Les canevas d'entretien destinés aux élèves et à leurs parents sont constitués sur la base d'une trame commune. Cela permet d'avoir accès au même type de représentations et facilite ainsi l'analyse et l'interprétation des données.

Nous avons consacré environ 30 à 35 minutes à chaque entretien. Ce dernier se basait essentiellement sur le canevas, bien que certaines questions soient quelque peu modifiées et adaptées, en fonction de la discussion.

Nous avons fait le choix de nous entretenir en premier lieu avec l'élève, puis avec l'un des deux (ou les deux) parents. Ce choix est réfléchi. En effet, cette recherche place l'élève au centre. Notre but est d'observer si les propos de l'apprenant, sur différents aspects de l'école, sont directement liés au discours de ses parents. Il s'avère légitime de prendre en compte, tout d'abord, l'avis de l'élève puis d'interroger les parents pour percevoir la continuité plus ou moins importante des discours. De plus, selon les propos de l'enfant, l'entretien avec les parents pouvait prendre une autre tournure, afin d'insister sur certaines dimensions apparues lors de la rencontre avec l'élève.

Il est important de souligner que les trames d'entretien sont en partie inspirées des recherches de Montandon (1991 & 1997). Avant chaque entretien, il s'est avéré important d'expliquer à l'élève, ainsi qu'à ses parents l'objectif de la recherche (voir annexe 2). Le choix a été fait de démarrer l'entretien en demandant à l'apprenant de raconter sa journée d'école. L'élève s'exprime alors sur un aspect concret de son vécu et nous percevons ainsi ses intérêts et ses représentations. Le canevas d'entretien est ensuite basé sur deux dimensions : le rapport à l'école et l'expérience scolaire. Le premier axe interroge l'élève sur le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages. Le second se partage en deux sous-dimensions ; le métier d'élève et le vécu émotionnel. Cet axe permet de discuter des règles et du comportement à avoir en classe (métier d'élève), ainsi que des émotions ressenties dans le cadre scolaire. Une dernière partie situe le contexte familial dans lequel vit l'élève et permet alors de dresser les portraits de familles.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le canevas d'entretien des parents est constitué selon la même trame que celui destiné à l'enfant. Il est tout de même important de souligner que l'axe *expérience scolaire* aborde la scolarité des parents et les souvenirs qu'ils en gardent. D'autres questions d'ordre plus général, concernant le milieu socioculturel et socioéconomique de l'enfant, les dynamiques familiales ou encore le lien des familles avec l'institution scolaire, sont également posées aux adultes, afin de mieux comprendre le contexte familial dans lequel évolue l'enfant et ses parents.

Il est important, selon Blanchet et Gotman (1992/2005), de réfléchir au lieu dans lequel se déroule l'entretien. En effet, "chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé" (p. 70). Nous avons fait le choix de mener les entretiens dans le cadre familial. Ce choix est discutable, or nous estimons que le statut du chercheur est différent dans le cadre familial ; il n'est ni stagiaire ni futur enseignant, mais un adulte qui intervient en dehors de l'école, pour en discuter. Cet aspect devrait permettre à l'élève de moins se sentir jugé pour ses réponses. Il faut cependant être conscient que le contexte familial n'est pas neutre et que l'enfant peut se trouver dans un conflit de loyauté entre l'école et ses parents, ou se sentir peu libre de s'exprimer au sujet de l'école. Le chercheur doit être conscient de ces limites, afin de les intégrer dans son analyse.

Une question essentielle se pose quant à l'entrevue auprès des adultes ; faut-il interroger les deux ou un seul parent ? Lorsque l'élève vit avec un seul de ses parents (décès ou non-connaissance d'un des deux parents), il est évident que seul le parent présent est interrogé. Dans le cas où les deux parents (divorcés ou non) seraient présents dans l'éducation de leur enfant, il est important, dans la mesure du possible, de nous entretenir avec les deux parents. Ce choix permet d'avoir accès à « l'influence » des deux membres, car il est possible que le parent interrogé n'ait pas autant « d'influence » sur son enfant que son conjoint. Nous nous sommes également interrogés quant à la pertinence de questionner les deux parents ensemble ou un seul à la fois. Pour écarter le biais du silence de la part d'un des deux époux (gêne de s'exprimer face au partenaire), nous avons opté pour interroger les deux parents séparément. Comme nous venons de le souligner, nous avons pour objectif de nous entretenir auprès des

deux parents. Or, le contexte social dans lequel a été menée cette recherche n'a pas permis de maintenir ce critère. En effet, deux familles sont monoparentales et en commun accord avec les mères, il est apparu impossible de nous entretenir avec les pères de ces élèves. Dans les deux autres familles, les parents vivent conjointement. Pour l'une d'elles, il s'est avéré possible de nous entretenir avec les deux parents, mais dans la seconde, le père de l'enfant était très peu disponible, il n'a alors pas été envisageable de le questionner.

5.4 Interprétation des données

Le chercheur a d'abord effectué une première analyse qui consistait à élaborer les portraits de familles, en fonction de ce qui avait été livré lors des entretiens. Les données ont ensuite été soumises à deux autres types d'analyse. La première consiste à étudier les contenus de manière transversale (toutes les données des élèves, puis toutes celles des parents), selon des thèmes prédéterminés. Cette première phase se décline en deux parties ; les résultats seront tout d'abord recensés sous forme de tableaux structurés par thèmes, selon les questions du canevas d'entretien. Ensuite, une analyse suivra, pour chaque thématique. Cette première phase fait émerger les différents rapports entretenus avec l'école, des élèves et des parents, ainsi que les similitudes et les différences quant à leur expérience scolaire. Il s'agit de repérer "une cohérence thématique inter-entretiens" (Blanchet et Gotman, 1992/2005, p. 98). La seconde phase d'analyse s'intéresse aux contenus intra-familiaux, en respectant les mêmes thématiques que lors de l'analyse précédente. Cela permet ainsi de relever les continuités et les ruptures qui existent entre le discours des parents et celui des enfants. Avant de débiter ces deux types d'analyse, comme nous l'avons déjà souligné, il s'est avéré pertinent de dresser le portrait de chaque famille, afin que le lecteur puisse se familiariser avec chacune d'elles.

5.5 Apports et limites de cette méthode

Cette méthode de recherche permet un degré d'approfondissement élevé. En effet, "il ne s'agit pas alors seulement de faire décrire, mais de faire parler sur" (Blanchet et Gotman, 1992/2005, p. 27). Le chercheur a accès aux représentations des élèves et des parents, sur des thèmes parfois complexes. De plus, les sujets orientent le chercheur sur des pistes auxquelles il n'aurait peut-être pas pensé développer dans un questionnaire. Il faut retenir de cette forme d'entretien, la posture clinique, l'écoute sensible, les reformulations et les relances dans un registre qualitatif.

Cette méthode possède de nombreux avantages notamment pour l'accès à la pensée enfantine. Cependant, en tant que chercheur, il faut être conscient de certaines limites présentes dans une telle méthode. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, il n'est pas simple d'accéder à la pensée enfantine, car nous sommes confrontés à des difficultés de compréhension et de

verbalisation. Il s'avère également parfois difficile de rester neutre et ainsi ne pas influencer les réponses des sujets. Il existe certains aspects, comme le ton de la voix ou la manière de formuler les questions, qui influencent fortement les réponses des sujets. De plus, certains élèves répondaient ce qu'ils pensaient être la bonne réponse. A ce propos, Kaufmann (1996/2001) explique que "les enquêtés se sentent profondément évalués sur la qualité de leurs réponses" (p. 62). Ces éléments constituent un certain nombre de biais à ne pas négliger et à prendre en compte, si besoin est, lors de l'interprétation des données. Finalement, cette approche tend à objectiver des comportements relatés de manière subjective.

VI. PORTRAITS DE FAMILLES

Afin de mieux comprendre le contexte familial des élèves interrogés et d'observer les enfants dans leur singularité, il nous paraît important de présenter brièvement chaque famille. Pour ce faire, nous avons élaboré un bref portrait, sur la base d'un résumé des entretiens menés auprès de chacun des sujets. Ces portraits donnent à voir ce que les parents interrogés ont voulu livrer du contexte familial, de leur niveau socioculturel, des relations avec l'enseignant, des rapports que leurs enfants et eux-mêmes entretiennent avec l'école, de la manière dont les enfants bénéficient d'un accès à la culture et des contacts avec l'extérieur.

6.1 Portrait de la famille Arbrecourt – Mélanie et sa mère

Contexte familial

Mélanie, âgée de 6 ans et 3 mois⁴, est enfant unique et vit seule avec sa mère. Cette enfant n'a aucun contact avec son père, par contre elle voit régulièrement ses grands-parents et ses cousins, du côté maternel. Deux fois par semaine, Madame A.⁵ va chercher sa fille à l'école et les deux autres jours, Mélanie suit les activités parascolaires ou se rend chez ses grands-parents. Ces derniers semblent très présents dans l'éducation de leur petite-fille. Tous les matins, Madame A. accompagne sa fille à l'école. Madame A. a obtenu une licence en sociologie et travaille actuellement au CICR, à 100%. Le niveau d'instruction de cette mère est donc élevé. Le revenu familial brut est d'environ 60'000 francs par année. La mère de Mélanie est d'origine tunisienne, mais elle habite en Suisse depuis l'âge de 2 ans et elle y a fait toute sa scolarité.

Famille et école

Mélanie a déjà eu son enseignante actuelle en 1E et l'a donc pour la seconde fois. Aucun entretien entre la mère et l'enseignante n'a eu lieu, mais quelques rencontres informelles à 8 heures ou 16 heures ont été effectuées, afin, pour la mère, d'obtenir certains renseignements. Lorsque Madame A. s'entretient avec l'enseignante, elle souhaite avoir des informations sur la scolarité de sa fille. Elle estime rencontrer suffisamment l'enseignante puisque sa fille n'a pas de difficultés particulières. La mère de Mélanie participe volontiers aux activités que propose l'école et qui sont en lien avec la scolarité de son enfant. En revanche, elle n'assiste pas aux autres animations qui concernent le groupe social.

Les résultats de Mélanie sont très bons. Elle n'éprouve apparemment aucune difficulté scolaire, si ce n'est qu'elle se sous-estime beaucoup. Périodiquement, Mélanie manifeste qu'elle n'est pas contente d'aller à l'école, mais elle ne donne jamais de raison. La mère de

⁴ Les âges sont calculés en fonction de la date des entretiens, soit janvier ou février 2009. Tous les noms et prénoms employés dans ce mémoire sont fictifs.

⁵ Pour simplifier la lecture, lors des analyses, nous abrègerons les noms de famille de chacun et ainsi nous mettrons uniquement l'initiale du nom.

Mélanie demande à sa fille pourquoi elle dit à l'étudiante qu'elle est toujours contente d'aller à l'école, alors que ce n'est pas le cas. Mélanie reste muette et Madame A. explique que sa fille est timide et qu'elle répond ce qu'elle pense que l'on attend d'elle.

La mère de Mélanie souhaite que l'école donne l'envie d'y être. Elle désire aussi que sa fille soit challengée. L'institution scolaire doit motiver les élèves, même si cette maman se dit consciente que l'école ne convient pas à tout le monde.

Mélanie raconte rarement ses journées d'école, car elle n'a pas toujours envie d'en parler. Parfois, elle en relate quelques épisodes. Après l'école, Mélanie a des devoirs à faire et elle les accomplit généralement seule. Certaines fois pourtant, elle fait recourt à l'aide de sa mère.

Activités culturelles

Pour accéder aux connaissances, Mélanie et sa mère vont de temps en temps au musée ou au théâtre de marionnettes. Madame A. s'intéresse beaucoup à la littérature et lit énormément. D'ailleurs, elle fait environ trente minutes de lecture par jour, avec sa fille.

Contacts extérieurs

Cette maman a peu de contacts avec les autres parents d'élèves. Mélanie a une ou deux copines d'école, mais elle les invite rarement à la maison, car elle est beaucoup en famille et avec ses cousins. Selon la typologie de Montandon (1991), cette famille se rapprocherait du fonctionnement familial nommé *Bastion*.

6.2 Portrait de la famille Boulorose – Elodie et ses parents

Contexte familial

Elodie, âgée de 6 ans et 9 mois, vit avec ses deux parents et son grand frère. Le père d'Elodie travaille dans les sciences et sa mère est physiothérapeute indépendante. Ils exercent respectivement à 100% et 60%. Monsieur B. a obtenu un bachelor en Sciences et Madame B. un diplôme de physiothérapeute. Nous pouvons qualifier leur niveau d'instruction comme étant élevé. Leur revenu familial annuel brut se situe entre 75'000 et 100'000 francs. La mère d'Elodie est d'origine espagnole et suisse. Elle est née en Espagne, mais elle est venue en Suisse à l'âge d'un an. Elle a donc grandi et effectué sa scolarité dans ce pays. Son mari est d'origine australienne et suisse. Il est arrivé en Suisse à l'âge de dix ans.

Famille et école

C'est la première année qu'Elodie a cette enseignante. En 1E-2E, elle a eu deux enseignantes qui se partageaient un poste. Monsieur et Madame B. ont déjà rencontré la maîtresse de leur fille à plusieurs reprises, notamment lors de la réunion de parents, ainsi qu'à un entretien individuel. Lorsque le père d'Elodie rencontre l'enseignante, il désire avoir des renseignements sur la scolarité de sa fille, sur ce qui est enseigné, sur ce qui se passe en classe et à l'école, à propos du comportement d'Elodie et des apprentissages. Il aime être informé à propos de la progression scolaire de sa fille, car il ne voit lui-même aucune évolution. Il a le

sentiment que l'apprentissage se fait très lentement. Madame B., quant à elle, souhaite recevoir des informations sur la scolarité de sa fille, sur l'enseignement, mais aussi à propos des relations entretenues avec ses camarades. Ils participent volontiers aux activités que propose l'école. La mère d'Elodie trouve cela important.

Elodie aime l'école, elle est à l'aise, d'ailleurs, ses parents estiment que ses résultats sont bons à très bons et qu'elle a plus de facilité que son grand frère. Selon Madame B., Elodie aime aller à l'école, à 8 heures, elle est prête à partir. Son père explique qu'Elodie est contente, elle se sent bien, même si certains matins, elle ne veut pas y aller. Elodie se rend à l'école accompagnée de son père ou de sa mère et parfois seule.

Les parents d'Elodie trouvent l'école adaptée à leur âge. Monsieur B. attend de l'institution scolaire qu'elle pousse un peu plus ses enfants, au niveau des contenus et des langues, puisque selon lui, à cet âge, on apprend facilement. Il estime que les élèves ont passé suffisamment de temps à dessiner, à apprendre des gestes, à chanter et à jouer. Pour la mère d'Elodie, l'école doit enseigner la base comme l'écriture, la lecture, le respect, les mathématiques et la culture générale. Elle dit que ce travail se fait conjointement avec la famille.

Elodie raconte souvent ses journées d'école, même si parfois elle ne s'en souvient plus. Sa mère lui demande tous les jours comment cela s'est passé. Le soir, elle fait toujours ses devoirs avec sa mère, car d'après elle, son père ne comprend pas bien le français.

Activités culturelles

Les différents membres de cette famille organisent régulièrement des sorties, des randonnées et lorsqu'il fait beau, ils jouent au parc qui se situe près de chez eux. Ils se rendent aussi au théâtre, au musée, à la bibliothèque, à la ludothèque, au cinéma ainsi qu'à certains spectacles de rues. Ils proposent également à leurs enfants différentes lectures, des voyages et des documentaires télévisés. De plus, les cultures des deux parents sont un apport culturel important.

Contacts extérieurs

Monsieur et Madame B. entretiennent de bons contacts avec les autres parents d'élèves. Elodie a beaucoup de copines, qu'elle invite régulièrement chez elle. Etant donné que c'est un petit quartier, la plupart de ses amies sont en même temps des voisines. Si nous reprenons la typologie de Montandon (1991), la famille Boulorose aurait un fonctionnement plutôt du type *Association*.

6.3 Portrait de la famille Chênevert – Anthony et sa mère

Contexte familial

Anthony, âgé de 7 ans et 2 mois, vit avec son grand frère et sa mère, car ses parents sont divorcés depuis une année environ. Il va chez son père tous les mercredis, un week-end sur

deux et pendant les vacances, la garde est partagée. Les parents de cet enfant sont restés en bons termes. Le père d'Anthony travaille dans l'informatique, à 100%. Madame C. était policière lorsqu'elle vivait au Pérou. Depuis une année, elle travaille au GIAP (parascolaire), en tant qu'animatrice. Ce travail correspond à un 20-30%. Elle n'a jamais fait d'études supérieures. Son niveau d'instruction est donc plutôt inférieur. Le revenu familial brut se situe à environ 130'000 francs par année. La mère d'Anthony est originaire du Pérou et vit en Suisse depuis douze ans.

Famille et école

Anthony a cette enseignante depuis cette année seulement. Avant cela, il a eu deux enseignantes en 1E-2E qui se partageaient un poste. La mère d'Anthony a rencontré la maîtresse de son fils à la réunion de parents, à l'escalade et lors de diverses autres fêtes. Lorsqu'elle s'entretient avec l'enseignante, elle désire savoir s'il y a un souci avec Anthony. Les résultats de cet élève sont bons à très bons. D'après l'enseignante, Anthony a une bonne capacité à apprendre. L'année dernière, il a suivi un traitement logopédique, car il avait de la difficulté au niveau de certains sons. Sa mère lui parle en espagnol à la maison, par contre, Anthony répond en français. Madame C. participe volontiers aux activités que propose l'école. Elle s'y implique pour ses enfants, car elle estime que cela est important. Anthony a un bon rapport avec ses amis, il est très sociable. Le matin, Anthony est motivé et content d'aller à l'école. Parfois, lorsqu'il ne se sent pas bien, il le dit à sa mère et il ne va pas à l'école. Il n'aime pas arriver en retard, il demande régulièrement ; "on est en retard ?" D'après Madame C., il angoisse face au retard. Son père et sa mère l'accompagnent régulièrement à l'école.

La mère d'Anthony estime que l'école emploie de bonnes méthodes pour faire apprendre les élèves. L'éducation au Pérou ne la satisfait pas, elle a donc de la difficulté à mentionner des attentes auprès de l'institution scolaire genevoise, tant elle est fière que ses enfants puissent faire leur scolarité en Suisse.

Anthony raconte rarement ses journées d'école, à part s'il a eu des soucis. Madame C. accorde beaucoup d'importance à l'école et désire que ses enfants se sentent écoutés, c'est pour cette raison qu'elle les questionne tous les jours.

Activités culturelles

Anthony va régulièrement au cinéma, en vieille ville ou encore manger des crêpes. Il joue souvent dans le préau de l'école avec ses copains. Avec son père, il a l'occasion de skier ou d'aller patiner. L'été, ils vont souvent à la piscine ou faire des pique-niques.

Contacts extérieurs

La mère d'Anthony se montre polie et salue tous les parents d'élèves. Elle a de bons contacts avec l'ensemble des parents, mais elle discute uniquement avec quelques-uns d'entre eux. Son fils, quant à lui, a beaucoup de copains et est très sociable. Si nous devions faire un parallèle entre le type de fonctionnement familial proposé par Montandon (1991) et notre famille, nous la désignerions plutôt de type *Compagnonnage*.

6.4 Portrait de la famille Dusapin – Robin et sa mère

Contexte familial

Robin, âgé de 7 ans, vit avec ses deux parents et son petit frère. Cependant, son père n'est pas souvent à la maison. Monsieur D. est contrôleur de gestion, il a obtenu une licence universitaire et passe actuellement le brevet fédéral de comptabilité. La mère de Robin a, en sa possession, un diplôme de psychothérapeute et exerce à son compte. Ils travaillent respectivement à 100% et 20%. Leur niveau d'instruction est élevé et leur revenu annuel brut se situe entre 75'000 et 100'000 francs. Les parents de Robin sont d'origine espagnole et vivent depuis leur naissance en Suisse.

Famille et école

Robin a cette enseignante depuis cette année scolaire. Auparavant, il a eu deux enseignantes qui se partageaient un poste. Monsieur et Madame D. ont rencontré la maîtresse de leur fils à la réunion de parents, puis à un entretien individuel, mais également lors de diverses activités organisées par l'école. Lorsque la mère de Robin s'entretient avec l'enseignante, elle désire savoir comment se comporte son fils. En ce qui concerne les apprentissages, Robin n'éprouve aucune difficulté, sa mère ne manifeste pas d'inquiétudes à ce sujet ; les résultats scolaires de Robin sont très bons. Il semble être à l'aise et motivé à aller à l'école. Par contre, il adopte un comportement plutôt difficile, ce qui inquiète Madame D. En effet, il évolue au sein d'un groupe de copains qui fait beaucoup de bêtises. Ses difficultés se situent donc au niveau du comportement. La mère de Robin aime participer aux activités proposées par l'école, elle trouve cela très convivial. Elle estime que l'école est plutôt facile et attend de cette institution un apport culturel et pédagogique (la base au niveau de la lecture, de l'écriture, et des mathématiques). Le matin, Robin se rend à l'école accompagné de sa mère.

Robin ne raconte pas souvent ses journées d'école, il est plutôt discret à ce sujet. Lorsqu'il y a un problème de comportement à l'école, il ne relate rien, ce qui signifie que sa mère attend de l'enseignante qu'elle lui explique régulièrement les éventuelles difficultés rencontrées. Le soir, Robin exerce régulièrement des activités extrascolaires (rythmique, karaté) et fait ses devoirs seul.

Activités culturelles

La mère de Robin et ses deux enfants font ensemble des activités comme du patinage, de la luge, ils vont parfois au musée ou voir des spectacles. Etant très pris par son travail, Monsieur D. participe peu à ces activités.

Contacts extérieurs

La mère de Robin entretient de bons contacts avec les autres parents d'élèves. Robin est sociable et a beaucoup de copains. La famille Dusapin se profilerait plutôt comme une famille de type *Association*, selon la typologie de Montandon (1991).

VII. ANALYSE DES DONNÉES

Comme il a déjà été souligné dans le cadre méthodologique, après avoir constitué les portraits de familles, les données ont été soumises à deux types d'analyse. La première étudie les contenus de manière transversale, afin d'examiner en profondeur les discours des élèves puis ceux des parents. La seconde analyse s'intéresse aux continuités et aux ruptures, qui existent entre le discours des élèves et celui de leurs parents. Différents thèmes comme le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages ainsi que le métier d'élève et les émotions seront abordés en fonction des deux concepts principaux : le rapport à l'école et l'expérience scolaire. Nous avons constitué des tableaux, structurés selon les questions du canevas d'entretien, qui synthétisent le discours des élèves et des parents. Au sein de ces tableaux, nous sommes susceptibles de rencontrer des discours directs, des discours relatés, des observations ou encore des traductions effectuées par l'étudiante. Après chaque série de tableaux, nous procéderons à une analyse qui donnera à voir les interprétations faites par l'étudiante, en fonction des thèmes cités ci-dessus.

Nous allons maintenant commencer par la partie descriptive, suivie de l'analyse du rapport à l'école des élèves et plus particulièrement du sens donné à l'école.

7.1 Le rapport à l'école des quatre élèves

7.1.1 Le sens de l'école

Sais-tu pourquoi les enfants vont à l'école ? Et toi, pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?

Mélanie	Elle ne parvient pas à répondre à cette question, elle reste silencieuse (l. 79-83). L'étudiante lui demande si c'est pour apprendre des choses, et elle acquiesce par un mouvement de tête.
Elodie	Les enfants vont à l'école, "pour apprendre à lire et à écrire ..." (l. 71). Elodie s'y rend pour les mêmes raisons.
Anthony	Il ne parvient pas à expliquer pourquoi les enfants vont à l'école. Par contre, lorsqu'on lui demande pourquoi lui, il y va, il répond : "pour apprendre" (l. 118). Il ne réussit cependant pas à expliquer plus précisément ce qu'il apprend ; il dit : "à faire des choses" (l. 120). L'étudiante le questionne et il répond "à compter jusqu'à cent par exemple" (l. 122), puis "apprendre à compter, à écrire et à lire et à..." (l. 126).
Robin	Selon Robin, les enfants vont à l'école "pour apprendre à lire et à écrire et à compter" (l. 85). Lui-même s'y rend pour ces trois raisons.

Est-ce que tu penses que tout ce que tu fais à l'école est utile ?

Qu'est-ce que tu apprends à l'école et qui t'est le plus utile dans ta vie ?

Mélanie	Elle pense que les activités faites à l'école lui sont utiles en dehors. Cependant, elle ne parvient pas à nommer les savoirs. L'étudiante lui demande alors si les mathématiques et l'apprentissage de la lecture lui sont utiles et Mélanie répond "oui".
Elodie	Elle pense que ce qu'elle fait à l'école ça lui est utile en dehors. Elle explique qu'elle peut par

	exemple regarder des livres. Lorsque l'étudiante la questionne un peu plus, Elodie précise qu'elle regarde des livres, mais essaye aussi de lire (l. 61).
Anthony	Il pense qu'apprendre "à lire, à écrire et à compter" (l. 92), cela lui est utile en dehors de l'école. Cependant, lorsque l'étudiante lui demande s'il lit des livres à la maison, sa réponse est négative.
Robin	Il pense que ce qui est fait à l'école est utile. Il explique ; "par exemple, apprendre à écrire, parce que si... parce que par exemple, euh apprendre aussi à écrire, parce que si on doit signer quelque chose, ben après si on sait pas écrire c'est dur !" (l. 61-62). Il dit que savoir écrire, ça lui servira, pour quand il sera grand. A part écrire, il dit aussi "juste à lire". La lecture et l'apprentissage d'autres langues ressortent comme des éléments utiles dans la vie quotidienne.

Si l'école n'était pas obligatoire, tu irais quand même ? Et si non, que ferais-tu ?

Penses-tu que c'est bien que l'on soit obligé d'aller à l'école ?

Mélanie	Si l'école n'existait pas, Mélanie désirerait que l'on en crée une, car "c'est bien l'école" (l. 91).
Elodie	Si l'institution scolaire n'était pas obligatoire, elle s'y rendrait quand même, car elle dit aimer l'école. Elle irait aussi pour apprendre. Elle approuve que l'on oblige les enfants à aller à l'école ; "comme ça ils peuvent lire, écrire et apprendre à travailler" (l. 85). Ces trois termes reviennent à plusieurs reprises lorsque l'on questionne l'élève sur le sens qu'elle attribue à l'école.
Anthony	Si l'école n'était pas obligatoire, Anthony n'irait "pas assez souvent". S'il avait le choix, il préférerait rester à la maison pour jouer, mais il avoue qu'il se rendrait à l'école "quelques fois et quelques fois pas" (l. 133), "parce qu'on peut voir notre ami" (l. 143).
Robin	Si l'école n'était pas obligatoire, Robin irait à la crèche, car "c'est trop bien ! avec un copain à moi !" (l. 94). Parfois, il resterait à la maison, afin de pouvoir jouer. Il dit qu'à l'école il peut aussi jouer, mais pas avec les jeux qu'il préfère ; le foot et les « playmobils » (l. 105).

Est-ce que tu penses que l'école te permettra de trouver un métier ?

Mélanie	Elle ne sait pas si l'école va lui permettre de trouver un métier. Elle n'a pas encore d'idée précise sur ce qu'elle désire faire plus tard.
Elodie	Elodie ne sait pas encore ce qu'elle désire faire plus tard, cependant l'école va lui permettre de trouver un métier.
Anthony	Il pense que l'école va lui permettre de trouver un métier. Pour le moment, son souhait serait de devenir informaticien. Lorsque l'étudiante lui demande si l'école va lui permettre de trouver un métier dans l'informatique, Anthony répond positivement (l. 153).
Robin	Robin hésite un peu avant d'affirmer que l'école va lui permettre de trouver un métier. Il désire devenir footballeur ou joueur de tennis.

Tu dois travailler, toi, à l'école ? Qu'est-ce que ça veut dire travailler à l'école ?

Mélanie	Elle a l'impression de devoir travailler à l'école, sauf lorsque "c'est l'heure de la récré" (l. 262).
Elodie	Elle a <i>besoin</i> de travailler à l'école. Pour elle, travailler cela signifie ; "je dois faire des fois des trucs difficiles et des fois des trucs faciles..." (l. 187).
Anthony	A l'école, Anthony doit beaucoup travailler. Pour lui, <i>travailler</i> signifie "faire des fiches de mathématiques, faire des travaux" (l. 282).
Robin	Robin travaille beaucoup à l'école. Pour lui, travailler rime avec le verbe <i>apprendre</i> . S'il ne travaille pas, il n'apprend pas, et s'il n'apprend pas, il ne pourra pas avoir de métier (l. 238-239).

Analyse

Afin de percevoir le sens attribué à l'école, cinq items ont été créés, à partir des cinq questions du canevas d'entretien, relatives au sens de l'école. Tout d'abord, nous chercherons à comprendre pourquoi ces élèves se rendent à l'école. Ensuite, nous questionnerons leurs propos concernant l'utilité de cette institution. Puis, nous examinerons les réponses des quatre enfants quant à l'importance d'aller à l'école. Enfin, nous nous concentrerons, d'une part, sur l'institution scolaire comme gage de réussite sociale et d'autre part, sur la signification du verbe *travailler* pour les élèves.

Pourquoi est-ce que je vais à l'école ?

Lorsque nous questionnons les élèves sur le « pourquoi » ils se rendent à l'école, leurs réponses sont assez précises. Elodie, Anthony et Robin répondent que les enfants y vont pour apprendre à lire et à écrire. Anthony et Robin ajoutent qu'ils apprennent également à compter. Les élèves énoncent plutôt ce qu'ils font concrètement, «à compter jusqu'à cent par exemple», comme le dit Anthony. Hormis Mélanie, qui ne fournit aucune raison, trois apprentissages sont évoqués par les élèves ; lire, écrire et compter. Dans leur étude, Charlot, Bautier et Rochex (1992) incluent ces trois dimensions dans les « apprentissages scolaires de base ». Ils notent que les élèves, même plus âgés, citent fréquemment ces apprentissages. Ces auteurs ont «parfois l'impression qu'il s'agit là de l'énoncé d'un stéréotype : l'école, c'est lire-écrire-compter» (p. 143). Ils expliquent que ces «activités ont du sens parce que leur utilité est immédiatement vérifiable» (idem). Charlot (2001) énonce que «les activités scolaires de base (lire, écrire, compter) font fortement sens pour eux» (.p 27). Nous pouvons émettre l'hypothèse que nos quatre élèves se trouvent dans la même posture, autrement dit, ils utilisent ces savoirs dans diverses situations de leur vie quotidienne et donc leur donnent beaucoup de sens. Il est intéressant de remarquer que les apprentissages cités sont ceux qui font le plus sens chez les élèves.

Develay (1996) affirme qu'il n'est pas simple pour les élèves de se projeter dans l'avenir et donner du sens à l'école en fonction du futur proche ou lointain. Les élèves ne se représentent pas l'école comme un lieu d'apprentissage pour réussir dans la vie. D'ailleurs, les raisons qui poussent ces quatre élèves à se rendre à l'école ne sont pas en lien avec leur futur ; à aucun moment, les élèves n'évoquent un futur proche ou lointain. Ils ne définissent pas clairement pour quoi, pour qui ou encore pour quand ils apprennent. Perrenoud (1996) explique que généralement, l'école habitue les élèves à ce type de discours : «Apprenez ! C'est important» (p. 10). Les élèves interrogés affirment qu'il est important d'apprendre, mais ils n'indiquent pas explicitement le but. Si l'élève ne sait pas à quoi l'apprentissage lui sert, cela peut générer du désinvestissement et un risque d'échec scolaire. Cela nous interroge sur le rôle que joue l'école pour pallier cette absence de sens, qui peut avoir des conséquences importantes dans la réussite scolaire d'un élève. La dimension sociale n'est citée à aucun moment par ces élèves. Contrairement à certains apprenants en difficulté, nos quatre élèves ne semblent pas «réduire l'école à cette fonction de socialisation» (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 70).

L'utilité de l'école

Nous constatons que la lecture et l'écriture sont les apprentissages qui s'inscrivent comme les plus utiles. Elodie explique que l'on peut parcourir des livres, à la maison. L'écriture apparaît comme utile pour Robin, lorsqu'il doit signer des papiers. Cet élève trouve également nécessaire d'apprendre d'autres langues. Nous percevons, indirectement, le lien avec la vie quotidienne ; la lecture pour regarder des ouvrages et l'écriture pour signer des documents. Nous remarquons que ces enfants énoncent des corrélations concrètes entre les apprentissages effectués en classe et leur utilité en dehors de l'école. Ce qui est enseigné dans le cadre scolaire ne semble pas totalement « déconnecté » de la vie quotidienne. Ces élèves parviennent à construire du sens, quant à l'utilité de certains apprentissages, qui s'avèrent être les mêmes que ceux qui les motivent à se rendre à l'école. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils s'y rendent pour apprendre des contenus qui leur sont bénéfiques en dehors de l'institution.

Mélanie ne réussit pas à nommer les apprentissages qu'elle estime utiles. Il faut relever, comme l'a souligné sa mère, que Mélanie semble répondre aux questions en fonction de ce qu'elle pense être la bonne réponse. Cela fournit donc un biais non négligeable. C'est pour cette raison que son discours est parfois à traiter avec précaution.

Et si l'école n'existait pas

Ces élèves semblent donner du sens à l'école, quant au pourquoi on y va. Cependant, lorsque nous leur demandons la fréquence à laquelle ils iraient à l'école, si on leur donnait le choix, les avis sont partagés. Mélanie et Elodie continueraient à s'y rendre. Différentes raisons poussent les deux garçons à ne pas se rendre à l'école. Robin, par exemple, désirerait retourner à la crèche, afin de retrouver un pair (socialisation). Anthony choisirait de jouer chez lui (aspect ludique) plutôt que d'aller à l'école. Cet élève nuance ses propos, en disant qu'il irait tout de même à l'école pour voir ses copains. L'aspect social s'avère nécessaire pour les deux garçons. D'ailleurs, selon certaines recherches, les interactions sociales semblent importantes au sein de l'instance scolaire et certains élèves s'y rendent, car « c'est l'endroit où l'on se fait des copains » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 70). L'aspect social joue un rôle non négligeable dans la scolarité des élèves, même si les motivations à se rendre à l'école sont différentes d'un élève à un autre. Cela nous montre que l'enseignant doit impliquer les élèves de différentes manières, afin que chaque apprenant puisse trouver une source de motivation. Aucun de nos élèves interrogés ne propose une autre structure que l'institution actuelle. Elodie ajoute qu'elle trouve bien que l'école soit obligatoire, car les élèves peuvent ainsi apprendre à lire, à écrire et à travailler.

L'école, gage de réussite sociale ?

Dans son texte, Develay (1996) explique que l'école perd de sa justification, car cette institution n'est actuellement plus gage de réussite sociale. Mélanie, Elodie, Anthony et Robin ont été interrogés sur ce thème, afin de voir le sens qu'ils donnent à l'institution scolaire, par

rapport au futur. Mélanie rejoint l’affirmation de Develay, puisqu’elle dit qu’elle ne sait pas si l’école va lui permettre de trouver un métier. Quant aux trois autres élèves, l’école est gage de réussite professionnelle, car ils affirment que l’école leur permettra de trouver un métier. Il existe une certaine confiance en l’avenir. Seuls les deux garçons énoncent la profession qu’ils souhaitent exercer. Dans leur étude, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont justement constaté que les apprenants ne citent pas fréquemment le métier espéré. Nous pouvons nous demander si les élèves qui se projettent dans le futur ont plus de chance de réussite que les autres. En effet, nous pouvons émettre l’hypothèse que ces élèves seront plus motivés et donneront du sens à l’école en fonction de leur projet d’avenir, et ainsi réussiraient mieux leur scolarité.

Qu’est-ce que ça signifie travailler ?

Pour les quatre élèves, à l’école, il *faut* travailler. Il est intéressant de relever le poids des attentes institutionnelles ou familiales, qui sont mises en visibilité par l’utilisation du verbe *falloir*. Mélanie dit qu’elle travaille une bonne partie de la journée d’école, sauf lorsque c’est la récréation. Elodie affirme qu’elle n’est pas obligée, mais qu’elle a besoin de travailler, lorsqu’elle fait des activités, qu’elles soient faciles ou difficiles. Pour Anthony, travailler signifie faire des activités de mathématiques ou d’autres exercices. Robin, quant à lui, lie le travail avec l’apprentissage. Travailler permet d’apprendre des choses. Or, s’il ne travaille pas, il n’apprend rien et ainsi, il n’aura pas de métier. A nouveau, le travail fourni en classe est mis en lien avec un futur lointain (exercer une profession). Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont remarqué que “l’association entre travailler et apprendre est très étroite et réversible puisque [...] apprendre, c’est travailler, mais travailler c’est aussi apprendre” (p. 190). Les élèves interrogés expliquent concrètement ce que ce terme signifie, de leur point de vue.

Comme nous l’avons vu dans le cadre théorique avec Develay (1996), il n’est pas si simple de donner du sens à l’école. Cependant, ces quatre élèves semblent en donner. En effet, ils savent pourquoi ils s’y rendent et ce qui leur est utile dans leur vie quotidienne. L’institution scolaire garantirait aussi une réussite sociale (avoir un métier), pour la plupart d’entre eux. Ils parviennent tous à expliquer la signification (« qu’est-ce que ça signifie de... ») du mot *travailler*. Nous pouvons tout de même nous demander si les élèves donnent réellement du sens à l’école et s’ils n’ont pas simplement bien intégré les attentes sociales, qui leur permettent de tenir un discours sur le sens, sans véritablement en donner.

7.1.2 Le sens des savoirs

Est-ce que tu trouves bien de faire des mathématiques/français ? Pourquoi ? Et des sciences, la salle de jeu ?

Mélanie	Elle trouve bien que l’on fasse des mathématiques et du français à l’école, tout comme le dessin, la salle de jeu et la peinture. Elle apprécie également le travail effectué sur les chevaliers. Elle ne
---------	---

	donne pas clairement son avis, mais acquiesce aux propositions de l'étudiante.
Elodie	Elodie trouve bien que l'on fasse des mathématiques et elle souhaite continuer à en faire (l. 126). Elle exprime le même avis concernant le français. Elodie explique qu'en général elle trouve bien d'aller à la salle de jeu, mais que parfois cette activité est dangereuse ; "des garçons ou des filles qui savent faire la roue, la colonne droite ou des trucs difficiles et après les autres ils savent pas, et ils peuvent se faire mal" (l. 130-131). L'étudiante la questionne aussi sur le thème qu'ils sont en train d'étudier ; les chevaliers. Elodie semble apprécier de travailler sur ce thème.
Anthony	Anthony estime qu'il est pertinent de faire du français et des mathématiques à l'école. La salle de jeu est une discipline qui apparaît comme moins importante. Anthony justifie cela, par le fait qu'il y a des jeux. Pour lui, faire des jeux à l'école s'avère moins important que le reste.
Robin	Il trouve bien de faire des mathématiques et du français, à l'école. Lorsque l'étudiante lui demande pourquoi c'est bien, il lui répond ; "parce que c'est bien" (l. 147). Il estime pertinent d'avoir la salle de jeu, par contre, il n'aime pas aller à la chorale, car selon lui "ça prend trop de temps" (l. 152). A la place, il préférerait aller jouer au football dans le préau et avoir un temps plus élevé de récréations.

Qu'est-ce qui est facile ? Qu'est-ce qui est difficile à l'école ?

Mélanie	Mélanie ne trouve pas facile, l'école. Cependant, elle a de la difficulté à énoncer les activités difficiles. L'étudiante lui repose la question et cette fois-ci Mélanie répond : "les travaux que je fais" (l. 37). Les travaux qu'elle trouve parfois difficiles sont les mathématiques, mais cette discipline n'apparaît pas comme constamment difficile. Elle ne parvient pas à nommer les activités faciles. Mélanie sait déjà lire et trouve la lecture facile.
Elodie	Elle estime que les mathématiques sont difficiles. La lecture est parfois un peu difficile.
Anthony	L'étudiante lui demande si l'école est facile et il répond ; "euh... ça va" (l. 45). Pour lui, comprendre un exercice est quelque chose de difficile, surtout lorsqu'il n'entend pas bien la consigne. L'étudiante lui demande s'il trouve les mathématiques complexes. Il dit que parfois c'est facile et parfois c'est difficile. Il donne un exemple très concret d'un exercice de mathématiques qu'il a trouvé simple (l. 58-59). L'apprentissage de la lecture est considéré, par Anthony, comme difficile, surtout lorsqu'il s'agit de reconnaître les sons et de s'en souvenir. Une fois qu'il reconnaît un son, il pense que la lecture c'est plutôt facile.
Robin	Il trouve facile de faire des mathématiques et du français à l'école, même si parfois certains exercices de mathématiques sont plus difficiles. La lecture, quant à elle, n'est pas perçue comme une activité facile. Robin explique cette difficulté, de la manière suivante ; "quand je lis un livre, y'a des mots que je me rappelle plus, que je sais pas ce que c'est écrit" (l. 46-47), "parce que moi par exemple, quand y'a un mot où à la fin y'a "ent" ben moi je pense que ça... quand on compte, parce que quand on lit le "ent", ben on le lit pas..." (l. 49-50).

Quelle est la (les) discipline(s) qui te semble(nt) la (les) plus importante(s) ? Et la (les) moins importante(s) ? Pourquoi ?

Mélanie	Mélanie ne parvient pas à répondre à cette question, elle dit ; "je ne sais pas" (l. 186).
Elodie	Ce qui lui semble le plus important ; écrire et lire. Par contre, la rythmique apparaît comme moins importante. Pour elle, apprendre à lire et à écrire sont des apprentissages importants pour l'avenir ; "si on sait pas lire et écrire quand on sera grand on saura pas écrire et à lire" (l. 139).
Anthony	La lecture apparaît comme une activité importante à ses yeux. Il n'énonce aucune autre discipline. Lorsque l'étudiante lui demande ce qui, pour lui, est moins important, il répond "la récré" (l. 209). Tout comme pour la salle de jeu, il explique que cela est moins important, car "là on fait aussi des

	jeux, mais juste que c'est dehors" (l. 211).
Robin	Les disciplines les plus importantes sont les mathématiques et l'écriture, car il a l'impression d'apprendre lorsqu'il en fait (l. 177).

1) Est-ce qu'il y a des disciplines que tu souhaiterais ne plus faire ? Pourquoi ?

2) Est-ce que tu aurais envie de faire des choses que tu ne fais pas à l'école ?

Mélanie	1) Il n'y a aucune discipline qu'elle souhaite ne plus faire. Même si les mathématiques sont parfois difficiles, elle veut continuer à en faire (l. 181-182). 2) Mélanie ne désire rien faire de plus (l. 65).
Elodie	1) Elle n'apprécie pas tellement le dessin, mais elle ne dit pas qu'elle ne désire plus en faire. 2) Elodie aimerait bien faire plus souvent des bricolages (l. 53).
Anthony	1) A cette question, Anthony répond ; "faire des batailles de boules de neige" (l. 220). Il souhaite ne plus faire cette activité, car il dit que l'on peut "s'en prendre une dans la figure" (l. 224). 2) Anthony souhaiterait s'amuser dans le parc avec sa classe, car il n'y joue jamais, dans le cadre de l'école (l. 79 et 81). Il aimerait aussi aller à la piscine et à la patinoire (l. 85).
Robin	1) Les moments sur les petits bancs l'ennuient, il souhaiterait pouvoir supprimer ces temps collectifs, car il n'aime pas écouter l'enseignante. Il aimerait mettre "un truc autour de la tête qui nous dit qu'est-ce qui faut faire, on a pas besoin d'écouter, on regarde depuis notre place" (l. 166-167). 2) Robin ne désire rien faire de plus (l. 55).

Analyse

Lors des entretiens, cinq questions ont été posées à ces élèves concernant le sens donné aux savoirs. Cependant, pour l'analyse de ce sens, le texte se découpera en quatre paragraphes, puisque nous avons fait le choix de regrouper les deux questions traitant des changements à effectuer ou non au sein de l'école. L'analyse s'intéresse donc aux activités que les élèves apprécient, aux difficultés rencontrées, à l'importance de certaines disciplines, ainsi qu'aux éventuels changements à opérer.

Qu'est-ce qui est bien à l'école ?

Mélanie estime que toutes les disciplines sont pertinentes à faire en classe. Elle ne questionne pas réellement l'école, il semblerait qu'elle accepte toutes les activités proposées par les enseignants. Elodie remet un peu en cause la salle de jeu, car elle trouve dangereux certains exercices, comme la roue. Anthony remet également en question la salle de jeu, mais pour d'autres raisons que la sécurité. Selon lui, cette discipline est moins importante, puisqu'elle concerne les jeux et que ces derniers sont moins primordiaux que les autres apprentissages. Robin trouve pertinent de faire des mathématiques et du français, mais il ne parvient pas à donner plus d'explications quant au pourquoi il s'avère important d'apprendre ces contenus. Il n'aime pas aller à la chorale, car il estime perdre trop de temps. Il préférerait jouer au football ou augmenter la durée de la récréation. Nous remarquons que le français et les mathématiques ne sont jamais remis en cause ; il est pertinent d'en faire, alors que d'autres activités

pourraient être modifiées, voire supprimées. Nous pouvons nous questionner quant à la place accordée à ces disciplines au sein de la société. Il s'avère que parfois, lors de discussions informelles, l'école est réduite à sa fonction d'enseigner les mathématiques et le français. Il se peut que cette opinion publique influence les élèves et ainsi ces deux disciplines apparaissent comme un aspect « indiscutable » de la scolarité.

Elodie, Anthony et Robin émettent des critiques (positives ou négatives) face aux différents savoirs, ce qui démontre qu'ils parviennent à prendre du recul, à réfléchir et à questionner l'importance des enseignements. Le fait de questionner les élèves sur leurs préférences quant aux différentes activités nous permet de percevoir la place qu'occupe chaque discipline aux yeux des enfants et ainsi distinguer leur rapport au savoir.

Qu'est-ce qui est facile et qu'est-ce qui est plus difficile ?

Les mathématiques sont estimées, par la plupart de ces écoliers, comme une discipline difficile. Anthony et Mélanie nuancent leurs propos en affirmant que certaines tâches seulement sont difficiles. La lecture est perçue par Mélanie comme une activité facile, mais pour Elodie, Anthony et Robin cet apprentissage est complexe. Les élèves parviennent plus facilement à énoncer ce qui est difficile en lecture qu'en mathématiques. Les mathématiques sont peut-être plus abstraites et les exercices plus variés, ce qui expliquerait cette difficulté à nommer des activités concrètes. La reconnaissance des sons pose apparemment quelques difficultés aux élèves, à l'exception de Mélanie, qui a néanmoins déjà appris à lire à la maison, ce qui pourrait justifier cette facilité. Robin décrit de manière très précise ses difficultés en lecture. Il s'auto-évalue et prend du recul quant à ses apprentissages.

Quelles sont les disciplines les plus importantes à l'école ?

Les disciplines qui apparaissent être les plus importantes sont l'écriture, la lecture et les mathématiques. Il est intéressant de constater que les contenus jugés comme importants sont des disciplines dites « scolaires ». Pour Elodie, la lecture et l'écriture sont importantes pour sa vie d'adulte ; « quand je serai grande ». Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, une étude, menée par Charlot, Bautier & Rochex (1992), démontre que les parents et les enseignants tiennent des discours sur l'utilité d'une discipline, mais cela ne signifie pas que l'élève parvienne à comprendre l'intérêt des exercices fournis en classe. En ce qui concerne Elodie, elle semble construire du sens face à certaines situations scolaires telles que la lecture et l'écriture. Cela lui apparaît comme utile pour son futur. Ces disciplines ne sont pas « déconnectées » de la réalité. Par contre, à ses yeux, la rythmique apparaît comme moins importante. Anthony, quant à lui, trouve que la lecture est primordiale. Il n'énonce cependant aucun argument, qui expliquerait l'importance de ce savoir. La salle de jeu est une activité moins importante, car il y fait des jeux et comme nous l'avons vu précédemment, ceci a moins de sens pour lui dans le cadre scolaire. Les disciplines que Robin estime être les plus importantes sont les mathématiques et l'écriture. Celles-ci sont primordiales, car il a

l'impression d'effectuer un apprentissage. Mélanie ne nomme aucune discipline. Cette élève semble n'avoir que très peu de représentations des savoirs enseignés.

Ces élèves accordent de l'importance aux disciplines dites « scolaires ». Les savoirs, qui sont à la base de tout apprentissage postérieur et qui peuvent avoir un lien avec leur avenir, prennent du sens. Les jeux, par exemple, ne sont pas des éléments qui favoriseraient les apprentissages. Nous pouvons dire que les jeux ont un autre statut aux yeux des élèves. Ces activités sont citées, mais il semblerait que leur statut soit différent et moins important que celui des activités dites « scolaires ». Il se peut que ces élèves aient intériorisé l'enjeu de l'école relatée par l'opinion publique ou familiale et ainsi ces élèves opèrent à une hiérarchisation des savoirs.

Qu'est-ce que ces élèves souhaiteraient faire ou ne plus faire ?

A nouveau, nous pouvons affirmer que Mélanie ne remet rien en cause, puisqu'elle n'émet aucun désir de changement. Robin s'ennuie lorsqu'il doit être sur les petits bancs, afin d'écouter les consignes. Il souhaiterait pouvoir supprimer ces moments. De plus, il aimerait créer un robot, qu'il installerait autour de sa tête et qui lui fournirait toutes les informations nécessaires pour effectuer l'activité. Robin questionne l'école ; il réfléchit à des stratégies qui lui permettraient de moins s'ennuyer en classe. Elodie souhaiterait faire plus de bricolages (créativité). Anthony explique qu'il ne souhaite plus faire de batailles de boules de neige, car cette activité est dangereuse. En revanche, cet élève aimerait jouer plus souvent au parc avec ses copains, se rendre plus régulièrement à la piscine et à la patinoire (loisirs). Elodie et Anthony ressentent le besoin d'augmenter le nombre d'activités un peu moins « scolaires ». En questionnant les élèves sur leur désir de changement, nous les incitons à parler de leur métier d'élève. Il est intéressant de remarquer que ces élèves désirent être plus actifs dans leur métier. D'ailleurs, il s'avère que ces élèves énoncent des traces du métier d'élève, dans sa forme la moins stimulante. La forme scolaire, nous le remarquons, est particulière, puisqu'il existe un certain nombre de contraintes auxquelles les élèves se confrontent. La forme du travail scolaire semble parfois « peser » sur certains élèves, qui désirent vivre des moments plus actifs, créatifs ou encore ludiques. Il apparaît que l'élève est acteur, mais également stratège, comme Robin, qui imagine des stratégies, afin d'éviter certaines tâches.

Dans l'ensemble, ces élèves semblent questionner les savoirs enseignés et parviennent à leur donner un sens en fonction du futur, mais aussi par rapport à leur utilité immédiate. Certains apprenants émettent des désirs concernant des changements à faire ; être plus actifs et créatifs. Cela signifie que les élèves évoluent dans un milieu qu'ils questionnent.

7.1.3 Le sens des apprentissages

Est-ce que tu apprends des choses à l'école ? Qu'apprends-tu ?

Mélanie	Mélanie dit qu'à l'école elle fait du français (lecture) et des mathématiques. L'étudiante lui
---------	--

	demande ce qu'elle fait d'autre à l'école et Mélanie lui répond : "oui je fais d'autres choses" (l. 106). Il faut une autre relance de la part de l'étudiante, afin que Mélanie explique qu'elle travaille sur les chevaliers. L'étudiante lui demande ce qu'elle fait exactement sur les chevaliers et Mélanie lui répond : "je fais le chevalier, je fais le cheval et puis après on va faire les rois et après on va faire les princesses et les reines" (l. 110-111). L'étudiante lui demande si elle fait du dessin. Mélanie répond positivement à la question, même si selon elle, elle n'en fait pas assez souvent. Elle ajoute qu'elle fait aussi de la peinture et que parfois elle va à la salle de jeu. Elle ne parvient cependant pas à expliquer ce qu'elle y fait, malgré les propositions de l'étudiante.
Elodie	Au début de l'entretien Elodie dit qu'à l'école, elle apprend à lire et à écrire. Lorsque l'étudiante lui demande si elle apprend d'autres choses, elle répond ; "oui à travailler" (l. 97). L'enseignante apprend à travailler aux élèves en fournissant des explications (l. 99).
Anthony	Anthony apprend à compter, à écrire et à lire. Il n'ajoute rien.
Robin	Robin apprend à lire, à écrire, à compter et à s'exprimer dans d'autres langues.

Pourquoi est-ce que l'on apprend des choses à l'école ?

Mélanie	Mélanie ne sait pas.
Elodie	Elodie apprend des choses à l'école en prévision de l'avenir ; "comme ça quand t'es grand tu sais écrire et lire" (l. 104).
Anthony	Il apprend à compter et à lire, parce que selon lui, c'est important. Lorsque l'étudiante lui demande pourquoi c'est primordial, il répond ; "pour nous" (l. 160), car lorsqu'il aura des enfants, il pourra au moins leur apprendre à compter (l. 164-165).
Robin	Il apprend un certain nombre de savoirs, afin de trouver un métier.

Pour qui apprends-tu ? Est-ce que c'est pour faire plaisir à quelqu'un ? Pour toi-même ?

Mélanie	Lorsque l'étudiante lui pose cette question, Mélanie répond qu'elle ne sait pas.
Elodie	Elodie apprend pour faire plaisir à ses parents, mais aussi pour elle-même. Selon elle, si elle n'apprenait pas, ses parents seraient certainement tristes.
Anthony	Il apprend pour lui-même et pour son futur (l. 166-167).
Robin	Il apprend des choses pour savoir. Les apprentissages sont pour lui-même.

Comment fais-tu, toi, pour bien apprendre ? Pour réussir à l'école ?

Mélanie	L'étudiante fait de nombreuses reformulations, mais Mélanie ne parvient pas à expliquer sa manière d'apprendre (l. 148-162). L'étudiante prend alors un exemple concret ; la lecture. Elle demande à Mélanie ce que cette dernière ferait si elle voulait apprendre à lire à autrui. Mélanie ne s'exprime pas. Après de nombreuses reformulations, Mélanie dit qu'elle essaye de lire. L'étudiante lui demande ce qu'elle fait lorsqu'elle essaye de lire, regarde-t-elle les mots, les lettres. Mélanie explique qu'elle regarde les lettres, puis qu'elle essaye de lire.
Elodie	Elle annonce que son enseignante explique ce qu'il faut écrire, puis les élèves le font. Elle ajoute aussi que parfois elle effectue des apprentissages en étant debout et d'autres fois assise. Il ne faut pas parler, car cela déconcentre ; il faut donc être concentré pour apprendre.
Anthony	Selon Anthony, il faut aller à l'école, afin de bien apprendre. Une fois que l'on s'y trouve, il faut faire des exercices, des travaux. De plus, pour pouvoir apprendre, il doit respecter les règles, être attentif, sage et ne pas faire de bruit dans les corridors.
Robin	Pour apprendre des choses, il faut être bien et écouter. Pour lui, être bien, cela signifie ; "être sage, pas dire « oh je veux dire quelque chose, oh je veux dire quelque chose »" (l. 134). Il faut respecter ces règles, afin de pouvoir écouter (l. 136). L'étudiante lui demande si d'autres conditions sont

nécessaires. Dans un premier temps, il répond négativement, puis il ajoute ; “ah oui, il faut aller à l'école !” (l. 141).
--

Analyse

L'analyse concernant le sens des apprentissages se décline en quatre parties. La première aborde les apprentissages effectués au sein de l'école. La deuxième s'intéresse aux raisons qui motivent les élèves à apprendre des contenus à l'école. La troisième pose la question suivante ; pour qui apprend-on ? La quatrième questionne les apprenants sur les conditions requises pour assimiler des contenus.

Qu'apprend-on à l'école ?

Ces élèves apprennent à lire, à écrire (Elodie, Anthony et Robin), à travailler (Elodie), à compter (Anthony et Robin) et d'autres langues (Robin). Il existe une certaine proximité entre les contenus d'enseignement énoncés par les élèves et les activités qui les stimulent à se rendre à l'école. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves retiennent essentiellement, de l'enseignement, les savoirs qui leur font sens et plus précisément ceux qui les intéressent et les motivent.

Mélanie emploie des termes très généraux. Elle fait du français, des mathématiques, du dessin, de la peinture et elle va à la salle de jeu. Elle éprouve cependant de la difficulté à nommer ce qu'elle apprend précisément. En revanche, en ce qui concerne le thème des chevaliers, Mélanie le décrit de manière très précise et parvient même à expliquer ce que l'enseignante leur apprendra ensuite. Nous pouvons émettre l'hypothèse que certains apprentissages, comme les chevaliers, l'intéressent, elle leur donne du sens et ainsi elle peut en parler de manière distincte. Elodie apprend à travailler. D'après elle, l'enseignante joue un rôle important dans cet apprentissage, en leur fournissant des explications. Elodie, Anthony et Robin citent plusieurs apprentissages auxquels ils attribuent certainement du sens. Ils ont une idée assez précise des contenus appris à l'école. En revanche, il est intéressant de remarquer que l'enseignant n'est que rarement cité, par ces élèves, comme acteur de leur réussite, sauf pour Elodie qui explique que la maîtresse apprend à travailler. Cela pose la question de la perception des élèves quant à la place et au rôle que doit jouer l'enseignant. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que pour ces élèves l'enseignant ne détienne aucun rôle. Il aurait fallu mener une enquête plus approfondie afin de répondre à cette question. Rappelons que nous n'avons pas questionné les élèves à ce sujet et nous sommes limités, dans cette recherche, aux rapports entre parents et enfants. Les pratiques de l'enseignante ressortent autour des questions sur les attentes et sur ce que l'élève a à faire en classe.

Pourquoi apprend-on des choses à l'école ?

Develay (1996) explique que l'apprentissage s'effectue seulement si l'apprenant trouve du sens à la situation d'enseignement. Nous allons maintenant observer le sens que donnent ces

élèves aux apprentissages, en leur demandant pourquoi ils apprennent dans le cadre de l'école. Mélanie n'a pas su répondre à cette question. Elodie, Anthony et Robin apprennent pour un objectif futur ; "comme ça quand t'es grand tu sais écrire et lire" (Elodie). Anthony apprend à compter et à lire, parce que c'est important pour lui-même. Il se projette dans le futur, en disant que lorsqu'il aura des enfants, il pourra alors leur apprendre à compter, par exemple. Finalement, les apprentissages assimilés scolairement permettront à Robin de trouver un métier. Nous remarquons que pour ces trois élèves, les apprentissages prennent sens par rapport à l'avenir, ce qui pourrait provoquer une plus grande motivation pour ces élèves à effectuer des apprentissages. En prenant appui sur les classifications de Develay (1996), il semblerait que ces apprenants soient des *élèves stratégiques*, puisqu'ils parviennent à mettre en relation les situations d'apprentissage et l'usage (personnel ou professionnel) qu'ils pourront en faire. L'école n'apparaît donc pas comme une institution « déconnectée » de la réalité, mais bien comme un lieu où l'on se forme pour l'avenir, en ayant un but précis ; pour plus tard, pour quand je serai grand, pour avoir une profession.

Pour qui apprend-on ?

L'école apparaît comme un lieu où l'on apprend d'abord pour soi-même (Anthony et Robin). Robin explique qu'il apprend des contenus, pour savoir, alors qu'Anthony précise que ces apprentissages lui serviront pour le futur. A nouveau, l'avenir est présent dans l'esprit de ces deux garçons. Il est intéressant de revenir sur les propos d'Elodie. Cette dernière dit qu'elle apprend pour faire plaisir à ses parents et pour elle-même. Il existe donc un double enjeu avec lequel elle compose. D'un côté, Elodie se rend à l'école pour satisfaire ses parents, sans intérêt personnel, mais plus par obligation et d'un autre côté, elle y trouve du sens, par rapport à son futur. Mélanie ne parvient pas à formuler de réponse.

Quelles sont les conditions requises pour bien apprendre ?

Il est intéressant de questionner ces élèves sur les conditions idéales pour apprendre, afin de percevoir un certain recul et une réflexion sur leur manière de mener leurs apprentissages. Rappelons, comme le souligne Montandon (1997), qu'il existe, d'après une enquête menée auprès d'élèves, quatre conditions différentes pour apprendre ; 1. des conditions internes, 2. des conditions externes, 3. des techniques et des stratégies, 4. recourir à l'aide d'autrui ou s'aider de supports physiques.

Pour analyser les propos de ces élèves, nous nous baserons sur la grille de lecture (ci-dessus) proposée par Montandon (1997). Mélanie parvient difficilement à expliquer comment elle fait pour bien apprendre. Elodie, Anthony et Robin fournissent, quant à eux, différentes conditions d'apprentissages. Elodie recourt à l'aide d'autrui et cite également des conditions internes et externes. Pour elle, l'enseignante est une ressource pour les apprentissages, car elle explique les activités (aide d'autrui). Elodie ajoute que pour bien apprendre, il ne faut pas faire de bruit (condition externe), afin d'être concentré (condition interne). La concentration semble être, aux yeux de cette élève, la clé de l'apprentissage. Anthony dit que pour bien

apprendre, il faut être attentif et sage (conditions internes), respecter les règles et ne pas faire de bruit dans les corridors (conditions externes). Robin, pour bien apprendre, doit être sage et écouter (conditions internes). Pour pouvoir écouter correctement, il faut respecter les règles (condition externe). Anthony et Robin disent qu’il faut aller à l’école pour apprendre. L’institution scolaire apparaît, pour eux, comme le lieu où l’on assimile des savoirs. Aucun élève ne cite de moyens de référence comme une aide à l’apprentissage. Ceci peut s’expliquer par le fait que ce sont de jeunes élèves qui ne savent pas encore lire couramment. Les moyens de références ne constituent donc pas une solution efficace. Il apparaît, pour ces élèves, que les conditions internes et externes sont les plus importantes à respecter pour s’assurer de bonnes conditions d’apprentissage.

Les apprentissages effectués dans le cadre de l’école apparaissent comme nécessaires et utiles pour l’avenir de ces élèves. Comme nous l’avons souligné, les élèves donnent du sens aux apprentissages par rapport au futur. Les apprentissages devraient être effectués (Develay, 1996), puisque le sens est favorisé. Ces élèves citent les savoirs enseignés dans le cadre de l’école, ils sont donc capables de prendre du recul face à l’apprentissage et ils parviennent également à énoncer les conditions pour bien apprendre. L’école n’est pas seulement vécue, mais aussi réfléchie.

7.2 L’expérience scolaire des quatre élèves

7.2.1 Le métier d’élève

Raconte-moi un peu ta journée...

Mélanie	Au début, Mélanie reste silencieuse. Ensuite elle dit qu’elle a fabriqué un flocon. L’étudiante lui demande en quoi consiste cette activité et elle explique qu’elle devait “poinçonner dans les formes” (l. 12). Elle ne se souvient plus du reste de sa journée. L’étudiante la questionne sur l’activité du flocon et lui pose à nouveau la question ; qu’est-ce que tu as fait d’autre aujourd’hui ? Mélanie hésite puis répond : “j’ai écrit une bulle” (l. 23) “et j’ai découpé” (l. 25). Mélanie n’explique pas ce qu’elle a découpé, elle dit simplement : “j’ai découpé” (l. 27). Au cours de l’entretien (l. 130 et +), Mélanie raconte qu’elle a été à la cathédrale avec ses copines et la maman d’une amie. Elle explique aussi qu’elle a pris les escaliers et qu’elle a regardé toute la cathédrale.
Elodie	Elodie explique qu’elle a travaillé. L’étudiante lui demande ce qu’elle a fait comme travail et elle répond “j’ai écrit” (l. 12). Elle précise, suite à une relance de la part de l’étudiante, qu’elle a écrit “des trucs sur le chevalier” (l. 14). Elodie ne se souvient pas ce dont elle a écrit. Elle ajoute qu’elle a fait des lettres et un dessin dans son cahier d’écriture (l. 18). L’étudiante lui demande de bien réfléchir et Elodie réplique ; “oui j’ai chanté” (l. 24).
Anthony	Anthony raconte qu’il a fait des mathématiques et qu’il a travaillé sur les chevaliers. Il ajoute qu’il a fait un jeu avec un dé.
Robin	Au début de l’entretien, Robin ne se souvient plus de sa journée. Il entre difficilement dans

	l'entretien, il n'a pas envie de répondre aux questions que lui pose l'étudiante. Petit à petit, Robin raconte sa journée et explique qu'il est allé à la salle de jeu, qu'il a regardé un film et qu'il a fait des mathématiques.
--	--

1) C'était bien l'école aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu as préféré faire aujourd'hui ? Pourquoi ?

2) Et les autres jours, qu'est-ce que tu aimes faire ? Pourquoi ?

3) Et en général, est-ce que tu aimes aller à l'école ?

Mélanie	<p>1) Elle a apprécié poinçonner les flocons. L'étudiante cherche à savoir à quoi serviront les flocons. Mélanie explique que la maîtresse les accrochera dans la classe.</p> <p>2) Elle apprécie faire des mathématiques, mais elle préfère le français.</p> <p>3) En général, elle aime aller à l'école.</p>
Elodie	<p>1) Elodie a préféré écrire, parce qu'elle aime le thème des chevaliers.</p> <p>2) Les autres jours, elle dit apprécier "jouer avec mes copines" (l. 30). Elodie n'ajoute aucun autre élément. En revanche, elle n'aime pas tellement dessiner. D'autres activités devraient donc plaire à Elodie, l'étudiante lui demande alors si les mathématiques lui plaisent. Elodie répond "oui", mais lorsqu'elle explique ce qu'elle fait en mathématiques, elle dit ; "c'est des travaux difficiles" (l. 41). La lecture, qui est parfois un peu difficile, et l'écriture semblent être deux domaines qu'elle trouve particulièrement intéressants.</p> <p>3) En général, elle se rend volontiers à l'école.</p>
Anthony	<p>1) Il a apprécié sa journée d'école et tout particulièrement le jeu avec le dé, car il était amusant.</p> <p>2) Les autres jours, il aime jouer avec ses copains, aller à la patinoire ou à la piscine. En revanche, Anthony n'aime pas travailler, surtout lorsque l'activité s'avère trop facile ; cela l'ennuie.</p> <p>3) En règle générale, il aime aller à l'école. Il est content et trouve tout intéressant, sauf lorsqu'il fait une activité trop facile. Il aborde à deux reprises l'ennui qu'il éprouve parfois (l. 33 & 322).</p>
Robin	<p>1) Sa journée d'école ne lui a pas plu, car il voulait être à la maison et jouer (l. 18). Le film, abordant le thème des chevaliers, est l'activité qu'il a tout de même préférée.</p> <p>2) Il apprécie faire des mathématiques, cependant, cela dépend de la fiche. Il n'aime pas lorsque l'activité, qu'il explique d'ailleurs de manière précise (l. 275-276), est trop difficile, car il désire faire uniquement des tâches faciles. Il apprécie un peu moins le français. Il émet un souhait ; "moi je veux être un magicien comme ça j'ai une feuille et un crayon et ça se fait tout seul, et moi je reste à la maison, comme ça..." (l. 282-283). L'étudiante lui demande si cette manière lui semble efficace et il répond qu'il regarderait pour apprendre. Il ajoute aussi ; "moi je suis comme ça, planqué sur ma chaise et y'a le crayon qui est en train de faire comme ça" (l. 287-288). Il aimerait également posséder une sorte de robot qui chanterait à sa place (l. 291).</p> <p>3) En général, il aime se rendre à l'école, même si parfois il n'a pas trop envie d'y aller.</p>

Est-ce que tu trouves que c'est plutôt bien d'être un écolier ? C'est plutôt facile, difficile ? Pourquoi ?

Mélanie	Mélanie se plaît dans son rôle d'écolière et pour elle c'est facile de l'être (l. 267 et 269).
Elodie	Le fait d'être une écolière plaît à Elodie. Elle dit qu'elle ne voudrait pas être une maîtresse, car elle n'aimerait pas devoir crier. Elodie dit que c'est facile d'être une écolière, il faut simplement "être gentille avec tes camarades parce que comme ça ils te tapent pas" (l. 217).
Anthony	Anthony pense qu'être écolier, c'est un peu difficile, car il ne doit pas arriver en retard (l. 289).
Robin	Il n'apprécie pas tellement d'être un écolier. Cela l'énerve, car il n'aime pas "écouter des ordres" (l. 248). De plus, il pense que c'est difficile d'être un écolier, car on ne le récompense pas, en lui donnant de l'argent, comme pour les métiers (l. 254-255). Il est également ressorti qu'une école

sans maîtresse lui plairait, ainsi l'enseignante n'"engueule personne" (l. 169).

1) Lorsque tu arrives le matin en classe, qu'est-ce que tu dois faire, c'est toujours la même chose ?

2) Est-ce que tu fais tous les jours la même chose à l'école ?

Mélanie	<p>1) En tout premier, Mélanie <i>doit</i> dire bonjour à sa maîtresse. Une fois qu'elle a salué son enseignante, elle <i>doit</i> commencer un travail ou parfois elle peut aller jouer (l. 195). L'étudiante lui demande quel genre de travail elle doit faire. Mélanie donne l'exemple du matin même ; "aujourd'hui j'ai commencé à faire euh le flocon" (l. 197). Elle ne sait par contre pas dire par quoi elle commencera le lendemain.</p> <p>2) Les élèves ne font pas toujours les mêmes choses, que ce soit le matin en arrivant ou le reste de la journée.</p>
Elodie	<p>1) En premier lieu, Elodie dit bonjour à la maîtresse. L'enseignante explique ensuite les activités à faire. Elle avance, par exemple, son cahier d'écriture ou termine les travaux en cours, mais lorsqu'elle arrive en retard, elle doit aller directement sur les bancs. Elle explique que ces travaux ne sont pas terminés, car "t'as papoté" (l. 153). Elle dit qu'elle ne bavarde pas souvent et même si elle discute, elle finit généralement son activité.</p> <p>2) Elodie ne fait pas tous les jours les mêmes activités, à l'école ; "des fois j'fais des mathématiques, des fois j'écris, des fois je dois faire des marionnettes..." (l. 163).</p>
Anthony	<p>1) Lorsque Anthony arrive en classe, il dit bonjour à la maîtresse. Ensuite, il continue le travail qui est à terminer. Selon lui, son travail n'est parfois pas terminé, car il n'a pas eu suffisamment de temps. Une fois que le travail est fini, Anthony peut aller jouer.</p> <p>2) Parfois, Anthony fait le même travail, mais en règle générale, les activités sont différentes (l. 246).</p>
Robin	<p>1) Quand Robin arrive en classe, il peut aller jouer. Il doit rarement terminer des fiches en retard. Il dit qu'une fois il avait une fiche en retard, car les autres élèves avaient été trop rapides.</p> <p>2) Il ne fait pas tous les jours le même programme. Parfois, il continue des activités qui n'ont pas été terminées le jour précédent.</p>

Qu'est-ce que la maîtresse attend de toi en classe ? Comment dois-tu te comporter en classe ?

Mélanie	<p>Il faut lever la main pour prendre la parole, on ne doit pas courir, "on doit pas faire des bêtises" (l. 239). Mélanie dit que pour travailler, elle est assise sur une chaise et elle ajoute ; "quand on fait autre chose, quand on joue eh ben y'a des coins jeu dans la classe" (l. 244). Elle parle des différents coins jeux de la classe et également du bureau de l'enseignante.</p>
Elodie	<p>En classe, Elodie doit bien se comporter, ce qui signifie pour elle ; "ça veut dire que tu dois bien te comporter, parce que sinon tu te fais fâcher, t'es puni !" (l. 192). Pour bien se comporter en classe ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - "il faut pas crier parce que sinon on va se faire gronder..." (l. 195) - "il faut pas taper ton camarade s'il t'a rien fait... tu dois dire à la maîtresse !" (l. 197). - "on a pas le droit de crier fort, on a pas le droit de donner des coups de pied, ou de donner des coups de poing dans le ventre..." (l. 199-200) <p>L'étudiante demande à Elodie si l'on a le droit de parler en classe. Elodie explique qu'elle n'a pas toujours l'autorisation de parler, car la maîtresse dit que cela la déconcentre. Elodie ajoute qu'il faut être concentré, afin de ne pas faire d'erreurs dans son travail.</p>
Anthony	<p>Selon Anthony, en classe, il faut être sage, respecter les règles, ne pas casser les choses et ne pas courir dans tous les sens.</p>
Robin	<p>L'enseignante attend de Robin qu'il ne parle pas fort et qu'il lève la main pour prendre la parole,</p>

	lorsque les élèves sont sur les bancs.
--	--

Et lorsque tu n'as vraiment pas envie de faire quelque chose, que fais-tu ?

Mélanie	Lorsque Mélanie est en classe et qu'elle n'a pas envie de faire une activité, elle l'effectue tout de même (l. 76).
Elodie	Lorsqu'Elodie n'a pas envie d'accomplir une tâche, elle la fait quand même (l. 68).
Anthony	Anthony fait l'activité, même s'il n'a pas très envie, car il ne désire pas être puni. Ensuite, il rectifie ses propos en disant qu'il ne serait pas puni, mais qu'il est obligé de la faire. L'étudiante le questionne afin de savoir qui l'oblige et il répond ; "la maîtresse" (l. 103). Il dit que tous ces copains font aussi les activités, sauf une fois où O. (un camarade de classe) ne savait pas ce qu'il fallait faire et "la maîtresse elle est sympa, elle a laissé pas faire les exercices..." (l. 112-113).
Robin	Parfois, Robin n'a pas envie de faire les exercices, car il est trop fatigué. Si cela lui arrive, il ne l'exprime pas et fait tout de même l'activité. Il parle du comportement d'un copain ; "aux explications, il pose des questions ou y dit des trucs et après quand il a rien écouté et puis après il se trompe" (l. 82-83).

Lorsque tu ne comprends pas une fiche, comment cela se passe ? Tu dois lever la main, aller vers ta maîtresse ?

Mélanie	Mélanie réfléchit. L'étudiante lui demande d'expliquer son comportement, lorsqu'elle ne comprend pas une fiche. Mélanie répond que l'explication est inscrite sur la feuille, alors elle la lit et après elle sait (l. 218). Elle donne l'exemple des mathématiques, en expliquant que la consigne est écrite sur la feuille et que l'enseignante la lit avec eux. Elle sait donc ce qu'il faut faire. L'étudiante insiste un peu et Mélanie explique que parfois elle ne comprend pas l'activité, alors ; "quand on est sur les bancs et qu'est-ce qu'on a pas compris, on lève la main et on demande" (l. 226). L'enseignante termine son explication et donne ensuite la parole aux élèves qui lèvent la main.
Elodie	Elodie dit qu'elle sait lire, alors elle lit la consigne et ensuite elle commence l'activité. Si elle ne comprend pas après avoir lu, elle demande soit à l'enseignante, en levant la main ou en allant vers elle, soit elle recopie son camarade.
Anthony	Lorsqu'Anthony ne comprend pas l'activité, il demande à nouveau à son enseignante. Cette dernière lui explique toujours, sauf si l'élève pose la même question plus de deux fois. Dans ce cas (cela lui arrive rarement), Anthony demande à un camarade.
Robin	Robin lève la main et attend que son enseignante vienne vers lui. L'enseignante lui répond toujours, mais "elle a dit il faut bien écouter quand on est sur les bancs, elle dit faut écouter, j'le répète pas 60 fois" (l. 220-221).

Lorsque tu fais tout juste un exercice, elle te félicite ta maîtresse ? Comment cela se passe-t-il ?

Mélanie	Mélanie demande ; "quand j'ai bien fait ?" (l. 206), la maîtresse "m'écrit que j'ai fait bien, sur ma feuille!" (l. 209).
Elodie	Elodie ne fait pas toujours les exercices tout juste. Lorsqu'elle fait une activité sans aucune erreur, la maîtresse la félicite, en disant "bravo" (l. 172) et lui met un vu.
Anthony	L'enseignante félicite Anthony ; "elle te dit que c'est bien" (l. 250).
Robin	L'enseignante lui dit qu'il peut aller jouer. Il explique qu'"elle met un V ou une tête de lapin" (l. 213), afin de le féliciter.

Il y a un chercheur qui dit que les élèves exercent un métier lorsqu'ils vont à l'école, as-tu l'impression d'exercer un métier/ un travail, lorsque tu vas à l'école ?

Mélanie	Elle ne répond pas immédiatement à la question. L'étudiante lui explique que sa maman, par exemple, exerce un travail. Mélanie n'a pas l'impression d'exercer un métier en allant à l'école.
Elodie	Elle n'a pas l'impression d'exercer un métier, lorsqu'elle va à l'école.
Anthony	Anthony a l'impression d'exercer un métier. L'étudiante lui demande d'expliquer cette impression, mais Anthony n'y parvient pas (l. 276).
Robin	Robin n'exerce pas un métier en allant à l'école. Il n'est pas d'accord, car "les métiers, c'est pas pour les enfants tout petits. Parce qu'y'a des enfants petits à l'école, les premières enfantines, y sont tout petits" (l. 229-230).

Analyse

Au sein de la partie *métier d'élève*, les deux premières questions concernent les journées d'école et ce que les apprenants aiment y faire. Ceci a surtout permis de commencer l'entretien sur des aspects concrets et proches du vécu scolaire de l'élève. Cependant, il est intéressant de relever quelques points essentiels, qui donnent des informations sur la manière dont les élèves vivent leur scolarité. Les autres questions situent les apprenants, plus spécifiquement quant à leur métier d'élève. Ces différents aspects seront donc développés dans la suite de ce travail.

Vivre l'école

Certains élèves s'expriment de manière précise sur leur journée d'école et d'autres construisent déjà des catégories d'activités. Robin et Anthony, par exemple, énoncent des activités globales ; "j'ai fait des mathématiques, j'ai été à la salle de jeu, j'ai regardé un film, etc.". Ils regroupent les activités faites durant les journées sous des termes généraux ; les disciplines. Les deux filles, quant à elles, décrivent des bribes de leur journée, sur des faits très concrets ; "j'ai fait un flocon, j'ai écrit, j'ai fait des trucs sur les chevaliers". Nous constatons deux postures différentes quant à la manière de raconter une journée d'école. Les uns racontant des faits concrets et les autres prenant du recul et classant chaque activité sous une catégorie plus générale. Une plus grande réflexion est faite de la part des garçons, car ils parviennent, à partir d'activités isolées, à reconstruire un sens, à nommer et à catégoriser les savoirs appris.

D'une manière générale, ces élèves disent aimer aller à l'école et tous ont apprécié leur journée pour diverses raisons ; fabriquer des flocons, travailler sur le thème des chevaliers, participer à un jeu de société ou encore regarder un film. Robin apparaît comme le seul ayant préféré rester à la maison, afin de jouer. Lorsque nous questionnons ces élèves sur leurs préférences, deux catégories se dessinent ; l'une concernant la socialisation et l'autre, les apprentissages. Anthony et Elodie aiment jouer avec leurs camarades. D'ailleurs, Montandon (1997) remarque que les élèves offrent généralement une place de choix aux interactions avec les différents protagonistes évoluant dans l'univers scolaire. Il s'avère également que les

“préférences des élèves vont aux mathématiques, suivies de près de l’histoire, du français et de la géographie, alors que les travaux manuels, les sciences et la gym sont mentionnés par des petites minorités d’enfants” (Montandon, 1997, p. 92). Dans notre corpus, nous constatons justement que les préférences énoncées vont aux mathématiques (Robin) et au français (Mélanie), pour deux élèves.

Comment vivent-ils leur statut d’élève ?

Etre élève n’est pas un rôle forcément apprécié de tous. D’ailleurs, dans notre corpus, les avis sont mitigés. Les deux filles se plaisent dans leur rôle d’élève. Anthony n’y est pas entièrement satisfait, il explique qu’il est parfois difficile d’arriver à l’heure. L’école apparaît comme un lieu où un certain nombre de contraintes doivent être respectées. Certaines obligations semblent angoisser Anthony. Robin possède l’avis le plus négatif. Il n’aime pas écouter des ordres et il estime que son rôle est difficile, car il ne reçoit aucune récompense (argent). De plus, il se fait gronder de temps en temps et cela ne lui plaît pas beaucoup. D’ailleurs, il affirme que l’enseignante est sévère et que c’est pour cette raison qu’il se fait rappeler à l’ordre. Montandon (1997) constate que généralement les apprenants ont peur de la sévérité des enseignants. Robin ne craint pas son enseignante, mais il n’apprécie pas être remis à l’ordre. Robin ne se satisfait certainement pas de cette phrase ; « l’école, c’est pour ton bien ! ». Il souhaite être récompensé pour le travail qu’il fournit. Comme pour tous les métiers, *être élève* demande à l’apprenant d’évoluer à travers un certain nombre de contraintes, qui ne sont d’ailleurs pas toujours acceptées.

En quoi consiste le métier d’élève ?

Il est intéressant de relever les premiers instants d’une journée scolaire. Trois élèves expliquent qu’en entrant en classe, il faut dire bonjour à la maîtresse (rituel). Mélanie décrit sa matinée sous forme d’obligation ; “je dois dire bonjour”, “je dois commencer mon travail”. En règle générale, l’enseignante leur annonce les activités à effectuer. Parfois, les élèves ont des travaux non terminés, car ils n’ont pas eu suffisamment de temps (Anthony), ils ont discuté (Elodie) ou les autres camarades ont été trop rapides (Robin). Dans l’étude de Charlot, Bautier et Rochex (1992), les élèves racontent que “s’ils ne travaillent pas, c’est à cause de « l’ambiance » de la classe et parce qu’ils se sont laissés entraîner par les copains” (p. 50). Ces propos rejoignent les explications d’Elodie qui énoncent qu’elle n’a pas eu le temps de terminer, car elle a discuté avec ses copines. Nous remarquons que les camarades peuvent jouer un rôle dans la réussite ou l’échec scolaire. Certains apprenants se laissent distraire et ainsi ne parviennent plus à faire l’exercice demandé. Différents pôles comme l’enseignant ou le groupe de pairs jouent un rôle dans le vécu du métier d’élève, ce qui rend ce dernier complexe.

De plus, le métier d’élève apparaît comme une activité variée. Les élèves disent qu’ils font des mathématiques, de l’écriture, des marionnettes, etc. Ils n’ont pas l’impression d’effectuer deux fois de suite les mêmes activités, sauf lorsqu’ils doivent terminer une fiche. Les

entretiens n'ont pas été suffisamment approfondis, afin que l'on puisse déterminer les différentes postures des élèves face à leur métier ; jouer pleinement le jeu, résister, malgré les pressions, etc. (Perrenoud, 2005). Cependant, Robin remet en question son métier d'élève. En effet, il émet le souhait d'être un magicien afin de pouvoir rester sur une chaise ou à la maison, pendant qu'un crayon fait seul les activités. Nous remarquons que cet élève réfléchit à différentes stratégies qui lui permettraient d'éviter de faire les exercices, tout en apprenant, puisqu'il regarderait le crayon travailler. Il formule le même désir concernant le chant. Comme le dit Perrenoud (2005) "assimiler [...] le métier d'élève, c'est notamment apprendre [...] à faire faire le travail par quelqu'un d'autre de plus actif, compétent ou intéressé" (p. 3). Robin manifeste sa volonté de faire faire ses tâches par un objet, il se déchargerait en quelque sorte de son travail. Perrenoud (1995) propose trois temps d'appropriation du métier d'élève ;

- 1) un temps d'étrangeté (confrontation à un monde étranger)
- 2) un temps d'apprentissage (adaptation progressive)
- 3) un temps d'affiliation ou d'assimilation (maîtrise de ce métier)

Robin se situe donc dans le temps d'affiliation, il est en train d'assimiler son métier. En effet, il commence à maîtriser suffisamment son métier, puisqu'il imagine des stratégies pour « survivre » dans cet environnement. Mélanie, Elodie et Anthony se situeraient plutôt dans le temps d'apprentissage, où ils s'adaptent progressivement aux contraintes du milieu, pour ensuite trouver des stratégies qui leur permettraient de fuir certaines situations.

Comment doit-on se comporter en classe ?

Cette partie nous permet de relever la perception des élèves quant à leur comportement à adopter en classe. Ces élèves énoncent surtout un certain nombre d'interdictions, lorsque nous les questionnons sur leur attitude. Des termes comme "il faut pas", "on n'a pas le droit" ou encore "on ne doit pas" reviennent régulièrement. Le respect de la parole apparaît à plusieurs reprises. Pour s'exprimer, les apprenants doivent lever la main, ne pas crier et ne pas parler lors des activités. Elodie justifie cela en disant que si elle discute, cela la déconcentre et elle fait des erreurs dans son travail. Anthony est le seul à citer, de manière positive, les comportements à adopter ; il faut être sage et respecter les règles. Voici deux postures différentes adoptées face aux règles et aux contraintes ; les uns exprimant uniquement des interdictions et les autres expliquant le comportement à avoir.

Le contrat du métier d'élève est connu par ces apprenants. Ils savent exactement ce qu'ils ont le droit de faire ou non. La sanction est aussi présente à l'esprit d'Elodie. Si certains comportements attendus ne sont pas respectés, les élèves risquent de recevoir une punition. Les règles semblent être intégrées par ces élèves, nous ne pouvons cependant pas affirmer que cela ait réellement du sens pour eux.

Que fait-on lorsque l'on n'a pas envie de faire quelque chose ?

Cette question fait ressortir les différentes stratégies qui permettent aux élèves de « survivre » dans un environnement contraignant. Tous les élèves, même s'ils ne désirent pas faire

l'activité, la font malgré tout. Nous constatons une forme d'obligation ; *ça ne se discute pas*. Ces jeunes élèves n'évoluent que depuis deux ans, en milieu scolaire. Nous pouvons donc imaginer qu'ils n'ont pas encore développé de stratégies de fuite face à une tâche qui leur déplaît. Robin ajoute qu'il ne dit rien, même s'il ne veut pas effectuer l'exercice demandé. Il existe apparemment une sorte de silence face au refus de faire une activité. Anthony évoque la crainte de la punition. Il rectifie ses propos et affirme que s'il n'accomplit pas la tâche, il ne sera pas puni, mais qu'il est obligé de faire l'activité. Cette réflexion pose la question du statut de la parole face au désir et au non-désir de faire une activité. Nous pouvons nous demander si l'enseignant laisse une place aux négociations ; les apprentissages peuvent-ils être en partie négociés ? Apparemment, ces élèves n'expriment pas leur non-désir, en classe. Nous pourrions alors nous questionner quant aux apprentissages réellement effectués, lorsque l'enfant ne désire pas faire la tâche. A l'inverse, nous pouvons nous demander si une pédagogie qui intégrerait les questions que les enfants se posent pourrait développer et stimuler leur rapport au savoir.

Comment réagit-on lorsque l'on ne comprend pas quelque chose ?

Relevons les différentes manières de réagir face à une difficulté rencontrée. Tout d'abord, les deux garçons recourent à la même stratégie ; lorsqu'ils ne comprennent pas, ils lèvent la main et demandent à l'enseignante de leur expliquer à nouveau la tâche à effectuer. Tous les deux ajoutent qu'il faut bien écouter l'explication, puisque l'enseignante n'explique pas trois fois, d'après Anthony, ni même 60 fois, selon Robin. Ensuite, Mélanie persévère, puisque lorsqu'elle ne comprend pas l'exercice, elle relit la consigne, qui est toujours écrite sur la fiche. Elle recourt rarement à l'aide d'autrui, car elle essaye par elle-même. Enfin, Elodie tente de lire les instructions, mais si elle ne parvient pas à comprendre l'activité, elle demande de l'aide à autrui ou recopie son camarade. Cette élève estime que ses pairs peuvent être une ressource. Trois stratégies sont donc évoquées pour pallier la difficulté. Pour la première stratégie, les apprenants font appel à une aide extérieure. La deuxième démarche consiste, à comprendre par soi-même, en relisant la consigne. Pour la troisième technique, il s'agit de comprendre par soi-même, puis de faire appel à une aide, si nécessaire. Contrairement au non-désir, la difficulté peut être exprimée oralement. La parole a alors un autre statut et elle est encouragée, lorsqu'il s'agit d'exprimer une difficulté. Il est important, en tant qu'enseignant, de réfléchir à la place accordée à la parole, pour éviter les dérives, telles que la frustration ou le désinvestissement, pouvant être provoqués par le silence.

Comment le travail fourni en classe est-il reconnu par l'enseignante ?

Tous les élèves s'accordent pour dire que l'enseignante les félicite, lorsqu'ils font tout juste un exercice. Afin de les encourager, elle les félicite oralement ("c'est bien", "bravo", etc.), mais aussi par une trace écrite, qui est caractérisée par des vus (✓ ou X) ou par un commentaire. Nous remarquons que l'enseignant joue un rôle important quant à l'encouragement prodigué aux élèves.

Aller à l'école, est-ce comparable à exercer un métier ?

Il est important de souligner le fait qu'il a fallu, lors de la plupart des entretiens, expliquer le mot *métier*. Pour Mélanie, Elodie et Robin, aller à l'école n'est pas faire un métier. Robin affirme que les seules personnes qui en exercent un sont les adultes. Ces élèves se réfèrent donc certainement à ce qu'ils voient autour d'eux. De plus, pour Robin, lorsque l'on exerce un métier, on gagne de l'argent, ce qui n'est pas le cas à l'école. Ces élèves ne s'imaginent pas, comme le relève Perrenoud (1995), le nombre de règles et de normes (des horaires stables, rythmés par des sonneries, des retards ou des absences pouvant être sanctionnés, un travail à faire en classe et à la maison, des performances notées, etc.) auxquelles ils sont soumis et que cela ressemble fortement à un métier.

Dans l'ensemble, ces quatre apprenants semblent vivre de manière plutôt positive leur métier d'élève. Ils possèdent tous des représentations bien précises de ce travail, d'ailleurs, certains élèves commencent à imaginer des stratégies pour fuir les diverses contraintes. Comme nous l'avons souligné, il existe une certaine ambivalence quant au statut de la parole. D'une part, la parole est encouragée lorsqu'il s'agit d'exprimer une difficulté. D'autre part, le silence règne face au non-désir de faire une activité. Tous ces élèves connaissent les règles et les contraintes auxquelles ils sont soumis dans le cadre scolaire et ils sont conscients des sanctions qui existent.

7.2.2 Les émotions

Tu es content(e) le matin d'aller à l'école ? Est-ce que tu te réjouis ? Pourquoi est-ce que tu te réjouis ? Pourquoi est-ce que tu ne te réjouis pas ?

Mélanie	Mélanie nous raconte que tous les matins elle est contente d'aller à l'école. Lorsque l'étudiante lui demande pourquoi elle se réjouit, elle répond : "parce que j'aime bien l'école" (l. 286). Elle a de la difficulté à fournir plus d'explications. Finalement, après plusieurs relances de la part de l'étudiante, Elodie dit qu'elle apprécie le travail qu'elle y fait (l. 291).
Elodie	Elodie nous explique qu'occasionnellement elle est fâchée d'aller à l'école, surtout lorsqu'elle est fatiguée (elle donne un exemple concret). D'habitude, elle s'y rend sans faire de caprices, contrairement à son frère qui en fait de temps à autre (l. 224). Parfois, elle se réjouit d'aller à l'école, car la maîtresse a communiqué le jour d'avant ce qu'ils feront le lendemain et cela la motive (l. 238-239).
Anthony	Anthony est content d'aller à l'école, même si de temps en temps, il ne se réveille pas suffisamment tôt et arrive en retard (l. 302 et 304). Le matin, il n'est pas impatient de se rendre à l'école, car il préfère les jours de congé pour pouvoir jouer à la maison (l. 331).
Robin	Robin se réjouit d'aller à l'école, ainsi il peut voir ses copains et éventuellement les inviter pour jouer après 16 heures (l. 259-260).

Certains élèves sont fâchés et s'énervent lorsqu'ils font une fiche et qu'ils n'y parviennent pas, et toi, comment réagis-tu quand tu n'y arrives pas ?

Mélanie	Mélanie dit que parfois, il y a des fiches qu'elle trouve difficiles et qu'elle ne parvient pas à faire du premier coup. Dans ces cas-là, Mélanie ne s'énerve pas et essaie de faire l'activité. Par contre, elle
---------	---

	a des copains qui ne sont pas contents s'ils ne parviennent pas à remplir une fiche. Lors de l'entretien avec sa mère, nous avons appris qu'à la maison elle ne réagit pas de la même manière et aurait tendance à s'énerver lorsqu'elle n'arrive pas à faire quelque chose.
Elodie	Lorsqu'Elodie ne comprend pas une fiche, elle lève la main pour le dire. Parfois, elle s'énerve et elle est fâchée. Elle a également des camarades qui s'énervent. Elle dit qu'ils sont fâchés ; "parce qu'ils n'ont pas compris, parce que leur copain il leur a empêché d'écouter" (l. 233-234). L'étudiante demande à Elodie si l'on peut voir quand un pair est agacé et Elodie explique que cela se remarque, car il fait une tête fâchée.
Anthony	Si Anthony ne parvient pas à faire une fiche, il s'énerve un peu. Lorsqu'il est irrité, il demande à la maîtresse de l'aide.
Robin	Robin ne s'énerve pas, même s'il ne comprend pas une fiche. Dans ces cas-là, il lève la main.

Voici une série d'émotions, peux-tu entourer celles que tu as déjà pu ressentir à l'école ?

Mélanie	<p>[la joie] oui.</p> <p>[la tristesse] "quand quelqu'un me tape" (l. 300)</p> <p>[l'ennui] "oui des fois" (l. 306)</p> <p>[la fierté] "quand j'ai fais un dessin à l'école et je l'aime" (l. 313)</p> <p>[la honte] non ; [la peur] non ; [la colère] non</p>
Elodie	<p>[la joie] "quand j'ai le droit de faire un travail que j'aime" (l. 252)</p> <p>[la peur] "parce que la première fois que j'étais à l'école et ben en fait je rêvais que y'avait des escaliers en colimaçon, la même hauteur que la cathédrale". Elle dit aussi qu'elle a peur ; "pourquoi des fois y'a pas mes copines... des fois j'ai peur, parce que... par exemple aujourd'hui j'ai eu peur parce qu'elles m'ont dit je vais pas jouer avec toi" (l. 258-259).</p> <p>[la colère] "oui... non ! des fois oui, des fois je dit à mes copines, je vais t'inviter chez moi et après je leur dit je viens chez toi ou tu viens chez moi ? Après eux ils veulent pas me répondre alors je suis en colère" (l. 264-265).</p> <p>[la fierté] "des fois oui ! quand j'étais à la piscine, j'arrivais pas au début, avec les manchons, mais après avec les manchons j'ai réussi à nager" (l. 265-266).</p> <p>[la tristesse] non ; [la honte] pas dans le cadre de l'école ; [l'ennui] pas dans le cadre de l'école (l. 261-263)</p>
Anthony	<p>[la joie] "euh oui... euh... quand je suis aux activités libres" (l. 337)</p> <p>[la tristesse] "oui ! comme aujourd'hui y'a quelqu'un qu'a coincé mon ballon dessus le toit du préau couvert..." (l. 337-338)</p> <p>[l'ennui] "oui ! quand on a des travaux faciles" (l. 339). Il évoque l'ennui à plusieurs reprises.</p> <p>[la colère] "oui ! mmmh, comme si y'a quelqu'un qui me dit quelque chose, et il m'énerve de plus en plus... mais je le frappe pas" (l. 339-340)</p> <p>[la fierté] "oui ! euh... c'est quand je suis content et jouer avec mes amis..." (l. 340-341). L'étudiante ajoute que l'on ressent de la fierté, lorsque l'on a fait quelque chose de bien et que l'on veut le montrer à tout le monde. Anthony dit qu'il a déjà ressenti de la fierté, mais il ne se rappelle plus exactement de la situation.</p> <p>[la honte] non ; [la peur] non</p>
Robin	<p>[la joie] "quand on fait des trucs que j'aime ! par exemple, quand on a regardé le film !" (l. 298)</p> <p>[la tristesse] "oui, quand y'a un copain qui s'est fait mal !" (l. 301)</p> <p>[la honte] "ça j'fais avec mes copains, à la récréation, parce qu'on fait des bêtises et puis on se cache" (l. 301-302)</p>

<p>[la peur] “par exemple, quand on jouait au foot, y’avait un copain qui m’a poursuivi !” (l. 299)</p> <p>[l’ennui] “oui ! euh... quand on écoute une explication !” (l. 300)</p> <p>[la colère] non, mais certains de ses copains se mettaient en colère ; [la fierté] pas dans le cadre scolaire.</p>
--

Analyse

Comme nous l’avons décrit dans le cadre conceptuel, les émotions sont diverses et peuvent apparaître à n’importe quel moment. Il est important de questionner les élèves sur leur vécu émotionnel, afin de définir leur expérience scolaire. Les élèves interrogés se sont exprimés librement, en ce qui concerne leurs émotions. Nous sommes donc en présence d’une certaine spontanéité, ce qui nous permet d’approcher leur vécu. Il est aussi important de souligner le fait que plusieurs émotions, comme la honte ou la joie, ont dû être expliquées lors des entretiens, car les élèves ne connaissaient pas nécessairement ces expressions.

Le matin, je me lève pour aller à l’école, quelle est ma motivation ?

Dans l’ensemble, ces élèves sont plutôt contents d’aller à l’école et les sources de motivation exprimées sont diverses. Les uns affirment qu’ils aiment l’école et que les activités qu’ils y font leur plaisent. Les autres racontent que l’école est un lieu où ils retrouvent leurs camarades. La socialisation, en effet, constitue une dimension importante dans la scolarité (Montandon, 1997). Le fait de savoir ce qui se passera le lendemain motive fortement Elodie. La fatigue apparaît chez deux élèves comme un facteur perturbant la motivation. Elodie explique que lorsqu’elle est fatiguée, elle est fâchée de se rendre à l’école. Anthony dit que le matin, il est parfois fatigué, il se lève un peu plus tard, il arrive ainsi en retard et cela le gêne. D’après les propos de ces élèves, l’institution scolaire est un lieu où l’on apprend, où l’on peut jouer avec ses pairs, mais aussi qui instaure un certain nombre de règles ; être à l’heure, par exemple. L’école apparaît parfois comme une source d’angoisse, pour Anthony qui craint d’arriver en retard et pour Elodie qui exprime la crainte d’être rejetée par ses copines. L’école est également, pour Elodie, la source de certains rêves. Il semble que l’école occupe l’esprit des élèves et provoque des émotions, que ce soit de l’angoisse ou de la joie.

Lorsque je ne parviens pas à faire un exercice, comment réagis-je ?

Certains apprenants perdent patience et d’autres persévèrent. Seule Mélanie persévère, en essayant d’accomplir la tâche. Anthony et Elodie racontent qu’ils ont tendance à s’énerver et à faire appel à une ressource extérieure ; l’enseignante. Robin ne s’énerve pas, mais sollicite également de l’aide. Il apparaît assez clairement qu’en cas de difficultés, on peut demander de l’aide. Cependant, aucun élève n’abandonne son travail. Il semblerait donc qu’un contrat implicite lie l’enseignante et les élèves. Lorsque l’on ne comprend pas un exercice, on peut solliciter l’adulte ou relire la consigne, afin de faire l’activité par soi-même. Nous constatons l’importance des règles, qui sont assimilées par les élèves et qui permettent le bon

fonctionnement du groupe-classe et des apprentissages. Il est important de souligner que ces élèves ne sont pas en difficulté scolaire. Ils connaissent les règles et savent certainement très bien à quel moment ils peuvent solliciter l'enseignante. Nous remarquons qu'ils assimilent leur métier et qu'ils commencent à savoir en « tirer les ficelles ».

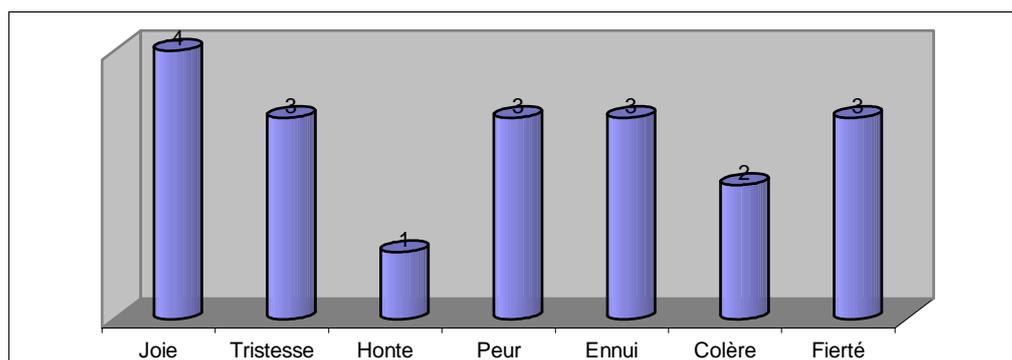
Les différentes émotions ressenties

Afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons décidé de présenter les émotions ressenties sous forme de tableau.

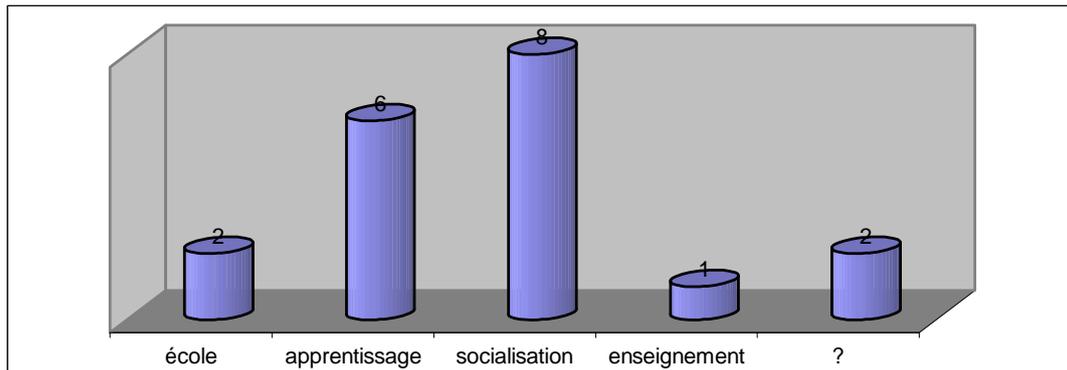
	Joie (+)	Tristesse (-)	Honte (-)	Peur (-)	Ennui (-)	Colère (-)	Fierté (+)
Mélanie	école	socialisation			?		apprentissage
Elodie	apprentissage			école socialisation		socialisation	apprentissage
Anthony	apprentissage	socialisation			apprentissage	socialisation	?
Robin	apprentissage	socialisation	socialisation	socialisation	enseignement		

(+ = émotion positive - = émotions négatives)

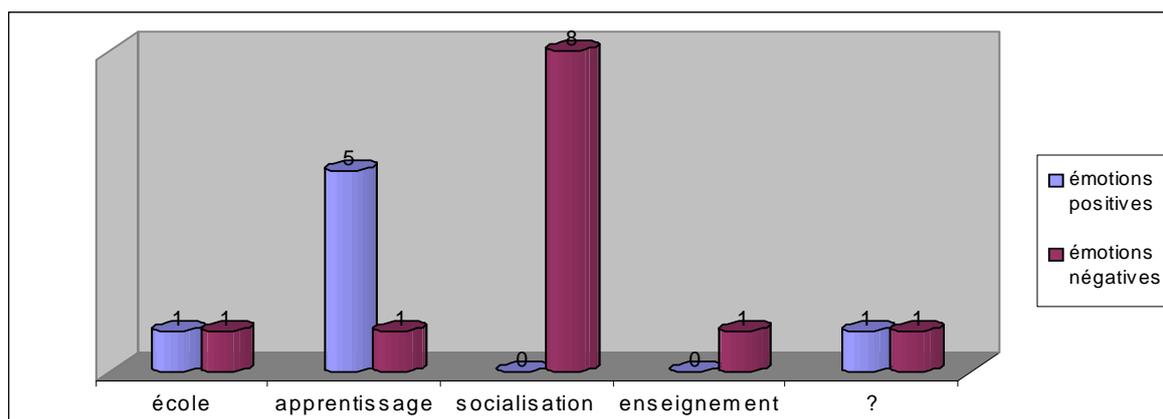
Les émotions ressenties sont mélangées (voir graphique ci-dessous). D'une part, ces élèves ont des émotions très positives face à l'école ; la joie et la fierté. D'autre part, des émotions plus négatives sont exprimées comme l'ennui, la peur ou la tristesse. L'émotion se manifestant le plus est la joie, suivie de la tristesse, de l'ennui, de la peur et de la fierté. Deux élèves éprouvent parfois de la colère et un seul de la honte. Montandon (1997) observe que les élèves « éprouvent le plus fréquemment la joie, la colère et la fierté » (p. 68). A l'exception de la colère, nous notons que nos élèves ressentent majoritairement de la joie et de la fierté. Tout comme dans notre étude, Montandon (1997) relève des émotions de tristesse et de peur dans les propos des apprenants interrogés. La honte est peu évoquée par nos élèves, alors que Montandon constate qu'elle est régulièrement ressentie face aux pratiques des enseignants. Cette constatation peut s'expliquer par une difficulté d'ordre méthodologique, puisqu'il s'est avéré que ces jeunes élèves ne connaissaient pas nécessairement le mot *honte*. Cela nous indique un biais qui ne permet pas de mener une analyse plus approfondie de cette donnée.



Afin d'approfondir cette analyse, il est intéressant de noter les situations dans lesquelles sont ressenties ces diverses émotions. Pour ce faire, cinq catégories nous permettent de classer les différentes émotions. Le groupe *école* concerne toutes les émotions éprouvées face à l'institution scolaire en général. La catégorie *apprentissage* englobe le vécu émotionnel lors d'une activité proposée. Le groupe *socialisation* concerne les émotions se manifestant lorsque les élèves sont en présence d'autres camarades. La famille *enseignement* énumère les émotions apparaissant face aux différents aspects de l'éducation (enseignant, consignes, etc.). Le point d'interrogation signifie que l'apprenant ne se souvient plus du contexte dans lequel il a éprouvé l'émotion.



Nous remarquons que les émotions se manifestent le plus souvent lors des interactions entre pairs (8 fois). Les situations d'apprentissage provoquent aussi un certain nombre de réactions. Il s'avère plus rare, d'après les résultats, de ressentir des émotions face à l'école. En règle générale, il semblerait que ces apprenants relatent des situations précises. Pour chaque situation vécue, il est intéressant de voir si les élèves éprouvent des émotions plutôt négatives ou positives.



Grâce au graphique ci-dessus, nous pouvons facilement voir la répartition des émotions positives et négatives. L'apprentissage semble susciter chez ces élèves des émotions plutôt positives, surtout lorsqu'ils font des activités qu'ils apprécient. Nous constatons donc que la construction du rapport au savoir passe par des émotions plutôt positives, ce qui est favorable à la motivation des élèves, face aux apprentissages et aux savoirs (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004).

Il faut aussi remarquer que ces apprenants relatent des situations de socialisation qui leur provoquent des émotions négatives. La socialisation est un aspect important dans les petits degrés. Il semblerait qu'il n'est pas toujours évident de vivre avec d'autres camarades, puisque la majorité des apprenants mentionnent des expériences émotionnelles plutôt négatives. Cependant, dans son étude Montandon (1997) constate que les élèves s'expriment le plus souvent en termes positifs, "quand ils parlent de leurs relations avec leurs camarades" (p. 35). La joie, par exemple, "est principalement associée aux rapports avec les camarades, à la récréation". Dans notre enquête, la joie surgit plutôt face aux différentes situations d'apprentissages proposées. Il est intéressant de remarquer que l'école au sens large provoque peu d'émotions. Il semblerait donc que les élèves soient dans le concret et ne prennent pas suffisamment de recul pour exprimer des émotions sur un objet plus général. L'enseignement ne semble pas susciter beaucoup d'émotions, alors que Montandon (1997) constate que les pratiques des enseignants provoquent chez les élèves un certain nombre d'émotions. L'enseignante n'est peut-être pas, aux yeux de nos élèves, la dimension de leur scolarité qui les marque le plus émotionnellement. La dernière catégorie ne fera pas l'objet d'un plus grand approfondissement, puisque nous ne connaissons pas les situations dans lesquelles sont provoquées les émotions.

Dans l'ensemble, les élèves disent apprécier se rendre à l'école pour les apprentissages ou pour les interactions sociales, même si certaines craintes sont évoquées. En ce qui concerne le vécu émotionnel, les apprentissages et l'école provoquent des émotions plutôt positives. Par contre, les émotions éprouvées lors des interactions sociales sont généralement négatives, alors que la socialisation est souvent évoquée par les élèves comme source de motivation. Il est intéressant de relever que ces élèves évoquent très peu leur réflexion et leur ressenti sur leur enseignant. Les résultats obtenus par l'enquête menée par Montandon (1997) ne sont pas toujours similaires à nos constatations. Ces différences peuvent s'expliquer de deux manières. D'une part, notre corpus est relativement restreint et d'autre part, nous avons demandé aux élèves d'évoquer spontanément des situations scolaires qui leur provoquaient telles ou telles émotions. Ils n'ont certainement pas énuméré toutes les situations rencontrées.

7.3 Le rapport à l'école des cinq parents d'élèves

A travers ce chapitre, différents thèmes comme le sens de l'école, des savoirs et des apprentissages ainsi que le métier d'élève et les émotions seront abordés, afin de percevoir le rapport à l'école et l'expérience scolaire des cinq parents interrogés. Comme nous l'avons déjà relevé précédemment, nous avons constitué des tableaux, structurés selon les questions du canevas d'entretien, qui synthétisent le discours des parents. Après chaque série de tableaux, nous procédons à une analyse qui donne à voir les interprétations faites par l'étudiante, en fonction des thèmes cités ci-dessus.

Nous allons commencer par la partie descriptive, suivie de l'analyse du sens de l'école.

7.3.1 Le sens de l'école

Est-ce que c'est important l'école pour vous (en tant que parent) aujourd'hui ? Cette école que vous me décrivez, est-elle différente de celle que vous avez vécue ?

Mère de Mélanie	Elle pense que sa fille pourrait obtenir un éveil équivalent, sans être nécessairement dans une structure telle que l'école. Elle estime que cette voie n'est pas obligatoire et qu'elle pourrait certainement obtenir le même résultat, à condition d'entourer sa fille et de tout prendre en charge (l. 340-343).
Mère d'Elodie	Pour elle, l'école est très importante. Elle ne s'imaginerait pas devoir apprendre à ses enfants les mathématiques, la géographie, l'histoire, à lire ou à écrire. Elle ne pense pas avoir les compétences requises et elle n'aimerait pas être l'enseignante.
Père d'Elodie	Pour lui, il est important que ses enfants aillent à l'école.
Mère d'Anthony	Pour elle, l'école est importante, car elle permet à l'élève d'apprendre et de vivre des relations avec d'autres enfants. Cependant, les apprentissages les plus importants sont : "apprendre à lire, à écrire, les matières" (l. 379). Ensuite viennent les relations avec les camarades. L'école permet aussi de se "déliar" de ses parents et ainsi "faire son monde à lui" (l. 380). Cette mère d'élève met de l'importance sur trois axes différents : les contenus disciplinaires, la socialisation et la construction de son propre monde.
Mère de Robin	En tant que mère d'élève, l'école est importante. Elle se rend régulièrement à l'école et elle s'aperçoit, de par ses contacts avec les enseignants, que la relation maître-élève a changé depuis sa propre scolarité. La mère de Robin décrit l'enseignante de son fils comme étant "sévère dans le sens très ferme" (l. 341), mais pas dans le sens ; donner des coups de règles sur les ongles, tirer les cheveux ou insulter.

Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?

Mère de Mélanie	Cette mère attend de l'école qu'elle apporte à sa fille de l'harmonie et du bien-être. Elle désire également que Mélanie apprenne les règles de la société et s'y confronte. Pour elle, l'institution scolaire doit surtout leur apprendre "à vivre avec les autres en société, à se confronter au fait que peut-être maman est gentille là, moins gentille là et que les autres ne sont pas du tout pareils" (l. 368-369).
Mère d'Elodie	Cette maman souhaite que l'école apporte à ses enfants les règles de vie et apprenne les matières scolaires ; l'acquisition de la lecture, le début des mathématiques, la créativité, mais aussi le dessin et les bricolages (l. 300-302).
Père d'Elodie	<i>Cette question ne lui a pas été posée.</i>
Mère d'Anthony	L'école doit permettre à l'enfant d'apprendre des contenus (lire, écrire), de vivre avec ses camarades, ainsi que de prendre de la distance avec la sphère familiale, afin de se construire son propre monde. L'école permet aussi à l'élève de construire son avenir (l. 378-381).
Mère de Robin	L'institution scolaire doit développer la curiosité des apprenants, l'ouverture d'esprit, aider à vivre en société et intéresser les enfants à plein de choses. Elle explique que l'enseignante a décidé d'aborder le thème des chevaliers, car certains garçons sont assez bagarreurs et parfois déloyaux. Ce thème permet d'aborder des sujets comme les valeurs, la justice et l'entraide. Pour cette mère d'élève, étudier les chevaliers permet un apport complémentaire à celui des parents, concernant les valeurs et la culture (l. 355-359).

Etes-vous en accord avec ce que propose l'école ? Cette école occupe-t-elle une place importante au sein de votre famille ? Et le père de l'enfant qu'en pense-t-il ?

Mère de Mélanie	<i>Cette question n'a pas été abordée lors de l'entretien.</i>
Mère d'Elodie	Au niveau de scolarité de sa fille, elle est en accord avec ce que propose l'école. Elle prend ensuite l'exemple de son fils aîné et dit qu'à partir de la 3P, il lui semble qu'il y a plusieurs restrictions pour différents domaines, comme le sport, les travaux manuels et la couture. Pour elle, il manque "d'autres choses annexes" (l. 311). En tant qu'élève, elle a appris à coudre et à tricoter. Elle continue toujours et elle est contente d'avoir suivi cet enseignement. Elle montre aussi l'importance du mouvement et de l'enseignement de la gymnastique. Elle conclut en disant que "si au niveau budgétaire il y a des économies à faire" (l. 314-315), ce n'est pas sur l'enseignement de certaines disciplines qu'il faut les faire.
Père d'Elodie	Dans l'ensemble, il est en accord avec ce que propose l'école publique. Il ajoute que dans le détail, "on peut toujours faire mieux" (l. 505). Pour le moment, il dit ne pas avoir le choix, car il n'a "pas les moyens pour mettre les enfants dans une école privée" (l. 507-508). De ce fait, sa femme et lui font leur maximum pour proposer diverses activités à leurs enfants et un soutien scolaire, afin de renforcer les apprentissages effectués au sein de l'école.
Mère d'Anthony	La mère d'Anthony est en accord avec ce que propose l'école. Il semblerait que le père de l'enfant soit lui aussi en accord.
Mère de Robin	Elle est en accord avec ce que propose l'école.

Cette école, est-elle, selon vous, plutôt adéquate, plutôt inadéquate ?

Mère de Mélanie	L'école n'est pas inadéquate. Cependant, elle estime que de meilleurs résultats pourraient être obtenus, "si on se concentrait sur les enfants, sur chaque identité" (l. 348). Elle ne remet pas en cause l'école, du moment où c'est obligatoire et que tous les enfants passent par là. Elle ajoute ; "ils font en sorte que ce soit le plus adéquat possible" (l. 351).
Mère d'Elodie	Elle pense que l'école est adéquate.
Père d'Elodie	Il estime que l'école est adéquate.
Mère d'Anthony	L'école est adéquate à la société.
Mère de Robin	Elle a de la difficulté à se positionner. Actuellement, elle n'a pas beaucoup d'attentes, car ses enfants réussissent bien. Si ce n'était pas le cas, elle souhaiterait que l'école les soutienne différemment et qu'elle offre suffisamment de structures. Elle ne sait pas exactement ce qui est mis en place pour les élèves en difficulté, mais ce qui l'intéresse, c'est le suivi. Elle prend comme exemple le début de la scolarité de son fils. Ce dernier avait de la facilité et enseignait aux élèves du degré supérieur (2E). Les parents et l'enseignant se sont demandé s'il ne fallait pas le faire sauter une classe, car ils craignaient que Robin ne s'ennuie. L'école doit proposer un suivi adéquat et informer les parents, sur le comportement de leur enfant, par exemple. Elle craint de ne pas recevoir suffisamment de renseignements.

Pensez-vous que ce soit une bonne chose que l'école soit obligatoire ? Et si elle ne l'était pas, est-ce que vous désiriez que votre enfant y aille ? Pourquoi ?

Mère de Mélanie	Si d'autres structures étaient proposées, la mère de Mélanie y réfléchirait. Elle les examinerait et elle procéderait à un choix.
Mère d'Elodie	L'école doit être obligatoire, d'autant plus que cela s'inscrit dans "les droits de l'enfant" (l. 350). Elle ne changerait pas de structure, même si celle-ci s'avérait plus adéquate à chaque enfant. Pour elle, l'école "doit être pour tout le monde" (l. 355). Elle envisagerait d'autres structures pour les enfants en difficulté, mais pas pour les siens.

Père d'Elodie	Il estime que l'école obligatoire est une bonne chose. Or, s'il pouvait choisir une autre école, il essaierait de trouver une structure qui convienne mieux aux enfants.
Mère d'Anthony	Cette maman estime que c'est une bonne chose que l'école soit obligatoire. Si elle ne l'était pas, elle mettrait tout de même ses enfants à l'école.
Mère de Robin	La mère de Robin trouve très pertinent que l'école soit obligatoire. Si ce n'était pas le cas, elle ne changerait rien et emmènerait ses enfants à l'école.

Est-ce que vous pensez que tout ce que votre enfant fait à l'école est utile ? Qu'est-ce qui est utile, qu'est-ce qui l'est moins ?

Mère de Mélanie	Elle croit que ce n'est pas tellement le contenu, qui est important à l'école, mais la manière "dont on leur apprend à utiliser leurs capacités, leur cerveau, leur perception des choses" (l. 381-382). L'institution scolaire doit stimuler les différentes parties du cerveau, peu importe que ce soit grâce au français, aux mathématiques ou à l'apiculture.
Mère d'Elodie	Elle espère que les apprentissages scolaires sont utiles en dehors. Elle ne sait pas exactement tout ce qu'ils étudient, mais elle estime que l'école est très ouverte sur d'autres aspects tels que les visites (la cathédrale, les musées) ou le théâtre ; cela "ouvre les horizons" (l. 330).
Père d'Elodie	Les règles de politesse, les gestes de respect sont des aspects utiles en dehors de l'école, même si le père d'Elodie ne perçoit pas toujours d'évolution. Il dit que ses enfants voient des jeunes parler l'argot et les imitent. Il ne mentionne rien concernant les aspects moins utiles.
Mère d'Anthony	Pour cette maman, les apprentissages, qui sont effectués dans le cadre de l'école, sont utiles en dehors. L'école a notamment appris à son fils à écouter, mais aussi à voir son avenir et ce qu'il souhaiterait y faire. L'école, tout comme la famille, encadre les enfants.
Mère de Robin	Elle estime que tout ce qui est travaillé à l'école est utile à son fils. A l'école, il apprend beaucoup de choses qui sont liées avec la vie quotidienne, comme les numéros de téléphone ou l'heure. Ce sont des mathématiques et pourtant, elle s'aperçoit que cela est utile à la maison.

Est-ce que vous pensez que les élèves sont bien formés ? Sont-ils suffisamment préparés pour la suite ?

Mère de Mélanie	Elle estime apporter énormément à sa fille au niveau de la vie en général, mais pas réellement au niveau des contenus (le français, les lettres ou les chiffres). Si sa fille n'avait pas tous ces apports parentaux supplémentaires, elle ne serait certainement pas suffisamment préparée pour la suite (l. 409-413). Cette mère d'élève estime qu'à cet âge-là, tout comme dans les degrés suivants, les parents ont un rôle plus important à jouer que l'école. Elle ne peut pas envisager l'école comme un lieu lui ayant permis de gagner ce qu'elle a appris tout au long de sa vie (l. 418-419). De plus, elle se désigne comme étant pendant longtemps inapte au système scolaire. L'école actuelle lui aurait certainement mieux convenu, car elle apprécie toutes les activités différentes qui y sont effectuées.
Mère d'Elodie	Elle espère que ces enfants seront suffisamment formés, mais elle ne se rend pas bien compte. Elle ne se fait pas trop de soucis jusqu'à la 2P, elle s'en ferait plus pour la suite, surtout lorsqu'elle prend connaissance des résultats de l'enquête PISA ⁶ . Elle est attentive aux apprentissages de son fils aîné et se demande si le suivi est suffisant, à partir de la 3P. Les deux parents suivent attentivement la scolarité de leurs deux enfants et n'hésitent pas à leur donner un peu plus de travail (brochures, ...).

⁶ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Enquête internationale mise sur pied par l'OCDE, visant à tester les compétences des élèves de 15 ans.

Père d'Elodie	Il pense que l'école permet de préparer les élèves pour la suite ; "s'ils font des choses bien à l'école, après ça tout suit facilement" (l. 543). Il espère que les bases seront suffisantes. Il n'entre pas dans le détail de ce qu'ils font en classe, car il explique ne pas avoir les compétences pour aller voir ce qu'ils apprennent et comment ils le font.
Mère d'Anthony	Pour des enfants qui aiment bien étudier et qui sont capables, l'école les prépare convenablement.
Mère de Robin	Elle a de la difficulté à répondre à cette question, car les métiers ont beaucoup changé ces dernières décennies. Elle ne sait pas "ce que seront les métiers quand ils seront adultes" (l. 431). Elle estime que l'école prépare mieux ses enfants à vivre en société, que celle de sa génération. Au niveau des apprentissages de base, l'école actuelle prépare suffisamment ses enfants. Mais elle souligne le fait que les exigences augmentent de plus en plus et que l'on demande aux personnes d'être pointues. Elle ne sait pas si ses enfants devront peut-être connaître dix langues afin de pouvoir être engagés (l. 433-436).

Qu'est-ce que ça veut dire travailler à l'école ? Votre enfant doit-il travailler ?

Mère de Mélanie	Elle n'explique pas la signification de ce terme, mais elle pense qu'il faut travailler à l'école, même si actuellement, elle n'a pas l'impression que sa fille travaille.
Mère d'Elodie	<i>Travailler</i> signifie ; "apprendre, mettre plein de choses dans sa tête, comprendre, assimiler, en tirer parti" (l. 415-415).
Père d'Elodie	"Pour les enfants travailler c'est les devoirs, lire, écrire ou apprendre les chansons ou faire en tout cas les devoirs à la maison" (l. 576-577).
Mère d'Anthony	L'école est un lieu où il faut travailler. Si les enfants travaillent, ils réussissent leur scolarité.
Mère de Robin	<i>Travailler</i> signifie ; s'entraîner, faire des choses que l'on ne ferait pas forcément naturellement, s'exercer.

Analyse

A travers cette analyse, différents thèmes comme la place accordée à l'école, les attentes parentales envers l'institution scolaire, la pertinence d'une école obligatoire, l'utilité d'une telle instance ou encore le gage d'une réussite sociale, seront développés, afin d'observer le sens attribué à l'école, de la part des cinq parents d'élèves.

Quel rapport à l'institution et quelles sont les attentes des parents ?

La mère de Mélanie estime que sa fille pourrait obtenir un éveil équivalent, sans être obligatoirement dans une structure comme l'école. Les résultats pourraient être les mêmes, à condition de tout prendre en charge. L'école apparaît, aux yeux des quatre autres parents, comme une institution importante dans la vie de leur enfant, puisqu'elle permet aux élèves d'apprendre à lire et à écrire, d'étudier la géographie, l'histoire et les mathématiques ainsi que d'interagir dans un milieu différent de la sphère familiale et de s'en séparer, afin de vivre son propre monde. Cela reflète les attentes des adultes envers l'institution. Ces parents semblent distinguer deux dimensions différentes ; d'une part, la socialisation et d'autre part, les apprentissages scolaires. La socialisation signifie apprendre à l'élève les règles de vie et de la

société, à vivre avec d'autres camarades, à aborder les valeurs et la culture. L'école remplit, à leurs yeux, un deuxième rôle ; celui de privilégier les apprentissages, d'enseigner les matières scolaires, comme la lecture et l'écriture, de développer la curiosité de l'élève et d'encourager l'ouverture d'esprit. L'école doit permettre à l'apprenant de construire son avenir, tout en favorisant l'harmonie et le bien-être. Ces parents parlent aussi de distanciation nécessaire à la famille et de vie autonome des enfants. Nous le remarquons, aux yeux des parents, l'enfant transite entre deux mondes bien distincts ; l'univers singulier de la famille, où l'enfant est un individu et l'univers social de l'école, où l'enfant devient un individu parmi d'autres.

Accord ou désaccord des parents avec l'école ?

Ces parents se disent globalement en accord avec ce que propose l'école. Cependant, la famille B. indique certaines modifications à effectuer. La mère d'Elodie estime que l'institution scolaire devrait promouvoir le sport, les travaux manuels et la couture. Monsieur B. ne suggère aucun élément concret, mais affirme que dans le détail, il existe toujours des pistes pour améliorer l'enseignement. Malgré des propositions d'amélioration, les parents semblent s'accommoder de l'école.

Pour la plupart d'entre eux, l'école publique genevoise répond aux exigences de la société. Madame A. émet un avis mitigé. Elle estime que des résultats meilleurs pourraient être obtenus "si on se concentrait sur les enfants, sur chaque identité", mais elle pense que l'école tente d'être adéquate. La mère de Robin juge l'école comme appropriée, car ses enfants n'éprouvent aucune difficulté. Elle ajoute cependant qu'un plus grand nombre de structures et un suivi plus important devraient être offerts pour les élèves en difficulté. L'école apparaît donc comme adaptée aux exigences de la société, même si un accent est mis sur la différenciation. Les parents trouvent du sens à l'école, puisqu'elle prépare les jeunes, entre autres, à vivre en société.

L'école obligatoire, est-ce pertinent ?

La majorité de ces parents estime qu'il est pertinent de rendre l'école obligatoire. La mère d'Elodie ajoute que cela fait partie des droits de l'enfant ; "l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires"⁷. Les adultes ont cependant des avis partagés lorsqu'il s'agit d'exprimer leur préférence quant à la structure choisie, si l'école n'était pas obligatoire. Madame A. et Monsieur B. opteraient pour une structure différente de l'école publique, afin qu'elle soit plus adaptée et « personnalisée » aux besoins de chacun. A nouveau, un accent particulier est mis sur la différenciation. D'ailleurs, Madame A. estime que les résultats obtenus pourraient être meilleurs "si on se concentrait sur les enfants, sur chaque identité". Les trois autres parents ne modifieraient rien et mettraient leur enfant à l'école publique telle qu'elle existe actuellement. La mère d'Elodie affirme que

⁷ Déclaration des droits de l'enfant, proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959.

l'école doit être pour tout le monde, même si d'autres structures pourraient être envisagées pour les élèves en difficulté. L'école publique semble donc convenir à la majorité d'entre eux.

Quel est le sens de l'école et du travail scolaire ?

Lorsque nous questionnons les parents sur le sens de l'école, soit sur l'utilité de cette dernière, les postures sont différentes. Pour les uns, l'école apparaît comme un lieu permettant de stimuler notre cerveau et d'apprendre à utiliser nos capacités. Les contenus sont perçus comme un moyen pour parvenir à cette stimulation. Pour les autres, l'école offre à l'élève diverses situations d'apprentissages, dans lesquelles l'apprenant acquiert différents savoirs (de la règle de politesse aux contenus mathématiques), qui lui seront utiles pour son avenir. Les apprentissages effectués dans le cadre de l'école apparaissent comme utiles en dehors. La mère de Robin prend pour exemple, les mathématiques. Elle explique que les contenus travaillés en classe permettent à son fils de lire l'heure à la maison ou de composer un numéro de téléphone. Perrenoud (1996) énonce que généralement l'institution scolaire habitue les élèves à un seul type de rapport à l'école : "Apprenez ! C'est important. Mais cela n'a pas de rapport avec ce que vous vivez par ailleurs" (p. 10). Ces parents ne tiennent pas ce type de discours. Au contraire, ils donnent un sens à l'école, affirmant que cette dernière n'est pas « déconnectée » de la réalité, mais s'inscrit dans une utilité immédiate et lointaine.

L'école, gage de réussite sociale ?

Madame C. est confiante et estime que l'école permettra à son enfant de trouver un métier. Les autres parents se divisent en deux catégories. La première regroupe trois parents d'élève (Madame B. Monsieur B. et Madame D.), qui jugent que l'école prépare leur enfant pour la suite, mais émettent un certain nombre de doutes. En effet, Madame B. se demande si le suivi proposé par l'école est suffisant pour accompagner comme il se doit ses enfants. Le père d'Elodie espère que la base des apprentissages acquise dans les petits degrés sera assez solide pour le futur. Madame D. fait entièrement confiance à l'école, elle estime que cette dernière forme bien ses enfants, mais elle exprime certaines craintes quant aux compétences exigées par les professions, qui demandent à être de plus en plus performant. La seconde catégorie est constituée d'une mère d'élève ; Madame A., qui estime que l'école ne préparerait pas suffisamment les enfants, s'il n'y avait pas un apport parental. Elle n'envisage pas l'école comme le seul facteur permettant de réussir sa vie.

Il apparaît qu'à l'école les élèves doivent travailler. D'ailleurs, Madame C. affirme que si les élèves travaillent, ils réussissent leur scolarité. Que signifie le terme *travailler* pour ces parents ? Ce mot prend différents sens. *Travailler* signifie ; s'entraîner, apprendre, mettre plein de choses dans la tête, comprendre, assimiler, en tirer parti, faire des activités que l'on ne ferait pas forcément naturellement, s'exercer, faire des devoirs, lire, écrire. Les définitions sont nombreuses, mais elles possèdent toutes un critère commun ; un caractère actif. Les verbes employés par ces adultes reflètent l'élève en activité ; comprendre, assimiler, s'exercer, faire, ... L'individu est donc un être actif face au travail et non dans un état de

passivité. Cela nous informe sur la perception des parents de l'école, au sein de laquelle l'élève est actif dans ses apprentissages.

Ces parents sont, dans l'ensemble, satisfaits de l'école. En même temps, ils critiquent l'école, ils la questionnent et lui donnent du sens ; elle permet de préparer les enfants pour leur avenir et ceci grâce à ses différents apports tels que la socialisation et les apprentissages. Malgré un certain nombre de doutes et d'incertitudes quant aux exigences attendues dans le domaine de l'emploi, l'école est tout de même, pour ces adultes, "au service d'un projet de réussite sociale" (Dubet, 1996, p.116). Au terme de cette partie, nous constatons que les parents attribuent du sens à l'école, même s'il est singulier pour chacun d'eux.

7.3.2 Le sens des savoirs

Est-ce pertinent, selon vous, de faire des mathématiques/français à l'école ? Et des sciences ? Et la salle de jeu ? Pourquoi ?

Mère de Mélanie	La question ne lui a pas été posée. Cependant, au cours de l'entretien, nous comprenons que l'éveil proposé à travers les disciplines importe fortement pour cette mère. Toutes les disciplines sont importantes, à partir du moment où elles participent à l'éveil de l'enfant. Elle accorde de l'importance à toutes les activités « nouvelles » comme les bricolages ou la cuisine. L'étudiante lui fait remarquer qu'elle n'a jamais abordé la lecture. Madame A. explique que sa fille sait déjà lire. Elle-même lit énormément, elle a donc toujours lu avec sa fille et elle lui a appris la lecture, avant même qu'elle n'entre à l'école. Dans sa famille, ils sont très littéraires. Elle raconte une anecdote ; un jour l'enseignante de sa fille s'est entretenue avec elle et lui a dit qu'elle s'inquiétait, car Mélanie ne savait pas encore écrire son prénom. La mère de Mélanie a tout de suite remédié à ce problème en lui apprenant à écrire son prénom. Le fait que Mélanie sache déjà lire ne semble pas poser de problème d'ennui, par exemple. D'ailleurs, d'après cette maman, d'autres parents se sont investis dans la lecture et leurs enfants savent aussi lire (l. 451-469).
Mère d'Elodie	Elle pense que c'est nécessaire de faire du français et des mathématiques, même si l'école ne se réduit pas à cela ; l'institution doit permettre à l'enfant de développer le goût du sport, par exemple. Elle explique qu'elle-même est devenue une personne sportive grâce à l'école et aux cours proposés. Ces cours étaient à des prix abordables, ce qui est un peu différent, actuellement.
Père d'Elodie	Pour lui, il est pertinent de faire du français et des mathématiques, tout comme la salle de jeu, les sciences, la gymnastique ou la piscine.
Mère d'Anthony	Selon la mère d'Anthony, il est pertinent de faire du français et des mathématiques. D'ailleurs, elle pense que cela permet aux enfants de découvrir différents domaines et peut-être de s'y orienter professionnellement. De plus, ces apprentissages servent aussi pour la vie en général ; "pour faire les courses [...], savoir compter, c'est important" (l. 399). La salle de jeu est une activité importante dans le cadre de l'école, car elle joue un rôle dans la motivation des élèves ; les élèves "vont très volontiers à l'école parce qu'ils ont la gym, ils ont le chant, ils ont plein de trucs" (l. 401-402).
Mère de Robin	Il est pertinent de faire du français et des mathématiques, d'autant plus que ces

	<p>apprentissages sont effectués de manière ludique. Pour elle, il est tout aussi pertinent de proposer le chant ou la salle de jeu. Elle pense que ces activités permettent aux enfants, qui ne bénéficient pas de cours extrascolaires, de se comporter différemment avec les camarades et les enseignants. Elle dit que si ses enfants n'avaient pas la salle de jeu ou le chant, cela ne la dérangerait pas, car ils ont des activités extrascolaires. Contrairement à sa propre scolarité, ses enfants effectuent beaucoup d'apprentissages sociaux à travers des thèmes comme les chevaliers, qui développent les valeurs et les compétences sociales, ou grâce au conseil de classe (savoir parler en public). Elle trouve cela très pertinent.</p>
--	--

Qu'est-ce qu'il faudrait changer, ajouter, enlever ?

Mère de Mélanie	<p>Elle répond qu'il aurait fallu y réfléchir et avoir de meilleures idées. Si elle était mandatée pour changer l'école, elle aurait certainement des propositions, d'ailleurs tous les parents en ont qui pourraient être développées.</p>
Mère d'Elodie	<p>Elle ne souhaite rien enlever, par contre, elle ajouterait plusieurs choses. Elle voudrait que sa fille soit sensibilisée à l'éducation sexuelle, que les enseignants abordent le thème de la pudeur et qu'ils discutent du comportement à adopter lorsqu'un homme stoppe un élève sur le trajet de l'école. Elle sait que certaines associations comme l'APE proposent des ateliers qui traitent de thèmes comme la confiance en soi, le racket ou la protection de soi. Elle pense que ceci devrait être proposé au sein de l'école, en collaboration avec les parents. L'enseignement des religions lui tient également à cœur. Elle souhaiterait que ses enfants aient une connaissance générale de toutes les religions, tout en abordant les thèmes de respect et de tolérance (l. 340-342).</p>
Père d'Elodie	<p>Il estime que ses enfants ne passent pas suffisamment de temps à l'école. Il pense que les enfants peuvent faire plus (l. 481). Il donne pour exemple l'Angleterre où les élèves vont à l'école la journée et sont pris en charge, après l'école, pour faire du sport ou d'autres activités. A Genève, les parents doivent s'organiser pour amener les enfants aux cours extrascolaires, que ce soit le mercredi ou après les heures scolaires. Il ajoute également que certains jeunes s'ennuient ou font des bêtises dans les parcs, ils pourraient donc passer plus de temps à l'école (l. 486-487). Il est surpris par le manque de sport à l'école publique genevoise. Il souhaiterait voir des préaux d'école mieux équipés, surtout pour une ville aussi riche (l. 446-450). Les élèves devraient pouvoir utiliser l'ordinateur plus tôt dans leur scolarité. Les langues sont également un aspect à développer ; il propose que ses enfants apprennent l'anglais et éventuellement puissent opérer à un choix entre plusieurs langues. Il dit que maintenant ses enfants n'utilisent pas l'allemand, ils devraient alors pouvoir choisir la langue qu'ils souhaitent apprendre. Monsieur B. essaye de parler anglais à ses enfants, mais ils répondent en français. Son fils aîné va en classe espagnole une fois par semaine.</p>
Mère d'Anthony	<p>Elle ne sait pas ce qu'elle pourrait modifier, car l'école lui convient. D'ailleurs, elle dit lors de l'entretien ; "je suis content. Pas plus, je peux pas demander ! Tellement ils sont bien les enfants ici !" (l. 405). Par contre, si quelqu'un lui proposait des suggestions pour modifier l'école, peut-être qu'elle serait d'accord, mais d'elle-même, elle ne changerait rien.</p>
Mère de Robin	<p>Elle a de la difficulté à se positionner, car ses enfants ont de la facilité et l'école leur convient. Elle souhaite néanmoins être tenue informée du comportement de son fils. Elle n'aimerait pas devoir aller chercher les informations auprès de l'enseignante.</p>

Analyse

Ce chapitre a pour objectif de relever le sens que les parents donnent aux savoirs étudiés en classe, ainsi que les changements auxquels les adultes souhaiteraient opérer.

Quel est le sens donné aux savoirs transmis dans le cadre de l'école ?

Pour certains parents, comme la mère de Mélanie, les savoirs acquis à l'école primaire ne sont pas importants, en tant que tels, puisqu'elle accorde beaucoup d'importance à l'éveil. Peu importe que sa fille apprenne les mathématiques, le français ou l'apiculture, tant que ces enseignements participent à l'éveil. Pour d'autres parents, les savoirs enseignés sont pertinents, car les élèves peuvent développer des intérêts, y découvrir une passion ou en faire leur métier. De plus, plusieurs adultes insistent sur l'aspect ludique de certaines activités, qui joueraient un rôle dans la motivation des apprenants. Nous constatons que chaque parent tient un discours sur l'utilité des contenus ; pour certains, les savoirs participent à l'éveil des enfants, pour d'autres, ils permettent de favoriser des apprentissages sociaux, de discuter autour des valeurs, de se découvrir une passion ou tout simplement d'acquérir des connaissances qui leur serviront par la suite. Ceci nous informe donc sur le sens que chacun donne aux savoirs. Dans notre corpus, nous remarquons que les parents sont actifs, voire pro-actifs, par rapport à la construction des savoirs et qu'ils se substituent quelques fois à l'école. En effet, Madame A., par exemple, a elle-même appris la lecture à sa fille et également montré à sa fille comment écrire son prénom. Madame D., quant à elle, offre des activités extrascolaires, qui permettent à son fils de se développer à travers la rythmique. La famille B. et tout particulièrement le père d'Elodie parle l'anglais à la maison et essaye de le transmettre à ses enfants. Nous constatons donc que les parents offrent, de manière active, à leur enfant un accès aux savoirs.

Des modifications à apporter à l'institution scolaire

Ces parents questionnent l'école et s'interrogent sur ce qui pourrait être amélioré au niveau de l'enseignement de certains savoirs. La mère d'Anthony et la mère de Robin ne désirent rien changer, car elles estiment que l'école offre l'enseignement et l'encadrement nécessaire. Madame D. souhaite néanmoins être informée, de manière régulière, du comportement de son fils. La mère de Mélanie modifierait un certain nombre d'éléments, mais elle énonce qu'elle aurait dû y réfléchir auparavant. La famille B. émet des souhaits quant aux changements à opérer. La mère d'Elodie évoque trois modifications qu'elle souhaiterait voir évoluer dans le cadre de l'école. Premièrement, elle aimerait que sa fille soit sensibilisée à l'éducation sexuelle. Deuxièmement, des sujets, comme la confiance en soi, la capacité à savoir dire non ou encore le racket devraient être abordés dans le cadre scolaire. Troisièmement, elle estime qu'il serait pertinent d'instaurer une sensibilisation aux religions, à travers laquelle les enseignants et les élèves pourraient discuter de thèmes comme le respect ou la tolérance. Le père d'Elodie considère que ses enfants pourraient passer plus de temps à l'école, ce qui

permettrait d'accorder un apprentissage plus important pour les langues, le sport et l'informatique. Il trouve qu'actuellement ces trois disciplines ne sont pas suffisamment approfondies. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, il souhaiterait que l'école propose aux élèves un choix, afin que chacun puisse apprendre la langue qui l'intéresse.

Ces attitudes montrent qu'en général les parents sont critiques envers l'école. Ils questionnent les programmes d'enseignement et émettent parfois des suggestions de modifications. Peut-on dire que les parents les plus « propositionnels » sont plutôt issus du milieu intellectuel et possèdent un niveau d'instruction élevé ? Il est vrai, par exemple, que Monsieur B., qui a un niveau d'instruction élevé, propose un certain nombre de propositions, alors que Madame C. n'en suggère pas. En outre, nous remarquons que ces parents interrogés attribuent du sens aux savoirs, qui n'apparaissent pas comme "déconnectés de leur usage" (Develay, 1996, p. 88), mais comme utiles en dehors de la vie scolaire. Ces adultes construisent donc du sens face aux contenus enseignés.

7.3.3 Le sens des apprentissages

Qu'est-ce que votre enfant apprend à l'école ?

Mère de Mélanie	Elle apprécie toutes les choses que sa fille apprend. Elle porte son attention sur tout ce qui est nouveau, comme les bricolages et la cuisine. Ces activités participent à l'éveil de l'enfant et permettent d'intéresser l'apprenant à des domaines qui ne sont pas rencontrés tous les jours. Elle retient donc de l'école "toutes ces choses merveilleuses, trop chouettes, qu'ils font et qui m'auraient donné envie à moi et puis que je ne faisais pas", "c'est totalement ludique, ils font des trucs chouettes" (l. 400-402).
Mère d'Elodie	A l'école, sa fille fait des activités manuelles, suit des cours de chant (chorale et initiation musicale), se rend à la rythmique (travail sur le mouvement), apprend différentes matières, mais vit aussi avec autrui ("rapport entre enfants, entre adultes et enfants", l. 361). L'école permet également à l'élève à développer un esprit critique (savoir pourquoi on obéit, à quel moment on peut dire oui ou non). Lors de l'entretien, cette mère affirme que les parents jouent aussi un rôle dans ces apprentissages.
Père d'Elodie	A l'école, Elodie apprend les règles de vie, la lecture et l'écriture. Le père d'Elodie ne connaît pas tous les détails de ce qui se fait en classe, mais il sait qu'elle compte et qu'elle fait de la poésie (l. 528-530).
Mère d'Anthony	A l'école, Anthony apprend à lire, à écrire et à vivre avec ses camarades.
Mère de Robin	Son fils apprend à lire et à écrire.

Dans quel but apprend-on toutes ces choses, à l'école ?

Mère de Mélanie	Selon elle, on ne fait pas tellement du français ou des mathématiques pour le contenu, mais plutôt pour l'éveil que ces activités offrent. Peu importe que sa fille fasse de l'apiculture en classe, tant qu'il existe une bonne qualité d'éveil, ce "qui va faire d'eux des gens tout à fait capables d'assimiler tout un tas de choses" (l. 375-377).
Mère d'Elodie	Nous apprenons toutes ces choses, "pour se débrouiller dans la vie, pour pouvoir vivre plus tard" (l. 364). Les élèves apprennent la base ; la lecture, l'écriture et à compter (l. 365).

Père d'Elodie	Les apprentissages effectués dans le cadre scolaire forment une base pour la vie ; “comme ça si on fait la bonne base, on apprend pour apprendre” (l. 533).
Mère d'Anthony	Ses enfants apprennent à lire, à écrire et à compter pour eux-mêmes, en tant qu'enfant, mais aussi pour la suite.
Mère de Robin	Pour cette maman, les apprentissages effectués permettent d'avoir un métier, afin de gagner sa vie, car “on va plus nulle part sans quatorze diplômes et sans être le meilleur” (l. 421). De plus, l'école apporte beaucoup de choses au niveau des compétences sociales.

Que faut-il faire pour bien apprendre ?

Mère de Mélanie	<i>Cette question ne lui a pas été posée</i>
Mère d'Elodie	Pour bien apprendre, il faut un certain nombre d'éléments de base, comme “avoir déjeuné le matin, avoir bien dormi, ces choses de base, d'arriver à l'école disposé à apprendre” (l. 376-378). Il faut également un peu de calme pour pouvoir se concentrer et être attentif. L'enseignant joue un rôle important dans sa manière “d'écouter [...] de pouvoir amener l'enfant à comprendre des choses” (l. 379-380), mais également grâce à sa patience. Ensuite, il faut aussi répéter les choses, afin que l'enfant apprenne.
Père d'Elodie	Pour bien apprendre, il faut être heureux, en bonne santé, bien nourri, content, avoir dormi la nuit et prendre un bon petit-déjeuner. Il essaye de respecter cela pour ses enfants.
Mère d'Anthony	La clé pour bien apprendre ; “c'est la concentration” (l. 432). Elle insiste sur la concentration, que ce soit pour des apprentissages scolaires ou sportifs, même si la relation pédagogique et d'autres éléments jouent également un rôle. Ensuite, tout dépend du caractère de l'enfant, car personne ne peut changer un élève qui a de la difficulté à se concentrer.
Mère de Robin	Pour être en conditions d'apprendre, il faut être concentré, détendu et sage, “mais pas que ce soit sage figé” (l. 425). Il faut être à l'aise, sans trop être excité. Son fils a tendance à être excité et s'il est trop content ou joyeux, il ne parvient plus à écouter l'enseignant.

Analyse

En questionnant les adultes sur leurs représentations de ce que leur enfant étudie en classe, sur le but de l'enseignement et sur les conditions à respecter pour bien apprendre, nous approchons le sens qu'ils donnent aux apprentissages.

Qu'est-ce qui est enseigné dans le cadre scolaire ?

Les parents se partagent en deux courants de pensée. Les uns souhaitent que l'école transmette des contenus d'apprentissage. Les autres accordent peu d'importance aux savoirs, mais privilégient plutôt l'éveil. D'ailleurs, dans ses recherches, Montandon a également repéré ces différentes postures face à l'école. Cependant, les domaines d'apprentissages⁸ de la vie scolaire ont été énoncés, par l'ensemble de ces parents. En effet, nous constatons la socialisation (vivre en communauté, assimiler les règles de vie, développer des compétences sociales), les langues (écriture, lecture et poésie), l'éducation artistique (activités manuelles, chant et rythmique) et les mathématiques (compter). De manière plus transversale, l'école

⁸ Selon la brochure intitulée « école primaire, école première »

développe aussi chez l'enfant l'esprit critique et participe à l'éveil. L'environnement, l'éducation physique et l'éducation aux médias n'ont pas été abordés lors de cette question, mais durant les entretiens, ces apprentissages ont été nommés par certains parents. Madame A. souhaite pour sa fille que l'envie de s'instruire s'accroisse. L'école primaire se fixe justement pour but "de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former" (Département de l'instruction publique, 2006, p. 30). Certes, l'école enrichit les connaissances, mais l'enfant apprend aussi énormément à l'extérieur, notamment avec ses parents. L'enseignement public a pour but "d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité, ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles physiques et artistiques" (idem). Nous constatons que tous les domaines prônés par l'école ont été énoncés par l'ensemble de ces parents. L'école n'est pas réduite à sa seule fonction d'apprendre à lire, à écrire et à compter, au contraire, elle stimule l'éveil et la créativité, socialise les élèves et enseigne de nombreux savoirs. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces parents s'intéressent et participent à la scolarité de leur enfant, puisqu'ils énoncent les différents objectifs de l'école primaire.

Dans quel but apprend-on des savoirs, à l'école ?

Maintenant que nous avons relevé les différents apprentissages effectués à l'école, il est important de questionner les parents sur le but de ces enseignements. Il apparaît assez clairement que les apprentissages effectués en 1P constituent la base pour la suite de leur scolarité, « pour se débrouiller dans la vie », « pour pouvoir vivre plus tard », « pour assimiler tout un tas de choses ». Pour ces parents, l'école offre "à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures" (Département de l'instruction publique, 2006, p. 30). L'école a pour but de former les élèves pour leurs apprentissages futurs et leur avenir. Cet objectif semble faire sens à l'esprit de ces parents. D'ailleurs, la mère de Robin dit que les apprentissages effectués permettront d'avoir un métier. L'école assure donc la réussite sociale, même si elle est consciente que la vie est exigeante, que l'on ne "va plus nulle part sans quatorze diplômes et sans être le meilleur" (l. 424). La compétition sociale se fait ressentir à travers les paroles de cette mère d'élève ; les exigences semblent élevées et il faut faire ses preuves. Nous constatons cependant que l'école permet de se former et ainsi d'obtenir des diplômes utiles à la réussite professionnelle. L'institution scolaire se retrouve donc au cœur de ces enjeux.

Quelles sont les conditions pour apprendre ?

Pour terminer cette analyse, examinons les propos des parents concernant les conditions idéales pour apprendre. Comme le souligne Montandon (1997), il existe, d'après une enquête menée auprès d'élèves, quatre catégories différentes pour être en condition d'apprentissage ; premièrement, des *conditions internes* (la volonté, la concentration, ...), deuxièmement, des *conditions externes* (bien se nourrir, avoir des heures de sommeil, être au calme ...), troisièmement, des *techniques et des stratégies* (réciter à haute voix, réviser plusieurs fois,

apprendre par cœur, écrire et relire ou encore utiliser un magnétophone), quatrièmement, *recourir à l'aide d'autrui* (parents, enseignants, frères, sœurs, ...) ou s'aider de *supports physiques*.

Les parents énoncent principalement des conditions externes ; avoir déjeuné, avoir bien dormi, être au calme et des conditions internes ; être heureux, en bonne santé, content, concentré, détendu, à l'aise sans être trop excité, sage. Aucune technique ou stratégie n'est prononcée. La mère d'Elodie ajoute un autre critère ; l'enseignant. Selon elle, il joue un rôle dans l'apprentissage des élèves, surtout dans sa manière d'amener les élèves vers le savoir et de répéter les choses. L'enseignant doit également être à l'écoute de ses élèves. Dans son étude, Montandon (1997) relève que les élèves mentionnent "un ensemble de qualités humaines qui s'expriment par l'écoute, la gentillesse du regard, la disponibilité envers les élèves [...]" (p. 61). L'attitude de l'enseignant apparaît être une dimension importante dans l'apprentissage des élèves, même si au sein de notre corpus, une seule personne cite cet apport.

En résumé, ces parents d'élèves nomment les conditions nécessaires aux apprentissages et manifestent des attentes par rapport à l'enseignement. Ces adultes semblent attribuer du sens aux apprentissages. En effet, ces derniers apparaissent comme utiles pour la suite de la scolarité et pour l'avenir, même si certains doutes sont émis quant aux exigences professionnelles. Les différents savoirs enseignés prennent du sens quant à leur utilité immédiate et future. Rappelons que chaque parent accorde, à l'école, une importance différente. Pour certains, cette institution transmet des contenus didactiques et pour d'autres, l'école développe chez l'apprenant des compétences plus transversales, comme la socialisation ou l'ouverture d'esprit. Ces parents ont-ils un rapport plutôt positif et actif à l'école, parce qu'ils sont issus de la classe moyenne et qu'ils possèdent un niveau de formation relativement élevé ?

7.4 L'expérience scolaire des cinq parents d'élèves

7.4.1 L'école lorsqu'ils étaient élèves

Lorsque vous repensez à votre scolarité, gardez-vous un bon souvenir de votre vie d'écolier/ère ? Quel souvenir garde le père de votre enfant de l'école ? Est-ce que vous aimiez l'école ? Qu'est-ce que vous aimiez faire ou moins faire, à l'école ? Comment cela se passait-il ?

Mère de Mélanie	Elle garde un souvenir plutôt négatif de ses premières années de scolarité. Elle était très mal à l'aise, timide et renfermée. Elle caractérise sa scolarité comme étant catastrophique. Pendant longtemps, elle avait l'impression d'être mauvaise et "d'être inapte au truc" (l. 326). Elle pense que c'est une question de capacités à développer à un moment ou à un autre. Elle explique que sans savoir pourquoi, elle a eu un déclic, "on se retrouve carrément à l'inverse de ce qu'on a été" (l. 329).
-----------------	---

Mère d'Elodie	La mère d'Elodie garde un bon souvenir de sa scolarité. Elle aimait bien l'école et elle était une bonne élève. Elle n'a jamais vraiment eu de difficultés. Elle se souvient de ses copines, elle pleurait quand elle devait se séparer d'elles lors des vacances scolaires. Sa scolarité s'est donc bien déroulée, jusqu'en 6 ^{ème} . Elle a ensuite vécu une adolescence un peu chaotique, elle a commencé le collège, puis l'école de culture générale où elle était heureuse. Durant sa scolarité, ses parents ne l'aidaient pas beaucoup, car ils ne parlaient pas bien le français. Elle se rend compte qu'en tant que maman, elle est plus derrière ses enfants (l. 286-288).
Père d'Elodie	Le père d'Elodie garde un bon souvenir de sa scolarité, même s'il a eu quelques difficultés, à cause notamment de sa langue maternelle qui n'était pas l'anglais. Il a vécu une école unisexe où l'aspect disciplinaire était sévère.
Mère d'Anthony	Elle garde un mauvais souvenir de sa scolarité, pour elle, c'était difficile. Elle explique que dans son pays (Pérou), l'enseignante était dure et sévère. La mère d'Anthony n'osait pas entrer en classe, elle avait peur et elle pleurait régulièrement. L'enseignante punissait les élèves qui pleuraient, en les mettant dans la « chambre », une pièce à côté de la classe, où il faisait noir. Elle explique que la culture de son pays est très différente de la nôtre. Elle a l'impression que les enseignants ne leur faisaient pas aimer l'école et elle dit même qu'elle a fait l'école, parce qu'elle devait la faire. Elle voit maintenant, ses enfants qui vont à la piscine ou à la patinoire, qui regardent des films ou qui font d'autres activités comme le chant. Elle pense que tout cela permet de motiver les élèves à aller à l'école. Le père d'Anthony semble garder un bon souvenir de sa scolarité.
Mère de Robin	Lorsque l'étudiante lui demande si elle en garde un bon souvenir, sa réponse est mitigée. D'un côté, elle avait de la facilité, mais d'un autre côté, elle était la seule espagnole et souffrait de racisme. Au niveau de l'école et des contenus, elle garde donc un souvenir plutôt positif. Par contre, en ce qui concerne sa relation avec les autres camarades, ses souvenirs sont plutôt négatifs. Comme elle avait beaucoup de facilité, elle s'ennuyait en classe et elle était dans la lune, puisqu'elle comprenait rapidement. Elle craint que son fils ne vive la même chose, car il comprend aussi très vite et "après ça le saoule, comme on dit" (l. 318-319). Elle décrit les maîtres de l'époque comme étant "un peu barbares" (l. 335). Le père de Robin garde un bon souvenir de sa scolarité.

Qu'est-ce qui était facile ? Intéressant ? Difficile, lorsque vous étiez à l'école ?

Mère de Mélanie	Elle dit qu'elle avait quelques difficultés à faire ce que les enseignants lui demandaient. Elle n'a jamais eu de réels problèmes au niveau des disciplines. Par contre, son ressenti dans le groupe l'aurait en quelque sorte "figée" (l. 335).
Mère d'Elodie Père d'Elodie	Elle n'a pas eu de difficultés particulières et elle appréciait toutes les matières. Il appréciait jouer dans les différents espaces, sur les terrains de football et il faisait beaucoup de sport. Il étudiait des sujets comme l'histoire, la géographie et deux langues, dès le plus jeune âge. Il éprouvait quelques difficultés, notamment pour les mathématiques. Il a donc eu pendant quatre ans un répétiteur, afin de mettre "un peu le turbo" (l. 462). Il avoue qu'il a mal commencé l'école, car il ne parlait pas l'anglais (langue dans laquelle se déroulait l'enseignement). Suite aux cours de rattrapage, l'école lui parut facile.
Mère d'Anthony	Elle a eu de la difficulté dans ses apprentissages. Elle explique que son père et sa mère travaillaient énormément. Ils n'accordaient pas beaucoup de temps à la scolarité de leur fille. Actuellement, la mère d'Anthony s'assied à côté de ses enfants, pour apprendre avec eux, et pour faire les multiplications et les calculs. Elle n'a jamais vécu cette relation avec sa mère et elle dit qu'elle n'était donc pas motivée à apprendre.

Mère de Robin	Mis à part les relations avec les camarades, tout était assez facile, à l'école, même si elle n'était pas du tout aidée par ses parents. Elle ajoute que souvent les enfants d'étrangers étaient un peu "largués" (l. 346), car les parents, même s'ils parlaient le français, n'aidaient pas leurs enfants pour l'écriture et tout le reste.
---------------	---

Quelles étaient les disciplines qui vous plaisaient le plus ? Le français, les mathématiques, les sciences, la salle de jeu,...

Mère de Mélanie	Elle parle très peu de son souvenir concernant les disciplines. Par contre, nous remarquons qu'elle ressent de l'envie et de la joie, lorsqu'elle voit ce que réalise sa fille.
Mère d'Elodie	Quand elle était petite, toutes les disciplines lui plaisaient. Elle s'aperçoit que ses sentiments dépendaient aussi beaucoup des enseignants.
Père d'Elodie	Il appréciait tout particulièrement le sport. Il garde néanmoins un souvenir positif des différentes disciplines.
Mère d'Anthony	Elle appréciait beaucoup l'histoire et les langues. Par contre, elle n'a jamais vraiment aimé les mathématiques. Elle dit ressentir des sentiments plutôt positifs face aux disciplines.
Mère de Robin	La discipline qu'elle appréciait le plus : les mathématiques. Le français et plus particulièrement la lecture, la biologie et les sciences de la nature lui plaisaient également.

Analyse

Cette partie permet de situer les parents quant à leur propre expérience scolaire. Chaque adulte est amené à s'exprimer sur son vécu et deux mères d'élèves ont pu évoquer le souvenir de leur mari.

L'expérience scolaire dans tous ses états

Nous avons constaté que les souvenirs sont partagés et que chaque personne vit sa scolarité d'une manière différente. Certains parents, comme Madame A. et Madame C. évoquent des souvenirs négatifs de leur scolarité, soit parce qu'elles ont vécu un enseignement sévère, soit parce qu'elles n'avaient tout simplement pas l'impression d'être faites pour l'école. La mère d'Anthony ajoute qu'elle se rendait à l'école, parce qu'il le fallait et non par plaisir. Madame D., quant à elle, appréciait étudier à l'école et avait de la facilité, même si parfois elle s'ennuyait, car elle comprenait rapidement. En revanche, elle garde un très mauvais souvenir, puisqu'elle a subi de la discrimination raciale. Dans ce cas, nous remarquons que ce ne sont pas les apprentissages qui lui provoquent un souvenir négatif, mais plutôt les interactions sociales. Monsieur B. évoque des difficultés rencontrées au niveau de la langue dans laquelle était prodigué l'enseignement. Cependant, contrairement à Madame C., par exemple, Monsieur B. ne garde pas réellement un souvenir négatif, au point de ne plus aimer l'école. Madame B. explique qu'elle n'a jamais eu de difficultés particulières et qu'elle appréciait toutes les matières. Tous ces souvenirs sont racontés de manière subjective puisque nous nous situons au niveau du vécu et des représentations. D'ailleurs, nous remarquons que chaque individu garde des souvenirs positifs ou négatifs sur des éléments précis et marquants de sa scolarité. Nous constatons également que chaque adulte avait ses préférences quant au

programme scolaire. Pour certains adultes comme Madame & Monsieur B., toutes les disciplines leur plaisaient, même si le sport était particulièrement apprécié par Monsieur B. Pour d'autres, comme Madame C. et Madame D., leurs activités préférées étaient l'histoire et les langues ou les mathématiques, la lecture, la biologie et les sciences de la nature. La mère de Mélanie n'énonce pas de souvenirs précis quant à ses préférences. Par contre, lorsqu'elle voit ce que fait sa fille à l'école, elle ressent de l'envie et de la joie.

Pour conclure, nous pouvons relever le fait que l'expérience scolaire est propre à chacun. Chaque personne, comme nous l'avons remarqué précédemment, a vécu de manière différente sa scolarité, avec plus ou moins de facilité quant aux divers aspects de son parcours scolaire.

7.4.2 Le métier d'élève

Si vous deviez décrire une journée d'école de votre enfant, que diriez-vous ? Qu'est-ce que votre enfant fait à l'école ? Fait-il tous les jours la même chose ?

Mère de Mélanie	Elle décrit de manière précise une journée d'école. Elle explique qu'elle amène toujours sa fille au dernier moment (8h45), sauf lorsque Mélanie réclame d'aller un peu avant. Entre 8h. et 8h45, elle imagine que les élèves font ce qu'ils veulent, dessinent ou terminent leurs fiches. Ensuite, elle dit les avoir vus s'asseoir sur les bancs. Elle pense que c'est le moment où ils parlent de ce qui va se passer durant la journée ou peut-être de problèmes qu'ils ont eus, car elle sait qu'il existe ce genre de discussion. Puis, il y aurait une leçon de mathématiques ou une activité sur les chevaliers, suivie de la récréation et du goûter. Après la récréation, elle imagine qu'il y a à nouveau 45 minutes où ils font des mathématiques et ensuite, la pause de midi (sa fille va au parascolaire). A 13h30, elle décrit à nouveau un espace-temps où tout le monde arrive et où ils font des activités libres. Ensuite, il y a deux fois 45 minutes. Elle ne sait pas exactement comment ce temps est découpé, mais elle imagine qu'ils font activités obligatoires, comme l'orthographe ou le français. Après cela, les élèves vont à la récréation et ensuite, ils sortent à 16h.
Mère d'Elodie	La mère d'Elodie explique une journée d'école de sa fille, d'après ce qu'elle comprend. Elle sait qu'il y a des matières, qu'elle fait de la lecture, des fois du français, des leçons d'écriture. Sa fille a "soit chanson, soit rythmique et puis après ils ont du temps libre" (l. 396-397). Elle pense aussi qu'il existe "un côté matière, enfin apprendre, un côté libre et puis un côté plus créatif que ce soit en chanson ou en mouvement" (l. 397-398). Elle ajoute que parfois l'enseignante et ses élèves travaillent sur différents thèmes comme les chevaliers.
Père d'Elodie	Il ne sait pas exactement comment se déroule une journée d'école, car il ne connaît pas le planning. Il croit que l'enseignante propose différentes activités aux élèves, comme du découpage, du collage, de l'écriture ou du dessin. Cela dépend des jours, peut-être qu'ils passent un peu de temps à la gymnastique, qu'ils font de la musique, qu'ils chantent.
Mère d'Anthony	Tout d'abord, la mère d'Anthony décrit le comportement de son fils ; "il va à l'école, il est tranquille, il fait ses travaux que lui demande sa maîtresse, il est sage, je le vois déjà il est calme [...] il fait des questions, il participe beaucoup dans la classe. Et puis, il est bien, il obéit, il obéit à sa maîtresse, il obéit tout ce qu'on lui dit !" (l. 442-443). Elle décrit ensuite les différentes activités ; l'élève apprend à lire, confectionne des petits bricolages ou des

	marionnettes et il fait “des choses sur les chevaliers” (l. 446). Elle ajoute ; “ils font des tas de choses” (l. 446). Les activités sont différentes chaque jour, sauf lorsqu’Anthony doit terminer une fiche. A ce propos, elle dit que son fils n’aime pas laisser le travail pour le lendemain, dans la mesure du possible, il essaiera de le terminer. Selon cette mère, les élèves chantent et vont parfois à la salle de jeu. Elle explique que le père d’Anthony a une formation de clown. Une fois dans l’année, les enseignants l’invitent à faire un spectacle pour les élèves.
Mère de Robin	Elle dit qu’elle en sait peu et que les informations qu’elle possède sur une journée d’école ne proviennent pas nécessairement de son fils. Tout d’abord, elle est au courant qu’il existe un moment de sas, de décompression, ce qu’elle estime être une bonne chose. Ensuite, il y a un moment libre. Puis, les élèves ont des fiches à remplir, des activités ludiques, la salle de jeu, mais elle ne sait pas si cela est prévu tous les jours. Une fois par semaine, ils ont le conseil de classe et ils peuvent parfois faire des bricolages. Elle ne sait cependant pas ce qui se fait quel jour de la semaine. Enfin, au niveau des disciplines, elle sait qu’il y a de l’allemand, mais elle ne connaît pas la fréquence de cet enseignement. Il existe, durant quelques mois, un projet de classe, comme actuellement les chevaliers. Un projet d’école est mis en place ; “sur les cultures et à travers ça, il y a tous les apprentissages qui peuvent entrer dans ce projet” (l. 446-448).

Comment votre enfant devrait-il se comporter en classe ? Qu’est-ce que la maîtresse attend de votre enfant ? Pouvez-vous m’expliquer ?

Mère de Mélanie	En classe, sa fille bavarde et n’est pas toujours concentrée sur ce qu’elle doit faire. Cependant, comme Mélanie n’éprouve pas de difficultés, ce comportement ne pose pas de problèmes. Madame A. n’exprime pas ses attentes quant au comportement à adopter en classe.
Mère d’Elodie	L’enseignante décrit Elodie comme une enfant un peu timide et effacée. Sa mère aimerait qu’elle s’exprime et qu’elle ait plus confiance en elle, que ce soit au niveau des connaissances ou des camarades.
Père d’Elodie	En classe, sa fille se comporte bien. Il attend d’elle qu’elle soit polie.
Mère d’Anthony	Son fils est un élève obéissant. Elle ne demande pas qu’il soit parfait, mais elle aimerait qu’il obéisse, qu’il soit gentil et qu’il ne se bagarre pas. La mère d’Anthony est contente de savoir, par l’intermédiaire de l’enseignante, que son fils se comporte correctement en classe.
Mère de Robin	Elle attend de son fils qu’il soit concentré, curieux et intéressé. Par rapport aux autres élèves, il n’est pas obligé d’être gentil, mais elle attend de lui qu’il soit respectueux. Il a le droit de ne pas aimer quelqu’un, mais il doit le respecter.

Lorsque votre enfant ne comprend pas une fiche, comment pensez-vous que cela se passe ?

Mère de Mélanie	En classe, sa fille persévère et ne veut pas lâcher. A la maison, il semblerait que ce soit le contraire. Madame A. est satisfaite et contente que sa fille cherche à terminer l’exercice.
Mère d’Elodie	Elodie aurait tendance à s’énerver, à ressentir de la frustration ou à avoir envie de pleurer.
Père d’Elodie	Il perçoit sa fille comme une enfant assez timide. Il pense que si elle ne comprend pas une fiche, elle restera muette. Lorsqu’elle est en confiance, elle osera demander à sa maîtresse. Le comportement de sa fille dépend aussi de l’enseignante (relax, nerveuse, …).
Mère d’Anthony	Parfois Anthony rentre à la maison et ne comprend pas la fiche à effectuer. Il dit à sa mère qu’il est fatigué et qu’il ne souhaite pas faire la fiche. Il affirme qu’il a déjà lu, alors que ce n’est pas le cas. Sa mère lui explique alors l’exercice et il est ensuite d’accord pour le faire.
Mère de Robin	A l’école, Robin est dans un milieu qu’il maîtrise bien, il ne vit pas souvent d’échec. A la

	maison, Robin peut s'énerver lorsque cela ne se passe pas comme il le désire, par exemple, lors d'un jeu ou face aux exigences de disciplines qui sont différentes de l'école (l. 460-461). Elle pense que si son fils échoue complètement dans quelque chose, "il risque de s'énerver très fort" (l. 458). Actuellement, l'école n'est pas un terrain difficile pour lui, "il est très sociable et très charismatique, les copains l'apprécient" (l. 458-459).
--	---

Il y a un chercheur qui dit que les élèves exercent un métier lorsqu'ils vont à l'école. Avez-vous l'impression que votre enfant exerce un métier/un travail, lorsqu'il va à l'école ?

Mère de Mélanie	Cet item ne lui parle pas. Par contre, sa fille lui dit souvent ; "j'ai mon travail à l'école" (l.484).
Mère d'Elodie	Elle ne sait pas s'ils exercent réellement un métier, mais pour elle c'est une activité qui les prépare à un avenir et leur permet d'accéder aux connaissances. Elle préfère les savoir à l'école, plutôt que les voir casser des choses dans la rue.
Père d'Elodie	L'école n'est pas un métier, par contre sa fille doit y travailler, tout comme à la maison.
Mère d'Anthony	Elle ne répond pas exactement à la question. Elle explique que parfois l'école donne à certains enfants l'envie de s'orienter dans l'enseignement.
Mère de Robin	La mère de Robin se demande ce que l'on entend par métier. L'école serait un métier, si on admet que c'est une tâche régulière et que des compétences y sont développées.

Analyse

Cette analyse permet de relever les représentations des adultes à propos du métier d'élève. Pour ce faire, nous observerons les descriptions faites par les parents, d'une journée d'école. Nous nous intéresserons également aux dires des parents concernant les comportements à adopter en classe et l'attitude de leur enfant face à une difficulté, ainsi qu'à leur avis à propos de la question suivante : être élève, est-ce un métier ?

Que savent les parents d'une journée d'écolier ?

Les parents d'élèves présentent différemment les journées d'école de leur enfant. Madame D. et tout particulièrement Madame A. décrivent étape par étape, les périodes de la journée. La mère de Mélanie se fait une idée très claire de la journée d'école et des activités des élèves. Elle connaît les horaires et les découpages d'une journée, même si elle ne sait pas exactement quelle activité se fait à quel moment. Les autres parents expliquent, de manière plus générale et avec moins de précisions, qu'une journée d'école s'alterne entre des moments libres, d'apprentissages didactiques, d'activités créatrices, de chorale, de rythmique, de conseil de classe, d'allemand et de thèmes divers (chevaliers). Les adultes ne déterminent pas précisément la fréquence et le nombre d'heures de chaque enseignement. Comme le dit Madame D., les informations concernant l'école ne proviennent pas toujours des enfants. Nous supposons que les parents font appel à leur propre scolarité, aux renseignements reçus lors des réunions et à ce qu'ils observent de l'univers scolaire. Etre élève à l'école est un métier qui recense toutes sortes d'activités, différentes d'un jour à un autre, mais les parents ne le perçoivent cependant pas dans sa version conceptuelle de métier d'élève.

Quels sont les comportements à adopter en classe ?

Lorsque nous questionnons les parents sur le comportement que leur enfant devrait adopter en classe, nous récoltons un certain nombre d'indices sur les attentes des adultes concernant le métier d'élève. Selon Perrenoud (2005), le métier d'élève est souvent idéalisé par les parents.

Il consisterait à apprendre sans relâche, à ne jamais abandonner, à poser des questions lorsqu'on ne comprend pas, à travailler à ciel ouvert, à s'organiser, à se concentrer, à se mobiliser, à se dépêcher, à être à l'heure, à prendre les consignes au sérieux, à se munir de ses affaires, à se reposer pour être disponible, à « ne pas avoir la tête ailleurs », bref à s'investir de manière constante, constructive, efficace et joyeuse dans le travail scolaire et l'assimilation des savoirs, sans réserve, sans ruse, sans sourde résistance ni contestation ouverte. (p. 5)

Si nous regroupons toutes les attentes des cinq parents interrogés, voici la liste des comportements à adopter ; s'exprimer, être concentré, avoir confiance, bien se comporter, être poli, ne pas trop bavarder, obéir, être gentil, ne pas se bagarrer, être curieux, intéressé et respectueux. Les attentes ne sont pas les mêmes que celles citées par Perrenoud, mais nous remarquons que les parents formulent un certain nombre d'exigences envers le comportement de leur enfant. La mère d'Anthony dit qu'elle n'attend pas de son fils qu'il soit parfait. Cela relate bien la position de ces parents. Ils n'attendent pas que leur enfant soit exemplaire, mais certaines règles doivent être respectées.

Comment l'élève réagit-il face à une difficulté ?

A plusieurs reprises, ces adultes disent que leur enfant ne réagit pas de la même manière à une difficulté, lorsqu'il se trouve à l'école ou à la maison. Dans le cadre scolaire, les attitudes des élèves sont diverses. Certains persévèrent et restent calmes, comme Mélanie, par exemple. D'autres élèves, comme Anthony, s'énervent ou fuient la tâche. Aucun parent, mis à part le père d'Elodie qui explique que sa fille demande de l'aide lorsqu'elle se sent en confiance, ne mentionne le contrat d'aide liant l'enseignante et ses élèves. Or, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse du discours des élèves, ces derniers recourent régulièrement à une aide extérieure ; un écart se révèle entre ce que vivent concrètement les élèves en classe et les représentations qu'en ont les parents. Nous savons que l'élève transite d'un univers à l'autre (scolaire et familial). Nous constatons que les parents ne connaissent pas tout de l'univers scolaire, ce qui peut nous faire dire que l'école constitue un monde propre à l'enfant, à propos duquel il peut ou non s'exprimer.

Etre élève, est-ce un métier ?

Les adultes décrivent les journées de leur enfant avec un certain nombre de tâches à effectuer, d'horaires à respecter, de règles à suivre, de comportements à avoir. Comme le soulignent certains auteurs, cela ressemble fortement au rythme de travail auquel sont soumis les adultes. Cependant, ces parents ne perçoivent pas l'école comme un métier. Seule Madame D. admet que l'école pourrait être un métier, dans le sens où c'est une tâche régulière pour laquelle il

faut développer des compétences. La mère d'Elodie, quant à elle, décrit l'école comme une activité. Il semble exister une différence entre un métier qui signifie "tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut en tirer ses moyens d'existence" (Perrenoud, 1996, p. 5) et une activité qui désigne une occupation. Cette nuance apparaît comme importante, puisque l'école serait perçue par les parents comme une activité et non comme un métier, tel que nous l'avons défini théoriquement.

D'une manière générale, ces parents ont des représentations plus ou moins précises et concrètes du métier d'élève. Ce dernier est constitué de règles, de contraintes et il suscite un certain nombre d'attentes de la part des adultes. Cependant, les parents ne considèrent pas que les élèves exercent un métier. D'ailleurs, ce que nous dévoile la recherche à propos de ce concept, ce sont les faces plus cachées de ce métier, comme les stratégies développées par les élèves pour en faire juste assez et pour « survivre » dans un milieu contraignant, les moyens mis en place pour éviter certaines tâches, les différents stades par lesquels l'élève évolue lorsqu'il apprend son métier. Ces aspects, propres à la recherche et aux professionnels de l'éducation, ne sont jamais abordés par les parents.

7.4.3 Les émotions

Comment c'était l'école pour vous ? Vous étiez content d'y aller ?

Mère de Mélanie	Elle en garde un souvenir plutôt négatif.
Mère d'Elodie Père d'Elodie	Elle garde un souvenir très positif de son école primaire et de l'école de culture générale. Dans l'ensemble, ses souvenirs sont positifs. Il a quelques mauvais souvenirs de camarades qui lui faisaient du mal, mais plus généralement, il garde de bons souvenirs.
Mère d'Anthony	Lorsqu'elle était enfant, elle n'avait aucune envie d'aller à l'école le matin.
Mère de Robin	Elle a un avis mitigé. En effet, elle était contente d'aller à l'école pour tout ce qui concernait les matières et le travail scolaire. Par contre, elle avait peur de se "faire casser la figure" (l. 480) par ses camarades.

Certains élèves sont fâchés et s'énervent lorsqu'ils font une fiche et qu'ils n'y arrivent pas, et vous, comment réagissez-vous quand vous ne parvenez pas à faire quelque chose ?

Mère de Mélanie	Elle ne réagit pas de la même manière à la maison ou au travail. Dans le cadre professionnel, elle n'apprécie pas lorsqu'elle ne parvient pas à accomplir ce qui lui est demandé. Dans ce cas, elle cherchera une solution ailleurs, afin de rendre un résultat, même si ce dernier ne vient pas d'elle. A la maison, elle évite les situations qui l'ennuient. Elle n'est donc pas souvent confrontée à des difficultés. Elle a tendance à se rendre la vie facile et à se fixer un minimum de contraintes, afin de dépenser son énergie ailleurs.
Mère d'Elodie Père d'Elodie	Elle s'énervait au début puis elle essaye, jusqu'à ce qu'elle y arrive. Elle demande de l'aide, cherche des solutions et fait de son mieux. Lorsqu'il était petit, il essayait de faire l'activité. Maintenant, il essaye aussi de la faire, mais s'il n'y arrive pas, il s'énervait un peu. Parfois, il laisse de côté et revient plus tard.
Mère d'Anthony	Lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose, elle angoisse et parfois elle s'énervait contre soi-même, mais jamais envers ses enfants.

Mère de Robin	Lorsqu'elle ne parvient pas à effectuer une tâche, elle s'énerve. Cependant, elle essaye le plus souvent possible de faire des activités qui lui conviennent. Elle ne fait donc pas souvent des activités qui l'ennuient profondément. Elle donne comme exemple la cuisine ; elle fait la cuisine, car c'est une maman et qu'elle est obligée, mais lorsqu'elle échoue un plat, elle s'énerve. Dans ses loisirs, elle s'engage uniquement dans ceux qui lui plaisent.
---------------	---

Voici une série d'émotions, entourez celles que vous ressentez lorsque l'on vous parle d'école.

Mère de Mélanie	<p>[la joie] lorsqu'elle va à l'école et qu'elle découvre "ce monde d'enfants où ils font leur bricolage, leurs trucs trop chouettes et tout..." (l. 525-526).</p> <p>[la tristesse] cette émotion se rapporte à des souvenirs d'enfance.</p> <p>[la honte] cette émotion se rapporte à des souvenirs d'enfance. Elle a vu son enfant à plusieurs reprises ressentir de la honte, notamment lorsque quelqu'un lui fait un compliment. Sa fille aurait plutôt tendance à être gênée, Madame A. imagine donc que sa fille ressent parfois de la honte dans le cadre de l'école (l. 527-533).</p> <p>[la peur] elle éprouvait de la peur lorsqu'elle était petite, car elle s'estimait comme vraiment mauvaise. Elle craignait aussi certains camarades. Elle n'a absolument pas peur en ce qui concerne la scolarité de sa fille.</p> <p>[la fierté] elle éprouve ce sentiment vis-à-vis de sa fille qui arrive bien à l'école, qui semble douée et qui a de la facilité.</p> <p>[l'ennui] non ; [la colère] non</p>
Mère d'Elodie	<p>[la joie] elle avait du plaisir à l'école et ses enfants aussi.</p> <p>[la tristesse] lorsque sa fille veut inviter une copine et que celle-ci refuse.</p> <p>[la honte] lorsque quelqu'un dit haut et fort, qu'elle ne fait pas correctement quelque chose.</p> <p>[la peur] elle craignait une enseignante qui "gueulait" (l. 432) et qui n'était pas très diplomate.</p> <p>[l'ennui] oui</p> <p>[la colère] elle a déjà ressenti de la colère envers un enseignant ou une matière. Elle est aussi un peu en colère quand ses enfants ne parviennent pas à comprendre un exercice.</p> <p>[la fierté] elle ressentait de la fierté, lorsqu'elle amenait une bonne note à la maison.</p>
Père d'Elodie	<p>[la joie] lorsque les vacances commençaient et quand il regardait un film en classe.</p> <p>[la honte] la honte est ressentie lorsqu'il fait mal quelque chose.</p> <p>[la peur] quand il rentrait à la maison avec son carnet et toutes ses notes. Il explique qu'il était rouge lorsqu'il devait montrer ses résultats à son père.</p> <p>[la colère] il a parfois ressenti de la colère envers d'autres enfants.</p> <p>[la fierté] il éprouve de la fierté, par rapport à ses enfants ou à lui-même, lorsqu'ils réussissent à faire des choses.</p> <p>[la tristesse] non ; [l'ennui] rarement</p>
Mère d'Anthony	<p>[la joie] cette émotion était parfois présente, lorsqu'elle se réjouissait d'aller à la récréation.</p> <p>[la tristesse] oui.</p> <p>[la honte] elle se souvient avoir déjà ressenti de la honte, car elle est timide. De plus, elle portait des lunettes et ses camarades la traitaient de « canard avec des lunettes ». Elle explique que tout était très superficiel et ils s'appelaient tous par des surnoms comme « le gros ».</p> <p>[la peur] quand elle était petite, elle pleurait beaucoup, elle ne voulait pas aller à l'école et dérangeait en classe. Son enseignante l'a alors punie et envoyée dans une autre pièce. La</p>

	<p>mère d'Anthony raconte qu'il y avait un squelette et qu'elle avait eu très peur. [l'ennui] "oui des fois" (l. 512). [la fierté] lors de sa scolarité, elle a parfois ressenti de la fierté. [la colère] non, elle dit qu'elle était quelqu'un de très gentil.</p>
Mère de Robin	<p><i>Cette maman a répondu à la question en deux parties. La première se rapporte aux émotions de sa propre scolarité. La seconde concerne ses émotions face à la scolarité de son fils.</i></p> <p>[la joie] oui [la honte] elle a déjà ressenti de la honte en étant petite. [la peur] certains de ses camarades lui faisaient peur. [l'ennui] elle dit s'être beaucoup ennuyée à l'école. [la colère] la mère de Robin a parfois éprouvé de la colère envers certains camarades. [la fierté] elle éprouvait de la fierté, car elle était bonne à l'école. [la tristesse] non</p> <hr style="width: 10%; margin: 10px auto;"/> <p>[la joie] elle ressent de la joie et éprouve du plaisir à participer aux activités de son fils. [la tristesse], [la colère] & [la honte] lorsqu'elle a appris que Robin et ses copains faisaient des bêtises graves. [la fierté] elle est fière de son fils. [la peur] non ; [l'ennui] non</p>

Analyse

A travers cette analyse, nous abordons les différentes émotions ressenties par les parents, vis-à-vis de leur propre scolarité et celle de leur enfant.

Des émotions encore vives !

Les émotions concernant la scolarité des parents sont mélangées. Deux parents, Madame & Monsieur B., ont un souvenir très positif de leur scolarité et deux autres, Madame A. et Madame C., en gardent un souvenir négatif. Madame D., quant à elle, garde un souvenir positif de ses apprentissages, mais lorsqu'elle repense à la relation qu'elle entretenait avec ses camarades, elle a des propos négatifs. Les mères d'Anthony et de Robin étaient sujettes aux moqueries de la part d'autrui, lors de leur scolarité. A ce sujet, Dubet (1996) explique que "l'ébauche de la différence individuelle est immédiatement sous l'emprise directe de la moquerie" (p. 93). Nous constatons que ce phénomène semble être courant au sein des interactions sociales entre élèves.

Comment les adultes réagissent-ils face aux difficultés ?

Les adultes ont une posture particulière face à la difficulté. Ils disent éviter, lorsque cela est possible, les obstacles et les situations difficiles, afin de vivre avec un minimum de contraintes. Cet aspect est propre au discours des parents qui parlent essentiellement de leur expérience actuelle, dans le cadre professionnel, familial ou des loisirs. En effet, en classe, les

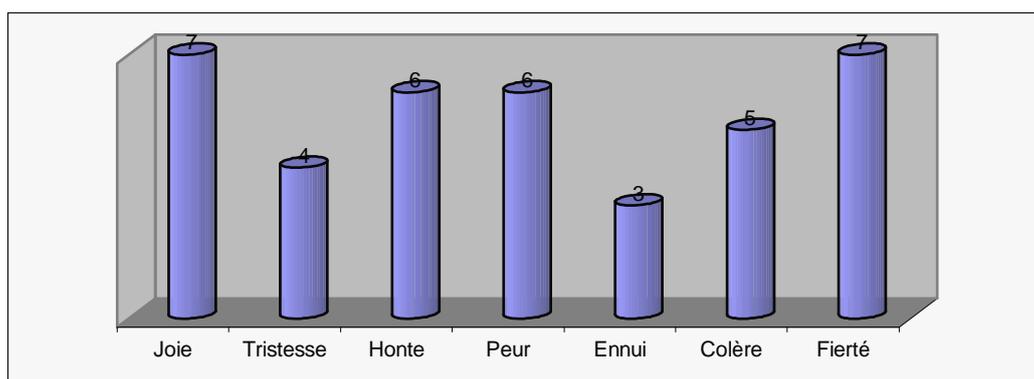
apprenants disent ne pas pouvoir éviter les tâches difficiles et recourir à un choix. Ils doivent faire ce que l'enseignant demande. Nous remarquons aussi que certains adultes, lorsqu'ils ont la possibilité, abandonnent la tâche et la reprennent plus tard. Les élèves n'ont pas tenu ce genre de discours, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne peuvent pas, dans certaines situations, remettre la tâche à plus tard. Lorsque ces parents sont tout de même confrontés à un obstacle, différentes réactions apparaissent ; certains persévèrent et d'autres s'énervent ou font appel à des ressources extérieures (collègue, etc.). Les adultes avouent aussi qu'ils ne réagissent pas de la même manière s'ils sont au travail ou à la maison, car les contraintes sont différentes d'un lieu à un autre.

Voici un tableau qui récapitule l'ensemble des émotions ressenties par les parents dans diverses situations de l'univers scolaire.

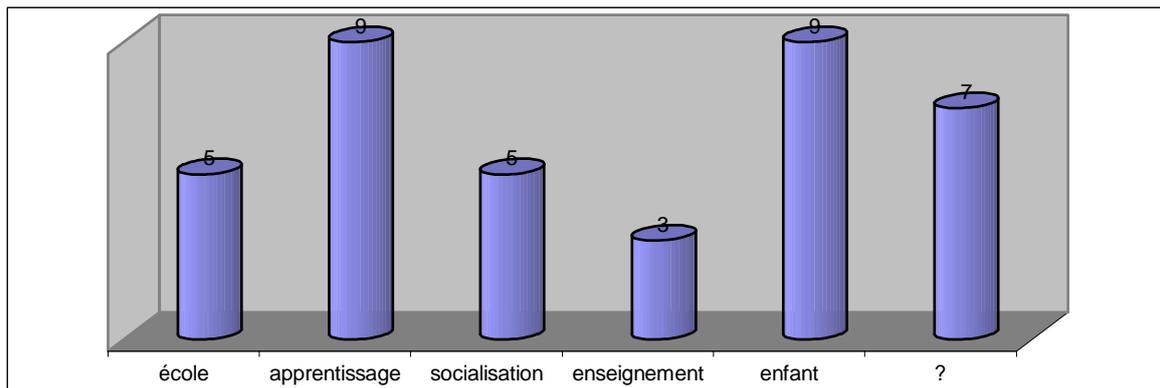
	Joie (+)	Tristesse (-)	Honte (-)	Peur (-)	Ennui (-)	Colère (-)	Fierté (+)
Mère de Mélanie	école	?	?	apprentissage socialisation			enfant
Mère d'Elodie	école	enfant	apprentissage	enseignement	?	enseignement enfant	apprentissage
Père d'Elodie	apprentissage école (vacances)		apprentissage	apprentissage		socialisation	apprentissage enfant
Mère d'Anthony	école (récréations)	?	socialisation	enseignement	?		apprentissage
Mère de Robin	? enfant	enfant	? enfant	socialisation	école (en général)	socialisation enfant	apprentissage enfant

(+ = émotions positives - = émotions négatives)

Montandon (1997) indique que les élèves “éprouvent le plus fréquemment la joie, la colère et la fierté” (p. 68). La joie et la fierté sont d'ailleurs les émotions les plus ressenties par l'ensemble de ces parents (voir graphique ci-dessous). Cependant, contrairement aux observations de Montandon, la colère n'est pas une émotion couramment ressentie par les adultes de notre corpus. La peur, la honte se manifestent dans plusieurs situations. En revanche, la tristesse et l'ennui surviennent moins régulièrement que les autres. Il semblerait que l'univers scolaire provoque chez ces parents des émotions diversifiées, notamment dans le registre négatif.

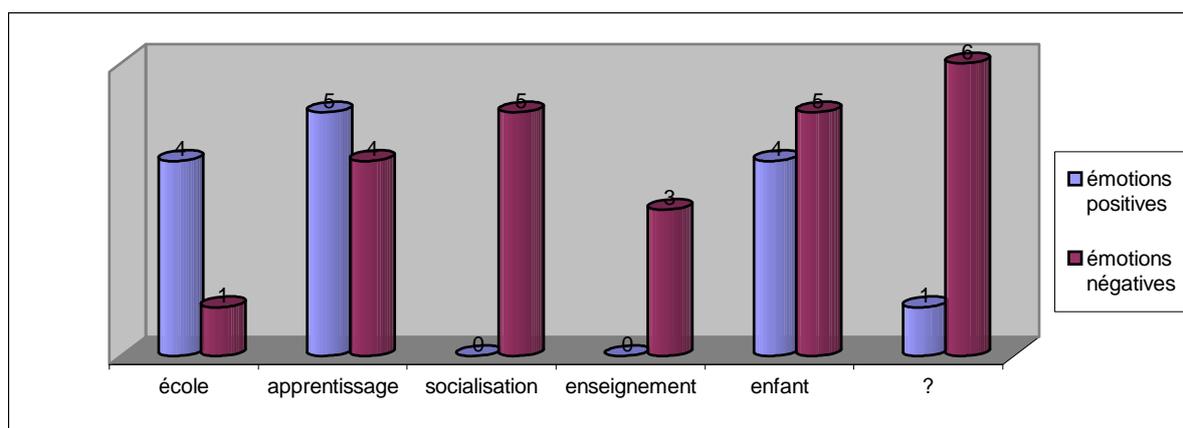


Afin de savoir exactement dans quelle situation se manifestent ces émotions, nous avons créé six catégories. Le groupe *école* se rapporte à toutes les émotions provoquées par l'institution scolaire en général. La catégorie *apprentissage* englobe toutes les émotions suscitées par une situation d'apprentissage quelconque. Le groupe *socialisation* concerne les émotions se manifestant lorsque les parents évoquent des souvenirs d'amitié ou de situations sociales. La catégorie *enseignement* énumère les émotions apparaissant face aux différents aspects de l'enseignement (enseignant, consignes, etc.). Le groupe *enfant* s'intéresse aux émotions qui surviennent face à la scolarité de leur enfant. Le point d'interrogation signifie que les adultes ne se souviennent plus du contexte dans lequel ils ont ressenti l'émotion.



La scolarité de leur enfant et les apprentissages sont les deux dimensions provoquant le plus grand nombre d'émotions, chez les parents. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela est dû à une réactivation de leurs propres émotions. Les parents ressentent également des émotions face à l'école en général et par rapport à la socialisation. Peu d'émotions sont évoquées en ce qui concerne l'enseignement ; la peur et la colère.

Pour approfondir notre analyse, il est important de distinguer les émotions positives et négatives pour chaque situation (voir graphique ci-dessous).



L'institution scolaire provoque des émotions positives chez ces parents ; ils évoquent le plaisir qu'ils ressentaient à l'école, la joie perçue pour les vacances ou encore celle éprouvée lorsqu'ils voient l'univers scolaire. Les apprentissages suscitent chez ces parents des émotions plutôt positives ; ils se souviennent de la joie ressentie lorsqu'ils faisaient une activité qui leur

plaisait, mais aussi de la fierté quand ils parvenaient à faire une activité. Il semblerait, au vu de ces émotions, que ces parents aient un rapport aux apprentissages et plus particulièrement aux savoirs, plutôt positif, même si parfois de la honte ou de la peur étaient ressenties. D'ailleurs, nous avons constaté précédemment que les parents sont actifs par rapport aux savoirs et offrent la possibilité à leur enfant d'y accéder.

Tout comme dans notre analyse du discours des élèves, la socialisation provoque chez ces adultes des émotions négatives ; la honte, la colère et la peur. Les parents expliquent les moqueries reçues de la part d'autrui, la crainte de certains camarades ou encore la colère face à d'autres enfants. Contrairement aux résultats obtenus par l'étude de Montandon (1997), qui révèle que les interactions sociales procurent des émotions positives, la socialisation apparaît être, dans notre corpus, un aspect de l'école qui provoque des émotions plutôt négatives et qui semble marquer les esprits, puisque ces parents évoquent des souvenirs de socialisation remontant à leur enfance. Montandon (1997) souligne également la crainte éprouvée face à la sévérité des enseignants. Il s'avère justement que les parents de notre corpus évoquent des souvenirs négatifs de l'enseignement ; les enseignants sévères ou les punitions. Il semblerait que les rapports humains sont complexes et provoquent de nombreuses émotions, qui sont toujours à l'esprit des adultes, des années plus tard.

La scolarité des enfants provoque chez ces adultes des émotions de joie et de fierté, mais également de honte, de tristesse et de colère. La mère de Robin éprouve justement des émotions négatives lorsqu'elle s'informe sur le comportement de son fils. L'attitude de Robin ne correspond peut-être pas à ses attentes, ce qui expliquerait ses sentiments.

D'après le graphique ci-dessus, de manière générale, l'institution scolaire provoque plus d'émotions négatives que positives. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les émotions négatives sont souvent plus marquantes que les émotions positives. De plus, il se peut que la scolarité de leur enfant fasse ressurgir, chez les parents, des émotions ressenties lors de leur propre scolarité ou au contraire, comme Madame A., qu'ils éprouvent des émotions inverses.

Pour conclure, nous remarquons que les émotions ressenties dans le cadre scolaire sont diverses et personnelles. Chaque individu réagit de manière différente d'une situation à une autre. L'apprentissage et leurs propres enfants représentent les situations qui provoquent le plus d'émotions chez ces parents. Nous avons constaté que peu de souvenirs négatifs concernant les savoirs sont évoqués. Il semblerait donc que ces parents entretiennent un bon rapport au savoir. Les interactions entre pairs, quant à elles, suscitent des émotions plutôt négatives.

A travers les prochains chapitres, nous chercherons à mettre en évidence les continuités et les ruptures entre le discours des enfants et ceux des parents, concernant leurs représentations de l'école et leur vécu scolaire.

7.5 Les dynamiques intra-familiales

Approchons maintenant nos familles dans une analyse qui met en rapport les objets de notre recherche à l'intérieur de chacune d'entre elles. Afin de comparer le rapport à l'école des membres d'une même famille, nous procéderons en trois parties. Il s'agira d'abord de questionner les acteurs sur le sens de l'école ; pourquoi se rendre à l'école, et quelle est l'utilité de l'institution ? Ensuite, nous nous intéresserons au sens attribué aux savoirs, en nous concentrant sur l'importance accordée aux disciplines par chacun des sujets et sur les propositions de modification à apporter à l'institution. Finalement, afin de distinguer le sens des apprentissages, nous interrogerons les parents et les élèves sur leurs représentations des apprentissages effectués en classe ; le pourquoi et le comment nous apprenons. En ce qui concerne l'expérience scolaire de nos différents sujets, trois dimensions seront développées ; le vécu scolaire et émotionnel, ainsi que la perception du métier d'élève.

7.5.1 La famille Arbrecourt : ou l'énigme de la lecture

Le rapport à l'école : *entre remise en question et nécessité de l'institution*

Le sens de l'école

Mélanie ne parvient pas à expliquer pourquoi elle se rend à l'école. Il est intéressant, afin de comprendre d'où provient cette difficulté, d'analyser le discours de la mère à ce sujet. Madame A. estime que sa fille pourrait obtenir un éveil équivalent, ailleurs qu'au sein de l'institution scolaire. L'école n'est pas perçue comme la seule voie obligatoire. Cette mère juge pouvoir obtenir les mêmes résultats, à condition d'entourer sa fille comme il se doit. De plus, elle estime que de meilleures performances seraient atteintes si l'institution se concentrait sur chaque identité. Cette mère d'élève n'est pas entièrement satisfaite et convaincue par cette structure. De ce fait, il se pourrait que sa fille donne peu de sens à l'école. En outre, l'institution scolaire n'apparaît pas pour Mélanie comme un gage de réussite sociale. En effet, Mélanie ne sait pas si elle trouvera un métier, grâce à l'école. Madame A. partage le même avis, en affirmant que sa fille ne serait pas suffisamment bien préparée, si elle-même ne lui apprenait pas d'autres choses. Du fait que cette mère se considère comme inapte au système scolaire, elle ne peut pas envisager que l'école soit l'élément qui lui ait permis de réussir sa vie, l'institution exerce donc peu d'influence dans la réussite sociale. Cette position peut expliquer le flou qui règne chez sa fille quant à la certitude d'obtenir un métier grâce à l'école. Nous remarquons, comme le souligne Develay (1996), que pour cette famille l'école perd de sa justification, car cette institution n'est actuellement plus gage de réussite sociale. Il est donc difficile de donner du sens à l'école, sachant qu'elle n'assure pas nécessairement la réussite dans le futur et qu'elle n'est pas une voie indispensable.

Mélanie ne parvient pas à nommer, d'elle-même, les apprentissages qui sont utiles en dehors de l'école. De son côté, la mère de Mélanie explique que l'école apprend à l'élève à utiliser

ses capacités et stimule le cerveau. De plus, l'école doit apporter à sa fille de l'harmonie, du bien-être, lui apprendre à vivre avec des pairs ainsi que les règles de la société. Aucun contenu disciplinaire n'est nommé par l'une ou l'autre. Tous les apprentissages énoncés par Madame A. s'effectuent de manière transversale (à travers toutes les disciplines). Mélanie n'a certainement pas conscience de ces apprentissages, puisque ces derniers ne sont pas travaillés pour eux-mêmes et ne sont jamais nommés formellement, contrairement aux autres disciplines pour lesquelles le but est clairement explicité ; « aujourd'hui, nous allons faire une activité de lecture ». En outre, Mélanie semble entretenir peu de relations avec ses camarades, en dehors de l'école et Madame A. avoue ne pas privilégier les contacts avec les parents d'élèves. Nous constatons que Mélanie donne difficilement du sens à l'école d'après le discours maternel. L'utilité de l'école, telle qu'elle est perçue par la mère de Mélanie, est relative chez cette dernière ; elle est certainement peu consciente de l'apprentissage social et surtout elle n'y accorde pas beaucoup d'importance, dès lors qu'il est peu encouragé au sein de la sphère familiale. De plus, l'utilité de cet apprentissage n'est pas immédiatement vérifiable (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Si l'école n'existait pas, Mélanie désirerait que l'on en crée une, car elle apprécie y aller ; il est nécessaire d'être attentif au fait que Mélanie ait tendance à dire ce qu'elle pense que l'on attend d'elle et cela constitue un biais. Nous ne pouvons donc pas toujours être certains de la véracité de ce discours. La mère de Mélanie, quant à elle, procéderait à un choix si d'autres structures étaient proposées. Sur ce point, les propos des deux sujets sont différents, mais il se peut que ce soit parce que l'adulte a plus de facilité à visualiser les alternatives offertes.

Le sens des savoirs

Le discours de Mélanie est à analyser avec précaution, car elle éprouve de la difficulté à produire elle-même les réponses, de ce fait, elle acquiesce surtout les propositions de l'étudiante. Cette élève estime pertinent de faire des mathématiques, du français, du dessin, de la peinture, d'aller en salle de jeu et d'effectuer le travail sur le thème des chevaliers. Elle ne parvient cependant pas à nommer la matière scolaire la plus importante. Si nous analysons le discours de sa mère, nous remarquons que toutes les disciplines sont primordiales à ses yeux, à partir du moment où elles participent à l'éveil de l'enfant. Elle accorde une importance toute particulière au bricolage et à la cuisine. La difficulté de Mélanie, à s'exprimer quant à la pertinence des disciplines, peut éventuellement s'expliquer par le fait que la mère de Mélanie prône principalement l'éveil, que l'enseignement pédagogique permet, plutôt que les contenus. Comme nous l'avons déjà souligné auparavant, les aspects transversaux comme l'éveil, n'apparaissent pas comme des activités dont l'utilité serait "immédiatement vérifiable" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 143). Il est alors difficile pour Mélanie de donner du sens aux savoirs énoncés par sa mère.

L'école n'est pas réellement questionnée. Madame A. tout comme sa fille n'émettent spontanément aucun désir de changement. Pourtant, Mélanie et sa mère ne semblent pas totalement satisfaites du système actuel. En effet, cette élève déclare que parfois les

mathématiques sont difficiles, mais ce n'est pas pour autant qu'elle donne une solution pour remédier à cela. Madame A. explique que l'école n'apporte pas tous les outils nécessaires pour l'avenir de sa fille, mais elle ne suggère aucun moyen concret pour modifier l'institution scolaire. Elle dit qu'il aurait fallu qu'elle y réfléchisse plus longuement. Le fait de ne pas se sentir très armée ou peu active pourrait suggérer cette relative absence de propositions.

Le sens des apprentissages

Mélanie explique qu'elle fait du français, des mathématiques, du dessin, de la peinture, qu'elle travaille sur le thème des chevaliers et qu'elle va à la salle de jeu. Les deux seuls apprentissages que Mélanie cite d'elle-même, sans incitation de l'étudiante, sont la peinture et les chevaliers. Il est intéressant de mettre ces propositions en lien avec le discours de Madame A. Cette dernière retient de l'école "toutes ces choses merveilleuses" (l. 400) qu'elle ne faisait pas lors de sa scolarité, comme les bricolages, la cuisine ou le côté ludique de l'enseignement. Leurs propos se rejoignent, puisque Mélanie cite également des activités qui ne se rapprochent pas des "apprentissages scolaires de base" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 143), tel que lire, écrire et compter. De l'importance est accordée aux activités créatrices ou ludiques, de la part de Mélanie et de sa mère.

Il est important de souligner le fait qu'à aucun moment le thème de la lecture n'est abordé, comme si, pour Mélanie et sa mère, la lecture n'avait pas sa place dans le cadre scolaire. Pourtant, cette famille se décrit comme des « littéraires ». Est-ce que cela signifie que l'école n'a plus rien à apprendre à Mélanie, au niveau de la lecture, puisqu'elle sait déjà lire ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question, car nous n'avons pas interrogé les principales concernées à ce sujet. Cependant, nous pouvons avancer des pistes de réflexion. Comme le dit Lahire (1995), la place de la lecture au sein de la sphère familiale "peut jouer un rôle important du point de vue du sens que l'enfant va donner à l'écrit au sein de l'espace scolaire" (p. 20). Or, nous l'avons déjà dit, la lecture n'est pas signalée comme faisant sens pour cette élève. Nous savons que la lecture a une place importante au sein de la famille, mais "il faut toujours se demander si celle-ci est vécue positivement ou négativement et si ses modalités sont compatibles avec les modalités de la socialisation scolaire de l'écrit" (ibidem, p. 19). L'expérience peut être positive ; "être adulte comme son père ou sa mère c'est, naturellement, lire des livres" (idem) ou négative, car les livres sont trop respectés (l'enfant ne peut pas les toucher seul) ou au contraire, ils "sont offerts comme des jouets avec lesquels les enfants sont censés se débrouiller seuls d'emblée" (idem). Au sein de la famille Arbrecourt, la lecture, qui est attribuée à l'univers familial, semble être vécue de manière positive par Madame A. ; elle sait déjà lire et [...] étant donné que c'est quelque chose que moi j'aime beaucoup... déjà tout bébé, quand moi j'avais envie de lire, et qu'elle était avec moi, je lisais à voix haute. [...] Et il n'y a pas que moi, on est toute une famille de littéraires (entretien avec la mère de l'élève, l. 451-454). Mélanie a-t-elle accès aux livres ou est-ce seulement sa mère qui peut les lire ? En effet, il se peut que Mélanie ne vive pas la lecture de manière aussi positive que sa mère. Dans tous les cas, la lecture semble prendre du sens uniquement dans le cadre familial.

Mélanie ne parvient ni à dire « pourquoi », ni « pour qui » elle apprend des choses à l'école. A nouveau, la mère de Mélanie explique que l'on n'étudie pas les mathématiques ou le français pour leurs contenus, mais pour l'éveil que ces apprentissages développent chez l'enfant. Cet éveil permettra, par la suite, d'assimiler "tout un tas de choses" (l. 375-376). Mélanie ne semble pas donner de sens aux apprentissages. Ceci peut s'expliquer par le fait que Madame A. attribue du sens aux apprentissages par rapport à leur utilité future. Or, comme nous l'avons vu à travers Develay, il n'est pas simple de donner du sens à l'école ou aux apprentissages en fonction de l'avenir proche ou lointain. Mélanie parvient difficilement à expliquer les méthodes à adopter pour bien apprendre. Ceci signifie peut-être qu'elle ne prend pas suffisamment de recul quant à ses propres apprentissages. Malheureusement, la question n'a pas été posée à Madame A., nous ne pouvons donc pas mener une analyse approfondie. Nous émettons cependant l'hypothèse que Madame A. est capable de prendre du recul quant à ses propres apprentissages. Il se peut donc que les deux membres de la famille n'abordent jamais ouvertement ce thème, ce qui expliquerait la rupture entre le discours de Mélanie et celui de sa mère.

Au terme de cette première partie, nous pouvons dire qu'il existe une continuité entre les propos de Mélanie et ceux de sa mère. Toutes deux ont de la difficulté à donner du sens à l'école en général, car celle-ci n'assure pas, à leurs yeux, la réussite sociale et de plus, selon Madame A. l'institution scolaire n'est pas la seule voie possible pour apprendre et réussir sa vie. Force est de constater que Mélanie a donc de la difficulté à s'exprimer sur l'utilité des savoirs et des apprentissages, même si selon Mélanie et Madame A., il semblerait que l'école permette aux élèves de faire des activités ludiques et créatrices. L'école n'apparaît pas comme utile en fonction des contenus didactiques enseignés, mais par rapport à des apprentissages plus transversaux comme la socialisation, l'éveil que l'enseignement procure ou encore le bien-être. De ce fait, les apprentissages ne prennent pas réellement de sens pour Mélanie. La visée plus instrumentale des savoirs n'est pas abordée ; seules les activités plus créatives sont évoquées. L'institution scolaire est très peu décrite pour sa dimension et ses interactions sociales. Mélanie ne relate à aucun moment les relations avec ses pairs et une seule fois, Madame A. présente l'école comme un lieu où sa fille apprend à vivre avec ses camarades. Nous remarquons des continuités entre les propos de l'enfant et de la mère.

L'expérience scolaire : *entre aisance et difficultés scolaires*

Vécu scolaire

En ce qui concerne le vécu scolaire, il est difficile de mener une comparaison, puisque les élèves sont au début de leur scolarité. Il n'existe pas encore le recul que peuvent prendre les parents. Cependant, nous allons tout de même observer de manière générale le profil de chaque scolarité. Mélanie n'éprouve pas de difficulté et ses résultats sont considérés comme très bons. Cette élève apprécie aller à l'école et estime que son rôle d'écolière est facile à

tenir. Elle aime faire des mathématiques, mais elle préfère le français. Sa mère a un profil différent ; elle garde un souvenir assez négatif de sa scolarité. Elle dit qu'elle était très mal à l'aise, timide et renfermée. Elle a eu l'impression, pendant des années, d'être inapte au système scolaire. Elle n'a jamais éprouvé de grandes difficultés quant aux disciplines, mais plutôt au niveau de son ressenti dans le groupe. Ces deux profils sont différents l'un de l'autre. Cependant, il existe certaines similitudes qu'il est intéressant de relever. En effet, nous remarquons que Madame A. a relativement mal vécu sa scolarité au niveau social. Actuellement, sa fille n'aborde jamais l'école comme lieu social, où des amitiés se créent. De plus, cette mère d'élève a eu l'impression d'être inapte aux exigences scolaires. D'où, peut-être, l'aide qu'elle apporte à sa fille : elle dit apprendre beaucoup de choses à sa fille, car les apprentissages effectués dans le cadre de l'école ne suffisent pas. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette mère ne désire pas reproduire chez Mélanie, ce qu'elle a vécu ; elle reconnaît une forme de désinvestissement par rapport à l'école, et malgré tout, elle fait en sorte d'accompagner au mieux sa fille dans sa scolarité.

Représentations du métier d'élève

Lorsque nous questionnons la mère de Mélanie sur une journée d'école, elle la décrit de manière très précise, étape par étape. Etre élève est une activité où il existe des périodes bien définies pour chaque discipline, des horaires stables, une alternance entre des moments communs et individuels et entre des temps scolaires et plus libres. L'univers scolaire semble être connu de cette maman. Mélanie reste beaucoup plus vague lorsqu'elle nous explique une journée d'école. Elle nomme des apprentissages précis et factuels. Elle n'emploie pas de termes généraux tels que les mathématiques ou le français. Elle décrit une tâche en particulier, sans faire le lien avec les disciplines scolaires. Cependant, pour Mélanie et sa mère, l'école n'est pas considérée comme un lieu où l'on fait tous les jours le même programme. Mélanie est proche de ce qu'elle vit concrètement en classe ; “je dis bonjour à la maîtresse”, “je fais des flocons”. La mère de Mélanie synthétise ses idées et introduit les différentes activités sous des catégories, par exemple ; “ma fille fait des mathématiques, puis du français” et ainsi nous constatons une plus grande prise de recul de la part de Madame A, quant aux activités spécifiques.

Lors des activités scolaires, pour comprendre une fiche, Mélanie recourt à la lecture. Cette élève fait rarement appel à autrui, elle persévère et essaye de se débrouiller seule. L'aide de la part de l'enseignante n'apparaît pas comme la clé de la compréhension. La mère de Mélanie décrit le même comportement que sa fille dit avoir. Il y a donc une proximité entre les propos parentaux et ceux de l'élève, ce qui nous montre que, soit Madame A. connaît suffisamment bien le comportement de sa fille, soit Mélanie explique parfois son attitude face à une difficulté.

D'après les dires des élèves de notre corpus, en classe, l'apprenant doit faire ce qui est demandé, même s'il n'en a pas envie. De plus, Mélanie dit qu'il faut lever la main pour

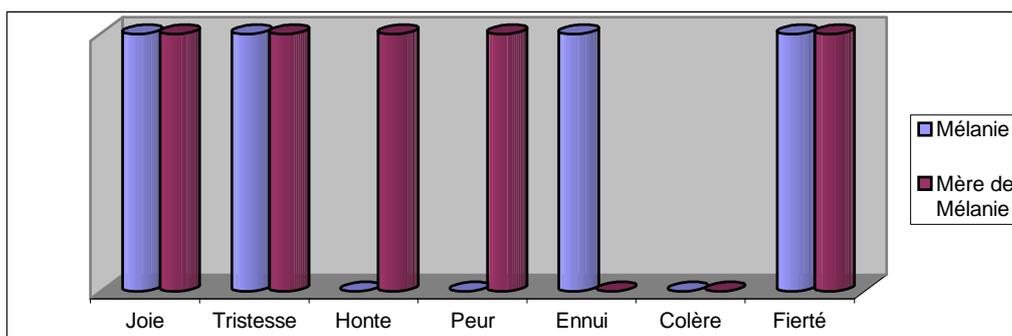
prendre la parole, ne pas courir et ne pas faire de bêtises. Lorsqu'un travail est bien fait, l'enseignante l'écrit sur la fiche. Cette élève connaît les règles de son métier. Madame A. explique que sa fille bavarde en classe et n'est pas toujours concentrée ; cependant "comme il y a pas vraiment de difficultés, alors l'un dans l'autre, ça pose pas plus de problèmes" (l. 477-478). Madame A. ne s'exprime pas explicitement sur ses attentes, cependant nous pouvons les déduire ; il apparaît que Mélanie ne devrait pas trop bavarder, être concentrée et sage en classe. Ces propos vont dans le sens d'une adéquation avec Mélanie, plutôt sur le registre normatif. En effet, toutes deux ont un rapport semblable à la norme ; en classe, il faut être concentrée et sage.

Ni Madame A., ni Mélanie n'ont l'impression que les élèves exercent un métier en allant à l'école. Par contre, l'institution scolaire apparaît comme un lieu, qui est défini par un certain nombre de règles, de rituels et de normes à respecter, où l'apprenant doit travailler. A nouveau, nous remarquons un rapport plutôt semblable.

Emotions ressenties

Mélanie apprécie aller à l'école, car elle aime les activités qu'elle y fait. Contrairement à Madame A. qui garde un souvenir négatif de sa scolarité, les émotions de Mélanie sont plutôt positives. Mélanie dit avoir du plaisir face aux différentes activités, cependant, comme nous l'avons constaté précédemment, Mélanie ne semble pas réellement s'intéresser aux savoirs. Nous pourrions éventuellement avancer l'hypothèse que Mélanie ne s'y intéresse pas plus et surtout ne les énonce pas ouvertement, compte tenu de l'expérience plutôt négative de sa mère.

Face à une difficulté, Mélanie et sa mère réagissent de la même manière. Lorsqu'elles sont au travail ou à l'école, elles ont tendance à persévérer et à trouver la solution par elles-mêmes. La mère de Mélanie se dirigerait cependant plus rapidement vers une aide extérieure que sa fille. A la maison, il semblerait que les deux sujets interrogés s'énervent plus facilement. La seule différence réside dans le fait que Madame A. évite les tâches qui l'ennuient et elle se fixe un minimum de contraintes. Mélanie n'énonce pas la possibilité de prendre cette décision dans le cadre scolaire. Au contraire, il apparaît qu'il faut faire ce que l'on nous demande.



En observant le graphique ci-dessus, nous remarquons que seules trois émotions sont ressenties par Mélanie et sa mère. Il s'agit de la joie, de la tristesse et de la fierté. L'école actuelle, telle qu'elle est vécue par Mélanie, provoque de la joie chez les deux sujets. Il semblerait que le contexte soit différent de celui dans lequel évoluait Madame A., lorsqu'elle était elle-même élève. Nous pouvons alors nous demander si l'école actuelle procurerait autant de joie à Madame A., si elle y évoluait en tant qu'élève. La tristesse se rapporte à des souvenirs d'enfance, que Madame A. ne développe pas davantage. Mélanie éprouve cette émotion, lorsqu'un camarade la tape. Mélanie aborde pour la première fois l'aspect social de l'école. Or, nous observons que ces émotions sont plutôt négatives. La mère de Mélanie éprouvait aussi des émotions négatives (la peur) face à ses camarades. L'aspect social semble être, pour Mélanie comme pour sa mère, un domaine dans lequel elles ne se sentent pas à l'aise. D'ailleurs, cette famille a peu de contacts extérieurs au cercle familial. La fierté apparaît lorsque Mélanie fait un beau dessin, mais aussi chez Madame A., qui est fière de sa fille. Il se peut que cette fierté soit d'autant plus renforcée, qu'elle-même n'ait pas aussi bien réussi sa scolarité. L'enseignement et l'apprentissage ne semblent pas être des éléments qui provoquent beaucoup d'émotions pour les membres de cette famille. A nouveau, nous constatons une certaine distance face aux savoirs ; Mélanie et sa mère en parlent peu.

L'expérience scolaire et les émotions sont propres à chacune. Cependant, nous remarquons, dans l'ensemble, une certaine proximité entre les propos de la mère et ceux de sa fille ; la joie procurée par l'école, la distance prise par rapport aux savoirs ou encore les émotions négatives suscitées par la socialisation. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette continuité est due au peu de contacts avec l'extérieur. En effet, cette famille semble avoir une faible intégration externe, soit peu d'interactions en dehors de la sphère familiale. Ceci n'est qu'une hypothèse ; il aurait fallu mener une étude plus approfondie pour expliquer la proximité avec le type de fonctionnement intra-familial. Il existe donc des corrélations importantes, même si l'expérience scolaire de chacun des sujets semble différente. Comme nous l'avons déjà constaté auparavant, il existe une continuité entre les propos de Mélanie et sa mère, concernant leur rapport à l'école.

7.5.2 La famille Boulorose⁹ : ou l'école surinvestie

Le rapport à l'école : *un rapport prospectif et critique, centré sur les savoirs*

Le sens de l'école

Elodie se rend à l'école pour apprendre à lire et à écrire. Elle énonce des "apprentissages scolaires de base" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 143). Si l'école n'était pas obligatoire, elle désirerait s'y rendre. Elle estime être une bonne solution d'obliger les élèves

⁹ Les entretiens ont pu être menés auprès de la mère et du père d'Elodie. Nous examinerons donc « l'influence » des deux parents sur les propos de leur fille.

à aller à l'école, car ils peuvent ainsi apprendre à lire, à écrire et à travailler. Les savoirs semblent être importants aux yeux de cette élève. Pour les parents d'Elodie, il est important que leurs enfants aillent à l'école. Madame B. dit que sa fille y apprend les règles de vie, mais également les matières scolaires, telles que la lecture, les mathématiques, la créativité, le dessin et les bricolages. Nous constatons que pour Elodie et sa mère, la lecture et l'écriture sont des apprentissages importants et que les savoirs sont régulièrement cités et mis en avant dans leur discours. Les parents d'Elodie sont en accord avec ce que propose l'école, mais ils y apporteraient certaines modifications, comme consacrer plus d'heures au sport, aux travaux manuels et à la couture. Monsieur B., s'il avait les moyens financiers, mettrait certainement ses enfants dans une institution privée ou chercherait une structure qui convient mieux à chaque élève. Madame B n'a pas le même avis ; l'école doit être obligatoire et pour tous, car cela figure dans les droits de l'enfant. Même s'il existait une structure mieux adaptée aux besoins de chaque apprenant, elle n'opterait pas pour cette voie. Nous pouvons relever deux postures différentes face à l'institution scolaire ; l'un choisirait plutôt la voie de l'école privée et l'autre, celle de l'école publique. Malgré tout, dans cette famille, l'école semble être importante et occupe une place non négligeable.

Nous pouvons nous questionner sur le sens que prend l'école par rapport au futur. Selon Elodie, l'école lui permettra de trouver, par la suite, un métier. Pour ces parents, l'école devrait assurer un avenir, même si certains doutes peuvent être perçus. La mère d'Elodie se demande si le suivi est suffisant et les résultats de l'enquête PISA ne la rassurent pas. Le père d'Elodie espère que les bases acquises seront suffisantes. Il s'avère que ces parents sont conscients des enjeux auxquels est confrontée l'école, mais malgré ces incertitudes, cette instance apparaît tout de même comme une institution qui forme les jeunes pour l'avenir. L'école prend du sens par rapport au futur, mais également par rapport aux divers savoirs transmis dans le cadre scolaire, tant pour Elodie que pour ses parents.

Elodie pense que les apprentissages effectués dans le cadre de l'école lui sont utiles en dehors. Elle donne l'exemple de la lecture apprise au sein de l'institution scolaire et qui lui donne la possibilité, à la maison, de "regarder des livres [...], aussi essayer de lire" (l.61 et 63). Les parents d'Elodie pensent que tout est utile en dehors de l'école. Madame B. insiste particulièrement sur les thématiques abordées et les visites culturelles qui participent à l'ouverture d'esprit des élèves. Le père d'Elodie met l'accent sur les règles de politesse et les gestes de respect. L'école prend du sens quant à son utilité en dehors du cadre scolaire. Elle n'apparaît pas comme une institution « déconnectée » de la vie quotidienne. Nous remarquons une certaine continuité entre le discours d'Elodie et celui de ses parents, étant donné que les savoirs ont une place privilégiée dans les propos et qu'ils servent à la vie quotidienne. L'école semble investie par l'ensemble des membres de cette famille.

Le sens des savoirs

Elodie trouve pertinent de faire des mathématiques et du français à l'école. Elle remarque que la salle de jeu peut parfois être dangereuse, mais en général, elle aime bien y aller. Elle

apprécie également travailler sur le thème des chevaliers. Le français et les mathématiques apparaissent comme nécessaires, pour les parents d'Elodie. Il s'avère que les domaines importants à l'école sont l'écriture et la lecture. D'ailleurs, Elodie explique qu'il est utile d'apprendre à lire et à écrire pour son futur. Ces activités prennent donc sens par rapport à l'avenir, mais constituent également la base des apprentissages. Cependant, Madame B. insiste sur le fait que l'école ce n'est pas uniquement l'apprentissage de savoirs dits « scolaires ». L'institution scolaire doit également développer le goût du sport, par exemple. Le père d'Elodie ajoute qu'il est pertinent de faire des sciences, d'aller à la piscine, à la gymnastique ou en salle de jeu. L'ensemble des activités proposées au sein de l'école prend sens, pour ces sujets, ils les apprécient et les citent comme nécessaires au développement intellectuel, physique et créatif de l'enfant. Il est important de souligner qu'Elodie et ses parents abordent les disciplines d'une manière générale. Il semblerait qu'ils cherchent à donner du sens aux matières scolaires, plutôt qu'aux activités ponctuelles.

L'école est questionnée par Elodie qui émet des envies ; elle souhaiterait faire plus régulièrement des bricolages. Les parents proposent également plusieurs modifications. La mère d'Elodie aimerait que sa fille soit sensibilisée à l'éducation sexuelle, aux différentes religions, ainsi qu'aux thèmes comme la confiance en soi. Monsieur B. désirerait que le sport et l'apprentissage de langues étrangères soient développés. De plus, la prise en charge des élèves pourrait être augmentée. Dans cette famille, l'école est donc réfléchi et il s'avère que les savoirs dits scolaires semblent être suffisants, puisque l'accent est mis sur la créativité, le sport et les thématiques « sociales ». Les parents et leur fille se donnent l'autorisation de remettre en cause certains aspects de l'institution scolaire ou au contraire de s'affilier à certains principes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces parents et leur fille discutent ensemble de leurs envies, ce qui présente l'école non comme une institution normative, mais comme un lieu pour lequel on peut exprimer son avis et remettre en cause certains aspects. Les savoirs proposés ont du sens pour Elodie et ses parents. Ils apparaissent comme utiles à la vie quotidienne et ils ont pour but d'apprendre et de former les élèves pour l'avenir ; apprendre à lire, à écrire, avoir confiance en soi, faire du sport, apprendre des langues étrangères, etc.

Le sens des apprentissages

A l'école, Elodie apprend à lire, à écrire et à travailler. Le terme *travailler* revient plusieurs fois lors de l'entretien. Elodie le définit de la manière suivante ; «faire des fois des trucs difficiles et des fois des trucs faciles» (l. 188). Nous remarquons qu'elle ne parvient pas à nommer ce qui est difficile, elle emploie le mot *truc*. Elle ne donne apparemment pas beaucoup de sens aux apprentissages difficiles. D'ailleurs, elle ne cite que rarement les mathématiques, jugées difficiles, comme si les difficultés étaient mises de côté. La lecture est également perçue comme un peu complexe, mais étant donné que c'est une matière qu'elle aime faire et surtout qui prend sens pour elle en fonction de son utilité quotidienne et future, Elodie aborde régulièrement cette activité. D'après la mère d'Elodie, à l'école, sa fille

apprend à vivre avec autrui, acquiert des savoirs, fait des activités manuelles, du chant, de la rythmique et développe un esprit critique. Selon le père d'Elodie, cette dernière apprend à compter, à lire et à écrire, les règles de vie et elle fait de la poésie. Nous remarquons que la lecture et l'écriture sont deux disciplines qui semblent importantes au sein de cette famille, puisqu'elles sont régulièrement prononcées par l'ensemble des membres de cette famille. Cela est peut-être dû au fait que ces disciplines apparaissent comme utiles à la vie quotidienne. Seul Monsieur B. aborde le thème des mathématiques. Il se pourrait que Madame B. n'affectionne pas cette discipline et éprouve des difficultés, or elle dit aimer toutes les disciplines et n'éprouver aucune difficulté particulière. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que les mathématiques n'apparaissent pas comme aussi utiles que d'autres apprentissages tels que la lecture et l'écriture. Les parents d'Elodie portent leur intérêt sur les savoirs scolaires, mais également sur la socialisation, l'éducation artistique et citoyenne (développer un esprit critique). Elodie n'énonce aucun apprentissage relationnel ou affectif. Il se peut qu'Elodie soit moins consciente de certains apprentissages comme la socialisation et l'éducation citoyenne, puisqu'ils ne sont pas nommés explicitement et se travaillent de manière transversale.

Elodie apprend en prévision de l'avenir ; "quand t'es grand" (l. 103). Elle dit qu'elle étudie pour faire plaisir à ses parents et pour elle-même. Cette affirmation est à considérer avec précaution, car l'étudiante a influencé son discours en lui donnant des propositions de réponse. Cependant, il est intéressant de constater que ces parents semblent avoir une influence sur l'investissement de leur fille et cela nous questionne sur la pression que peuvent mettre des parents, même inconsciemment, sur la réussite scolaire de leur enfant. Pour ces parents, les apprentissages effectués dans le cadre de l'école permettront à leur fille « de se débrouiller dans la vie ». Selon la mère d'Elodie, l'école apprend les bases « pour la vie », soit la lecture, l'écriture et le comptage. Les mathématiques sont donc perçues par cette mère d'élève comme ayant une utilité pour la suite des apprentissages. Les savoirs perçus comme utiles pour la suite sont les mêmes dans le discours d'Elodie et de sa mère, mis à part les mathématiques, qui ne sont pas abordées par l'élève. Nous remarquons une certaine « influence » de la part de la maman, qui pourrait être éventuellement expliquée par le fait que Madame B. est très présente dans la scolarité de sa fille et tout particulièrement lors des devoirs. Tous les apprentissages prennent donc sens en fonction de leur projection et inscription dans le futur, mais également parce que "leur utilité est immédiatement vérifiable" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 143).

D'après Elodie, pour être en conditions d'apprentissage, il ne faut pas parler, afin de se concentrer. L'enseignante explique l'activité et cela permet à Elodie de faire l'exercice. Cette élève évoque donc une condition interne et l'aide d'autrui. De leur côté, les parents d'Elodie énoncent également des conditions internes ; être heureux, content et en bonne santé, ainsi que des conditions externes ; avoir bien dormi, avoir déjeuné et être bien nourri, être au calme. Selon Madame B., l'enseignante, dans sa manière de répéter les choses et d'écouter les élèves, joue aussi un rôle (aide d'autrui). Les conditions énoncées par Elodie sont proches de

la réalité scolaire, il se pourrait qu'Elodie soit influencée par les propos de l'enseignante ; par exemple, "il ne faut pas parler, pour pouvoir se concentrer". Les parents, quant à eux, énoncent de nombreuses conditions internes, pour lesquelles ils peuvent néanmoins avoir un rôle à jouer et ainsi s'assurer qu'elles soient remplies. Cet aspect semble illustrer l'investissement des parents dans la scolarité de leur fille. Nous remarquons toutefois une certaine continuité entre le discours d'Elodie et celui de sa mère, concernant le rôle que joue l'enseignante.

Dans l'ensemble de ce chapitre consacré au rapport à l'école, nous constatons une certaine continuité dans les propos d'Elodie et ceux de ses parents. Chacun des membres questionne l'école et propose des modifications à apporter. Au sein de cette famille, l'institution scolaire n'est pas perçue comme immuable. Ils ont, à son égard, un rapport à l'école critique et prospectif. En fait, les savoirs transmis dans le cadre scolaire ont une place importante et l'école prend du sens par rapport au futur, mais aussi quant à son utilité immédiate. Il semblerait que les propos d'Elodie aient tendance à se rapprocher de ceux de sa mère, dans une relative cohérence.

L'expérience scolaire : *entre socialisation et apprentissages, des difficultés toujours surmontées ?*

Vécu scolaire

En règle générale, Elodie apprécie aller à l'école. Ce qu'elle préfère : jouer avec ses amies. L'institution scolaire est donc un lieu de socialisation, même si les savoirs sont aussi présents à son esprit, puisqu'elle dit aimer lire, écrire, faire des mathématiques. Il semblerait que le dessin tel qu'il est présenté et vécu ne lui plaise pas tellement. Or, elle dit vouloir faire plus de bricolages ; la manière de présenter les activités créatrices semble être remise en question et soumise à d'autres envies. Lorsque nous lui demandons de nous raconter sa journée d'école, elle aborde essentiellement le thème de l'écriture ; un savoir qui apparaît comme important à ses yeux. La mère d'Elodie, quant à elle, garde un bon souvenir de sa scolarité et dit ne jamais avoir eu de réelles difficultés. Elle se souvient même de ses amies de l'école primaire. Nous relevons un point commun entre Elodie et sa mère ; l'école est un lieu où l'on se fait des amis, avec lesquels on évolue. Lorsqu'elle était petite, Madame B. appréciait toutes les matières. Cette mère a ensuite vécu une adolescence un peu chaotique. Elle insiste sur le fait que ses parents ne l'ont pas beaucoup aidée, car ils ne parlaient pas bien le français. Le père d'Elodie garde un bon souvenir de sa scolarité, même s'il a éprouvé quelques difficultés, puisque sa langue maternelle n'était pas l'anglais. Il a également rencontré quelques difficultés pour les mathématiques. Il a pris des cours de rattrapage et par la suite, tout s'est bien déroulé. Il appréciait tout particulièrement le sport (le football), même si les autres disciplines lui plaisaient aussi. De nombreuses similitudes ressortent entre les expériences scolaires parentales et celle d'Elodie. Nous remarquons, par exemple, un parallèle entre l'expérience

scolaire de Monsieur B. et celle d'Elodie ; tous deux apprécient les disciplines et éprouvent quelques difficultés en mathématiques. De plus, la socialisation prend une place importante dans la scolarisation d'Elodie et de Madame B.

Représentations du métier d'élève

Elodie estime que son rôle d'écolière est facile à tenir. Cependant, Elodie explique qu'il faut être gentil avec ses camarades, afin qu'ils ne la tapent pas. Il existe une sorte de crainte de certains pairs, même si elle dit apprécier jouer avec ses amis. En arrivant en classe, Elodie doit dire bonjour à son enseignante, puis elle commence ou continue une fiche, qui n'a pas pu être terminée, car elle a discuté. Elodie énonce un discours normatif ; la fiche n'est pas terminée, parce que "t'as papoté" (l. 153). Les activités proposées à l'école sont différentes chaque jour. Elle fait des activités de mathématiques, d'écriture et des bricolages. Les parents d'Elodie expliquent de manière générale, une journée d'école. Madame B. raconte qu'en une journée, les apprenants font du français, de la lecture, des leçons d'écriture, ils vont à la chorale, à la rythmique et ils ont des moments libres. Il y a aussi un côté plus créatif (en chanson ou en mouvement) et un travail sur différents thèmes. Le père d'Elodie explique que les élèves font des activités de découpage, de collage, d'écriture ou de dessin, et selon les jours, ils ont l'éducation musicale, le chant ou la gymnastique. Il est intéressant de remarquer que l'écriture est un domaine cité par les trois membres de la famille. Cet apprentissage semble prendre une place importante. De plus, nous constatons qu'Elodie et ses parents nomment aussi bien des savoirs dits scolaires que des activités plus créatives ou ludiques. Toutes les disciplines enseignées sont énoncées, ce qui peut vouloir dire que tous les savoirs ont leur importance aux yeux des membres de cette famille.

Elodie sait lire et pour faire une activité, elle utilise donc ses compétences de lectrice pour comprendre la consigne. Si elle ne comprend pas, elle demande de l'aide à son enseignante ou recopie un camarade. La mère d'Elodie explique que sa fille aurait tendance à s'énerver, à ressentir de la frustration ou avoir envie de pleurer. Monsieur B. dit qu'Elodie est assez timide. Il imagine donc qu'elle n'ose pas nécessairement demander de l'aide tant qu'elle ne se sent pas en confiance. L'attitude d'Elodie, relatée par cette dernière, diffère quelque peu des représentations des parents. Nous remarquons donc un écart entre ce qu'il se déroule réellement en classe et ce qu'imaginent les adultes ; cela n'a rien d'étonnant, car nous nous situons au niveau des représentations et de la subjectivité des personnes. Nous constatons que les faits décrits ne sont pas objectifs.

En ce qui concerne le comportement à adopter en classe, Elodie dit et sait qu'elle doit bien se comporter ; elle énonce principalement des interdictions : ne pas crier, ne pas taper son camarade, ne pas donner des coups de pied ou des coups de poing dans le ventre. Elodie explique pour chaque interdiction ce qu'elle risque si elle ne la respecte pas. Elle semble donc connaître parfaitement bien le contrat qui la lie à son enseignante. De plus, elle sait que si elle parle pendant une activité, cela la déconcentre et elle risque ainsi de faire des erreurs.

L'enseignante félicite Elodie et met un vu sur sa feuille si l'activité est bien réussie. Quand Elodie n'a pas envie de faire un exercice, elle le fait quand même.

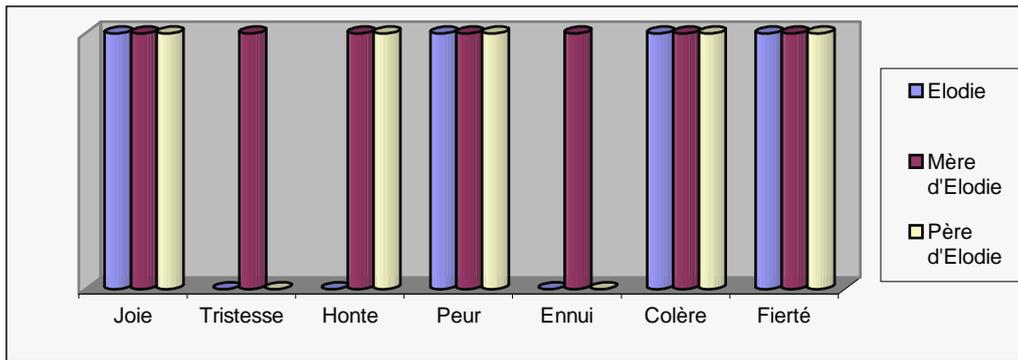
Les attentes exprimées par les parents sont différentes du comportement énoncé par Elodie. En effet, Madame & Monsieur B. attendent de leur fille qu'elle s'exprime, qu'elle ait confiance en elle, qu'elle se comporte bien et qu'elle soit polie. Cependant, nous pouvons relever une similitude entre les propos du père et de sa fille ; bien se comporter. Cela relève peut-être d'une norme préétablie entre Elodie et son père. Mis à part ceci, nous remarquons que le discours d'Elodie est proche de ce qu'elle vit en classe et du contrat qui la lie à l'enseignante.

Elodie n'a pas l'impression d'exercer un métier, cependant elle dit avoir besoin de travailler. Le père d'Elodie ne pense pas que l'école soit assimilable à un métier. En revanche, il estime que ses enfants doivent y travailler. Nous remarquons que les propos de Monsieur B. sont similaires à ceux de sa fille. Il se peut que Monsieur B. dise régulièrement à sa fille qu'à l'école, il faut travailler. Elodie aurait ainsi intégré cette phrase, ce qui expliquerait la proximité de leur propos. Madame B., quant à elle, ne sait pas si les élèves pratiquent réellement un métier, mais l'école est une activité régulière. Elle n'aborde pas la notion de *travail*, dans le cadre scolaire.

Emotions ressenties

La fatigue apparaît chez Elodie comme un élément qui lui ôte l'envie de se rendre à l'école. D'ailleurs, ses parents insistent sur le fait que pour bien apprendre, il faut avoir bien dormi. Il semblerait que Monsieur & Madame B. s'efforcent de pallier cette « fatigue » par des stratégies éducatives (se reposer). De manière générale, Elodie apprécie d'aller à l'école. Ses parents gardent un bon souvenir de leur scolarité. Il est intéressant de remarquer que le père d'Elodie décrit sa fille comme une enfant qui est généralement contente de se rendre à l'école, même si parfois elle ne veut pas y aller, car elle ne se sent pas bien. Madame B. a cependant l'impression qu'Elodie est heureuse, tous les matins. Ses parents ont donc deux représentations différentes concernant la motivation de leur fille. Pourrait-on dire que Madame B. ne désire pas entendre les plaintes de l'enfant étant donné qu'elle investit fortement l'école ?

Face à une difficulté, Elodie lève la main pour demander de l'aide. Parfois, elle s'énerve et se fâche. La mère d'Elodie persévère jusqu'à ce qu'elle parvienne à résoudre le problème. Elle demande de l'aide extérieure ou cherche des solutions. Lorsqu'il était petit, le père d'Elodie persévérerait. Maintenant, il essaye de faire de son mieux, mais s'il ne parvient pas à surmonter sa difficulté, il s'énerve, laisse de côté l'activité et y revient un peu plus tard. Elodie a tendance à s'énerver (comme son père), mais aussi à demander de l'aide à autrui (comme sa mère). Les attitudes des différents membres de la famille semblent se concentrer chez Elodie, comme si elle captait des messages implicites.



La joie, la peur, la colère et la fierté sont des émotions ressenties par les trois personnes interrogées (voir graphique ci-dessus). Elodie ne ressent pas d'autres émotions que ces quatre là. Il est intéressant de regarder si les émotions communes à ces trois personnes apparaissent dans les mêmes situations. Pour Elodie et ses parents, la joie survient face à des apprentissages qui leur plaisent ou à propos de l'école en général. A nouveau, les savoirs sont investis de manière plutôt positive. La peur est éprouvée par Elodie face à l'école, mais aussi lorsque ses copines ne veulent pas jouer avec elle. Madame B. ressentait de la peur envers une enseignante et Monsieur B., lorsqu'il annonçait de mauvaises notes à son père. Nous pouvons relever de la crainte face aux adultes ou aux pairs. Les différentes interactions sociales provoquent donc des émotions plutôt négatives. La colère se manifeste contre des enseignants ou des camarades, face à une discipline scolaire ou une incompréhension d'un exercice. Enfin, la fierté survient au moment où les personnes ont la sensation d'avoir réussi brillamment une activité. Certaines émotions (la joie, la peur, la colère et la fierté) sont ressenties par les membres de cette famille, cependant nous remarquons qu'elles apparaissent toutes dans des situations diverses, même si, comme nous l'avons relevé précédemment, il existe des similitudes. En outre, il est intéressant de relever que Madame B. et Elodie vivent des émotions négatives (la peur, la tristesse et la colère) face à des copines qui refusent de jouer ou de répondre à Elodie. Pourtant, il apparaît que ces deux personnes entretiennent de bonnes relations avec autrui. La socialisation révèle être une dimension complexe qui suscite un grand nombre d'émotions.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons constater les différents liens qui existent entre les propos d'Elodie et de ses parents. L'institution scolaire est questionnée et chacun des membres de cette famille lui donne du sens, par rapport au futur, mais aussi quant à son utilité immédiate. L'importance accordée aux différents apprentissages est similaire entre les trois sujets et les savoirs apparaissent comme primordiaux. Il existe donc de nombreuses similitudes entre le rapport à l'école d'Elodie et celui de ses parents. De plus, l'expérience scolaire d'Elodie, tant au niveau du vécu que des émotions, semble se rapprocher de celle de ses parents ; des difficultés en mathématiques, tout comme son père, du plaisir éprouvé face aux apprentissages et à l'école ou encore de bonnes relations avec ses pairs. Nous pouvons noter que tant les champs scolaires qu'extra scolaires sont investis par les parents, ils sont très présents dans l'éducation de leur enfant.

7.5.3 La famille Chênevert : ou l'école presque parfaite

Le rapport à l'école : entre hiérarchisation des savoirs et investissement scolaire

Le sens de l'école

Anthony se rend à l'école, pour apprendre "à faire des choses" (l. 120). Comme l'a constaté Charlot (2001), les apprenants éprouvent de la difficulté "à nommer les contenus de savoir" (p. 87). Charlot, Bautier et Rochex (1992) expliquent que les élèves s'expriment parfois de manière vague, car "il est impossible de toutes les énumérer" (p. 144). Cependant, lorsque l'étudiante questionne Anthony, ce dernier parvient à désigner les savoirs, en disant qu'il apprend à compter, à écrire et à lire. Il énumère des apprentissages scolaires de base (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Si cet élève avait le choix d'aller ou non à l'école, il déciderait de ne pas s'y rendre tous les jours, afin de pouvoir jouer chez lui. L'aspect social l'encourage tout de même à y aller ; l'institution scolaire est perçue par cet enfant comme un lieu où l'on rencontre des pairs. D'ailleurs, la mère d'Anthony explique que son fils est très sociable et entretient de bons rapports avec ses camarades. Cette dimension semble importante aux yeux d'Anthony, cependant, il ne réduit pas l'école à cette seule fonction puisqu'il dit qu'il apprend des savoirs. De plus, Anthony déclare que l'école lui permettra de trouver un métier dans l'informatique ; l'institution scolaire, aux yeux de cet élève, assure donc une réussite sociale. L'école primaire apparaît comme importante pour la mère d'Anthony, puisqu'elle offre à l'apprenant la possibilité d'apprendre à lire, à écrire et certaines matières, ainsi qu'à vivre avec d'autres élèves. En outre, Madame C. dit que l'école permet à l'élève de se créer son propre monde, mais aussi de se faire une idée de ce qu'il souhaiterait faire par la suite. Elle estime que l'école prépare suffisamment ses enfants, à condition d'aimer étudier ; si les élèves travaillent, ils réussissent leur scolarité. La mère d'Anthony est en accord avec ce que propose l'école et estime que l'aspect obligatoire est important. D'ailleurs, si l'institution scolaire n'était pas obligatoire, elle y mettrait tout de même ses enfants. Anthony et sa mère ont des propos similaires ; nous constatons qu'une priorité est accordée aux savoirs (lire et écrire) et aux interactions sociales. L'institution scolaire prépare également les élèves pour le futur.

Selon Anthony, apprendre à lire, à écrire et à compter sont des savoirs utiles en dehors de l'école. Pour la mère d'Anthony, les apprentissages effectués dans le cadre de l'école sont également utiles en dehors. Elle développe un aspect intéressant, en disant que l'école permet aussi à l'élève de découvrir des éléments qui pourront éveiller son intérêt ou participer à l'élaboration d'un projet professionnel. L'école apparaît comme utile dans la vie quotidienne actuelle, mais aussi future : elle offre à la fois des savoirs et des relations sociales, mais également des perspectives d'avenir.

Le sens des savoirs

D'après Anthony, il est pertinent de faire du français et des mathématiques à l'école primaire. La lecture semble être ce qu'il désigne comme essentiel. En revanche, la salle de jeu est, selon

lui, une activité un peu moins importante, car les jeux apparaissent comme moins fondamentaux dans le cadre scolaire. Nous pouvons constater une sorte de hiérarchie des savoirs ; certains apparaissent comme plus primordiaux que d'autres. La mère d'Anthony estime qu'il est pertinent de faire du français et des mathématiques, puisque les élèves découvrent plusieurs domaines et éventuellement s'y orientent plus tard. Elle ajoute aussi qu'apprendre à compter, par exemple, permet d'aller faire ses courses. Les savoirs, et tout particulièrement le français et les mathématiques, sont donc utiles dans la vie quotidienne, mais aussi afin de trouver des intérêts pour le futur. Les propos de ces deux membres de la famille sont proches ; les savoirs prennent sens d'après le futur. Madame C. déclare que la salle de jeu tient un rôle important dans la motivation des élèves. Certes, la salle de jeu participe à la motivation des élèves, mais comme pour Anthony, cette activité est placée en second plan, par rapport aux savoirs dits scolaires. Comme nous l'avons déjà suggéré, nous supposons que cet élève et sa mère ont intégré une certaine hiérarchie des savoirs, compte tenu du fait que les savoirs dits scolaires sont très investis par ces deux sujets.

Malgré le fait que les jeux semblent devoir prendre moins de place, Anthony désire s'amuser plus régulièrement avec ses copains dans le parc, aller à la piscine ou à la patinoire. Son discours est quelque peu contradictoire. Cependant, nous remarquons qu'Anthony émet des souhaits, ce qui signifie qu'il questionne l'école et réfléchit à des solutions. Il parvient également à expliquer ce qu'il aimerait ne plus faire ; des batailles de boules de neige, puisque cette activité comprend des risques de blessure. Madame C. se contente de l'école telle qu'elle est, car elle estime qu'elle ne peut pas en demander plus. Cependant, si autrui lui fournissait quelques suggestions de modifications, elle serait peut-être d'accord. Nous percevons deux postures différentes ; l'un qui questionne l'école et l'autre qui s'en contente telle qu'elle est puisqu'elle remplit ses attentes.

Le sens des apprentissages

A l'école, Anthony apprend à lire, à écrire et à compter. Selon Madame C., son fils apprend à lire, à écrire, à vivre avec ses camarades, mais également à compter. Apprendre à lire, à écrire et à compter sont des apprentissages qui prennent du sens pour ces deux personnes et nous remarquons un lien élevé entre les propos d'Anthony et ceux de sa mère. Ces savoirs apparaissent comme importants aux yeux d'Anthony et de sa mère, peut-être parce que "leur utilité est immédiatement vérifiable" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 143). D'ailleurs, la mère d'Anthony explique que lorsque l'on va faire ses courses, il est utile de savoir compter. Ces savoirs prennent donc du sens quant à leur utilité immédiate, mais aussi pour le futur. La socialisation est également un aspect important de la scolarité, pour les deux membres de cette famille, même si Anthony ne semble pas réellement conscient de cet apprentissage, puisqu'il n'est certainement pas nommé explicitement.

Pour Anthony, c'est important d'apprendre à l'école, pour lui-même, mais aussi pour un futur lointain ; lorsqu'il aura des enfants. D'après cette mère, ses enfants apprennent à lire, à écrire

et à compter pour eux-mêmes, en tant qu'enfants, mais aussi pour leur avenir. A nouveau, nous remarquons une continuité entre le discours de la mère et celui de son fils. Les apprentissages effectués dans le cadre de l'école prennent sens par rapport à leur utilité future et les savoirs sont appris pour lui-même.

Afin de bien apprendre, il faut aller à l'école. Une fois qu'Anthony s'y trouve, il fait les exercices demandés. Il ajoute qu'il doit être attentif et sage, ainsi que respecter les règles et ne pas faire de bruit dans les corridors. Anthony tient un discours plutôt normatif. Pour Madame C., la clé pour être en condition d'apprentissage, c'est la concentration. Cette maman ne nie pas d'autres influences, mais insiste sur la concentration. Les propos d'Anthony se situent au niveau des règles instaurées dans le contrat implicite qui lie l'enseignante et ses élèves, alors que Madame C. cite une condition interne. Il n'existe donc pas d'écho entre le discours de Madame C. et celui de son fils. Nous pouvons cependant émettre l'hypothèse qu'Anthony dit devoir respecter les règles ; être attentif et sage, car il faut être concentré. Cela ne nous dit pas encore comment faire pour apprendre.

Les représentations et le discours d'Anthony sont proches de ceux de sa mère. Tous deux donnent du sens à l'école, aux savoirs et aux apprentissages en fonction de leur utilité immédiate, mais aussi de leur inscription dans le futur. L'institution scolaire favorise la réussite sociale de l'apprenant, en offrant à l'élève la possibilité d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à vivre avec ses camarades. Ces quatre aspects sont présents à l'esprit d'Anthony et de sa mère. Nous l'avons constaté, il existe, dans leur discours, une sorte de hiérarchisation des savoirs ; lire, écrire et compter sont ceux qui apparaissent comme primordiaux.

L'expérience scolaire : une discontinuité équilibrée ?

Vécu scolaire

Anthony apprécie ses journées d'école. D'ailleurs, cet élève aime jouer avec ses amis, faire des jeux de société, aller à la piscine ou à la patinoire. En règle générale, il se plaît à l'école, sauf lorsqu'il fait une activité trop facile, car cela l'ennuie. Il estime qu'il n'est pas toujours simple de comprendre une fiche. Les mathématiques sont parfois faciles et d'autres fois difficiles, par contre la lecture semble être une discipline complexe, surtout lorsqu'il s'agit de reconnaître les sons. Dans l'ensemble, Anthony semble vivre sa scolarité de manière positive. La mère d'Anthony, quant à elle, a vécu une scolarité plutôt difficile. Elle se souvient de son enseignante qui était dure et sévère. Elle a l'impression que dans son pays, les éducateurs ne faisaient pas aimer l'école aux élèves. Dans son étude, Montandon (1997) relève que "les enfants supportent mal la sévérité excessive chez les maîtres qui punissent à la moindre occasion [...]" (p. 62). Les qualités des enseignants semblent jouer un rôle important dans la scolarité des élèves, qui y sont sensibles. Madame C. a fait l'école, car elle devait la faire. Nous remarquons deux postures différentes ; Anthony évoluant dans un milieu qu'il apprécie

et Madame C. qui garde un souvenir négatif de sa scolarité et surtout de sa relation avec les enseignants. Anthony est soutenu par sa mère, qui l'aide dans ses apprentissages. Madame C. explique que lors de sa scolarité, ses parents étaient peu présents, ils ne la motivaient pas et elle a éprouvé de nombreuses difficultés dans ses apprentissages. Il est intéressant de relever que la mère d'Anthony ne reproduit pas le schéma qu'elle a, elle-même, vécu. Au contraire, elle semble combler les manques qu'elle a pu ressentir, en accompagnant au mieux ses enfants dans leur scolarité ; être présente, à l'écoute et faire les devoirs avec eux. Les disciplines qu'elle préférait sont l'histoire et les langues. Elle n'approuvait par contre pas les mathématiques. Anthony n'énonce pas ouvertement de disciplines préférées, il dit surtout qu'il apprécie s'amuser avec ses copains et avoir des loisirs. Il est intéressant de constater que cet élève cite justement des activités prônées par Madame C. puisqu'elles jouent un rôle important dans la motivation des élèves. Il existe donc un lien prononcé entre l'avis de la mère et le discours d'Anthony, même si leur vécu scolaire semble éloigné.

Représentations du métier d'élève

Anthony estime qu'il n'est pas toujours facile d'être un écolier, car il ne doit pas arriver en retard. Cette contrainte semble l'angoisser, peut-être parce qu'il a peur de ne plus se situer dans la norme et ainsi se faire remarquer. Quand Anthony arrive le matin, en classe, il dit *bonjour* à son enseignante. A nouveau, nous constatons un rapport à la norme ; il faut être poli. Après avoir terminé les fiches, qu'il n'est pas parvenu à finir, car le temps n'a pas été suffisant, il peut jouer. Chaque jour, le programme est différent, sauf s'il doit continuer un exercice en retard. Anthony raconte ses journées en termes généraux, comme « je fais des mathématiques, du français ». Il n'entre pas dans les contenus spécifiques, mais exprime des catégories de savoirs. La mère d'Anthony présente son fils comme un élève qui obéit. Il se peut que Madame C. fixe certaines contraintes, qui font qu'Anthony craigne de ne pas y répondre et ainsi sortir de la norme préétablie. La mère d'Anthony décrit les activités scolaires de manière précise ; « il fait des bricolages, des marionnettes ou des choses sur les chevaliers ». De plus, nous constatons que les savoirs ne sont pas toujours nommés ; « ils font des tas choses ». Ceci peut signifier que son fils apprend "beaucoup de choses et qu'il est impossible de toutes les énumérer" (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 144). Elle ajoute aussi que les activités sont différentes chaque jour, d'autant plus qu'Anthony n'apprécie pas de laisser un exercice non terminé. Il semble exister un lien entre les attentes certainement implicites de Madame C. et l'attitude parfois angoissée d'Anthony de ne pas se situer dans la norme.

L'enseignante attend d'Anthony qu'il soit sage, qu'il respecte les règles, qu'il ne casse rien et qu'il ne court pas dans tous les sens. Le contrat semble donc connu de la part de cet élève ; il tient un discours normatif et semble vouloir entrer dans cette norme. Même si Anthony ne désire pas s'engager dans une activité, il la fait, car il est obligé. L'enseignante félicite oralement Anthony lorsqu'il fait tout juste une fiche. La mère d'Anthony n'attend pas de son fils qu'il soit parfait. En revanche, cela signifie que Madame C. a tout de même un certain

nombre d'attentes ; d'ailleurs, elle souhaite qu'il obéisse, qu'il soit gentil et qu'il ne se bagarre pas. Nous remarquons que les propos d'Anthony se situent au niveau de son vécu scolaire, mais il existe des similitudes entre les attentes implicites de Madame C. et l'attitude effective et parfois craintive d'Anthony.

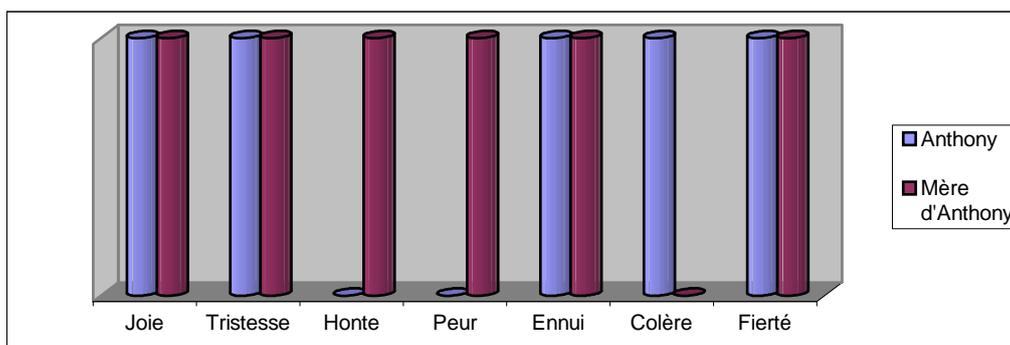
Si Anthony ne comprend pas une activité, il demande à son enseignante de lui expliquer à nouveau. Il affirme que parfois il demande à un camarade, car sa maîtresse ne lui répond pas trois fois de suite. Il cherche de l'aide extérieure, il ne dit pas qu'il essaye de comprendre par lui-même. A la maison, Anthony, d'après sa mère, aurait tendance à fuir l'activité et à trouver des excuses pour ne pas la faire. Dans ces cas-là, Madame C., qui suit la scolarité de son fils, lui explique l'activité difficile, afin qu'Anthony puisse la réaliser.

Anthony a l'impression d'exercer un métier lorsqu'il se rend à l'école. Face à ce ressenti subjectif, il ne parvient cependant pas à expliquer en quoi l'institution scolaire est un métier, mais nous pouvons suggérer qu'Anthony perçoit un certain poids et des contraintes, dans l'exercice du métier d'élève. Sa mère ne répond pas à la question. Elle dit que l'école permet à l'élève de se découvrir un centre d'intérêt et d'ensuite en faire sa profession. Nous ne pouvons donc pas analyser la proximité des propos, puisque la question n'a pas été comprise dans le but attendu.

Emotions ressenties

En général, le matin, Anthony est content d'aller à l'école, même s'il évoque une certaine crainte du retard, que sa mère confirme lors de l'entretien. Il ajoute qu'il n'est pas impatient, car il préfère les jours de congé, afin de pouvoir jouer chez lui. Nous pourrions affirmer qu'Anthony préfère les jours de congé, puisque ces derniers comportent moins de contraintes que les jours d'école. Anthony n'apprécie-t-il pas les contraintes, compte tenu de l'expérience scolaire négative de sa mère ? En effet, Madame C. dit garder des souvenirs plutôt négatifs de sa scolarité et elle affirme que le matin, elle ne désirait pas se rendre à l'école. Il apparaît que le vécu scolaire d'Anthony n'est pas semblable à celui de sa mère, même si certaines attentes parentales semblent provoquer des craintes chez l'élève.

Lorsque Anthony ne parvient pas à faire une activité, il dit qu'il s'énerve. Dans ce cas, il fait appel à une aide extérieure ; l'enseignante. La mère d'Anthony semble réagir un peu de la même manière, puisqu'elle dit s'énerver contre soi-même. Elle n'évoque cependant pas d'aide extérieure. Nous pourrions avancer qu'Anthony et sa mère s'énervent lorsqu'ils ne parviennent pas à faire une activité, car ils ne se situent alors plus dans la norme.



Quatre émotions (voir graphique ci-dessus) sont ressenties par Anthony et sa mère ; la joie, la tristesse, l'ennui et la fierté. Afin d'approfondir cette analyse, il est intéressant de relever les différentes situations dans lesquelles apparaissent ces quatre émotions. Anthony éprouve de la joie lorsqu'il peut faire une activité libre, alors que sa mère ressentait cette émotion, parce qu'elle se réjouissait d'aller à la récréation. Tous deux ressentent de la joie, lorsqu'ils sont face à des activités scolaires qui leur plaisent. La tristesse se manifeste chez Anthony quand certains de ses camarades l'ennuient. Sa mère n'explique pas dans quelle circonstance cette émotion surgit. Parfois, cet élève s'ennuie en classe, si les exercices sont faciles. A nouveau, Madame C. ne précise pas la situation dans laquelle cette émotion apparaissait. La fierté est ressentie par Anthony et sa mère, mais ils ne fournissent pas de détails supplémentaires. Nous remarquons que les émotions se manifestent dans des contextes différents d'une personne à une autre. Il ne semble pas y avoir de lien direct entre les émotions décrites par l'un ou l'autre des sujets.

Pour conclure, nous remarquons que le rapport à l'école d'Anthony et sa mère est similaire ; les savoirs scolaires sont hiérarchisés, l'école prend du sens quant à son utilité immédiate et son inscription future ; l'institution favorise la réussite sociale de l'élève. En revanche, l'expérience scolaire est propre à chacun. Anthony vit plutôt bien sa scolarité, même s'il éprouve parfois de l'angoisse face à certaines contraintes, alors que Madame C. en garde un souvenir négatif. De plus, le métier d'élève est décrit par Anthony, en fonction des différentes contraintes scolaires et de ce qu'il vit effectivement en classe. Madame C. émet un certain nombre d'attentes, qui se retrouvent de manière inconsciente dans le discours d'Anthony. L'aspect émotionnel, quant à lui, est personnel, les émotions se manifestent dans des contextes différents d'une personne à l'autre.

7.5.4 La famille Dusapin : ou une bienveillante pression

Le rapport à l'école : *entre investissement et stratégies de fuite*

Le sens de l'école

Robin se rend à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter. S'il avait le choix d'aller ou non à l'école, il déciderait de retourner à la crèche, avec un copain ou de rester chez lui, afin de jouer avec ces propres affaires. Aux yeux de Robin, les savoirs dits scolaires, comme

la lecture ou l'écriture, semblent être présents au sein de l'institution, en revanche, nous pouvons émettre l'hypothèse que Robin souhaite vivre plus de moments ludiques.

Pour la mère de Robin, l'école est importante. Cette institution permet de développer la curiosité des élèves, l'ouverture d'esprit, leur apprendre à vivre en société et les intéresser à différents domaines. De plus, certains thèmes abordés en classe traitent de sujets comme la justice, l'entraide ou encore les valeurs. Pour cette maman, l'école est adéquate, car elle n'a pas d'enfants en difficulté. Elle dit que l'institution scolaire n'offre peut-être pas suffisamment de structures pour les élèves aux besoins particuliers. Elle attend de l'école un suivi adapté aux apprenants ainsi que des informations régulières destinées aux parents, car elle craint de ne pas recevoir assez d'indications concernant la scolarité de son fils. Elle est, cependant, en accord avec ce que présente l'école. Elle trouve d'ailleurs pertinent que l'école soit obligatoire et si elle ne l'était pas, Madame D. enverrait ses enfants dans la même structure que celle proposée actuellement. Nous remarquons que les raisons qui poussent Robin à aller à l'école sont différentes de celles données par sa mère. Comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex (1992), les élèves évoquent souvent les "apprentissages scolaires de base" (p. 143) ; lire-écrire-compter. Ces auteurs expliquent que ces savoirs "sont pour ces jeunes des activités qui ont du sens parce que leur utilité est immédiatement vérifiable" (p. 143). Robin donne du sens aux activités, qui lui sont ou seront utiles. Il est vrai que les apprentissages énoncés par Madame D., tels que les valeurs, l'ouverture d'esprit ou encore la socialisation, sont plus difficilement vérifiables pour Robin et ils ne sont que rarement nommés explicitement. Il n'existe apparemment pas de lien entre le discours de Robin et celui de sa mère concernant les savoirs transmis. En revanche, l'école apparaît aux yeux de ces sujets comme une institution importante et pour laquelle nous remarquons un investissement de la part de Robin et de sa mère.

Robin affirme, après avoir hésité quelques instants, que l'école lui permettra de trouver un métier ; il désire devenir footballeur ou joueur de tennis. Nous pouvons nous demander si cela ne tient pas du discours spontané. La mère de Robin, quant à elle, dit ne pas savoir quelles seront les attentes professionnelles lorsque ses enfants seront à l'âge adulte. Elle estime que l'école enseigne de manière satisfaisante les apprentissages de base et prépare suffisamment les élèves à la vie en société. Elle a donc confiance en l'école. En revanche, elle émet des incertitudes quant aux compétences que ses enfants devront avoir, afin d'être engagés dans un milieu professionnel. Nous constatons une continuité entre le discours des deux sujets, puisque l'école assure, à leurs yeux, une réussite sociale, même si certains doutes sont énoncés par Madame D.

Robin estime que ce qu'il apprend à l'école lui est utile en dehors. Il donne l'exemple de l'écriture ; "si on doit signer quelque chose" (l. 62). Il ajoute que s'il ne savait pas écrire, il aurait de la difficulté pour plus tard ; quand il sera grand. La lecture et l'apprentissage d'autres langues apparaissent également comme des éléments utiles en dehors de l'institution scolaire. Selon Madame D., tout ce qui est travaillé en classe est utile à la maison. Elle explique qu'un certain nombre d'apprentissages se retrouve dans la vie quotidienne, comme

l'heure ou les numéros de téléphone. Nous remarquons que pour Madame D. et son fils, ce qui est enseigné à l'école prend sens par rapport à la vie quotidienne et au futur. A nouveau, nous constatons le lien qui est fait, par ces deux sujets, entre les apprentissages effectués en classe et l'utilité immédiatement vérifiable.

Le sens des savoirs

Dans le cadre scolaire, Robin trouve important de faire des mathématiques, du français et aller à la salle de jeu. Il ne parvient cependant pas à expliquer en quoi cela est pertinent. Il dit que la chorale est une perte de temps et qu'à la place, il préférerait aller jouer au football et avoir plus de récréations. Robin semble hiérarchiser les savoirs. En effet, il explique que l'écriture et les mathématiques sont les disciplines les plus importantes, car il a alors la sensation d'effectuer un apprentissage. Ces propos donnent l'impression que Robin se rend à l'école pour apprendre, même s'il semble apprécier les moments de jeux. Selon la mère de Robin, il est pertinent de faire du français et des mathématiques, d'autant plus que ces savoirs sont abordés de manière ludique. Il est intéressant de constater que Madame D. met la priorité sur les mêmes savoirs que ceux énoncés par son fils ; les mathématiques et le français. Le chant ou la salle de jeu sont des activités intéressantes, même si elles n'apparaissent pas comme aussi importantes que d'autres savoirs ; elles permettent aux élèves de se comporter différemment avec leurs camarades et leur enseignante. Les apprentissages sociaux, travaillés à travers différents thèmes et le conseil de classe, ont également leur place dans le cadre scolaire. Les mathématiques et le français apparaissent donc comme des disciplines importantes autant pour Robin que pour sa mère. Contrairement à sa mère, Robin n'aborde pas les apprentissages sociaux. Il se peut que cet élève ne soit pas conscient de ce type d'apprentissage, ce qui expliquerait ce silence.

Robin raconte qu'il souhaiterait supprimer les moments collectifs sur les petits bancs, car il n'aime pas écouter l'enseignante. Il dit qu'il désirerait avoir un « robot » autour de la tête qui lui expliquerait les activités, ce qui tendrait à faire entendre qu'il voudrait s'esquiver. Madame D. a de la difficulté à énoncer ce qu'elle souhaiterait modifier, car pour le moment l'école lui convient. Elle désire néanmoins être informée régulièrement sur le comportement de son fils. Nous remarquons que l'école est plus questionnée du côté de l'élève. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que d'un côté Robin a intériorisé des normes et montre une certaine compréhension du système ; il dit avoir l'impression d'apprendre lorsqu'il étudie les mathématiques ou le français et il donne du sens à l'école par rapport au futur. D'un autre côté, il développe des stratégies pour fuir certaines contraintes ou activités qui l'ennuient. Nous constatons une sorte de contradiction ; entre un investissement, d'une part et des stratégies de fuite, d'autre part. En même temps, son discours nous prouve qu'il intériorise son métier d'élève.

Le sens des apprentissages

Selon Robin et sa mère, à l'école, les élèves apprennent à lire et à écrire. Robin ajoute qu'il étudie également d'autres langues, ainsi que les mathématiques. Nous remarquons donc un lien entre les propos de l'élève et ceux de sa mère. Deux apprentissages prennent du sens pour eux ; la lecture et l'écriture. Comme nous l'avons dit précédemment, ce sont deux activités qui ont du sens par rapport à l'utilité immédiate ainsi que future.

Selon Robin, les apprentissages sont effectués pour lui-même et dans le but de trouver un travail. Madame D. affirme également que l'enseignement reçu permettra à son fils d'obtenir l'accès à un métier, afin de gagner sa vie, ainsi qu'un développement de ses compétences sociales. L'apprentissage prend sens par rapport au futur. Nous remarquons une certaine continuité entre les propos de la mère de Robin et ceux de son fils, puisque pour ces deux sujets, l'école semble permettre à l'élève de se former afin d'exercer un métier.

D'après Robin, afin d'être en condition d'apprentissage, il faut écouter, être sage, respecter les règles et se rendre à l'école. Cette dernière apparaît comme un lieu où l'élève effectue des apprentissages. La mère de Robin dit que son fils doit être concentré, détendu et sage. Il faut être à l'aise, sans trop être excité, afin de pouvoir écouter. Nous remarquons que les propos de Robin et de sa mère se rejoignent sur deux points ; être sage et écouter. Nous pouvons émettre l'hypothèse que Madame D. et Robin discutent parfois du comportement à avoir en classe, ce qui pourrait expliquer le fait que Robin tienne un discours normatif.

A travers le discours de Robin et celui de sa mère, nous pouvons faire ressortir certains liens. Robin cite, tout comme sa mère, essentiellement des savoirs qui sont directement vérifiables comme lire, écrire ou compter. Il existe une sorte de hiérarchisation des savoirs ; certains, comme les mathématiques ou le français, sont plus importants, car ils participent à l'apprentissage et sont utiles à la vie quotidienne et pour le futur ; signer des papiers, par exemple. En revanche, Madame D. accorde de l'importance aux apprentissages sociaux, aux valeurs abordées dans le cadre scolaire et aux activités ludiques, alors que Robin ne discute pas de ces aspects, qui ne sont peut-être pas nommés explicitement et auxquels Robin n'est pas conscient. Il est intéressant de relever que l'attitude à adopter en classe pour bien apprendre est la même chez les deux membres de la famille. Cela peut éventuellement s'expliquer par le fait que Robin a parfois des problèmes de comportement. Il se pourrait que Madame D. discute de cet aspect avec son fils et énonce clairement ses attentes, comme il se pourrait qu'une forme de pression bienveillante, de la part de Madame D., incite Robin à rêver d'autres espaces, à s'inventer des outils magiques qui l'aideraient à réaliser son travail scolaire.

L'expérience scolaire : *entre ennui et conformité*

Vécu scolaire

En règle générale, Robin apprécie se rendre à l'école, même si parfois il préfère rester à la maison pour jouer. Il aime les mathématiques, regarder des films et aborder le thème des chevaliers. Il déclare ne pas apprécier les fiches difficiles. D'ailleurs, il émet le souhait d'inventer un crayon qui ferait les activités à sa place et Robin l'observerait. Robin semble apprécier les différentes disciplines, mais en parallèle, il cherche des stratégies qui l'aideraient dans son travail. Le français et les mathématiques sont des disciplines faciles, alors que la lecture et plus particulièrement la reconnaissance des sons semblent être plus complexes. Il évoque aussi l'ennui qu'il ressent parfois, lorsqu'il doit écouter les explications fournies par l'enseignante. L'ennui pourrait être un facteur qui pousse Robin à trouver des stratégies de fuite. La mère de Robin aimait l'école et les contenus enseignés comme les mathématiques, la lecture, la biologie et les sciences de la nature. Elle a cependant mal vécu sa scolarité au niveau social. En effet, elle a souffert de racisme de la part de ses camarades. Mis à part les difficultés rencontrées socialement, elle éprouvait de la facilité dans ses apprentissages, même si ses parents ne l'aidaient pas. Elle explique aussi qu'elle s'ennuyait régulièrement en classe et était « dans la lune », puisqu'elle n'avait aucune difficulté. Nous percevons une similitude entre le vécu de Robin et celui de sa mère. Tous deux éprouvent de l'ennui, car il semblerait qu'ils comprennent rapidement. Ils développent d'ailleurs des stratégies pour éviter l'ennui ; l'un s'invente un crayon magique et l'autre était dans ses pensées. Les mathématiques ressortent comme la discipline qui leur plaît le plus, même si les autres disciplines sont également appréciées. Leur expérience scolaire semble se rapprocher au niveau de leur vécu et des savoirs, en revanche, Robin entretient de bonnes relations avec autrui, alors que sa mère garde un très mauvais souvenir de ses interactions sociales.

Représentations du métier d'élève

Au début de l'entretien, Robin ne désire pas s'exprimer. Kaufmann (1996/2001) explique que "les prises de contact et les débuts d'entretiens ne sont pas toujours faciles. Heureusement, il est fréquent que l'enquêteur n'ait plus ensuite à fournir d'effort sur ce point : l'informateur a lui-même envie de parler" (p. 63). Cette citation résume parfaitement la situation rencontrée avec Robin. Cet élève, ne désirant pas s'exprimer, finit par raconter sa journée d'école en termes généraux ; « j'ai fait des mathématiques, j'ai eu la salle de jeu ». Cela montre qu'il parvient à associer différentes activités spécifiques à une discipline. Cette attitude démontre que cet élève construit du sens face aux savoirs. Il explique également que le matin, lorsqu'il arrive en classe, il peut jouer ou finir ses fiches en retard, mais cela se produit rarement. Parfois, il ne parvient pas à terminer une activité, car les autres avaient été trop rapides. En règle générale, le programme est différent chaque jour, sauf si les élèves ont des activités à terminer. Il dit qu'il n'apprécie pas être un écolier, car il n'aime pas suivre des ordres. Il semblerait qu'il se fasse de temps en temps gronder, car selon lui son enseignante est sévère,

et cela n'a pas l'air de lui plaire. D'ailleurs, dans son étude, Montandon (1997) note que "les élèves supportent mal la sévérité [...] chez les maîtres" (p. 62). Robin pense d'ailleurs qu'il est également difficile d'être un élève, car personne ne le récompense (somme d'argent). Cependant, n'essaie-t-il pas d'agir en fonction de la norme et des attentes parentales ou celles de l'enseignante ?

La mère de Robin s'exprime également en termes généraux ; à l'école, mon fils fait du français et va à la salle de jeu. Elle dit qu'elle ne connaît pas exactement la fréquence et la durée de chaque activité. De plus, elle énonce deux types d'activités en lien avec les disciplines ; les fiches à remplir et les activités ludiques. Nous remarquons que Robin cite beaucoup d'éléments directement liés à son vécu scolaire, alors que Madame D. reste plus vague. Les liens entre le discours de la mère de Robin et de son fils n'apparaissent pas de manière distincte sur ce point.

Lorsque Robin ne comprend pas un exercice, il lève la main et attend que son enseignante vienne vers lui. Il dit qu'il est important d'écouter les explications fournies par l'adulte. Ceci montre que Robin connaît les règles du contrat. D'ailleurs, sa mère explique que Robin est dans un milieu qu'il maîtrise bien et dans lequel il n'éprouve pas de difficultés. A la maison, lorsque son fils ne comprend pas ou ne réussit pas une activité, il s'énerve plus facilement. Il semblerait qu'il y ait une sorte de respect de la norme et du paraître, lorsque Robin se trouve dans un lieu social, tel que l'école, alors qu'il laisse plus s'exprimer ses émotions dans le cadre familial.

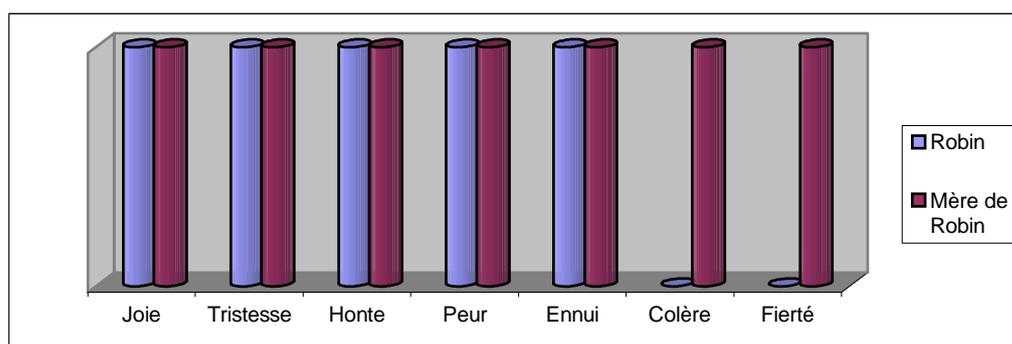
En classe, Robin ne doit pas parler fort et il doit lever la main pour prendre la parole. Même s'il n'a pas envie de faire une activité, il ne dit rien et il l'accomplit. Il décrit un camarade qui pose souvent des questions ; cette attitude semble déranger Robin. Cela peut signifier que Robin a intégré les règles du métier d'élève et que le comportement de son camarade le gêne, peut-être parce qu'il ne respecte pas le contrat implicite qui lie l'enseignante et les apprenants. La mère de Robin attend de son fils qu'il soit curieux, concentré, intéressé et respectueux envers autrui. Nous remarquons que Robin énonce surtout un comportement relatif à la prise de parole, tandis que sa mère a des attentes plus générales et plus élevées. Nous pouvons nous demander si ces attentes élevées ne provoquent pas chez Robin le besoin de développer des stratégies, afin de « survivre » dans un milieu contraignant et dans lequel il doit répondre aux différentes attentes des adultes.

Robin exprime très clairement ses idées lorsque l'étudiante le questionne sur son impression d'effectuer un métier, à l'école ; il estime que les métiers ne concernent pas les enfants et surtout que les élèves ne sont pas rétribués pour leur activité scolaire. Par contre, il affirme que l'école, s'il apprend correctement, lui permettra de trouver une profession. La mère de Robin accepte de dire que l'institution scolaire est un métier dans le sens où son fils exerce une activité régulière, pour laquelle il faut des compétences. Nous constatons que Madame D. a une prise de recul quant à l'école, ce qui lui permet d'affirmer que son fils développe des compétences.

Emotions ressenties

Robin est content d'aller à l'école le matin, car il peut ainsi voir ses amis. Dans son étude, Montandon (1997) constate que "les principaux protagonistes de la vie scolaire et les relations entre eux occupent aussi une place de choix" (p. 35). Nous remarquons que les interactions sociales s'avèrent importantes pour cet élève, ce qui n'était pas le cas pour Madame D., lors de sa propre scolarité. En effet, cette dernière se réjouissait de se rendre à l'école pour le travail scolaire effectué, cependant, elle craignait ses camarades. Nous remarquons, sur ce point, que Robin ne vit pas sa scolarité de la même manière que sa mère, au contraire, il est heureux de jouer et d'évoluer auprès de ses pairs.

Lorsque Robin ne comprend pas une fiche, il lève la main, sans s'énerver. Contrairement à son fils, Madame D. s'énerve lorsqu'elle ne parvient pas à surmonter une difficulté. Cependant, elle évite les situations trop contraignantes et s'engage uniquement dans ce qui lui plaît. Pourrions-nous avancer que Madame D. s'énerve, car cela est difficilement concevable pour une personne qui n'éprouve généralement pas de difficulté ? Robin et sa mère n'ont pas la même attitude face à la difficulté ; l'un faisant appel à une aide extérieure et l'autre s'énervant ou évitant les situations délicates.



Cinq émotions similaires se manifestent chez ces deux personnes (voir graphique ci-dessus). Pour Robin et sa mère, la joie est ressentie lorsqu'ils participent à différentes activités qui leur plaisent. Ils éprouvent de la tristesse face à certains comportements d'autrui. Robin explique qu'il ressent cette émotion lorsqu'il voit ses amis se faire mal et Madame D. l'éprouve quand elle apprend que son fils fait des bêtises. La peur apparaît pour Robin et sa mère face à des camarades qui les poursuivent ou les effrayent. La honte est éprouvée par ces deux personnes face aux bêtises faites par Robin. La mère de Robin, nous l'avons déjà constaté, a un certain nombre d'attentes, quant au comportement de son fils, et lorsqu'il ne les atteint pas, elle ressent de la honte. Robin, de son côté, semble également connaître le comportement à avoir, car lorsqu'il ne répond pas aux attentes de sa mère, il dit éprouver de la honte. Enfin, l'ennui apparaît dans diverses situations scolaires. Il est intéressant de remarquer que les émotions se manifestent souvent dans les mêmes situations pour Robin et sa mère. Cette similarité émotionnelle, bien qu'elle s'inscrive dans des ancrages différents, semble définir un rapport à la fois réaliste et distancié de l'école, ne leur laissant que le choix de l'accommodation.

Pour conclure, nous constatons une continuité entre les vécus scolaires de ces deux sujets. En effet, Robin, tout comme sa mère, ressent régulièrement de l'ennui face à différentes situations de la vie scolaire. En revanche, tous deux disent apprécier tout particulièrement les mathématiques. Par ailleurs, ils vivent de manière très différente leur socialisation. D'un côté, Robin est un enfant très sociable, qui se rend à l'école pour, notamment, jouer avec ses camarades. D'un autre côté, Madame D. garde un souvenir très négatif de ses interactions sociales, car elle souffrait de racisme. Notons que l'école face à la diversité culturelle a évolué et que Robin n'a pas le même statut d'étranger, puisqu'il fait partie de la troisième génération. Dans son discours, Robin est parfois contradictoire ; il s'investit dans sa scolarité, tout en cherchant à développer des stratégies de fuite. En ce qui concerne le vécu émotionnel, nous pouvons relever un certain nombre d'émotions identiques, comme l'ennui ou la honte, se manifestant dans des situations similaires chez nos deux sujets.

VIII. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord, les enjeux de notre enquête ainsi que son déroulement. Nous décrirons ensuite les résultats obtenus lors de l'analyse des données. Puis, nous reviendrons à nos questions de recherche. Nous discuterons des apports généraux et personnels d'une recherche de type qualitatif, mais également des limites. Nous terminerons cette conclusion en proposant des pistes pour donner suite à ce mémoire.

Les enjeux de l'enquête et son déroulement

Au cours de ce mémoire, nous avons cherché à voir si les élèves ont le même rapport à l'école et la même expérience scolaire que leurs parents. En d'autres termes, notre enquête avait pour objectif d'analyser les continuités et les ruptures qui existent entre le discours de l'élève et celui de ses parents, concernant leur rapport à l'école et leur expérience scolaire. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens individuels auprès de quatre familles, soit cinq parents et quatre élèves, évoluant dans une classe de 1^{ère} primaire, à l'école publique genevoise. Un premier degré d'analyse a permis de constituer les portraits de chaque famille. Les données récoltées ont ensuite été soumises à deux autres types d'analyse ; la première permettant une description des données récoltées et la seconde consistant à mettre en avant les continuités et ruptures intra-familiales relatives au rapport à l'école et à l'expérience scolaire.

Deux questions de recherche structuraient notre enquête et nos analyses. Notre première question était la suivante : *existe-t-il un lien entre le rapport à l'école des enfants et celui des parents ?* et notre seconde question : *de quelle manière l'expérience scolaire des élèves se définit-elle face à celle de leurs parents ?* Il s'avère pertinent de présenter nos résultats et par la suite, de revenir à ces questions de recherche.

Retour sur les résultats

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons mené notre enquête auprès de quatre familles : la famille Arbrecourt, la famille Boulorose, la famille Chênevert et la famille Dusapin. Il s'agit maintenant de présenter de manière synthétique les continuités et les ruptures, relatives au rapport à l'école et à l'expérience scolaire de chaque famille.

La famille Arbrecourt entretient un rapport particulier à l'école ; d'une part, les différents membres de la famille abordent peu les savoirs scolaires et ils donnent difficilement du sens à l'école, car cette dernière n'est pas perçue comme la seule voie obligatoire et elle n'assure pas nécessairement une réussite sociale. D'autre part, l'école apparaît tout de même comme nécessaire au développement de l'enfant, grâce à ses activités ludiques et créatives. L'enfant de cette famille n'éprouve pas de difficultés scolaires, alors que sa mère se définit comme étant inapte au système scolaire. En revanche, la socialisation semble être un aspect négatif

pour les deux sujets, d'ailleurs cette famille entretient très peu de contacts avec l'extérieur. De manière générale, le discours de l'enfant et de sa mère est lié et nous pouvons constater de nombreuses similitudes entre le rapport à l'école et l'expérience scolaire.

La famille Boulorose, quant à elle, s'investit dans l'école et accorde une place importante aux savoirs transmis. L'institution scolaire apparaît comme indispensable dans l'éducation des enfants et prend du sens par rapport à l'utilité immédiate et à l'avenir. Les membres de cette famille entretiennent également un rapport critique à l'école, qui est questionnée et pour laquelle des propositions de modifications sont apportées. Cette famille semble avoir toujours surmonté les difficultés, qu'elles soient d'ordre scolaire ou social. A nouveau, de nombreuses similitudes ont été repérées entre le rapport à l'école et l'expérience scolaire de l'élève et de ses parents.

La famille Chênevert montre un certain investissement pour la vie scolaire et l'école apparaît comme adéquate aux attentes familiales. L'école prend du sens quant à son utilité immédiate et future, même si certains savoirs semblent, aux yeux des membres de cette famille, plus importants et plus pertinents à étudier. L'expérience scolaire est singulière ; l'élève vit de manière positive et sans difficulté sa scolarité, alors que sa mère en garde un souvenir négatif. Le vécu émotionnel est également particulier aux différents membres de cette famille, peu de liens peuvent être repérés. Nous constatons une continuité des discours, concernant le rapport à l'école, par contre, l'expérience scolaire relève d'un aspect personnel.

La famille Dusapin présente un rapport à l'école contradictoire ; d'une part, l'école est investie et les savoirs prennent du sens quant à leur utilité immédiate et leur inscription dans le futur, d'autre part, des stratégies de fuite sont évoquées pour pallier l'ennui ressenti face à certaines situations scolaires. Cette famille tient un discours plutôt normatif quant au comportement à avoir en classe et de nombreuses attentes parentales sont formulées. L'expérience scolaire de l'élève et de sa mère sont similaires ; ils n'ont pas de difficultés et l'ennui est souvent ressenti face aux différentes situations scolaires. En revanche, au niveau des interactions sociales, leur vécu est différent ; l'un est sociable et l'autre a souffert de racisme. Malgré cette différence, nous constatons une continuité entre le rapport à l'école et l'expérience scolaire de l'élève et de sa mère.

De manière plus générale, il s'avère pertinent de relever ce qui est récurrent et contrasté dans nos résultats. Il s'agit tout d'abord de rappeler que la variable la plus stable est le contexte de socialisation de nos quatre élèves. Les contextes de socialisation, lors de la scolarité des parents, sont souvent très différents de celui de leur enfant. Cependant, nous l'avons constaté, des liens importants surgissent entre le discours de l'enfant et celui de ses parents. De manière récurrente, dans notre corpus, les parents des quatre élèves sont plutôt investis dans la scolarité de leur enfant et entretiennent de bons contacts avec l'enseignante. Nous pouvons cependant nous questionner sur le rapport à l'école des sujets. Ces derniers entretiennent-ils réellement un rapport positif à l'école ou est-ce qu'ils s'en persuadent puisque l'école est en quelque sorte un passage obligé et qu'il est plus pertinent de s'y accommoder ?

L'accès aux connaissances semble être encouragé au sein de ces quatre familles, puisque les parents proposent un certain nombre d'activités plus ou moins culturelles, qui invitent les

enfants à s'approprier les savoirs. Il s'avère que nos quatre élèves sont considérés et décrits par les parents comme de bons élèves n'ayant pas de difficultés particulières. Nous avons également constaté, à travers nos analyses que les familles ont souvent des discours normatifs. Les différents sujets entretiennent un rapport particulier à la norme et ils manifestent le souci d'agir en fonction des attentes de l'école ou de la société en général. De plus, il est souvent apparu que les parents ont des attentes importantes et parfois exigeantes quant au comportement de leur enfant. Dans les discours, l'élève apparaît souvent comme naviguant entre deux instances ; l'école et la maison, ce qui peut générer certains conflits de loyauté.

Des différences et des contrastes se laissent entrevoir entre les familles. En effet, les savoirs transmis dans le cadre de l'école ne sont pas appropriés de la même manière par les sujets ; certains accordent beaucoup d'importance aux savoirs, ils les citent comme étant utiles actuellement et pour le futur, d'autres estiment que le développement de l'enfant ne se fait pas grâce aux savoirs dits scolaires. L'école, dans certaines familles, a une place importante et participe à la réussite sociale de l'élève. Dans d'autres familles, l'école n'apparaît pas comme la seule voie obligatoire et n'assure pas nécessairement une réussite.

Malgré les similitudes que nous avons pu constater, nous remarquons que chaque famille entretient des rapports singuliers à l'école. Cela peut être mis en lien avec différentes dimensions que nous avons pu relever, comme le positionnement des sujets par rapport au futur, l'investissement subjectif, la confiance ou les doutes énoncés, l'accommodation aux exigences ou encore la perception des enjeux de société.

Cette recherche nous dit également des choses sur l'institution scolaire qui se présente comme étant démocratique et donnant accès aux savoirs, à tous. Or, au regard de notre recherche, nous constatons que les savoirs ne sont pas investis de la même manière par tous les sujets ; chacun fixe des priorités, en fonction de ses principes ou parfois de son vécu scolaire, qu'il soit positif ou négatif. Les quatre élèves interrogés sont décrits comme des élèves n'ayant pas de difficultés scolaires. Il semblerait donc qu'ils aient le même profil, cependant, nous l'avons constaté, chacun d'eux possède un rapport singulier aux savoirs et à l'école. Cela nous amène à nous questionner sur l'importance accordée par les professionnels de l'éducation aux rapports entretenus avec l'école, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves sans difficulté ; comment l'école gère-t-elle ces rapports singuliers ? ; comment cela peut être travaillé en classe ? ; existe-t-il, dans la pratique, des régulations pour les élèves en difficulté ? L'école peut-elle avoir la prétention de réduire les inégalités, si elle ne travaille pas sur les différents rapports à l'école ?

Un autre aspect est à développer : le statut de la parole en classe. En effet, il ressort du discours des élèves que parfois la parole n'est pas toujours acceptée, lorsqu'il s'agit d'exprimer des envies ou au contraire des non-envies de faire une tâche. Cela nous amène à nous interroger sur le statut de la parole ; accepte-t-on des refus de faire une tâche ? ; quelles sont les négociations possibles ?

Au cours de nos analyses, plusieurs sujets tenaient des discours normatifs ; quelles sortes de normes sont fixées par l'école ? ; certains comportements dérangent-ils, puisqu'ils ne sont pas conformes à la norme ? ; l'école cherche-t-elle à former des individus « conformes » et qu'en

est-il de la spontanéité et de la créativité ? En outre, nous constatons la violence symbolique exercée par l'école et par la forme scolaire ; il faut parfois se faire violence pour se tenir bien. Nous avons aussi constaté que les parents énoncent facilement leur expérience scolaire, alors que les enfants sont beaucoup plus prudents dans leur réponse, peut-être parce qu'ils sont en train de se construire une expérience. Il est également intéressant de relever qu'aujourd'hui encore, les parents, lorsque nous les questionnons, évoquent des souvenirs et des émotions parfois douloureuses de leur scolarité ; des sentiments de honte ou d'humiliation, des craintes des adultes, etc. Cela nous montre à quel point l'école peut laisser des souvenirs positifs comme négatifs, d'ailleurs les émotions, parfois encore très vives, semblent dicter l'expérience scolaire de chacun.

Nous pouvons encore discuter de la diversité culturelle et de son statut dans l'école. Il semblerait que l'institution scolaire s'ouvre aux différentes cultures et valeurs, ainsi, d'après les dires des parents, un certain respect des différences se serait instauré. La discrimination que certains adultes ont pu vivre n'apparaît pas dans le vécu scolaire de leur enfant.

Retour sur les questions de recherche

Revenons à notre première question de recherche qui s'interrogeait sur le lien présent ou non entre le rapport à l'école des enfants et de leurs parents. Nous avons émis l'hypothèse qu'une continuité se ferait voir entre le rapport à l'école des enfants et celui de leurs parents. Cette hypothèse se confirme puisque, à plusieurs reprises, nous avons constaté de nombreuses similitudes entre les propos de l'enfant et ceux de ses parents. En effet, lorsque les parents tiennent un discours sur l'utilité des savoirs, alors les enfants investissent les savoirs et parlent fréquemment des savoirs transmis dans le cadre scolaire. De même, quand l'institution scolaire est évoquée, par les parents, comme gage de réussite sociale, alors il apparaît que les enfants sont confiants quant à leur avenir et estiment que l'école assure l'exercice d'une profession. Certains parents n'expriment aucun contenu didactique et mentionnent uniquement des apprentissages transversaux (travaillés à travers d'autres disciplines comme la socialisation, l'ouverture d'esprit ou la stimulation du cerveau). Face à ce type de discours, les élèves désignent difficilement les enseignements transmis et attribuent peu de sens à l'école, aux savoirs et aux apprentissages.

Il apparaît donc que lorsque les adultes sont en accord avec les attentes institutionnelles, citent les savoirs utiles et donnent du sens à l'école, alors les enfants tiennent un discours similaire. Au contraire, dans le cas où les savoirs vérifiables ne sont pas nommés par les parents et que l'école n'assure pas nécessairement la réussite sociale, alors les enfants évoquent peu les savoirs et ils donnent difficilement du sens à l'école.

En ce qui concerne notre seconde question de recherche, relative à l'expérience scolaire, nous avons émis l'hypothèse que des liens existeraient entre l'expérience scolaire des enfants et celle de leurs parents, même si ces liens sont moins étendus, puisque l'expérience scolaire relève d'une dimension personnelle. Nos hypothèses sont à nuancer. En effet, il existe des aspects personnels et singuliers à chacun des sujets, notamment au niveau du vécu

émotionnel. Toutefois, des émotions comme la honte et la peur sont ressenties par les membres d'une même famille dans des situations similaires. En outre, il apparaît que la socialisation et les situations d'apprentissage suscitent de nombreuses émotions identiques, comme la peur, la joie ou encore l'ennui. L'expérience scolaire relève d'une dimension personnelle, bien que des similitudes se soient laissées entrevoir au cours de nos analyses intra-familiales. En règle générale, il s'avère que les parents ont tendance à tout mettre en œuvre pour que leur enfant ne subisse pas ce qu'eux-mêmes ont vécu lors de leur propre scolarité. Cependant, certains liens ressortent comme les préférences didactiques, les stratégies mises en œuvre pour contrer l'ennui ou les interactions sociales qui provoquent des sentiments parfois négatifs. Dans l'ensemble, même si le discours de l'enfant laisse paraître les attentes parentales, les élèves se situent dans le concret de la classe, alors que les parents émettent des attentes parfois exigeantes.

Certes, il existe des liens importants entre le discours de l'enfant et celui de ses parents, mais pouvons-nous nous exprimer en termes d'influence de la part des adultes ? Au terme de cette recherche, nous sommes en mesure d'affirmer qu'il existe une influence réciproque entre les enfants et leurs parents. Il est cependant difficile de définir qui influence qui. En effet, nous ne pouvons pas affirmer que les parents influencent réellement leur enfant, puisque, comme il a été noté dans l'introduction, il se peut que les enfants eux-mêmes, de par leur expérience, leur discours et leur manière d'expliquer l'école, influencent le discours parental.

Il s'avère important de revenir sur les variables énoncées dans notre chapitre consacré aux questions et hypothèses de recherche, telles que la dynamique familiale, l'accès à la culture, aux savoirs, les types de contacts entretenus avec l'école, le milieu socioculturel (niveau d'instruction, profession et taux d'activité) et le nombre d'enfants par fratrie. Ces variables ont permis de dresser les portraits de familles, mais également d'observer et d'analyser la singularité de chaque famille. Elles ont parfois permis de mieux comprendre certains comportements ou discours d'enfants et de parents ; par exemple, les membres d'une famille, dont la dynamique familiale est centrée sur elle-même, entretiennent peu de relations avec autrui et n'abordent jamais le thème de la socialisation.

La variable la plus stable présente dans le cadre de notre recherche est le contexte de socialisation et l'enseignant de nos quatre élèves. Etant donné que notre recherche est qualitative et ne prétend pas tirer des conclusions générales, peu de variables sont prises en compte, mais la singularité de chaque famille est importante. Notre corpus a donc un caractère exploratoire.

Il s'agit maintenant de répondre à notre questionnement initial ; le rapport à l'école et l'expérience scolaire des enfants aux parents : continuités ou ruptures ? Au terme de ce mémoire, nous pouvons remarquer, comme nous l'avons souligné dans cette conclusion, que de nombreuses continuités existent. En effet, tout au long de nos analyses, nous avons constaté des influences réciproques, ainsi que des similitudes entre le rapport à l'école et l'expérience scolaire de l'enfant et de ses parents. En cela, nous pouvons parler de continuité,

même si ce discours est parfois à nuancer, puisque l'enfant n'est pas entièrement le reflet de ses parents et que certaines ruptures se font percevoir, tant au niveau de ses représentations, que de son vécu scolaire.

Apports et limites de cette recherche

Cette recherche n'avait pas la prétention de tirer des conclusions générales. Au contraire, notre objectif était de mener une enquête qualitative, afin d'approcher les représentations, les ressentis, le vécu et de faire parler plusieurs individus, sur le thème de l'école. D'un point de vue général, cette enquête nous a permis d'atteindre un degré d'analyse important et ainsi de voir en creux ce qui ne se laisse pas voir au premier coup d'œil. Au premier regard, ces élèves semblent avoir le même profil. Or, lorsque nous atteignons un degré d'analyse plus important, nous nous apercevons que leur rapport et leur expérience scolaire sont singuliers et en continuité avec ceux de leurs parents.

Les quatre familles se sont inscrites sur la base du volontariat. Cela nous amène à nous questionner sur le type de rapport que ces parents entretiennent avec l'école. Cet aspect constitue un apport particulier à notre démarche, car nous pouvons imaginer que ces parents avaient envie de discuter de l'école et d'en dire quelque chose. De plus, il est intéressant de remarquer qu'au sein des familles s'étant proposées spontanément, les élèves n'éprouvent aucune difficulté scolaire, même si l'école n'est pas toujours facile pour certains élèves. De plus, les parents sont plutôt investis dans la scolarité de leur enfant. Il est évident que cette recherche n'a alors pas la prétention d'être représentative à l'ensemble des familles genevoises, puisque cette enquête se base sur le volontariat.

D'un point de vue personnel, cette recherche nous a permis de percevoir l'étendue des liens entre le discours des parents et celui de leur enfant. Cependant, il faut être conscient que ces résultats sont valables uniquement pour ce corpus. Il se peut que les liens n'apparaissent pas de manière aussi forte dans toutes les familles. Nous nous sommes aussi rendu compte de la singularité de chaque rapport à l'école et de chaque expérience scolaire, mais également des interactions réciproques entre les enfants et leurs parents. De plus, l'enfant est parfois pris dans un conflit de loyauté, entre ce qui est prôné à l'école et les principes familiaux. Ceci nous montre à quel point les parents doivent être pris en compte dans la relation pédagogique. Cette remarque nous amène à nous interroger sur les interactions famille-école et à les reconsidérer, en essayant de tenir compte du rapport à l'école de l'enfant et celui des parents, ainsi que de la manière dont l'école est vécue. D'ailleurs, nous savons que "la manière dont les membres de la configuration familiale vivent et traitent l'expérience scolaire de l'enfant [...] apparaît comme un élément central dans la compréhension de certaines situations scolaires" (Lahire, 1995, p. 146).

Dans notre future pratique, nous essayerons de permettre à chaque apprenant de construire du sens face aux différentes situations scolaires, puisque cette construction joue un rôle important dans la réussite de l'élève.

Cette recherche nous amène à nous interroger sur un autre point : le statut de la parole, dans le cadre scolaire. En tant qu'enseignant, accepte-t-on des remarques ou des critiques de la part de nos élèves ? Prend-on en compte leurs sentiments et leurs envies face à certaines tâches ? Quelle place laisse-t-on à la négociation ? Voici une série de questions qui apparaissent aux vues de nos résultats et à laquelle nous serons attentifs dans notre pratique. Le discours normatif de certains élèves nous a également interpellés ; les élèves semblent dictés par un certain nombre de règles et de normes à respecter. Quelle est la place accordée à la spontanéité ? ; cherche-t-on à rendre les élèves dociles ?

Que savons-nous du rapport à l'école des élèves ne montrant pas de difficultés scolaires ? Est-on certain que ces apprenants entretiennent de bons rapports et sont investis dans leur scolarité. Il s'avère que les élèves sans difficulté ne sont peut-être pas aussi investis dans leur scolarité que l'on pourrait le croire, ils connaissent peut-être tout simplement mieux les stratégies du métier d'élève, ce qui leur permet de faire croire à un investissement ou à donner des « signes extérieurs d'activité ». Faut-il et comment travailler le rapport à l'école, afin de lutter contre les inégalités face à l'institution scolaire ?

Comme nous pouvons le constater, cette recherche a soulevé de nombreuses questions quant à la pratique de l'enseignant.

Suites éventuelles à cette recherche

Afin de donner suite à cette recherche, il s'avère intéressant de mener la même étude, toutefois sur un corpus plus large et peut-être plus représentatif, c'est-à-dire que cet échantillon ne devra pas être constitué sur la base du volontariat. Ceci permettra une représentativité sur laquelle nous pourrions retirer des conclusions plus fidèles. Une autre piste pourrait être approfondie ; celle d'un échantillon basé sur des élèves évoluant dans deux degrés de scolarité différents. Nous pourrions imaginer mener cette enquête auprès d'élèves de 1E et de 6P. Cette recherche autoriserait une comparaison précise des liens entre le discours des parents et celui de leur enfant en début et en fin de scolarité primaire. En menant une étude plus approfondie au niveau des entretiens, nous pourrions observer les différentes postures des parents face à leurs enfants ; reproduisent-ils ce qu'ils ont vécu en tant qu'enfant ou au contraire mettent-ils tout en place pour éviter que leur progéniture ne vive ce qu'eux-mêmes ont connu ?

Nous constatons que ce mémoire, à caractère exploratoire, nous a permis de percevoir la singularité de quatre familles, ainsi que les continuités et ruptures, relatives au rapport à l'école et à l'expérience scolaire de chaque individu. Néanmoins, d'autres pistes pourraient être approfondies en guise de continuité de ce travail.

IX. REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance ainsi que mes remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de ce mémoire de licence.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire Danielle Bonneton, qui, par sa disponibilité, ses conseils et sa confiance, a contribué au bon déroulement de cette recherche. Merci également aux membres du jury, Valérie Hutter et Olivier Maulini, qui ont accepté de faire partie de la commission et qui ont ainsi apporté leur regard extérieur et critique sur ce travail.

Je remercie aussi les enfants et leurs parents qui ont participé à cette enquête et qui m'ont confié leur vécu, leurs représentations et leurs opinions. Sans eux, cette recherche n'aurait pu aboutir.

Pour terminer, je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien, leur regard extérieur, leurs nombreux conseils et leur aide durant toute cette recherche.

X. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Arrivé, J-Y. (2001). *Savoir vivre ses émotions*. Paris : Retz.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992/2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bolsterli, M. Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonneton, D. (1998). L'échec scolaire (in)visible dans la salle de classe au quotidien ?. *Explicites*, 27, Paris.
- Charlot, B. (1997), Pour le savoir, contre la stratégie. In Dubet, F. (Ed.). *Ecole, familles: le malentendu*. (pp. 59-77). Paris : Textuel.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au Savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. (pp. 20-32). Paris : Armand Colin.
- Département de l'instruction publique (2006). *Ecole primaire. Ecole première*. Direction générale de l'enseignement primaire. Genève.
- DIP- Enseignement primaire. Réseau d'enseignement prioritaire (REP)- Etat de Genève. [Page Web]. Accès: http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école*. (Cahier du service de la recherche en sociologie N°30). Genève : Département de l'instruction publique.

- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. In Lafortune, L. Doudin, P-A. Pons, F. Hancock, D R. *Les émotions à l'école*. (pp.101-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Harris, J. (1998). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont. De la véritable influence des parents sur la personnalité de leurs enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Haut-Commissariat aux droits de l'homme. Déclaration des droits de l'enfant. [Page Web]. Accès : http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/25_fr.htm
- Kaufmann, J-C. (1996/2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lachavanne, A. (2003). *Le chemin des émotions à l'école*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. (Cahier du service de la recherche en sociologie N°32). Genève : Département de l'instruction publique.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Revue internationale d'action communautaire (RIAC)*, 35, 63-73.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Pelgrims, G. (2005). *Références bibliographiques*. (Cahier de la Section des sciences de l'éducation, hors série). Genève : Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (1990). Culture scolaire, culture élitaine ?. *Coordination*, 37, pp. 21-23.
- Perrenoud, Ph. (1995). Sens du travail et travail du sens à l'école. In Perrenoud, Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (pp. 161-196). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? *UNAPEC*, pp. 15-24.
- Perrenoud, Ph. (2005). Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle. *Educateur*, n°4, pp. 26-30.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. (5^e édition, pp. 32-34). Paris : ESF. Segalen.
- Rechsteiner, C. & Vergères, E. (2006). *Du rapport au savoir en classe spécialisée*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Robert, P. (1988). Ecole. In Rey, A & Rey-Debove, J (Ed.). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Segalen, M. (2006). *Sociologie de la famille*. 6^e édition. Paris : Armand Colin.
- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de la psychologie*. (pp. 23). Paris : Larousse.

XI. Annexes

Annexe 1

Circulaires



Genève, le 08 janvier 2009

Chers parents, chers élèves,

Par la présente, je vous informe qu'une étudiante en Sciences de l'éducation mènera prochainement une recherche auprès de certains d'entre vous, dans le cadre de son mémoire de licence.

Cette recherche portera sur l'image que les enfants et leurs parents ont de l'école.

Pour le bon déroulement de son travail, l'étudiante a besoin d'une dizaine d'enfants et leurs parents, intéressés à participer à un entretien de 45 minutes environ. Ces entretiens se dérouleront en dehors des heures scolaires. L'étudiante s'entretiendra tout d'abord avec votre enfant, puis dans la mesure du possible, avec chacun des deux parents.

Cette recherche reste confidentielle et vos noms ne seront mentionnés à aucun moment.

Dans l'espoir que vous participerez à cette recherche, je vous prie de bien vouloir me rapporter le talon-réponse avant le 15 janvier 2009.

X
Enseignante

Talon-réponse à rendre avant le 15 janvier 2009

Nous sommes intéressés par cette recherche et nous acceptons que l'étudiante prenne contact avec nous (par téléphone) pour de plus amples informations

Nous ne sommes pas intéressés à participer à la recherche

Nom et prénom de l'enfant :

Numéro de téléphone : Signature :



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique
Enseignement primaire

Genève, le 16 janvier 2009

Chers parents, chers élèves,

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à ma recherche en ayant accepté d'y participer.

Comme vous le savez, je mène cette enquête dans le cadre de mon mémoire de licence. Ma recherche a reçu l'autorisation de la direction générale de l'enseignement primaire ainsi que de la faculté des Sciences de l'éducation. Je m'engage à traiter toutes les informations de manière confidentielle et à ne jamais être seule avec vos enfants. Pour cela, comme le stipule le code éthique, je serai toujours accompagnée d'un(e) autre étudiant(e) lorsque je m'entretiendrai avec vos enfants.

Je vous rappelle que tous les entretiens se dérouleront en dehors des heures scolaires, en fonction des disponibilités de chacun. Je prendrai prochainement contact avec vous (par téléphone), afin de débiter ensemble cette enquête.

Dans l'attente de vous rencontrer, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées.

Céline RÖTHLISBERGER
Etudiante

Annexe 2

Canevas d'entretien

C'est gentil d'avoir accepté de discuter avec moi. Je suis étudiante à l'université et je m'intéresse à ce que pensent les enfants et les parents de l'école. Je trouve que l'on ne s'intéresse pas assez souvent à ce que les enfants de ton âge pensent de l'école. Dans cet entretien, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, j'aimerais savoir ce que TOI tu penses de l'école, ce que tu aimes faire, ce que tu aimes moins faire. Tout ce que tu me diras aujourd'hui restera entre nous. Je ne dirai rien à ta maîtresse.

J'utiliserai un enregistreur, car je ne peux pas écrire tout ce que tu vas me dire, alors j'enregistre, comme ça je pourrai réécouter ce soir ou demain pour me souvenir ce que tu m'auras dit. Est-ce que tu es d'accord ? Est-ce que tu aimerais me poser une question ?

Expérience scolaire (1)

a) le vécu de chaque élève

1. Raconte-moi un peu ta journée...
2. C'était bien l'école aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu as préféré faire aujourd'hui ? Pourquoi ?
Et les autres jours, qu'est-ce que tu aimes faire ? Pourquoi ? Et en général, est-ce que tu aimes aller à l'école ?

Rapport à l'école

a) Sens de l'école

1. Sais-tu pourquoi les enfants vont à l'école ? Et toi, pourquoi est-ce que tu vas à l'école ?
2. Est-ce que tu penses que tout ce que tu fais à l'école est utile ? Qu'est-ce que tu apprends à l'école et qui t'est le plus utile dans ta vie ?
3. Si l'école n'était pas obligatoire, tu irais quand même ? Et si non, que ferais-tu ? Penses-tu que c'est bien que l'on soit obligé d'aller à l'école ?
4. Est-ce que tu penses que l'école te permettra de trouver un métier ?
5. Qu'est-ce que ça veut dire travailler à l'école ? Tu dois travailler, toi, à l'école ?

b) Sens des savoirs

6. Est-ce que tu trouves bien de faire des mathématiques/français ? Pourquoi ? Et des sciences, la salle de jeu ?
7. Qu'est-ce qui est facile ? Qu'est-ce qui est intéressant ? Qu'est-ce qui est difficile à l'école ?
8. Quelle est la (les) discipline(s) qui te semble(nt) la (les) plus importante(s) ? Et la (les) moins importante(s) ? Pourquoi ?
9. Est-ce qu'il y a des disciplines que tu souhaiterais ne plus faire ? Pourquoi ? Est-ce que tu aurais envie de faire des choses que tu ne fais pas à l'école ?

c) Sens des apprentissages

10. Est-ce que tu apprends des choses à l'école ? Qu'apprends-tu ?
11. Pourquoi est-ce que l'on apprend des choses à l'école ?
12. Pour qui apprends-tu ? Est-ce que c'est pour faire plaisir à quelqu'un ? Pour toi-même ?
13. Comment fais-tu, toi, pour bien apprendre ? Pour réussir à l'école ?

Expérience scolaire (2)

b) Le métier d'élève

3. Est-ce que tu trouves que c'est plutôt bien d'être un écolier ? C'est plutôt facile, difficile ? Pourquoi ?
4. Lorsque tu arrives le matin en classe, qu'est-ce que tu dois faire, c'est toujours la même chose ? Est-ce que tu fais tous les jours la même chose à l'école ?
5. Qu'est-ce que la maîtresse attend de toi en classe ? Comment dois-tu te comporter en classe ?
6. Et lorsque tu n'as vraiment pas envie de faire quelque chose, que fais-tu ?
7. Lorsque tu ne comprends pas une fiche, comment cela se passe-t-il ? Tu dois lever la main, aller vers ta maîtresse ?
8. Lorsque tu fais tout juste un exercice, elle te félicite ta maîtresse ? Comment cela se passe-t-il ?
9. Il y a un chercheur qui dit que les élèves exercent un métier lorsqu'ils vont à l'école, as-tu l'impression d'exercer un métier/ un travail, lorsque tu vas à l'école ?

c) Les émotions

10. Tu es content le matin d'aller à l'école ? Est-ce que des fois tu te réjouis d'aller à l'école ? Pourquoi est-ce que tu te réjouis ? Et parfois est-ce que c'est plus difficile d'aller à l'école ? Pourquoi ? Explique-moi !
11. Certains élèves sont fâchés et s'énervent lorsqu'ils font une fiche et qu'ils n'y parviennent pas, et toi, comment réagis-tu quand tu n'y arrives pas ?
12. Voici une série d'émotions, entoure celles que tu as déjà ressenties à l'école. Quelles sont celles que tu ressens le plus souvent ? Dans quelle situation, peux-tu m'expliquer ?



joie



tristesse



honte



peur



ennui



colère



fierté

Questions générales

1. Qui est-ce qui t'amène le matin à l'école ?
2. Et le soir, quand tu as terminé l'école, qu'est-ce que tu fais ? Tu as des devoirs ? Raconte-moi un peu comment cela se passe.
3. Est-ce que tu vas parfois au musée, à la bibliothèque, ... avec tes parents ?
4. Tu racontes souvent ta journée à tes parents, à tes frères et sœurs ? De quoi leur parles-tu ?
5. Est-ce que tu crois toujours tes parents/les adultes ? As-tu toujours du même avis qu'eux ?

Merci pour ton aide. Grâce à tout ce que tu m'as dit, je vais pouvoir comprendre ce que les enfants pensent de l'école.



C'est gentil d'avoir accepté de vous entretenir avec moi. Je m'intéresse à la perception que les parents ont de l'école. Mon but est de voir si votre perception et votre vécu de l'école se rapprochent de ceux de votre enfant.

J'utiliserai un enregistreur, car je ne peux pas écrire tout ce que vous allez me dire, alors j'enregistre, comme ça je pourrai retranscrire vos propos et ainsi voir s'ils sont proches de ceux de votre enfant. Est-ce que vous êtes d'accord ? Toutes les données resteront confidentielles. Est-ce que vous aimeriez me poser une question ?

Contexte familial, caractéristiques de la famille

1. Nombre d'enfants dans la famille.
2. Combien y'a-t-il de frères/sœurs avant votre enfant ?
3. Sexe de l'enfant.
4. Situation familiale (deux parents, divorcés, gardes, ...).
5. Profession du père (salarié/à son compte, secteur privé/public).
6. Profession de la mère (salariée/à son compte, secteur privé/public) :
7. Taux d'activités du père et de la mère.
8. Qu'avez-vous eu comme diplôme et votre mari/femme ?
9. Dans cette grille, pouvez-vous m'indiquer le revenu (brut) annuel familial ?

< 36'000	36'000 – 75'000	75'000 – 100'000	100'000-125'000	> 125'000

10. Quelle est votre nationalité d'origine ? Depuis combien de temps vivez-vous en Suisse ?

Votre enfant et l'école...

1. Depuis quand votre enfant a-t-il cette enseignante ?
2. Cette enseignante travaille-t-elle seule, en duo ?
3. Votre enfant a-t-il eu d'autres enseignants dans sa scolarité ? Si oui, combien ?
4. Avez-vous déjà rencontré l'enseignante de votre enfant, cette année ? Dans quel cadre ?
- 4'. Participez-vous volontiers aux différentes activités que proposent les enseignants ?
5. Lorsque vous rencontrez l'enseignante, que désirez-vous apprendre ? Pensez-vous que vous la voyez suffisamment durant l'année scolaire ?
6. Les résultats de votre enfant pendant cette année scolaire sont plutôt :
très bons bons moyens insuffisants
7. Est-il à l'aise ? Est-ce plutôt facile, plutôt difficile pour lui ?
8. Quelles sont ses forces, ses difficultés ?
9. Le matin, lorsque votre enfant va à l'école, comment est-il ? Plutôt content, plutôt triste ?
10. En tant que parents, avez-vous l'impression que c'est plutôt facile, plutôt difficile, l'école ?

11. Quelles sont vos attentes de l'institution ? Que désirez-vous que l'école apporte à votre enfant ?
12. Votre enfant vous raconte-t-il ses journées d'école ? A quel moment de la journée ? ...
13. Quel genre d'activités faites-vous ensemble ?
14. Allez-vous régulièrement au théâtre, au musée, à la bibliothèque, avec votre enfant ? Que proposez-vous à votre enfant pour accéder aux connaissances ?
15. Avez-vous de bons contacts avec les parents des autres élèves ? Votre enfant voit-il souvent ses copains de classe, en dehors des heures scolaires ?

Expérience scolaire (1)

a) Vécu (l'école lorsqu'ils étaient élèves)

1. Lorsque vous repensez à votre scolarité, gardez-vous un bon souvenir de votre vie d'écolier/ère ? Expliquez ! Quel souvenir garde le père de votre enfant de l'école ? Est-ce que vous aimiez l'école ? Qu'est-ce que vous aimiez faire ou moins faire, à l'école ? Comment cela se passait-il ?
2. Qu'est-ce qui était facile ? Intéressant ? Difficile, lorsque vous étiez à l'école ?
3. Quelles étaient les disciplines qui vous plaisaient le plus ? Le français, les mathématiques, les sciences, la salle de jeu,...

Rapport à l'école

a) Sens de l'école

1. Est-ce que c'est important l'école pour vous (en tant que parent) aujourd'hui ? Cette école que vous me décrivez, est-elle différente de celle que vous avez vécue ?
2. Qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant ?
3. Etes-vous en accord avec ce que propose l'école ? Cette école occupe-t-elle une place importante au sein de votre famille ? Et le père de l'enfant qu'en pense-t-il ?
4. Cette école, est-elle, selon vous, plutôt adéquate, plutôt inadéquate ?
5. Pensez-vous que ce soit une bonne chose que l'école soit obligatoire ? Et si elle ne l'était pas, est-ce que vous désiriez que votre enfant y aille ? Pourquoi ?
6. Est-ce que vous pensez que tout ce que votre enfant fait à l'école est utile ? Qu'est-ce qui est utile, qu'est-ce qui l'est moins ?
7. Est-ce que vous pensez que les élèves sont bien formés ? Sont-ils suffisamment préparés pour la suite ?
8. Qu'est-ce que ça veut dire travailler à l'école ? Votre enfant doit-il travailler ?

b) Sens des savoirs

9. Est-ce pertinent, selon vous, de faire des mathématiques/français à l'école ? Et des sciences ? Et la salle de jeu ? Pourquoi ?
10. Qu'est-ce qu'il faudrait changer, ajouter, enlever ? (disciplines)

c) Sens des apprentissages

11. Qu'est-ce que votre enfant apprend à l'école ?
12. Dans quel but apprend-on toutes ces choses, à l'école ?

13. Que faut-il faire pour bien apprendre ?

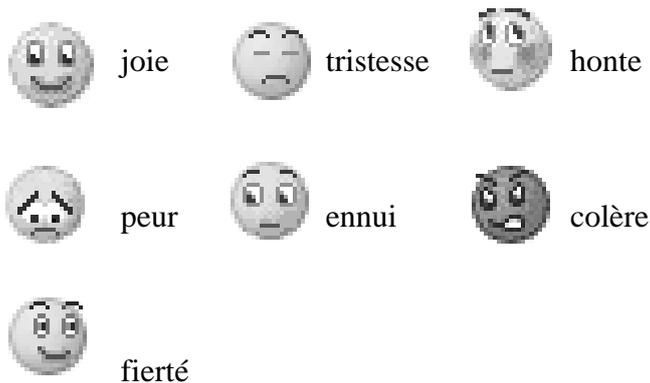
Expérience scolaire (2)

b) Le métier d'élève

4. Si vous deviez décrire une journée d'école de votre enfant, que diriez-vous ? Qu'est-ce que votre enfant fait à l'école ? Fait-il tous les jours la même chose ?
5. Comment votre enfant devrait-il se comporter en classe ? Qu'est-ce que la maîtresse attend de votre enfant ? Pouvez-vous m'expliquer ?
6. Lorsque votre enfant ne comprend pas une fiche, comment pensez-vous que cela se passe ?
7. Il y a un chercheur qui dit que les élèves exercent un métier lorsqu'ils vont à l'école. Avez-vous l'impression que votre enfant exerce un métier/un travail, lorsqu'il va à l'école ?

c) Les émotions

8. Comment c'était l'école pour vous ? Vous étiez content d'y aller ?
9. Certains élèves sont fâchés et s'énervent lorsqu'ils font une fiche et qu'ils n'y arrivent pas, et vous, comment réagissez-vous quand vous ne parvenez pas à faire quelque chose ?
10. Voici une série d'émotions, entourez celles que vous ressentez lorsque l'on vous parle d'école. Quelles sont celles que vous ressentez le plus ? Dans quelle situation, vous en souvenez-vous ?



Merci d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Annexe 3

Retranscription

Famille Arbrecourt

(Mélanie et sa mère)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

E = étudiante

El. = élève

M = mère de l'enfant

Entretien avec l'élève

E : est-ce que tu peux me raconter un petit peu ta journée d'école, d'aujourd'hui ? Comment c'était, qu'est-ce que tu as fait ? [silence] Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?

El : j'ai travaillé sur un flocon

E : tu as dû faire quoi ?

El : poinçonner dans les formes

E : et tu as fait d'autres choses? [silence] C'est tout ce que tu as fait?

El : non, j'ai, j'ai ... [silence]

E : tu ne te souviens plus? C'est pas grave!

Est-ce que ça t'a plu de poinçonner les flocons ?

El : oui

E : et alors qu'est-ce que tu vas en faire du flocon après?

El : et après la maîtresse elle va l'accrocher

E : où ça? Dans la classe ?

El : dans la classe

E : et tu n'as rien fait d'autre en classe? Tu n'as fait qu'un flocon ?

El : euh si j'ai fait euh... J'ai écrit une bulle.

E : tu as écrit quoi dedans?

El : et j'ai découpé...

E : tu as découpé quoi?

El : j'ai découpé...

E : et alors est-ce que tu aimes aller à l'école ?

El : oui

E : oui? Tous les jours? [...] Ça te plaît tous les jours d'aller à l'école ?

El : oui.

E : est-ce que c'est facile l'école? Est-ce que toi tu trouves facile ?

El : non

E : qu'est-ce qui est difficile alors à l'école, tu sais me dire?

El : pas beaucoup facile.

E : qu'est-ce que tu trouves difficile? [silence] Qu'est-ce qui n'est pas facile?

El : les travaux que je fais

E : les travaux que tu fais? Qu'est-ce que tu fais comme travaux ? Explique-nous ce que tu fais, parce qu'on ne sait pas ce que tu fais à l'école.

Qu'est-ce que tu fais comme travaux qui sont difficiles ?

El : des maths

E : les maths c'est difficile?

El : oui des fois je fais et je trouve dur

E : et des fois est-ce que c'est facile les maths?

El : oui

E : tu te souviens lesquelles sont faciles? [...] Qu'est-ce qui est facile en maths? [silence] Tu ne te souviens pas? C'est pas grave. Et le français? Tu apprends à lire ? [acquiescement de la tête] Alors ça, est-ce que c'est facile ?

El : euh, oui!

E : tu sais déjà lire?

51 **EI** : oui!

52 **E** : donc ça, c'est facile. Par contre, les maths c'est difficile.

53 **EI** : oui!

54 **E** : tout le temps?

55 **EI** : non

56 **E** : c'est vrai, des fois tu m'as dit c'est facile et d'autres fois, non.

57 Et est-ce que c'est intéressant ? Est-ce que ça te plait de faire des mathématiques ?

58 **EI** : oui !

59 **E** : tu préfères quoi ? Les mathématiques ou le français?

60 **EI** : le français

61 **E** : tu préfères le français...

62 Et est-ce qu'il y a des choses que tu aurais envie de faire à l'école, que tu ne fais pas pour le moment ?

63 Est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais pas et que tu te dis : j'aimerais bien que la maîtresse, elle

64 fasse ça avec nous.

65 **EI** : euh... non

66 **E** : et est-ce que tu penses que ce que tu fais à l'école, ça t'est utile dans la vie, en dehors de l'école ?

67 **EI** : oui

68 **E** : quoi par exemple ? Qu'est-ce qui t'est utile à la maison ? Qu'est-ce que tu utilises à la maison ?

69 [Silence] apprendre à lire est-ce que ça peut te servir en dehors de l'école? Est-ce que ça pourrait te

70 servir, ici à la maison ? Est-ce que tu pourrais lire ici à la maison ?

71 **EI** : oui!

72 **E** : oui tu pourrais lire ici? Et est-ce que tu pourrais faire des maths, par exemple ici ?

73 **EI** : euh oui...

74 **E** : et quand en classe, tu n'as pas envie de faire quelque chose, que la maîtresse elle te donne un

75 exercice à faire et que tu n'as pas envie de le faire, qu'est-ce que tu fais ?

76 **EI** : je le fais quand même

77 **E** : même si tu n'as pas envie, tu te dis bon je dois quand même le faire... C'est bien !

78 **EI** : oui !

79 **E** : et alors pourquoi les enfants vont à l'école ? Est-ce que tu arrives à m'expliquer pourquoi on va à

80 l'école ? [silence] Pourquoi toi tu vas à l'école ? Tu sais ? [silence] Tu ne sais pas pourquoi tu vas à

81 l'école ? Non ? Tu n'as pas une petite idée ? [silence] Non ? Qu'est-ce que tu fais à l'école? [silence]

82 Tu ne sais pas pourquoi on va à l'école... Pour apprendre des choses, peut-être ? [acquiescement de la

83 tête] ouais ? Tu apprends des choses à l'école ?

84 **EI** : oui...

85 **E** : oui! Et puis si l'école elle n'existait pas, si on n'avait pas l'école, est-ce que tu irais quand même ?

86 Est-ce que tu voudrais quand même qu'on crée une école ? Ou tu penses qu'on pourrait faire d'autres

87 choses que l'école ?

88 **EI** : une école...

89 **E** : tu voudrais quand même aller à l'école ? Donc tu penses que c'est bien qu'on oblige les enfants à

90 aller à l'école ou pas ?

91 **EI** : oui, c'est bien l'école

92 **E** : est-ce que tu penses que l'école, ça va te permettre de trouver un métier ? De faire un travail, plus

93 tard quand tu seras grande, c'est dans très longtemps. Mais est-ce que tu penses que ça va te permettre

94 de trouver un métier, l'école ? [silence] Tu ne sais pas?

95 **EI** : euh non...

96 **E** : tu sais quel métier tu veux faire? Tu as déjà réfléchi à ça ?

97 **EI** : euh... non!

98 **E** : tu as le temps de réfléchir! Mais je voulais savoir, certains enfants de ton âge savent déjà... donc je

99 voulais savoir. Toi tu n'as pas d'idée ?

100 **EI** : non

101 **E** : tu as le droit de ne pas avoir d'idée, tu as encore le temps.

102 Alors tu m'as dit que tu apprenais du français et des maths. C'est juste ?

103 **EI** : oui

104 **E** : tu apprends à lire en 1P ! Et tu ne fais rien d'autre, que du français et des maths. Tu ne fais jamais

105 rien d'autre ?

106 **EI** : oui je fais d'autres choses...

107 **E** : alors qu'est-ce que tu fais d'autre ? Explique-nous, car on ne connaît pas bien !

108 **EI** : je travaille sur les chevaliers.

109 **E** : tu fais quoi sur les chevaliers, tu arrives à nous expliquer ?

110 **EI** : je fais le chevalier, je fais le cheval et puis après on va faire les rois et après on va faire les

111 princesses et les reines.

112 **E** : et puis ça te plaît ça ? [acquiescement de la tête] ça a l'air intéressant ! Donc tu apprends les

113 chevaliers, les reines, les rois, tout ça ! Et alors est-ce que tu fais d'autres choses ? On sait que tu fais

114 du français, des maths, que tu travailles sur les chevaliers, est-ce que tu fais d'autres choses encore à

115 l'école ? Ah tu nous as aussi dit que tu fais des flocons. Tu fais souvent du dessin à l'école ?

116 **EI** : non

117 **E** : non pas souvent. Elle ne te laisse pas souvent la maîtresse faire du dessin ?

118 **EI** : non, aussi de la peinture.

119 **E** : ah tu fais de la peinture, d'accord. Et est-ce que des fois tu vas à la salle de jeu ?

120 **EI** : oui!

121 **E** : ah tu ne nous avais pas dit ça. Donc des fois tu vas à la salle de jeu... Et est-ce que ça te plaît la

122 salle de jeu ?

123 **EI** : oui

124 **E** : oui ? Qu'est-ce que tu fais à la salle de jeu? Qu'est-ce qu'elle te fait faire la maîtresse ?

125 **EI** : mmh...

126 **E** : qu'est-ce que vous faites ? Vous devez courir, elle joue du piano, qu'est-ce que tu fais ? Tu arrives

127 à t'en souvenir ?

128 **EI** : non.

129 **E** : est-ce que tu as eu la salle de jeu aujourd'hui ?

130 **EI** : euh non, parce que j'ai pas pu parce qu'on a été à la cathédrale.

131 **E** : aujourd'hui ? Avec qui ?

132 **EI** : Avec mes copines et la maman d'une de mes copines.

133 **E** : ah tu as été à la cathédrale ? Alors, qu'est-ce que vous avez été faire ?

134 **EI** : on a monté les escaliers...

135 **E** : tu as vu tout Genève ?

136 **EI** : euh non, j'ai regardé toute la cathédrale.

137 **E** : donc aujourd'hui tu n'as pas eu la salle de jeu. Et alors à la salle de jeu, qu'est-ce que tu y fais ? Tu

138 arrives à te souvenir ? [silence] Non ?

139 Et alors toutes ces choses que tu apprends, est-ce que tu arrives, c'est pas très facile comme question,

140 mais est-ce que tu arrives à me dire pour qui tu apprends ces choses ? Est-ce que c'est pour toi-même

141 que tu apprends ou c'est pour faire plaisir à quelqu'un d'autre ? Est-ce que tu arrives à me dire ça ?

142 **EI** : je sais pas

143 **E** : tu ne sais pas ? C'est pas grave. Pour quoi est-ce que l'on apprend tout ça à l'école ?

144 **EI** : je sais pas

145 **E** : D'accord ! Et pour bien apprendre à l'école, donne-nous une solution pour réussir à lire, pour bien

146 pouvoir apprendre, comment on doit faire pour bien apprendre ?

147 **EI** : euh...

148 **E** : comment on doit faire pour bien apprendre, pour apprendre des choses à l'école ? Qu'est-ce qu'on

149 doit faire ? [silence] Tu sais ? [silence] Non ? Comment tu fais, toi, pour apprendre à lire par

150 exemple ? Comment tu dois être ? [silence] Si tu restes juste comme ça sans rien faire, est-ce que tu

151 peux apprendre quelque chose ? [hochement de la tête] Alors dis-moi ce que tu dois faire ! Si nous on

152 voulait apprendre à lire, qu'est-ce qu'on devrait faire ? [silence]. Mmh ? Qu'est-ce que tu dois faire toi

153 pour apprendre à lire? [silence] Comment tu dois être ? [silence] Ou qu'est-ce que tu fais comme
154 exercice pour apprendre à lire, tu sais ? [silence] Est-ce que tu lis tout de suite un livre ? Tu dois
155 reconnaître des mots ? La maîtresse, elle écrit des mots au tableau et tu dois essayer de les lire ? Alors,
156 explique-moi un petit peu. Qu'est-ce que tu dois faire ? [silence] Tu dois apprendre à écrire des lettres
157 aussi ? [acquiescement de la tête] Tu peux m'expliquer un petit peu tout ça ? [silence] Imagine que tu
158 dois nous apprendre à lire. Toi tu dois nous apprendre à lire, tu dois nous expliquer comment on doit
159 apprendre à lire, tu nous expliquerais ça comment ? On doit commencer par quoi ? La maîtresse elle
160 fait quoi, elle écrit des mots au tableau ? Elle t'a donné le premier jour un livre et elle a dit tiens, lis ce
161 livre ? [hochement de la tête]. Non ! alors qu'est-ce que tu dois faire quand elle dit, on va faire un
162 exercice de lecture, ou on va apprendre à lire, vous faites quoi en classe ?
163 **EI** : j'essaie de lire
164 **E** : et comment tu essayes ? Tu regardes tous les mots d'un coup, tu regardes les lettres, qu'est-ce que
165 tu regardes, tu arrives à nous expliquer ?
166 **EI** : je regarde les lettres
167 **E** : tu regardes les lettres en premier, d'accord! Les lettres et puis après, une fois que tu as reconnu les
168 lettres, tu fais quoi ?
169 **EI** : j'essaie de lire
170 **E** : tu essayes de lire le mot ? Donc d'abord les lettres et ensuite le mot. D'accord, c'est une bonne
171 technique.
172 Ok. Est-ce que tu trouves bien qu'on fasse des mathématiques et du français à l'école ? oui, tu trouves
173 bien. Et puis est-ce que tu trouves bien qu'on fasse du dessin, euh la salle de jeu, la peinture, à l'école.
174 Tu trouves bien qu'on fasse ça ?
175 **EI** : oui!
176 **E** : oui! Donc tu trouves que tout ce qu'on fait à l'école c'est bien?
177 **EI** : oui!
178 **E** : ouais! Tout te plaît? Il n'y a pas quelque chose que tu aimes moins ? A part les mathématiques que
179 tu trouves difficiles. Mais ça te plaît quand même d'en faire ?
180 **EI** : oui!
181 **E** : d'accord. Donc il n'y a aucune discipline, les maths, le français, la salle de jeu, que tu n'aimerais
182 plus faire. Tu veux continuer à toutes les faire [acquiescement de la tête] Ouais !
183 Et, est-ce qu'il y a une discipline, les mathématiques, le français, la salle de jeu, les sciences ou je ne
184 sais pas qui te semble plus importante, elle est plus importante que les autres. Il y en a une qui est très
185 très importante ?
186 **EI** : je ... je sais pas
187 **E** : alors si on revient sur ta journée d'aujourd'hui, on sait que tu as été à la cathédrale, et quand tu
188 arrives le matin en classe, alors peut-être un autre jour, puisqu'aujourd'hui tu es sortie de la classe.
189 Qu'est-ce que tu dois faire quand tu arrives le matin, tu arrives en classe, qu'est-ce que tu dois faire en
190 tout premier ?
191 **EI** : euh... je dois dire bonjour à la maitresse...
192 **E** : et après, quand tu as dit bonjour à la maitresse?
193 **EI** : je dois commencer un travail
194 **E** : un travail? C'est quoi ce travail ? [silence] Qu'est-ce que tu dois faire en principe ? Un dessin ?
195 **EI** : des... des fois on commence pour... on peut jouer et des fois on commence pour travailler.
196 **E** : et quand tu commences par le travail, tout de suite quand tu arrives, c'est quoi comme travail?
197 **EI** : la maîtresse elle me dit qu'aujourd'hui j'ai commencé à faire euh le flocon
198 **E** : donc aujourd'hui tu as commencé par le flocon? D'accord ! Et puis demain, tu sais par quoi tu vas
199 commencer ?
200 **EI** : non je sais pas
201 **E** : donc c'est pas tous les matins la même chose quand tu arrives à l'école ? [hochement de la tête]
202 Non ! Et le reste de la journée non plus, tu ne fais pas tout le temps la même chose à l'école ? C'est
203 varié !

204 Et quand tu fais tout juste un exercice, que ce soit de français, de maths, n'importe quel exercice. Elle
205 te dit quoi la maîtresse, elle te félicite ?
206 **EI** : quand j'ai fait bien ?
207 **E** : oui quand tu as bien fait un exercice, ouais ! Que tu as fait tout juste ou presque tout juste, qu'est-ce
208 qu'elle dit la maîtresse ?
209 **EI** : elle m'écrit que j'ai fait bien, sur ma feuille !
210 **E** : et puis, elle a l'air contente que tu aies bien fait ? Elle est souriante, elle euh...
211 **EI** : oui !
212 **E** : donc là on a parlé, si tu fais tout juste une fiche, elle écrit sur ta feuille que tu as bien réussi. Et
213 alors quand tu ne comprends pas une fiche. Tu reçois une fiche et tu te dis, là je ne comprends pas ce
214 qu'il faut faire. Comment tu dois faire, qu'est-ce que tu peux faire ? [silence] Imagine toi qu'y'a une
215 fiche que tu ne comprends pas ?
216 **EI** : je réfléchis
217 **E** : tu réfléchis ! Et si tu ne comprends vraiment pas ? [silence] Qu'est-ce que tu fais ?
218 **EI** : y'a écrit, y'a écrit, y'a écrit sur ma feuille qu'est-ce qui faut faire. Après je lis et après je sais.
219 **E** : et tu comprends toujours ? En lisant la consigne, tu comprends ?
220 **EI** : euh oui parce que quand je vais faire les maths, c'est écrit et puis la maitresse elle nous lit qu'est-
221 ce que c'est écrit.
222 **E** : ah ! Elle vous explique la consigne ! Et y'a jamais une fois où tu ne comprends pas et puis tu dois
223 aller vers ta maitresse pour qu'elle te réexplique ?
224 **EI** : si des fois...
225 **E** : alors comment ça se passe ?
226 **EI** : et quand on est sur les bancs et qu'est-ce qu'on a pas compris, on lève la main et on demande.
227 **E** : donc on doit lever la main si on ne comprend pas [acquiescement de la tête] Et elle te répond
228 toujours ?
229 **EI** : euh quand elle voit pas. D'abord quand elle a pas fini, elle parle avec l'autre enfant, mais mais
230 quand après quand elle voit, elle nous donne la parole.
231 **E** : elle te donne la parole...
232 **EI** : quand on lève la main
233 **E** : oui si tu lèves la main ! Donc pour prendre la parole, tu dois toujours lever la main ? Tu ne peux
234 pas crier « maîtresse, maîtresse » [hochement de la tête] Non ! Tu dois toujours lever la main !
235 Et puis tu dois faire quoi d'autre en classe, est-ce que tu peux courir en classe ? Non, tu dois te
236 comporter comment en classe ?
237 **EI** : non, pas courir
238 **E** : on ne doit pas courir... Qu'est-ce que l'on ne doit pas faire d'autre ?
239 **EI** : on doit pas faire des bêtises.
240 **E** : pas de bêtises, pas courir... Il y a d'autres choses qu'on a pas le droit de faire ? Ou qu'on doit
241 faire ? [silence] Comment on doit être, on doit être où ? Vous êtes debout toute la journée ?
242 **EI** : non, on s'assied sur une chaise... pour travailler.
243 **E** : et puis quand vous ne travaillez pas...
244 **EI** : quand on fait autre chose, quand on joue eh ben y'a des coins jeu dans la classe.
245 **E** : y'a des coins jeu ? Il y en a beaucoup des coins jeu ?
246 **EI** : y'a dans le bureau de la maîtresse, et y'a aussi ... dans...
247 **E** : dans la classe ?
248 **EI** : dans la classe
249 **E** : alors il y a un chercheur, un monsieur qui dit que quand les élèves vont à l'école, ils exercent un
250 métier. Tu sais ce que c'est un métier ? [hochement de la tête] Non ? Un travail. Ta maman, la journée,
251 elle va travailler ?
252 **EI** : oui
253 **E** : elle fait un métier, elle exerce un métier, un travail. Est-ce que toi tu as l'impression, en étant
254 écolière, donc en allant à l'école, tu fais aussi un travail, un métier. Est-ce que tu fais aussi un métier

255 en allant à l'école ? [hochement de la tête] Non ? D'accord ! Je voulais savoir ce que toi tu en pensais.
256 Mais par contre, tu dois travailler à l'école ? Tu dois faire des travaux ? [acquiescement de la tête]
257 Tous les jours tu dois travailler à l'école ?
258 **EI** : euh... oui !
259 **E** : tout le temps ? Toute la journée ?
260 **EI** : non pas toute la journée
261 **E** : c'est quand que tu ne travailles pas ? A quel moment de la journée ?
262 **EI** : quand c'est l'heure de la récré
263 **E** : ça te plait la récréation ?
264 **EI** : oui !
265 **E** : est-ce que ça te plait en général d'être une écolière, d'aller à l'école ? Tu m'as dit avant, oui ? ça te
266 plait ? Tous les jours ?
267 **EI** : tous les jours
268 **E** : et c'est facile d'être une écolière, d'aller à l'école ? Ou c'est difficile ?
269 **EI** : c'est facile
270 **E** : quand tu te lèves le matin, est-ce que tu te réjouis d'aller à l'école, est-ce que tu es contente d'aller
271 à l'école ? [acquiescement de la tête] Ouais ? Tous les matins ? Ou il y a des matins où tu es un petit
272 peu moins contente ?
273 **EI** : tous les matins
274 **E** : tous les matins tu es contente d'aller à l'école ?
275 Lorsque tu n'arrives pas à faire une fiche, est-ce qu'il y a des fois où il y a une fiche que tu trouves
276 trop difficile et que tu n'arrives pas à faire ?
277 **EI** : des fois oui !
278 **E** : et puis ça t'énerve ? Comment tu es quand tu n'arrives pas à faire une fiche ?
279 **EI** : ça m'énerve pas !
280 **E** : ça t'énerve pas ! Et est-ce que tu as des copains qui s'énervent quand ils n'arrivent pas à faire une
281 fiche ?
282 **EI** : ils sont pas contents...
283 **E** : ils sont pas contents... est-ce qu'il y en a ? Mais toi ça ne te dérange pas, tu essayes quand même
284 de la faire ? [acquiescement de la tête] D'accord !
285 Pourquoi tu te réjouis d'aller à l'école le matin ?
286 **EI** : parce que j'aime bien l'école
287 **E** : tu aimes bien aller, mais pourquoi tu aimes bien aller ? Tu arrives à me dire ? [silence] Pourquoi tu
288 aimes bien aller à l'école, tu nous expliques ? Parce qu'il y a des enfants qui n'aiment pas, alors moi
289 j'aimerais bien savoir pourquoi certains aiment bien aller à l'école. [silence] Pourquoi tu aimes
290 l'école ?
291 **EI** : parce que j'aime bien le travail que je fais là-bas.
292 **E** : d'accord ! Je vais te donner une petite feuille, et puis j'aimerais bien, je vais t'expliquer les mots,
293 que tu m'entoures les personnages, les petits bonhommes que tu as déjà ressentis. C'est des émotions,
294 des sentiments que tu as déjà pu ressentir à l'école. Alors, je t'explique et tu peux entourer ceux que tu
295 as déjà ressentis.
296 Ça, c'est de la joie, quand tu es contente d'aller à l'école. La tristesse, quand tu as envie de pleurer à
297 l'école, parce qu'il y a quelque chose de triste, est-ce que ça t'arrive des fois de ressentir ?
298 [acquiescement de la tête] oui ? Quand tu ressens certains sentiments, tu peux les entourer ! La
299 tristesse, ça t'arrive ? Oui ? Dans quel cas, par exemple, tu peux nous expliquer ?
300 **EI** : euh... quand quelqu'un me tape
301 **E** : la honte ça veut dire que tu n'as pas envie que quelqu'un voie ce que tu as fait, par exemple, tu as
302 un petit peu honte, tu as envie de te cacher, tu veux plus qu'on te voie.
303 **EI** : non
304 **E** : jamais ? D'accord ! La peur ! Ça, tu m'as dit, non ! Tu n'as jamais peur à l'école ? [hochement de
305 la tête]. L'ennui, tu t'ennuies, tu ne sais plus quoi faire...

306 **EI** : oui des fois
307 **E** : des fois... la colère, tu es énervée. Ça t'arrive des fois d'être énervée, tu es toute rouge, comme ça !
308 [hochement de la tête]. Ça t'arrive jamais, d'accord ! Et puis la fierté, tu es toute contente, tu es fière
309 de ton dessin par exemple, tu dis, j'aimerais bien le montrer à maman quand je rentre. Je suis toute
310 contente, je le trouve très beau...
311 **EI** : oui!
312 **E** : ça t'arrive? Quand par exemple
313 **EI** : euh... quand j'ai fait un dessin à l'école et je l'aime
314 **E** : donc là tu es fière, tu as envie de le montrer ? ok ! Merci !
315
316
317 Entretien avec la mère de l'élève :
318
319 **E** : est-ce que vous aimiez l'école ? Quels sont vos souvenirs ?
320 **M** : non, j'étais très mal à l'aise, j'étais timide, renfermée... c'était catastrophique.
321 **E** : donc vous c'était plutôt négatif ?
322 **M** : ouais vraiment ! J'étais mauvaise à l'école. Avant longtemps, je croyais que j'étais mauvaise.
323 **E** : pourtant, vous avez fait une licence...
324 **M** : non, vraiment pas bien...
325 **E** : donc c'était inintéressant, difficile.
326 **M** : non moi j'avais l'impression d'être inapte au truc. Ouais j'arrivais pas. Mais je pense en même
327 temps que c'est pas une question de capacité, c'est une question de savoir les développer à un moment
328 ou à un autre. Après on sait pas ce qui se passe, y'a un moment dans la vie où il y a le déclic. Après on
329 se retrouve carrément à l'inverse de ce qu'on a été.
330 **E** : mais les premières années, plutôt négatives alors.
331 **M** : oui!
332 **E** : est-ce qu'il y avait quand même des disciplines qui vous plaisaient ou c'était vraiment tout en noir.
333 **M** : c'était pas tant les disciplines, bon c'est vrai, j'avais des difficultés à faire ce que les professeurs
334 me demandaient, mais c'était pas tant les disciplines que comment je me sentais dans le groupe. Voilà
335 c'était surtout ça, donc du coup, j'étais figée. J'arrivais pas trop.
336 **E** : souvenir négatif...
337 Pour vous l'école maintenant elle est importante, par rapport à votre souvenir que vous pouvez avoir
338 un peu négatif ? Est-ce que vous avez changé d'état d'esprit, est-ce qu'elle est importante pour vous
339 cette école, que vit votre fille ?
340 **M** : moi, je pense qu'elle pourrait obtenir un éveil équivalent en faisant d'autres choses et en étant pas
341 forcément plongée dans une structure. Selon comment on l'entoure et on lui fait faire, alors
342 évidemment, il faudrait pouvoir tout prendre en charge, ce qui n'est pas le cas. Je pense que ce n'est
343 pas du tout obligatoire cette voie là.
344 **E** : l'école en général, est-elle inadéquate ?
345 **M** : inadéquate, non
346 **E** : par rapport à la société
347 **M** : non je dirais que... non c'est pas ça, je dirais juste que ce qu'on obtient à travers l'école pourrait
348 être obtenu et même meilleur, si on se concentrait sur les enfants, sur chaque identité on obtiendrait
349 beaucoup plus de résultats de l'école, ça, c'est sûr ! Mais c'est pas du tout inadéquat, disons que après,
350 à partir du moment où ben voilà, c'est obligatoire, c'est la règle, c'est comme ça que ça se passe...,
351 tout le monde passe par là donc euh, ils font en sorte que ce soit le plus adéquat possible. Mais je
352 pense pas que...
353 **E** : individuellement ?
354 **M** : voilà, je pense pas du tout que ce soit...
355 **E** : et si ça n'était pas obligatoire, qu'est-ce que vous choisiriez ? Est-ce que vous la mettriez quand
356 même à l'école ?

357 **M** : ben disons que...

358 **E** : s'il y avait d'autres structures...

359 **M** : ah ben j'y réfléchirais, si on me proposait d'autres structures, j'essayerais les examiner et puis

360 je... disons c'est clair que j'opérerais un choix si j'avais la possibilité, mais bon maintenant...

361 **E** : ça ne se discute pas...

362 **M** : ouais !

363 **E** : si vous aviez le choix, si ça n'était pas obligatoire...

364 **M** : voilà, sûrement que... ouais...

365 **E** : et qu'est-ce que vous attendez de l'école, qu'est-ce que vous voulez que ça apporte à votre enfant ?

366 **M** : l'école, donc en général, euh... de l'harmonie, du bien-être et puis euh... d'apprendre les règles de

367 la société, de s'y confronter et d'être accompagnée dans le fait que... en fait, je pense surtout que

368 l'école, ça leur apprend à vivre avec les autres en société, à se confronter au fait que peut-être maman

369 est gentille là, moins gentille là et que les autres ne sont pas du tout pareils. C'est surtout ça... à vivre

370 dans le groupe.

371 **E** : donc pour vous c'est ça l'école. Et puis au niveau des disciplines, est-ce que ça joue aussi un rôle

372 ou vous pourriez tout à fait faire le travail ?

373 **M** : non ! au niveau des disciplines, si on me disait qu'elle apprenait l'apiculture, ça me dérangerait

374 pas du tout. Pour moi, c'est apporter l'éveil, pas le contenu de maths, français et tout ça. Disons pour

375 moi quand ils sont petits c'est très probablement la qualité de l'éveil qu'on leur apporte, qui va faire

376 d'eux des gens tout à fait capables d'assimiler tout un tas de choses et certainement pas le contenu des

377 leçons.

378 **E** : mais est-ce que vous pensez quand même que ce qu'elle fait, hormis l'éveil, mais ce qu'elle fait en

379 maths, en français, ça va lui être utile après, dans la vie ? Ou est-ce que vous pensez que pour le

380 moment c'est un peu ?

381 **M** : honnêtement, je continue de croire que c'est pas le contenu, c'est la façon dont on leur apprend à

382 utiliser leurs capacités, leur cerveau, leur perception des choses. C'est-à-dire qu'ils pourraient obtenir,

383 par exemple, je sais pas quand ils font des maths, je sais pas exactement comment ça se passe, je vois

384 quand elle amène ses cahiers, mais on pourrait obtenir les mêmes résultats avec d'autres disciplines,

385 qui utilisent les mêmes parties du cerveau. C'est pas tant le contenu que ce qu'on leur fait utiliser

386 grâce à ces contenus là.

387 **E** : d'accord! Est-ce que vous changeriez quelque chose dans l'école?

388 **M** : ben il aurait fallu que j'y réfléchisse et puis que je... il aurait fallu que j'aie des meilleures idées,

389 ce qui n'est pas le cas, mais si on me posait la question, si j'étais mandatée pour ce genre de choses,

390 oui j'aurais probablement des idées qui pourraient... Tous les parents penseraient qu'ils ont des idées

391 qui n'ont pas été développées, qui pourraient être utiles. Donc oui, moi c'est...

392 **E** : et sinon, au niveau des disciplines, est-ce que vous pensez qu'elle apprend quelque chose ou c'est

393 au niveau de cet éveil ?

394 **M** : non elle apprend plein de choses... D'ailleurs ce que j'aime bien c'est toutes ces choses différentes

395 qu'ils font en dehors. C'est-à-dire toutes les activités en dehors de l'école ou toutes ces choses, tout ce

396 qui est... parce qu'en fait si vous voulez, je porte beaucoup plus mon attention sur toutes ces choses

397 qui sont nouvelles à l'école. Que moi je ne faisais pas, que les maths et le français à proprement parler.

398 Les bricolages ou la cuisine, tout un tas de choses que nous on ne faisait pas forcément et puis qui

399 participent à cet éveil, à l'intérêt qu'ils peuvent porter à des choses qu'ils ne font jamais. Donc moi

400 c'est surtout ça que je retiens de l'école, toutes ces choses merveilleuses, trop chouettes, qu'ils font et

401 qui m'auraient donné envie à moi et puis que je ne faisais pas. Donc moi c'est ça, pour moi l'école, ce

402 que je retiens, c'est totalement ludique, ils font des trucs chouettes.

403 **E** : donc plus le côté...

404 **M** : ouais le côté, euh, ouais c'est ça

405 **E** : moins sérieux que le français et les maths...

406 **M** : voilà, voilà moi j'ai l'impression qu'elle est principalement baignée là-dedans, parce que c'est

407 peut-être ce que je retiens d'intéressant.

408 **E** : et est-ce que vous pensez qu'elle sera bien formée pour l'avenir ?

409 **M** : non, je pense que ça va pas sans ce que les parents apportent. S'il y avait que l'école, si y avait pas

410 tout ce que moi je lui apprendrais par rapport à la vie en règle générale, pas du tout par rapport aux

411 contenus des choses, je veux dire pas par rapport aux contenus du cours de français, du livre, des

412 lettres, des chiffres, non ! mais si y'a pas l'apport des parents, je pense qu'ils ne sont pas du tout assez

413 préparés. Pas du tout !

414 **E** : pas du tout, d'accord !

415 **M** : à cet âge là, je pense que les parents c'est encore plus important que l'école.

416 **E** : et dans les autres degrés, si on parle un peu plus haut, vers la 6P, la fin de l'école primaire, est-ce

417 que là c'est moins important les parents ? Est-ce que l'école joue un plus grand rôle ?

418 **M** : non jamais ! Franchement moi je vais vous dire, j'étais tellement mauvaise, j'étais tellement

419 inapte pendant longtemps que ce que j'ai gagné, ça a jamais été grâce à l'école, jamais ! Je ne peux pas

420 avoir cette idée là...

421 **E** : mais actuellement, est-ce que vous pensez quand même que l'école vous aurait mieux convenu ?

422 **M** : ouais je pense...

423 **E** : donc elle a quand même évolué dans un sens...

424 **M** : ah moi je trouve très bien justement, j'aime bien le côté euh... où c'est fourni au niveau des

425 activités, ils font plein de choses différentes.

426 **E** : si vous deviez décrire une journée d'école de votre enfant, qu'est-ce que vous pensez qu'elle y fait,

427 comment elle est, comment... ?

428 **M** : ok, alors, ce que je m'imagine qu'ils font le matin?

429 **E** : oui

430 **M** : donc elle arrive, en général, je l'amène toujours au dernier moment, c'est-à-dire à 8h45. Je

431 l'amène toujours au dernier moment, mais depuis quelque temps... des fois de temps en temps, elle

432 réclame d'aller avant et puis là quand je vais la chercher, les deux jours, alors là, je l'amène à 8h.

433 J'imagine qu'elle arrive et puis qu'entre 8h et 8h45, c'est le moment où tout le monde arrive, donc à

434 mon avis ils font un peu ce qu'ils veulent, ou ils dessinent, ou si la maîtresse voit qu'ils ont du retard,

435 ils leur font faire les choses qu'ils n'ont pas eu le temps d'faire en classe. Ensuite tout le monde arrive

436 et je les ai vus s'asseoir sur un banc, donc là je ne sais pas, je suppose qu'ils sont en train de parler de

437 ce qui va se passer dans la journée ou peut-être que c'est le moment où ils parlent des problèmes qu'ils

438 ont eu... je sais pas je sais qu'y a un moment comme ça en classe. Ensuite, y'a une des leçons,

439 j'imagine qu'après ils font les maths ou je sais que ces temps-ci ils parlent des chevaliers.

440 **E** : oui, elle nous a dit, elle a dû bien vous en parler...

441 **M** : moi aussi, elle parle pas tout le temps de ce qu'elle fait en classe, mais là apparemment ça

442 l'intéressait. Donc là voilà, j'imagine qu'y a une leçon sur les chevaliers. Il y a rapidement après la

443 récréation, ensuite le goûter, ensuite de nouveau peut-être 45 minutes où ils font peut-être des maths et

444 ensuite c'est la pause de midi et là elle va au parascolaire. Ensuite, ils reviennent, de nouveau, il y a

445 cet espace-temps où tout le monde arrive, de nouveau un moment où c'est activités libres. Et ensuite,

446 de nouveau pendant 2 séances de 45 minutes ou je ne sais pas comment c'est morcelé, euh là, il y a ces

447 activités obligatoires, genre orthographe, français, tout ça... et puis ensuite, il y a de nouveau la

448 récréation et puis ensuite c'est 4 heures.

449 **E** : oui ça passe très vite [rires] Et vous ne m'avez pas du tout parlé de la lecture, est-ce que c'est

450 important pour vous ?

451 **M** : ouais, bon elle sait déjà lire et comme je vous l'ai dit, étant donné que c'est quelque chose que

452 moi j'aime beaucoup... déjà tout bébé, quand moi j'avais envie de lire, et qu'elle était avec moi, je

453 lisais à voix haute. Elle sait déjà lire ouais ! Et il n'y a pas que moi, on est toute une famille de

454 littéraires.

455 **E** : donc elle savait lire avant d'être à l'école ?

456 **M** : avant d'être à l'école non, c'est-à-dire qu'elle savait lire avant la 1P, mais ça va vite à cet âge là.

457 Elle savait déjà avant, elle savait déjà pas mal. C'était pas courant comme maintenant, mais elle savait

458 déjà plein de choses que les autres ne savent pas encore maintenant.

459 **E** : et comment ça se passe, elle ne s'ennuie pas ?

460 **M** : et ça parce que je lui ai appris... enfin ce que je veux dire... ah ben d'ailleurs un jour je suis

461 arrivée à l'école et la maîtresse elle m'a dit c'est pas normal, votre fille ne sait pas écrire son prénom,

462 j'étais tellement choquée... j'étais là oh mon dieu, ma fille a du retard, alors je lui ai appris à écrire

463 son nom. A partir de là, ça s'est enchaîné...

464 **E** : et le fait qu'elle sache lire avant les autres ça pose pas trop de problèmes, vous n'avez pas

465 l'impression qu'il y a un décalage ?

466 **M** : y'en a d'autres, y'a d'autres parents qui sont investis dans ce truc là, leurs enfants savent lire aussi

467 et par rapport à ce qu'indique l'école, je crois apparemment qu'elle est censée faire de la lecture

468 courante en fin de 2P. Evidemment, elle lit des livres qui sont destinés à un public de son âge, donc

469 elle doit en tout cas comprendre 85% de ce qui se raconte.

470 **E** : si elle ne comprend pas quelque chose en classe, comment vous pensez que cela se passe ? Qu'est-

471 ce qu'elle doit faire, est-ce qu'elle persévère ?

472 **M** : en classe, apparemment elle persévère, elle ne veut pas lâcher... alors qu'à la maison, c'est tout le

473 contraire. A la maison, au premier obstacle... alors je suis obligée de... je suis contente, à l'école

474 apparemment, elle veut aller jusqu'au bout du truc... Je trouve ça très bien, vraiment

475 **E** : et comment elle doit se comporter en classe, selon vous ? Au niveau du comportement

476 **M** : selon moi, on en a parlé déjà... apparemment elle bavarde, elle est pas toujours concentrée sur ce

477 qu'il faut faire, mais en même temps, comme il y a pas vraiment de difficultés, alors l'un dans l'autre,

478 ça pose pas plus de problèmes... donc après personne ne s'en inquiète plus que ça...

479 **E** : alors, il y a un chercheur qui dit que les élèves, quand ils vont à l'école, ils exercent un métier, est-

480 ce que vous êtes d'accord avec ça ou pas du tout ? [silence] Comme vous, vous allez au travail, elle,

481 elle irait au travail d'écolier...

482 **M** : mais elle, elle pense ça...

483 **E** : ah, c'est pas ce qu'elle nous a dit !

484 **M** : elle dit mais moi aussi je travaille à l'école, moi aussi j'ai mon travail à l'école.

485 **E** : travailler oui, ça elle l'a dit... c'est peut-être le mot « métier »...Qu'est-ce que vous en pensez,

486 vous ?

487 **M** : à priori, ça me parle pas...

488 **E** : par contre, est-ce qu'il faut travailler, il faut fournir un certain effort pour parvenir à réussir

489 l'école ?

490 **M** : moi je ne la vois pas en fournir, apparemment, l'image que j'ai d'elle et la persévérance... ça colle

491 pas exactement, mais euh... je sais pas, moi je pense qu'il faut travailler.

492 **E** : quand vous n'arrivez pas à faire quelque chose, vous réagissez comment vous ?

493 **M** : pas la même chose à la maison ou dans le cadre professionnel. En fait c'est un peu pareil, je viens

494 de m'en rendre compte [rires]

495 **E** : justement, c'est ça que je cherche à voir [rires]

496 **M** : le truc c'est que dans le cadre professionnel, j'aime pas du tout qu'on me demande un truc et de ne

497 pas pouvoir le faire. C'est-à-dire que si je n'arrive pas à le faire moi-même, au niveau du rendu,

498 j'aurais trouvé la solution, même si elle ne vient pas de moi, je serais allée trouver la solution quelque

499 part. Et puis ici, je ne suis pas quelqu'un qui fait des choses qu'il n'a pas envie de faire, donc après, je

500 ne suis pas souvent confrontée à certaines choses pour lesquelles j'aurais des difficultés. J'ai tendance

501 à me rendre la vie la plus facile possible, car je mets mon énergie dans d'autres choses. Je me mets le

502 moins de contraintes possible. Je laisse tout de suite tomber...

503 **E** : mais au travail vous persévérez plus ?

504 **M** : ah ben au travail... on me demande d'accomplir des tâches, alors je les accomplis, ça c'est sûr !

505 **E** : quand elle va à l'école, elle est plutôt contente ?

506 **M** : périodiquement pas... j'ai entendu tout à l'heure... [rires]

507 **E** : je pense que l'on a une certaine influence et elle n'ose peut-être pas dire...

508 **M** : effectivement, elle elle aurait tendance à être un peu timide et pas faire passer les messages
509 comme elle les ressent vraiment. Et je me suis rendu compte en écoutant qu'elle disait ce qu'elle
510 pensait qu'on attend d'elle.
511 D'ailleurs [en s'adressant à sa fille], avant je t'ai entendu dire que quand tu arrives pas à faire un truc,
512 tu ne t'énerves pas. Moi je trouve que tu t'énerves quand tu n'arrives pas à faire un truc. [réponse de
513 l'enfant : mais à l'école, non !]. Ici, oui !
514 **E** : [en s'adressant à l'enfant] Alors tu es contente d'aller à l'école ? [oui !]
515 **M** : mais tout le temps ? [non!]. Je lui demande pourquoi, mais je n'obtiens pas forcément une
516 réponse. Quand elle me dit ce qu'elle aime à l'école, c'est jouer à la récréation.
517 **E** : j'ai une dernière question, j'ai préparé une liste d'émotions et j'aurais voulu que vous m'entouriez
518 ceux que vous ressentez... soit ceux que vous avez ressentis, soit ceux que vous ressentez
519 régulièrement face à l'école, donc soit quand vous étiez petite, les sentiments que vous avez pu
520 ressentir ou maintenant...
521 **M** : donc ou les miens quand j'étais enfant ou ce que ça me provoque le fait qu'elle... enfin elle et
522 l'école...
523 **E** : voilà, c'est un peu les deux... [la maman entoure les émotions] Pouvez-vous me dire deux mots sur
524 chaque sentiment ?
525 **M** : euh... j'éprouve cette joie quand je vais à l'école et que je découvre ce monde d'enfants où ils font
526 leur bricolage, leurs trucs trop chouettes et tout... La tristesse, ça c'est quand moi j'étais petite, la
527 honte aussi... et puis j'aurais tendance à penser que ma fille puisse ressentir ce genre de choses, enfin
528 je ne sais pas comment c'est à l'école, parce que je vois qu'il y a une différence de comportement,
529 mais j'aurais tendance à penser qu'elle a du mal avec le regard porté sur elle, que quand tu es timide,
530 par exemple quand quelqu'un lui dit qu'elle est jolie, enfin quand elle a des compliments, c'est limite
531 que ça va lui faire l'effet contraire et donc on sent à ce moment qu'elle aurait voulu comme vous
532 disiez se cacher, ne pas être vue. Donc, je pense qu'il lui arrive d'avoir ce genre de sentiments... En
533 tout cas, moi j'ai vu mon enfant comme ça à plusieurs reprises.
534 Peur... moi j'avais peur quand j'étais petite, parce que j'étais vraiment mauvaise et puis j'avais peur de
535 certains camarades. Pour ma fille... pas du tout... par rapport à son parcours et son école, pas du tout !
536 Et puis fierté, parce que c'est ma fille, et puis c'est facile et puis elle y arrive et puis elle a l'air doué,
537 alors tant mieux !

Famille Boulorose

(Elodie et ses parents)

1
2
3
4 E = étudiante El. = élève M = mère de l'enfant P = père de l'enfant
5
6

Entretien avec l'élève

7
8
9 **E** : j'aimerais bien que tu me racontes ta journée d'école... Comment c'était ? Qu'est-ce que tu as fait ?
10 **El** : j'ai travaillé...
11 **E** : tu as travaillé ? Tu peux nous expliquer un petit peu ? Qu'est-ce que tu as fait comme travail ?
12 **El** : j'ai écrit...
13 **E** : qu'est-ce que tu as écrit ?
14 **El** : j'ai écrit des trucs sur le chevalier !
15 **E** : et qu'est-ce que tu as écrit ? Tu peux nous expliquer ?
16 **El** : non je me souviens pas...
17 **E** : est-ce que c'est un sujet qui te plaît ? [oui] Qu'est-ce que tu as fait d'autre aujourd'hui ?
18 **El** : j'ai travaillé dans le cahier d'écriture
19 **E** : qu'est-ce que tu as dû faire ?
20 **El** : des lettres et puis dessiner des dessins [elle ne se souvient pas de ce qu'elle a dessiné]
21 **E** : qu'est-ce que tu as fait d'autres ?
22 **El** : c'est tout...
23 **E** : tu n'as rien fait d'autre ? Tu n'as pas eu la salle de jeu ?
24 **El** : oui, j'ai chanté
25 **E** : qu'est-ce que tu as préféré faire aujourd'hui ?
26 **El** : écrire !
27 **E** : pourquoi ?
28 **El** : pourquoi j'aime les chevaliers !
29 **E** : et les autres jours, qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
30 **El** : euh... j'aime jouer avec mes copines !
31 **E** : il y a d'autres choses que tu aimes ?
32 **El** : non !
33 **E** : alors qu'est-ce que tu n'aimes pas trop faire ? Il y a des choses que tu aimes moins faire ?
34 **El** : oui, j'aime pas dessiner
35 **E** : lorsque la maîtresse te demande de faire des dessins, tu n'aimes pas ? [non] Et il y a d'autres
36 choses que tu n'aimes pas faire ?
37 **El** : non !
38 **E** : alors, il y a sûrement d'autres choses que tu aimes faire ! Les maths, par exemple ?
39 **El** : oui
40 **E** : qu'est-ce que tu fais en maths ?
41 **El** : euh... c'est des travaux difficiles
42 **E** : c'est difficile les maths ? C'est toujours difficile ? Tous les jours ?
43 **El** : oui !
44 **E** : et tu apprends à lire aussi ?
45 **El** : oui
46 **E** : est-ce que ça te plaît ?
47 **El** : oui
48 **E** : et est-ce que c'est difficile d'apprendre à lire ?
49 **El** : oui un peu...
50 **E** : est-ce que tu aurais envie de faire des choses que tu ne fais pas à l'école ?
51 **El** : oui

52 **E** : quoi par exemple ?

53 **EI** : faire des bricolages

54 **E** : tu ne fais pas souvent des bricolages ?

55 **EI** : non, des fois

56 **E** : et il y a d'autres choses que tu aimerais bien faire ?

57 **EI** : non !

58 **E** : est-ce que tu penses que ce que tu fais à l'école c'est utile en dehors de l'école ?

59 **EI** : oui

60 **E** : qu'est-ce qui te sert ? Qu'est-ce que tu peux faire à la maison et que tu as appris à l'école ?

61 **EI** : euh... regarder des livres

62 **E** : regarder des livres ou aussi essayer de lire ?

63 **EI** : oui, aussi essayer de lire !

64 **E** : tu arrives à lire ? et avec qui lis-tu ?

65 **EI** : oui ! des fois toute seule ou avec mon père et ma mère

66 **E** : quand tu n'as pas envie de faire quelque chose à l'école, comment ça se passe quand tu n'as vraiment pas envie de faire quelque chose ?

67 **EI** : je fais quand même

68 **E** : tu fais quand même ! Est-ce que tu sais, est-ce que tu peux nous dire pourquoi les enfants vont à l'école ?

69 **EI** : pour apprendre à lire, à écrire...

70 **E** : et toi pourquoi tu vas à l'école ? Pour ça, aussi ?

71 **EI** : oui

72 **E** : pour apprendre à lire et à écrire ! et pour d'autres choses ?

73 **EI** : oui, pour travailler

74 **E** : pour travailler ! A Genève, on oblige les enfants à aller à l'école, on dit que l'école est obligatoire. Et si elle n'était pas obligatoire, est-ce que tu irais quand même ?

75 **EI** : oui !

76 **E** : pourquoi est-ce que tu irais ?

77 **EI** : pourquoi j'aurais aimé

78 **E** : parce que tu aimes l'école ? [oui] Et pour apprendre ? [acquiescement de la tête] est-ce que tu trouves que c'est bien qu'on oblige les enfants à aller à l'école ?

79 **EI** : oui

80 **E** : pourquoi est-ce que c'est bien de les obliger ?

81 **EI** : pourquoi comme ça ils peuvent lire, écrire, apprendre à travailler

82 **E** : très bien ! C'est dans longtemps, mais est-ce que tu penses que l'école, ça va te permettre de trouver un métier plus tard ?

83 **EI** : oui

84 **E** : tu penses que ça va te permettre ?

85 **EI** : oui !

86 **E** : tu sais déjà ce que tu veux faire plus tard ?

87 **EI** : je sais pas encore...

88 **E** : mais donc ça va te permettre de trouver un métier !

89 **EI** : oui !

90 **E** : alors qu'est-ce que tu apprends à l'école ? Tu m'as déjà dit que tu apprenais à lire, à écrire, mais est-ce que tu apprends d'autres choses ?

91 **EI** : oui à travailler

92

93 **E** : la maîtresse elle t'apprend à travailler ? [oui] Comment elle fait pour t'apprendre à travailler ?

94 **EI** : pourquoi elle nous explique

95 **E** : elle vous explique ce qu'il faut faire ?

96 **EI** : oui !

97

98

99

100

101

102

103 **E** : et pourquoi on apprend des choses à l'école ? Pourquoi tu apprends toi ?
104 **EI** : comme ça quand t'es grand tu sais écrire et lire
105 **E** : tu as le droit de ne pas savoir, c'est une question difficile... mais pour qui tu apprends ? Est-ce que
106 c'est pour toi, pour quand tu seras grande ou c'est pour faire plaisir à tes parents ? Pourquoi tu
107 apprends ?
108 **EI** : pour faire plaisir à mes parents...
109 **E** : et pour toi aussi ?
110 **EI** : oui
111 **E** : et si tu n'apprenais pas, tu crois que tes parents seraient tristes ?
112 **EI** : oui
113 **E** : comment tu dois faire pour bien apprendre quelque chose ? comment tu dois être pour apprendre à
114 lire, par exemple
115 **EI** : ben la maîtresse elle nous explique qu'est-ce qui faut écrire et après on le fait...
116 **E** : ça se fait tout seul ?
117 **EI** : oui, mais quand on est en 1P, il faut faire tout seul
118 **E** : et tu arrives toujours à faire les exercices ?
119 **EI** : oui !
120 **E** : comment tu es en classe quand tu apprends des choses ? Tu es debout, assise...
121 **EI** : assise et des fois debout
122 **E** : est-ce que l'on peut parler quand on apprend quelque chose ?
123 **EI** : non, parce que ça nous déconcentre...
124 **E** : ah ! il faut être concentré pour apprendre ?
125 **EI** : oui
126 **E** : est-ce que tu trouves bien de faire des mathématiques à l'école ?
127 **EI** : oui j'aimerais encore en faire
128 **E** : est-ce que tu trouves bien de faire du français à l'école, d'apprendre à lire ?
129 **EI** : oui
130 **E** : et la salle de jeu, tu trouves bien ?
131 **EI** : euh... oui... des fois non parce que des fois y'a des garçons ou des filles qui savent faire la roue,
132 la colonne droite ou des trucs difficiles et après les autres ils savent pas, et ils peuvent se faire mal
133 **E** : et les chevaliers, ça te plaît ?
134 **EI** : oui...
135 **E** : quelle est la discipline qui te semble la plus importante ? Qu'est-ce qui est très très important ?
136 **EI** : euh... d'écrire et à lire
137 **E** : pour toi c'est le plus important ! et qu'est-ce qui est un peu moins important ?
138 **EI** : la rythmique
139 **E** : pourquoi c'est très important d'apprendre à lire et écrire ?
140 **EI** : pourquoi... parce que si on sait pas lire et écrire quand on sera grand on saura pas écrire et à lire
141 **E** : raconte-nous le matin, quand tu arrives en classe, qu'est-ce que tu fais en tout premier ?
142 **EI** : je dis bonjour à la maîtresse
143 **E** : et ensuite ?
144 **EI** : on dit [elle précise plus tard que c'est la maîtresse] Qu'est-ce qui faut faire...
145 **E** : qu'est-ce que tu dois faire d'habitude ? [elle réfléchit] Ce matin par exemple ?
146 **EI** : j'suis arrivée, j'ai dit bonjour et puis j'suis été sur les bancs parce que je suis arrivée un peu en
147 retard
148 **E** : et lorsque tu n'arrives pas en retard, tu fais quoi ?
149 **EI** : euh... j'fais le cahier d'écriture
150 **E** : c'est tous les matins le cahier d'écriture ?
151 **EI** : non pas tous les matins... des fois y'a des autres trucs... les travaux que tu as pas encore finis
152 **E** : pourquoi ils ne sont pas encore finis ces travaux ?
153 **EI** : pourquoi t'as papoté !

154 **E** : et toi ça t'arrive souvent de papoter ?

155 **EI** : non

156 **E** : tes travaux ne sont pas terminés parce que tu bavardes et tu n'es pas concentrée ?

157 **EI** : oui !

158 **E** : tu ne bavardes jamais toi ?

159 **EI** : non !... des fois oui, mais pas trop, mais je finis

160 **E** : est-ce que tu fais tous les jours la même chose à l'école ?

161 **EI** : non c'est différent !

162 **E** : qu'est-ce qui est différent ?

163 **EI** : des fois j' fais des mathématiques, des fois j' écris, des fois je dois faire des marionnettes...

164 **E** : c'est quoi les marionnettes ?

165 **EI** : en fait, c'est des petits bonhommes et quand tu fais un spectacle, tu te mets dessous le truc où tu

166 fais le spectacle comme ça on te voit pas et après tu montres les marionnettes !

167 **E** : ça te plaît ?

168 **EI** : oui !

169 **E** : si tu fais un exercice tout juste, ça t'arrive de faire tout juste ?

170 **EI** : des fois, pas tout le temps

171 **E** : mais quand tu fais tout juste, est-ce qu'elle te félicite la maîtresse ? elle te dit quoi ?

172 **EI** : elle dit bravo, elle met une boucle comme ça

173 **E** : et quand tu ne comprends pas une fiche, comment ça se passe ?

174 **EI** : parce que je sais lire, alors je lis qu'est-ce qui faut faire et après j' le fais

175 **E** : tu comprends toujours ? Parce que nous, on ne comprenait pas toujours...

176 **EI** : non pas tout le temps

177 **E** : et alors quand tu comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

178 **EI** : je dis à la maîtresse ou des fois, je recopie le camarade.

179 **E** : comment tu dois faire pour demander à la maîtresse, tu cries à travers la classe ?

180 **EI** : je lève la main et des fois je viens vers elle

181 **E** : il y a un monsieur qui dit que les élèves, quand ils vont à l'école, c'est comme s'ils faisaient un

182 métier... tu sais ce que c'est un métier ? [non] Ton papa et ta maman, ils vont travailler le matin, ils

183 font un métier... Est-ce que toi tu as l'impression que l'école c'est ton métier ?

184 **EI** : non !

185 **E** : non, tu n'as pas l'impression ! Par contre, est-ce qu'il faut travailler à l'école pour réussir ?

186 **EI** : oui, j'ai besoin de travailler

187 **E** : ça veut dire quoi alors travailler ?

188 **EI** : je dois faire des fois des trucs difficiles et des fois des trucs faciles...

189 **E** : qu'est-ce qu'elle attend de toi la maîtresse en classe ? Comment tu dois te comporter ?

190 **EI** : euh... je dois bien me comporter

191 **E** : ça veut dire quoi bien se comporter ?

192 **EI** : ça veut dire que tu dois bien te comporter, parce que sinon tu te fais fâcher, t'es puni !

193 **E** : qu'est-ce que l'on devrait faire pour bien se comporter, si on allait en classe ? Donne-nous des

194 conseils !

195 **EI** : il faut pas crier parce que sinon on va se faire gronder...

196 **E** : est-ce qu'il y a d'autres choses qu'on ne doit pas faire ?

197 **EI** : oui ! Il faut pas taper ton camarade s'il t'a rien fait... tu dois dire à la maîtresse !

198 **E** : qu'est-ce qu'on doit pas faire, encore en classe ?

199 **EI** : on a pas le droit de crier fort, on a pas le droit de donner des coups de pied, ou de donner des

200 coups de poings dans le ventre...

201 **E** : c'est tout ce qu'on a pas le droit de faire ?

202 **EI** : oui !

203 **E** : on a le droit de parler alors ?

204 **EI** : oui... non pas tout le temps, des fois la maîtresse elle dit qu'il faut pas parler sinon ça va nous
205 déconcentrer !
206 **E** : et pourquoi on doit être concentré ?
207 **EI** : pour pas qu'on fasse une erreur dans le travail...
208 **E** : est-ce que toi ça te plaît d'être une écolière, d'aller à l'école ?
209 **EI** : j'aime aller à l'école mais j'aime pas être maîtresse...
210 **E** : mais d'être élève ça te plaît ?
211 **EI** : oui !
212 **E** : pourquoi tu n'aimerais pas être une maîtresse ?
213 **EI** : pourquoi j'aimerais pas crier ?
214 **E** : c'est facile d'être une élève ou c'est difficile ?
215 **EI** : c'est facile
216 **E** : pourquoi c'est facile
217 **EI** : pourquoi tu dois être gentille avec tes camarades parce que comme ça ils te tapent pas
218 **E** : et le matin, quand tu vas à l'école, tu es tous les jours contente ou des fois tu es un peu triste ?
219 **EI** : des fois je suis fâchée, pourquoi je suis fatiguée parce que aujourd'hui je suis fatiguée, parce que
220 vendredi j'ai été dormir dans un hôtel pour aller faire de la luge, après samedi je suis revenue et hier
221 j'étais un peu fatiguée, parce qu'on est revenu le soir et j'avais un anniversaire... aujourd'hui le matin
222 j'étais fatiguée
223 **E** : donc tu étais fâchée d'aller à l'école... mais sinon les autres matins, tu es comment ?
224 **EI** : ben j'y vais à l'école. J'ai jamais eu des caprices, mais des fois mon frère oui !
225 **E** : mais est-ce que des fois tu es contente d'aller à l'école ?
226 **EI** : oui des fois je suis contente
227 **E** : quand tu n'arrives pas à faire une fiche, un exercice, parce qu'il est trop difficile... est-ce que tu es
228 énervée ? Comment ça se passe ?
229 **EI** : je lève la main pour dire que je n'ai pas compris...
230 **E** : mais est-ce que ça t'énervé ? Est-ce que tu es fâchée ?
231 **EI** : des fois oui !
232 **E** : est-ce que des fois tes camarades s'énervent parce qu'ils n'ont pas bien compris une fiche ?
233 **EI** : oui, parce que... ils sont fâchés parce qu'ils n'ont pas compris, parce que leur copain il leur a
234 empêché d'écouter
235 **E** : Et quand tu as des copains qui sont fâchés, ça se voit ?
236 **EI** : oui parce qu'il fait une tête fâchée...
237 **E** : et donc le matin quand tu te réjouis d'aller à l'école, pourquoi tu es contente ?
238 **EI** : parce que la maîtresse le... euh avant d'aller à l'école le lendemain matin, elle nous dit des trucs
239 qu'est-ce qu'on va faire et des fois y'a des trucs qu'on aime, alors on va à l'école !
240 **E** : donc c'est parce que tu aimes ce que tu vas faire pendant la journée...
241 J'ai préparé une petite feuille pour toi où il y a plusieurs émotions, plusieurs sentiments que tu peux
242 ressentir à l'école... Tu vas entourer ceux que tu ressens des fois à l'école, ou souvent... Il y a la joie,
243 quand tu es contente de quelque chose. Il y a la tristesse, quand tu veux pleurer ou quand tu es triste
244 parce qu'il s'est passé quelque chose. Il y a la honte, c'est quand tu n'as pas envie que quelqu'un voit
245 ce que tu as fait, tu as un petit peu honte, tu n'as pas envie que la maîtresse voie, tu préférerais te
246 cacher... La peur, donc ça tu m'as déjà dit. L'ennui, c'est quand tu n'as pas tellement envie de faire
247 quelque chose, ça t'ennuie. Là, c'est la colère, quand tu es énervée. Et puis là c'est la fierté, quand tu
248 as envie de montrer ton dessin, tu es fière de ce que tu as fait, tu es contente de ce que tu as fait
249 **EI** : mais on entoure que un truc ?
250 **E** : tout ce que tu ressens à l'école !
251 La joie, tu la ressens quand ?
252 **EI** : quand j'ai le droit de faire un travail que j'aime. [*la tristesse*] ; non ! [*la honte*] ; des fois oui, euh
253 parce que... mais ça c'est à la maison, c'est jamais à l'école, parce que un jour j'avais renversé un peu
254 de lait, après j'ai été... on est descendu et ma tasse elle s'est cassée, après ma mère elle m'a grondé. A

255 l'école non ! [*la peur*] ; parce que la première fois que j'étais à l'école et ben en fait je rêvais que
256 y'avait des escaliers en colimaçon, la même hauteur que la cathédrale.
257 **E** : est-ce que parfois tu as un petit peu peur d'aller à l'école, maintenant que tu es plus grande ?
258 **EI** : oui ! pourquoi des fois y'a pas mes copines... des fois j'ai peur, parce que... par exemple
259 aujourd'hui j'ai eu peur parce qu'elles m'ont dit je vais pas jouer avec toi.
260 **E** : ça, ça te fait peur ! et y'a-t-il d'autres choses qui te font peur à l'école ?
261 **EI** : non ! [*l'ennui*] ; parce que ce vendredi, j'avais dit j'ai beaucoup de trucs à faire, mais ça c'était à
262 l'école et après j'étais fatiguée parce que je voulais pas aller à la montagne et puis mes parents ils
263 m'ont quand même dit, on va à la montagne. [*la colère*] oui... non ! des fois oui, des fois je dis à mes
264 copines, je vais t'inviter chez moi et après je leur dis je viens chez toi ou tu viens chez moi ? Après
265 eux ils veulent pas me répondre alors je suis en colère. [*la fierté*] ; des fois oui ! quand j'étais à la
266 piscine, j'arrivais pas au début, avec les manchons, mais après avec les manchons j'ai réussi à nager.
267
268

269 Entretien avec la mère de l'élève :

270
271 **E** : gardez-vous un bon souvenir de votre scolarité ?
272 **M** : non, c'est un bon souvenir
273 **E** : aimiez-vous l'école ?
274 **M** : oui moi j'ai le souvenir que j'aimais l'école, j'étais une bonne élève, sans plus euh... j'ai jamais
275 vraiment eu de problèmes. Je me souviens de camarades qui avaient des problèmes avec les profs,
276 mais bon moi ça toujours été, j'ai un bon souvenir, j'ai un souvenir des copines, je me souviens, je
277 pleurais toujours au début des vacances parce que je quittais tous les petits copains, les petites copines
278 [rires]. Tout s'est bien passé... jusqu'en 6^{ème} primaire [rires]... après c'était plus difficile. Le cycle, ça
279 été une adolescence un peu chaotique et puis après j'ai commencé le collège et finalement, j'ai fait
280 l'école de culture générale et j'étais très contente là-bas.
281 **E** : c'était plutôt facile pour vous l'école primaire ?
282 **M** : oui !
283 **E** : vous n'aviez pas de difficultés ?
284 **M** : non, il n'y avait aucune difficulté. Non, et puis si je compare justement par rapport aux devoirs,
285 mes parents parlaient pas bien le français, largués dans tout ce qui était maths modernes, et moi je me
286 souviens, on faisait toujours ça tout seul et puis que ça allait bien ! Maintenant je me rends compte, je
287 suis plus derrière les enfants, quand même. Ils pourraient être plus autonomes [rires] pour leurs
288 devoirs.
289 **E** : donc un souvenir plutôt positif
290 **M** : oui oui, positif !
291 **E** : quelles sont les disciplines qui vous plaisaient le plus lorsque vous étiez petite ?
292 **M** : petite... globalement ... toutes !
293 **E** : est-ce que maintenant, en tant que parent, l'école est importante pour vous ?
294 **M** : ben oui bien sûr ! Je me sentirais pas du tout de leur apprendre... voilà, à lire, à écrire, les maths,
295 la géo, l'histoire, non ! Etre moi la prof, non [rires] ! Je me sens pas les compétences !
296 **E** : pour vous c'est donc important de mettre vos enfants à l'école
297 **M** : oui !
298 **E** : et qu'est-ce que vous attendez de l'école pour votre enfant, cette année, par exemple ? On a déjà
299 parlé un petit peu du respect, des règles de vie...
300 **M** : oui oui voilà, règles de vie... continuation de la crèche et puis bon au niveau des matières
301 scolaires, acquisition de la lecture, là cette année, début des maths, je crois... et puis sinon, créativité
302 aussi ! Tout ce qui est dessin, bricolage...
303 **E** : donc selon vous, l'école est adéquate à la société actuelle ou est-ce qu'elle est en inadéquation ?
304 **M** : non... je pense qu'elle est adéquate [silence]... non elle est adéquate
305 **E** : êtes-vous en accord avec ce qu'elle propose ?

306 **M** : à ce niveau là, oui ! après je vois, à partir de la 3P... oui, il me semble qu'il y a quand même pas
307 mal de restriction pour différentes choses. Aux [nom de l'école anonyme] il semblerait qu'ils ont de la
308 chance dans tout ce qui est musical, ils ont la chorale, la musique, enfin différentes choses, par contre,
309 c'est vrai que le sport, ils n'ont pas de salle de gym euh... ouais... alors est-ce que ça change d'une
310 école à l'autre, selon ce qu'ils ont comme infrastructure...ça, je trouve vraiment très dommage et les
311 travaux manuels, la couture. Enfin, je sais pas où ça en est... d'autres choses annexes, oui il manque.
312 Moi j'ai appris à coudre et tricoter à l'école, et je continue toujours maintenant... Je suis contente d'y
313 avoir appris ! [silence]. Oui et puis la gym... l'école sans une salle de gym, je trouve... L'importance
314 du mouvement ! Je trouve vraiment très très dommage ! Si au niveau budgétaire, il y a des économies
315 à faire, c'est pas là où il faut les faire ! mais c'est un autre débat !

316 **E** : ce sentiment qu'il manque quand même des choses, en complémentarité...

317 **M** : ouais ! Bon moi je pense que l'école... enfin, je sais pas si c'est péjoré, mais... ouais peut-être.
318 Alors je sais pas si c'est partout comme ça... ça, je trouve très dommage !

319 **E** : mais selon vous, c'est quand même pertinent de faire du français et des maths ?

320 **M** : ah ben c'est nécessaire ! [rires] Non, c'est nécessaire ! Mais je pense que c'est pas que ça ! Le
321 goût du sport, euh... voilà, c'est aussi là que ça s'apprend. J'avais pas des parents sportifs et je suis
322 quand même devenue une personne sportive et c'est grâce à l'école et tous les cours qu'ils proposaient
323 à côté ! A l'école primaire, on avait la gym, la course à pied, tous les cours à côté, les jeudis de ski, ...
324 Maintenant, je ne sais pas si ça existe toujours. Et c'était des prix tout à fait abordables. Je vois
325 maintenant les cours pour les enfants... bon, vous en aurez un [rires] !

326 **E** : ce que fait votre enfant à l'école, est-ce que c'est utile ? Dans la vie de tous les jours ?

327 **M** : non, je pense... enfin, j'espère. Je ne sais pas tout ce qui font, mais... moi je suis très contente
328 avec l'école [anonyme]. C'est une école très ouverte, parce qu'elle est petite aussi. Ils ont fait pas mal
329 de choses... ils ont des thèmes chaque année. Ils visitent pas mal de choses, la cathédrale, des musées,
330 ils vont au théâtre, c'est parfait ! ça ouvre les horizons !

331 **E** : est-ce que vous désiriez qu'elle fasse d'autres choses ? Est-ce qu'il y a des choses qui manquent
332 selon vous ?

333 **M** : alors euh... je ne sais pas où ça en est par rapport à l'éducation sexuelle... mais je sais qu'il y a
334 quelque chose par rapport à ça, je pense que ça ne s'appelle pas comme ça à leur âge... mais il y a une
335 approche... par rapport à la pudeur et bon tout ce que l'on entend, les thèmes qu'on entend... même le
336 petit trajet pour aller à l'école, quelqu'un qui les stoppe... je sais qu'il y a une association pour ... qui
337 forme. Là j'ai vu, y'a un APE qui a proposé un atelier aux enfants pour leur donner confiance en eux,
338 pour qu'ils puissent répondre si jamais... que ce soit à l'école, le racket, tout ce que l'on peut
339 entendre. C'est des choses qui doivent être proposées au sein de l'école ! Que ce soit en collaboration
340 avec les parents, ça aussi ! Et puis, quelque chose que j'avais à cœur, c'était par rapport aux
341 religions... pas un cours de religions en tant que catholique, enfin chrétien, mais connaissance des
342 religions ! De parler un peu de chaque religion et par rapport à ça ; le respect, la tolérance, ... Ce sont
343 des thèmes qui sortent aussi chez les adultes...

344 **E** : ce serait plus des grands thèmes de la société à aborder...

345 **M** : oui à leur niveau... de sensibilisation ! De thèmes de société ou de protection de soi, de savoir dire
346 non, de confiance en soi, qui peut s'apprendre à l'école !

347 **E** : est-ce qu'il y a des choses que vous enlèveriez du programme ?

348 **M** : non... non, je dirais plutôt des choses à ajouter ! [rires]

349 **E** : est-ce que vous pensez que c'est bien que l'école soit obligatoire ?

350 **M** : oui ! c'est dans les droits de l'enfant, qu'ils puissent apprendre à lire et écrire !

351 **E** : et si elle ne l'était pas, que d'autres structures étaient proposées, est-ce que vous changeriez vos
352 enfants de lieu ?

353 **M** : donc si elle n'était pas obligatoire.... Mais quel type de structure ?

354 **E** : ça n'existe pas... mais si d'autres structures, peut-être plus adéquates à chaque enfant...

355 **M** : non, je pense que l'école doit être pour tout le monde. Après si des enfants ont plus de difficultés
356 que d'autres, voilà... mais bon l'école... enfin y'a plein de choses qui sont entrées dans les mœurs !
357 Oui éventuellement pour ceux qui ont plus de difficultés, mais...

358 **E** : qu'est-ce que concrètement elle apprend à l'école ?

359 **M** : concrètement [rires] Ben je ne sais pas trop... Je sais qu'ils font des activités manuelles, ils
360 chantent beaucoup, donc tout ce qui est initiation musicale, ils ont la rythmique aussi, donc le
361 mouvement, ... bon ça reste euh... le rapport entre enfants, entre adultes et enfants, il y a les matières
362 qu'ils doivent apprendre...

363 **E** : dans quel but apprend-elle toutes ces choses ?

364 **M** : les choses de base déjà, pour se débrouiller dans la vie, pour pouvoir vivre plus tard. Oui je vois la
365 lecture, l'écriture et compter c'est la base pour tout le monde.

366 **E** : donc c'est une base !

367 **M** : c'est une base, on voit bien, toutes les personnes qui savent pas les difficultés qu'elles ont.
368 D'avoir un esprit critique, je pense que l'école va pouvoir amener... avoir un esprit critique. Je veux
369 dire, pas que l'école bien sûr, mais euh... la vie, voir pourquoi oui, pourquoi non, ne pas dire oui à
370 tout ! Savoir pourquoi on obéit [rires]

371 **E** : vraiment avoir les bases pour entrer dans la société

372 **M** : oui ! c'est pas que l'école, mais l'école en fait partie, je pense.

373 **E** : que faut-il faire pour bien apprendre ? Comment l'on doit être ?

374 **M** : [rires] pour bien apprendre, pour pouvoir arriver à l'école ?

375 **E** : oui, pour être en condition d'apprendre

376 **M** : euh déjà... je vais dire des choses de base, mais déjà avoir déjeuné le matin, avoir bien dormi, ces
377 choses de base, d'arriver à l'école disposé à apprendre. Oui peut-être un peu de calme pour pouvoir se
378 concentrer, euh... il y a des conditions comme ça à avoir, pour pouvoir être attentif, déjà. Et puis
379 voilà, je pense que le prof fait beaucoup, la façon d'écouter, la patience, de pouvoir amener l'enfant à
380 comprendre des choses et puis voilà. Et je pense qu'après, il faut répéter plusieurs choses, il faut... y'a
381 des choses qui prennent du temps !

382 **E** : est-ce que vous pensez qu'ils sont bien formés pour la suite ? Est-ce que l'école permet de les
383 former pour leur avenir ?

384 **M** : actuellement, à n'importe quel niveau ?

385 **E** : le niveau primaire

386 **M** : écoutez, moi j'espère. Là à ce niveau là, je vous avoue que je me fais pas trop de soucis, jusqu'à la
387 2P, je me suis pas fait trop de soucis... c'est plus après. Et puis tout ce qu'on entend, dans les
388 journaux, les études PISA et autres [rires]. Non et puis après, c'est vrai, je me rends pas compte, je
389 vois mon fils, là les tables de multiplication qu'on apprend, ça m'a l'air dur de rentrer dans la tête et
390 puis... alors, je sais pas si c'est lui, si c'est tout le monde... ils les font une fois et puis plus pendant
391 longtemps, alors est-ce qu'y a vraiment un suivi, est-ce qu'à la fin de l'année ils savent leurs tables...
392 nous c'est vrai qu'à lui on lui donne un peu plus de travail, avec ses devoirs, on fait un peu plus aussi,
393 on lui demande plus. On va chercher des brochures.

394 **E** : et si vous deviez décrire une journée d'école de votre enfant, qu'est-ce que vous diriez ?

395 **M** : alors, de ce que je comprends... je sais pas y'a des matières, oui vous faites de la lecture, des fois
396 du français, des leçons d'écriture, euh... ils ont soit chanson, soit rythmique et puis après ils ont du
397 temps libre aussi. Je pense qu'y a un côté matière, enfin apprendre, un côté libre et puis un côté plus
398 créatif que ce soit en chansons ou en mouvements. Après je sais qu'elle travaille sur des thèmes
399 comme les chevaliers, en ce moment...

400 **E** : et lorsque votre enfant ne comprend pas une fiche, comment pensez-vous que ça se passe ?

401 **M** : la maîtresse nous a dit que des fois elle s'énerve un peu, qu'elle ressent comme de la frustration...
402 et parfois envie de pleurer. Oui parfois elle s'énerve...

403 **E** : et alors comment votre enfant doit se comporter en classe ? Qu'est-ce que la maîtresse attend
404 d'elle ?

405 **M** : la maîtresse a dit qu'elle est un peu timide... effacée... ce que j'aimerais bien c'est qu'elle
406 s'exprime, qu'elle ait confiance en elle... au niveau des connaissances et aussi des camarades.
407 J'apprécie beaucoup le conseil de classe...
408 **E** : oui, c'est important les conseils de classe. Ça permet aussi aux enfants de s'exprimer !
409 Un chercheur qui dit que les élèves exercent un métier quand ils vont à l'école. Est-ce que vous êtes
410 d'accord avec lui ?
411 **M** : euh... je sais pas s'ils exercent un métier... mais c'est une activité d'être écolier. En tout cas, je
412 préfère les voir à l'école que casser... ça prépare à un avenir... accéder à la connaissance...
413 **E** : et qu'est-ce que ça veut dire travailler à l'école ?
414 **M** : ben... c'est d'apprendre, de mettre plein de choses dans sa tête, de comprendre... d'assimiler... en
415 tirer parti !
416 **E** : très bien ! Parlons un peu des sentiments...
417 Comment c'était l'école pour vous ? Gardez-vous un bon souvenir ?
418 **M** : oui, positif... j'ai un bon souvenir, jusqu'à la primaire, après... oui un bon souvenir de l'ECG.
419 **E** : dans l'ensemble c'est quand même un bon souvenir...
420 Certaines personnes s'énervent lorsqu'ils font quelque chose et qu'ils n'y arrivent pas... Et vous, vous
421 êtes comment ?
422 **M** : quand j'arrive pas à faire quelque chose... sûrement je m'énerve au début [rires], après j'essaye,
423 jusqu'à ce que j'arrive, je fais de mon mieux et je demande de l'aide... je cherche...
424 **E** : persévérante... [rires]
425 Et face aux différentes disciplines, éprouvez-vous des sentiments plutôt positifs ou plutôt négatifs ?
426 **M** : positifs... et très positifs selon les profs. Ça dépend beaucoup d'eux en fait...
427 **E** : d'accord ! Lorsque votre enfant va à l'école le matin, est-elle plutôt contente, plutôt triste ?
428 **M** : contente, oui ! A 8h00, elle est prête... Oui elle aime bien aller à l'école !
429 **E** : Pour terminer, je vais vous donner une liste de sentiments... j'aimerais que vous entouriez ceux
430 que vous ressentez quand on vous parle d'école, ou que vous avez pu ressentir petite...
431 **M** : euh... je crois tous ! [*la joie*] j'avais du plaisir à l'école, mes enfants aussi ! [*la peur*] peur d'une
432 maîtresse qui gueulait, ou pas trop diplomate... [rires] ! [*la fierté*] oui quand on ramène une bonne
433 note ! [*la colère*] quand ils n'arrivent pas à comprendre... quand la matière ou le prof... [haussement
434 d'épaules] [*la tristesse*] quand ma fille veut inviter une copine et qu'elle dit non... [*la honte*] quand on
435 dit haut et fort qu'on ne fait pas correctement : « C'est pas comme ça qu'il faut faire »...
436 **E** : Merci !
437
438

439 Entretien avec le père de l'élève :

440
441 **E** : est-ce que vous aimiez l'école quand vous étiez petit ?
442 **P** : oui en général, je crois que ça s'est bien passé, c'était une école unisexe, donc c'était différent... la
443 discipline, c'était tellement différent de maintenant euh... oui c'était bien passé !
444 **E** : qu'est-ce que vous aimiez faire à l'école ?
445 **P** : on aime jouer beaucoup, dans mon école il y a les espaces, pour tous les terrains de foot et tout ça !
446 donc, on peut jouer soit le football, ça on peut faire beaucoup de sport. Et puis ça, c'est une chose qui
447 me frappe beaucoup ici, ça y'a pas, il y a pas dans les écoles publiques. On peut pas dépenser 2'000
448 par mois pour une école privée. Ça c'est une chose qui manque, vraiment, c'est triste, pour voir ça
449 dans une ville si riche que Genève ! Dans toutes les écoles publiques, il y a un triste préau pour les
450 enfants...
451 **E** : est-ce que vous avez un souvenir un peu plus négatif, des choses que vous aimiez moins faire à
452 l'école ?
453 **P** : non, non je crois pas, mais c'est toujours la difficulté avec les mathématiques et les sujets comme
454 ça...
455 **E** : donc les maths vous en gardez plutôt un mauvais souvenir

456 **P** : oui oui je crois que c'est les maths et puis... je crois c'est, en plus on a beaucoup plus de sujets, on
457 a commencé plus tôt, l'histoire, la géographie et les maths, tout ça. Donc on apprenait déjà deux
458 langues à l'école et puis ouais.

459 **E** : c'était facile ? ou avez-vous eu des difficultés ?

460 **P** : je crois que là c'est tout le monde pousse les enfants beaucoup plus, donc si on arrive pas à réussir
461 dans l'école, on va dans les classes privées ou les répétiteurs, donc j'ai fait ça pour 4 ans. Je mettais un
462 peu le turbo [rires] !

463 **E** : mais est-ce que c'était facile l'école pour vous ?

464 **P** : après ça c'était facile. Avant c'était un peu difficile, peut-être parce que j'ai commencé mal, parce
465 que ma langue maternelle c'est pas l'anglais, donc quand on fait l'école, j'ai pas l'anglais, donc c'est
466 toujours essayer de rattraper les enfants.

467 **E** : d'accord. Donc en général vous gardez quand même un bon souvenir de votre scolarité !

468 **P** : ouais !

469 **E** : est-ce que maintenant en tant que parent, c'est important que vos enfants aillent à l'école ?

470 **P** : oui ! bien sûr !

471 **E** : est-ce que vous trouvez bien que l'école soit obligatoire ?

472 **P** : oui !

473 **E** : et si elle ne l'était pas, est-ce que vous chercheriez une autre structure ou...

474 **P** : si ce n'était pas obligatoire ? Oui si ce n'est pas obligatoire on va toujours essayer de trouver autre
475 chose qui convient les enfants.

476 **E** : d'accord. Mais est-ce que l'école publique est adéquate à la société ou plutôt inadéquate ?

477 **P** : je crois ...

478 **E** : y'a-t-il des choses que vous modifieriez ?

479 **P** : oui ! parce que je crois pas, ils passent assez de temps dans l'école. Déjà y'a quatre jours
480 seulement... et puis pour le mercredi on a les responsabilités de nouveau sur les parents, pour mettre
481 dans l'activité et tout ça. Donc, je crois les enfants peuvent faire plus qu'ils font maintenant. Voyons
482 en Angleterre par exemple, ils vont plein de journées. Après l'école y'a les sports, comme ça, ils font
483 des choses. Dans l'école ici, elle se termine, les parents doivent courir à gauche à droite pour mener
484 les enfants partout.

485 **E** : donc plus d'heures scolaires...

486 **P** : oui ! je crois les enfants peuvent passer plus à l'école. Je vois également, les gens qui s'ennuient
487 dans les parcs et ils font les bêtises.

488 **E** : au niveau de ce qu'ils apprennent à l'école, est-ce qu'il y a des choses que vous voudriez que votre
489 enfant fasse ?

490 **P** : oui ! je crois que c'est d'abord, mon fils, il a déjà 9 ans et l'ordinateur, est-ce qu'ils mettent les
491 enfants, ils ont rien. Ça c'est une chose qui peuvent utiliser beaucoup plus dans les classes, déjà en
492 jeune âge, plutôt qu'attendre qui soient si haut.

493 **E** : et d'autres choses ?

494 **P** : autre chose, j'ai déjà parlé du sport, euh... des langues, je crois c'est l'anglais parce que c'est très
495 important à Genève, sûrement on peut donner une deuxième langue, un choix également ! Parce qu'il
496 y a pas le choix, l'allemand, je crois, mais ils ne l'utilisent nulle part à Genève.

497 **E** : permettre à l'enfant de choisir

498 **P** : oui, choisir la langue qui est utile ! Parce que le suisse-allemand ils l'utilisent peut-être plus tard
499 dans sa vie, mais maintenant pas.

500 **E** : mais est-ce que l'anglais ils l'utiliseraient ?

501 **P** : oui, parce que moi j'ai essayé de parler, apprendre l'anglais, mais toujours s'amuser avec le
502 français, il va en classe espagnole également, une fois par semaine donc euh... on essaye...

503 **E** : d'accord. Mais dans l'ensemble, vous êtes en accord avec ce que propose l'école ? Est-ce que vous
504 allez dans son sens ou vous êtes complètement opposé avec ce qu'elle propose ?

505 **P** : dans l'ensemble, oui ! Peut-être dans le détail on peut toujours faire mieux.

506 **E** : mais dans l'ensemble elle vous convient !

507 **P** : oui, mais pour le moment, j'ai pas le choix, j'ai pas le choix, parce qu'on a pas les moyens pour
508 mettre les enfants dans l'école privée. Peut-être on doit essayer d'augmenter ce qu'ils peuvent faire
509 après l'école, pour le soutien, pour renforcer ce qu'ils apprennent et aussi apprendre d'autres choses.
510 **E** : est-ce que c'est pertinent de faire des mathématiques, du français à l'école ?
511 **P** : oui !
512 **E** : et par rapport à ce qui est de la salle de jeu, des sciences, est-ce que là vous trouvez aussi
513 intéressant ?
514 **P** : oui ! ils font la salle de jeu, les sciences, la gym, des fois. Ils sont allés à la piscine, mais seulement
515 pour deux mois... Ma fille, elle va pas, simplement elle utilise la gym soit là-bas aux [nom de l'école
516 anonyme] ou aux [nom de l'école anonyme].
517 **E** : qu'est-ce que votre enfant fait à l'école et qui est utile pour la vie de tous les jours ? Est-ce qu'elle
518 apprend des choses à l'école, qui lui sont utiles en dehors ?
519 **P** : bien sûr, oui ! il y a toujours les simples règles de politesse et tous les gestes de respect, j'espère
520 [rires], peut-être pour parler bien, mais je vois pas, parce que chaque fois ils reviennent de l'école et
521 parlent l'argot... Les petits ils entendent tout et il faut copier. Ils imitent, des fois ils reviennent avec
522 des mots, ça va pas. Ça c'est une chose et les heures de l'école qui suivent pas les autres et si les
523 grands terminent à 15h., ils vont rester.
524 **E** : et qu'est-ce qui est moins utile, qu'ils apprennent à l'école ?
525 **P** : ouf, ça c'est difficile, je sais pas tous les détails...
526 **E** : pas de soucis. Et sinon, concrètement, à part les règles de vie et tout ça, qu'est-ce que votre fille
527 apprend cette année ?
528 **P** : qu'est-ce qu'elle a appris ? euh... la lecture, l'écriture un peu moins bien, bon je sais pas les détails
529 de ce qu'elle fait à l'école, elle compte, des fois, elle fait la poésie, elle apprend ça à l'école, euh... je
530 sais pas tous les détails, qu'est-ce qui se passe là-bas.
531 **E** : et dans quel but on apprend ces choses, alors ? Est-ce que c'est un but proche, pour le futur ?
532 **P** : non, non, ça c'est pour le proche, ça c'est pour ce qui est essentiel, ça c'est une base pour la vie.
533 Comme ça si on fait la bonne base, on apprend pour apprendre...
534 **E** : donc en fait, pour vous, ce qu'elle apprend maintenant, c'est la base !
535 **P** : oui ça c'est important !
536 **E** : qu'est-ce qu'elle doit faire pour bien apprendre ?
537 **P** : euh [rires]... elle doit être heureuse à la maison et tout ça... donc c'est bien nourri, content, tout ça.
538 Si des choses comme ça sont bien, ça va, si elle s'est bien reposée la nuit, un bon petit-déjeuner, tout
539 ça donc ça va bien, si elle est en bonne santé, c'est ça on a essayé de faire à la maison et puis voilà. On
540 passe la responsabilité à l'école pour quelques heures.
541 **E** : donc cette école c'est pour faire la base des apprentissages, est-ce que vous pensez qu'elle permet
542 aux élèves d'être bien formés pour la suite ?
543 **P** : oui bien sûr ! S'ils font des choses bien à l'école, après ça tout suit facilement.
544 **E** : donc vous pensez qu'elle est assez bien préparée, les bases sont suffisantes pour ensuite pouvoir
545 continuer...
546 **P** : j'espère, j'espère... ouais ! j'espère qu'elles sont suffisantes. Pour moi je rentre pas dans tous les
547 détails de ce qu'ils font, je peux pas, mais j'ai la compétence pour aller dans l'école regarder dans les
548 détails, qu'est-ce qu'ils apprennent, comment ils apprennent, mais je vais pas si loin...
549 **E** : et si vous deviez décrire une journée d'école de votre fille, qu'est-ce que vous diriez, quelles
550 images vous vous faites de sa journée ?
551 **P** : oulah ! ouais je sais pas. Je crois, quand elle va à l'école la maîtresse va faire les différentes
552 activités soit avec... couper des choses ou coller ou écrire ou dessiner, je sais pas ça dépend de quel
553 jour, peut-être ils passent un peu de temps dans la gym, peut-être, ils passent un peu de temps avec la
554 musique, ils chantent, euh... je sais pas. Ça dépend qu'est-ce qu'ils font un jour particulier, je connais
555 pas le planning...
556 **E** : c'était surtout pour voir quelle image vous vous faites d'une journée d'école !
557 Lorsque votre fille ne comprend pas une fiche, comment vous pensez qu'elle réagit ?

558 **P** : elle est assez timide, donc je crois si elle comprend pas, elle reste muette, mais peut-être quand elle
559 a plus de confiance, elle demande. Ça dépend également avec la maîtresse et si la maîtresse est assez
560 relax, s'ils sont pas un peu nerveux, alors elle osera pas demander.

561 **E** : mais là vous pensez que cette année elle ose demander ?

562 **P** : je crois quand elle a commencé, elle a pas osé, mais je crois avec le temps oui !

563 **E** : comment votre enfant doit se comporter en classe ? Qu'est-ce que vous attendez d'elle, au niveau
564 du comportement ?

565 **P** : je crois elle se comporte bien, mais ça dépend également avec qui elle est à côté, parce que quand
566 il y a les enfants qui sont plus... je crois surtout les garçons, un peu plus agités...

567 **E** : donc vous attendez d'elle qu'elle soit polie ?

568 **P** : oui !

569 **E** : un chercheur dit que les élèves quand ils vont à l'école exercent un métier, comme vous vous
570 exercez un métier, est-ce que vous êtes d'accord avec cette affirmation, ou pour vous ce n'est pas un
571 métier d'aller à l'école ?

572 **P** : pouffff... quand elle va à l'école, c'est pas un métier, non !

573 **E** : mais est-ce qu'elle doit travailler à l'école ?

574 **P** : oui, oui, elle doit travailler à l'école, à la maison, partout...

575 **E** : et puis travailler, qu'est-ce que ça signifie, à cet âge là ?

576 **P** : [rires] Pour les enfants... travailler c'est les devoirs, lire, écrire ou apprendre les chansons ou faire
577 en tout cas les devoirs à la maison.

578 **E** : maintenant, nous allons aborder le dernier chapitre, au niveau des émotions, alors quand vous étiez
579 petit, vos émotions elles étaient plutôt positives, puisque vous avez un bon souvenir...

580 **P** : oui, dans l'ensemble oui toujours positif, après c'est, on a toujours les mauvais souvenirs, des fois
581 y'a les élèves qui nous font mal à cet âge là, peut-être c'est les mauvais souvenirs qui reviennent mais
582 dans l'ensemble, c'est toujours bon.

583 **E** : donc c'est plutôt bon ! Certaines personnes quand elles ne parviennent pas à faire quelque chose,
584 elles s'énervent, elles sont fâchées, et vous vous réagissez comment face à une chose que vous ne
585 parvenez pas à faire du premier coup ?

586 **P** : quand j'étais petit, on essayait de faire, mais je me souviens pas...

587 **E** : et maintenant ?

588 **P** : euh... je vais essayer de refaire et quand j'arrive pas à faire, je m'énerve un peu. Des fois je laisse
589 de côté et je reviens.

590 **E** : d'accord ! Le matin quand votre fille part à l'école, au niveau émotionnel, elle plutôt contente, ou
591 est-ce que c'est dur ?

592 **P** : non, elle est contente. Si elle se sent bien, elle est contente d'aller, y'a des jours peut-être elle veut
593 pas aller, mais normalement oui !

594 **E** : d'accord ! pour la dernière question, je vous demanderai d'entourer toutes les émotions que vous
595 avez ressenties, que vous pouvez encore ressentir maintenant, donc toujours face à l'école...

596 **P** : la fierté

597 **E** : pourquoi la fierté, par rapport à vos enfants ?

598 **P** : oui les enfants, quand ils ont réussi à faire des choses, quand moi j'ai réussi à faire des choses...
599 Y'a la joie, quand les vacances commencent [rires] ! Parce que également quand on était petits on a
600 souvent passé pour regarder les films, tous les enfants étaient contents. Y'a la peur, euh... quand on
601 arrive des fois pour les carnets, avec toutes les notes...

602 **E** : ça c'est une peur que vous aviez quand vous étiez petit...

603 **P** : bien sûr, on est rouge et puis on doit montrer au père... Tristesse, non ça va pas... La honte, j'ai
604 honte si on a fait quelque chose mal... Ennui, pas souvent. Peut-être la colère des fois avec des autres
605 enfants !

606 **E** : Merci beaucoup !

Famille Chênevert

(Anthony et sa mère)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51

E = étudiante

El. = élève

M = mère de l'enfant

Entretien avec l'élève

E : j'aimerais bien que tu commences par me raconter ta journée d'école. Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?

El : euh... on a fait des mathématiques [silence] on a travaillé... pendant ce temps, on travaille sur les chevaliers

E : et est-ce que tu as fait quelque chose d'autre aujourd'hui ? [silence] tu ne te souviens plus ?

El : on a joué un peu...

E : est-ce que tu as eu la salle de jeu ?

El : euh non on a pas fait ça aujourd'hui. On a joué à un jeu avec un dé.

E : est-ce que c'était bien aujourd'hui l'école ?

El : oui !

E : qu'est-ce que t'a le plus plu aujourd'hui ?

El : le... jouer avec les dés.

E : pourquoi c'est ça qui t'a le plus plu ?

El : parce que c'était un jeu amusant

E : et les autres jours, qu'est-ce que tu aimes faire, qu'est-ce qui te plaît à l'école ?

El : jouer avec mes amis, y'aller à la patinoire.

E : tu aimes bien jouer avec tes amis, aller à la patinoire. Y'a-t-il d'autres choses que tu aimes bien faire, encore ?

El : euh oui, la piscine.

E : c'est tout ?

El : oui

E : et est-ce qu'il y a des choses que tu trouves moins bien de faire ?

El : travailler

E : de travailler, ça t'ennuie ?

El : ouais un peu... quand c'est facile

E : quand c'est trop facile, ça t'ennuie ?

El : ouais

E : et à part travailler, il y a des choses que tu n'aimes pas trop faire ?

El : euh...

E : seulement travailler ?

El : ouais, je crois...

E : mais est-ce que tu aimes aller à l'école en principe ?

El : oui !

E : est-ce que ça te plaît ?

El : oui !

E : et est-ce que c'est facile l'école ?

El : euh... ça va.

E : est-ce qu'il y a des choses difficiles à l'école ?

El : oui, de comprendre et ...

E : de comprendre quoi ? Les exercices ?

El : oui, comme si, euh... t'entends pas bien tu comprends pas assez bien

E : donc ça c'est difficile, de comprendre ce qu'il faut faire, c'est ça ? [acquiescement de la tête] Est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont difficiles ?

52 **EI** : mmh... je crois que non

53 **E** : et les mathématiques ? Comment c'est, c'est facile ? Difficile ?

54 **EI** : y'a quelques-uns faciles et quelques-uns un peu difficiles

55 **E** : des fois c'est facile et des fois c'est difficile ?

56 **EI** : ouais

57 **E** : qu'est-ce qui est facile, tu t'en souviens ?

58 **EI** : mmh... oui, qu'en fait on avait des maths... On avait des sorciers, ils avaient mis leur chapeau

59 dans le vestiaire et il fallait colorier les chapeaux qui étaient bien, qui étaient vides.

60 **E** : et ça c'était facile ?

61 **EI** : oui !

62 **E** : tu apprends à lire aussi, cette année ?

63 **EI** : oui !

64 **E** : alors ça, est-ce que c'est facile d'apprendre à lire ?

65 **EI** : euh... non.

66 **E** : c'est difficile ? Qu'est-ce qui est difficile ?

67 **EI** : que tu dois faire des... c'est difficile à reconnaître les sons par deux et de se rappeler des sons.

68 **E** : de se rappeler des sons... et quand tu t'en rappelles après, c'est facile ?

69 **EI** : euh... ça va

70 **E** : donc la lecture c'est plutôt difficile ?

71 **EI** : ouais

72 **E** : mais est-ce que c'est intéressant ce que tu fais à l'école ?

73 **EI** : oui !

74 **E** : tu ne t'ennuies pas, à part si c'est trop facile...

75 **EI** : ouais

76 **E** : sinon, c'est intéressant ?

77 **EI** : oui, sinon c'est intéressant

78 **E** : d'accord ! est-ce que tu aurais envie de faire des choses que tu ne fais pas à l'école ?

79 **EI** : ouais... mmmh... y'allier s'amuser dans le parc

80 **E** : tu n'y vas pas souvent ?

81 **EI** : non ! avec l'école, jamais !

82 **E** : avec l'école tu vas jamais. Et ça tu aimerais bien faire à l'école ?

83 **EI** : ouais !

84 **E** : y'a d'autres choses que tu aimerais bien faire à l'école que tu ne fais pas ?

85 **EI** : mmmh... y'allier à la piscine... à la patinoire...

86 **E** : et il y a d'autres choses que tu aimerais bien faire et que vous ne faites pas ?

87 **EI** : euh... non !

88 **E** : et est-ce que tu penses que ce que tu fais à l'école, c'est utile ? Est-ce que ça te sert à la maison,

89 par exemple ?

90 **EI** : oui !

91 **E** : qu'est-ce qui te sert ?

92 **EI** : euh... à lire, à écrire, à compter, mmmh... et...

93 **E** : ça, ça te sert à la maison ?

94 **EI** : oui !

95 **E** : et tu lis des livres des fois à la maison ?

96 **EI** : euh non

97 **E** : et puis quand tu n'as pas envie de faire quelque chose, par exemple travailler, comment tu fais ? tu

98 fais quand même ?

99 **EI** : oui je fais quand même, parce que j'ai pas envie d'être puni.

100 **E** : et alors, raconte-nous, si tu ne fais pas tu es puni ?

101 **EI** : ouais ! non si tu fais pas, t'es pas puni, mais juste que t'es obligé de le faire

102 **E** : pourquoi tu es obligé ? C'est qui, qui t'oblige ?

103 **EI** : ben la maîtresse
104 **E** : c'est la maîtresse qui t'oblige à faire... et si tu n'as vraiment vraiment pas envie de faire une
105 activité de mathématiques, par exemple, ou de français, tu fais quand même ?
106 **EI** : ouais...
107 **E** : tout le temps ?
108 **EI** : oui
109 **E** : tu as des copains qui ne font pas ?
110 **EI** : non, ils font tous
111 **E** : ils font tous, d'accord !
112 **EI** : une fois O. [prénom anonyme] il savait pas qu'est-ce qui faut faire à un exercice, la maîtresse elle
113 est sympa, elle a laissé pas faire les exercices...
114 **E** : mais toi tu fais toujours, c'est bien ! et alors, est-ce que tu sais pourquoi les enfants ils vont à
115 l'école ?
116 **EI** : mmmh, non !
117 **E** : tu ne sais pas pourquoi ? Pourquoi toi tu vas à l'école ?
118 **EI** : pour apprendre...
119 **E** : pour apprendre quoi ?
120 **EI** : pour, à faire des choses
121 **E** : à faire des choses... quoi par exemple ? qu'est-ce que tu veux apprendre à faire ?
122 **EI** : euh...mmmh... à... compter jusqu'à cent par exemple.
123 **E** : tu sais compter jusqu'à combien maintenant ?
124 **EI** : ça je sais plus...
125 **E** : à compter jusqu'à cent... et puis quoi d'autre ?
126 **EI** : apprendre à compter, à écrire et à lire et à...
127 **E** : et si l'école, elle n'était pas obligatoire, si les enfants n'étaient pas obligés d'y aller, est-ce que tu
128 irais quand même toi ?
129 **EI** : euh... pas assez souvent
130 **E** : pas souvent, c'est vrai ? Mais tu irais quand même un ou deux jours ?
131 **EI** : euh ouais
132 **E** : ou jamais ?
133 **EI** : euh... quelques fois et quelques fois pas
134 **E** : d'accord, tu préfères rester à la maison ?
135 **EI** : ouais
136 **E** : et tu ferais quoi à la maison ?
137 **EI** : euh... jouer !
138 **E** : jouer ! tout le temps jouer ?
139 **EI** : [rires] j'aime bien !
140 **E** : tu as raison ! donc des fois tu irais et des fois pas ! ça serait chouette, ça te plairait ?
141 **EI** : oui !
142 **E** : et pourquoi tu irais quand même à l'école ?
143 **EI** : euh... parce qu'on peut voir notre ami
144 **E** : tes amis, c'est important de voir ses amis !
145 **EI** : ouais !
146 **E** : alors ça c'est dans longtemps, mais est-ce que tu penses que l'école, ça va te permettre de trouver
147 un métier ?
148 **EI** : oui !
149 **E** : oui ! qu'est-ce que tu veux faire plus tard, tu sais déjà ?
150 **EI** : informatique
151 **E** : l'informatique ! c'est une bonne idée ! donc l'école, ça va te permettre de trouver un métier dans
152 l'informatique ?
153 **EI** : ouais !

154 **E** : d'accord ! alors qu'est-ce que tu apprends à l'école ? A compter, à écrire, à lire, est-ce que tu
155 apprends d'autres choses encore ?

156 **EI** : euh... j'crois que c'est tout

157 **E** : mais pourquoi est-ce que tu apprends ça, à compter, à lire ?

158 **EI** : parce que c'est important !

159 **E** : c'est important pour quoi ?

160 **EI** : pour nous !

161 **E** : pour toi ?

162 **EI** : ouais !

163 **E** : et pourquoi c'est important, tu arrives à me dire ?

164 **EI** : parce que sinon quand tu vas avoir des enfants, tu pourras au moins quand même les apprendre un
165 peu à compter

166 **E** : très bien, donc pour quand tu auras des enfants... tu pourras leur apprendre !

167 **EI** : ouais

168 **E** : donc tu apprends pour toi ?

169 **EI** : oui !

170 **E** : d'accord ! j'aimerais bien que tu nous expliques comment on fait pour bien apprendre. Comment
171 on doit faire pour réussir à l'école, pour apprendre quelque chose ?

172 **EI** : mmmh...

173 **E** : tu sais comment tu fais pour apprendre ?

174 **EI** : y'aller à l'école

175 **E** : pour bien apprendre, tu dois aller à l'école... et une fois que tu es à l'école, tu sais comment on fait
176 pour apprendre ?

177 **EI** : euh... on fait des exercices, des travaux

178 **E** : les travaux, ça te permet d'apprendre...

179 **EI** : oui !

180 **E** : et comment tu dois être à l'école, pour pouvoir apprendre ? Est-ce que tu pourrais, par exemple,
181 courir dans la classe, pour apprendre ?

182 **EI** : non !

183 **E** : comment il faut être alors ?

184 **EI** : euh, il faut être attentif !

185 **E** : ah, il faut être attentif ! et il faut être comment ?

186 **EI** : il faut être sage, ... il faut... il faut respecter les règles ... il faut pas faire du bruit dans les
187 corridors...

188 **E** : d'accord ! donc grâce à ça tu vas pouvoir bien apprendre !

189 **EI** : ouais

190 **E** : est-ce que tu trouves bien de faire des mathématiques et du français à l'école ?

191 **EI** : oui !

192 **E** : et est-ce que tu trouves bien de faire des sciences, ou les chevaliers ou est-ce que tu trouves bien
193 d'aller à la salle de jeu ? Est-ce que tu trouves que c'est important tout ça ?

194 **EI** : c'est pas important...

195 **E** : qu'est-ce qui n'est pas important ?

196 **EI** : euh la salle de jeu...

197 **E** : pourquoi ?

198 **EI** : parce que juste dedans y'a des jeux

199 **E** : et les jeux ce n'est pas important ?

200 **EI** : ouais, pas assez

201 **E** : alors qu'est-ce qui est important ?

202 **EI** : lire...

203 **E** : ça c'est très important ? Plus important que la salle de jeu ?

204 **EI** : ouais

205 **E** : donc apprendre à lire, ça c'est important, il y a d'autres choses qui sont très importantes à l'école ?
206 **EI** : mmmh... [silence] je crois qu'on a que lire...
207 **E** : et puis, il y a des choses qui sont moins importantes, alors à part la salle de jeu, qu'est-ce qui est
208 moins important ?
209 **EI** : euh... la récré...
210 **E** : la récré, c'est pas important ?
211 **EI** : si, parce que là on fait aussi des jeux, mais juste que c'est dehors
212 **E** : d'accord ! donc quand on fait des jeux, c'est moins important que de faire de la lecture, par
213 exemple. J'ai bien compris ?
214 **EI** : oui !
215 **E** : très bien ! Est-ce qu'il y a des choses que tu ne souhaiterais plus faire à l'école ? Il y a des choses
216 que tu aimerais faire, plus de patinoire, plus de piscine, mais est-ce qu'il y a des choses que tu
217 n'aimerais plus faire, à l'école ?
218 **EI** : mmmh...
219 **E** : des choses que tu aimerais enlever...
220 **EI** : mmmh... quand y neige, faire des batailles de boules de neige...
221 **E** : ça vous faites à l'école ?
222 **EI** : oui quelques fois
223 **E** : et tu ne voudrais plus faire ?
224 **EI** : non, parce qu'on peut s'en prendre une dans la figure
225 **E** : ça c'est le risque... c'est vrai ! donc ne plus faire de bataille de boules de neige... d'accord !
226 Lorsque que tu arrives en classe, le matin, comment ça se passe, qu'est-ce que tu dois faire en
227 premier ?
228 **EI** : euh... dire bonjour à la maîtresse...
229 **E** : et ensuite ?
230 **EI** : il faut continuer le travail si tu l'as pas fini...
231 **E** : pourquoi tu ne l'aurais pas fini le travail ?
232 **EI** : mais si tu l'as pas fini et t'as pas assez de temps
233 **E** : et des fois ça t'arrive de ne pas réussir à terminer ?
234 **EI** : ouais
235 **E** : donc tu dois dire bonjour à la maîtresse, finir le travail en retard...
236 **EI** : et si tu l'as fini, tu peux jouer.
237 **E** : après tu peux jouer ! tu peux jouer à ce que tu veux ?
238 **EI** : euh oui, mais juste qu'on a pas tous les jeux...
239 **E** : ce matin tu avais des fiches en retard, par exemple ?
240 **EI** : euh... non !
241 **E** : mais des fois ça t'arrive d'avoir des fiches en retard, parce que tu n'as pas assez de temps ?
242 **EI** : ouais... parce qu'on a pas assez de temps...
243 **E** : et est-ce que tu fais tous les jours la même chose à l'école ?
244 **EI** : euh... non... quelques fois on fait le même travail...
245 **E** : mais ça n'arrive pas souvent de faire le même travail ?
246 **EI** : non pas souvent
247 **E** : si tu fais un exercice tout juste... ça t'arrive des fois ?
248 **EI** : oui
249 **E** : elle te dit quoi la maîtresse ?
250 **EI** : elle te dit que c'est bien...
251 **E** : elle te félicite ?
252 **EI** : oui !
253 **E** : d'accord ! donc ça c'est quand tu as fait tout juste... mais si tu ne comprends pas une fiche ? ça
254 t'arrive des fois ?
255 **EI** : euh oui !

256 **E** : qu'est-ce que tu dois faire ? Comment ça se passe, en classe ?

257 **EI** : mmmh... tu dois redemander à la maîtresse

258 **E** : et elle te réexplique ?

259 **EI** : oui !

260 **E** : toujours ?

261 **EI** : ouais toujours... mais si c'est la deuxième fois que tu la demandes, elle te explique plus...

262 **E** : donc elle explique une fois et si tu n'as pas compris, tu fais quoi ?

263 **EI** : tu la demandes et la deuxième fois quand t'y vas vers elle et que t'as pas compris ben elle te dit

264 pas...

265 **E** : et si tu n'as toujours pas compris, tu fais comment pour faire l'exercice ?

266 **EI** : mmmh... tu demandes à un camarade

267 **E** : et ça t'arrive souvent de ne pas comprendre ? et de devoir demander à un camarade ?

268 **EI** : euh non, pas souvent !

269 **E** : il y a un chercheur, un monsieur, qui dit que quand les enfants, ils vont à l'école, ils exercent un

270 métier, alors est-ce que toi tu es d'accord ? Est-ce que toi tu as l'impression de faire un métier quand

271 tu vas à l'école ?

272 **EI** : euh oui...

273 **E** : pourquoi un métier ? Toi tu as l'impression d'aller au travail en allant à l'école ?

274 **EI** : oui

275 **E** : mais pourquoi c'est un métier ? Tu arrives à m'expliquer ?

276 **EI** : mmmh... non , j'arrive pas à t'expliquer

277 **E** : mais est-ce qu'il faut travailler à l'école ?

278 **EI** : oui !

279 **E** : à l'école il faut beaucoup travailler ?

280 **EI** : oui !

281 **E** : donc beaucoup travailler... mais ça veut dire quoi travailler, à l'école ?

282 **EI** : euh... faire des fiches de mathématiques, euh... faire des ... travaux

283 **E** : d'accord, tout ça c'est travailler...

284 **EI** : oui !

285 **E** : mais est-ce que c'est facile d'être un écolier, d'aller à l'école, comme toi ? D'être un élève, c'est

286 facile ou c'est difficile ?

287 **EI** : difficile, un peu... un peu difficile

288 **E** : pourquoi c'est un peu difficile ?

289 **EI** : parce que tu ne dois pas arriver en retard...

290 **E** : ça c'est difficile [rires] Tu arrives souvent en retard ?

291 **EI** : non pas souvent...

292 **E** : et comment tu dois te comporter en classe ?

293 **EI** : euh... sage, mmmh... euh... respecter les règles, pas casser les choses, pas courir dans tous les

294 côtés, mmmh... et c'est tout !

295 **E** : ça fait déjà beaucoup de choses à faire ! Et le matin, tu es content d'aller à l'école ?

296 **EI** : oui !

297 **E** : tous les matins ?

298 **EI** : oui !

299 **E** : ou des fois c'est un peu plus dur ?

300 **EI** : [rires] oui des fois c'est un peu dur

301 **E** : pourquoi ?

302 **EI** : parce que j'arrive en retard...

303 **E** : mais pourquoi ?

304 **EI** : parce que je me réveille pas assez tôt !

305 **E** : [rires] Quand tu n'arrives vraiment pas à faire une fiche, ça t'énerve ou comment ça se passe ?

306 **EI** : euh ça m'énerve un peu...

307 **E** : et tu fais quoi quand ça t'énerve ?
308 **EI** : euh... je demande...
309 **E** : à qui ?
310 **EI** : à la maîtresse
311 **E** : et quand on te propose une activité de français, par exemple, est-ce que tu es content ?
312 **EI** : oui !
313 **E** : et si on te propose une activité de mathématiques, tu es content ?
314 **EI** : oui !
315 **E** : et est-ce qu'il y a des fois où tu n'es pas content, quand on te propose une activité ?
316 **EI** : euh... mmmh...
317 **E** : parce qu'il y a des enfants qui trouvent ça ennuyeux, par exemple, quand on leur propose une
318 activité de mathématiques, mais toi ça te plaît toujours ?
319 **EI** : oui !
320 **E** : tous les jours ?
321 **EI** : oui mais quelques fois c'est un peu facile
322 **E** : ah oui ! des fois quand c'est trop facile, tu trouves ça un peu ennuyeux...
323 **EI** : oui !
324 **E** : d'accord ! et quand c'est trop difficile, tu trouves ça ennuyeux aussi ?
325 **EI** : euh... non !
326 **E** : c'est seulement quand c'est trop facile que tu trouves cela ennuyeux...
327 **EI** : oui !
328 **E** : d'accord ! est-ce que des fois tu te réjouis d'aller à l'école, le matin ? Tu es impatient ?
329 **EI** : euh, non je suis pas impatient
330 **E** : pourquoi ?
331 **EI** : euh... parce que je préfère les jours de congé
332 **E** : comme ça tu peux jouer à la maison ?
333 **EI** : oui !
334 **E** : d'accord ! J'ai préparé une feuille avec des petits bonshommes et puis c'est les émotions, les
335 sentiments qu'on peut avoir à l'école. Je te donne le stylo et puis j'aimerais bien que tu m'entoures les
336 petits bonshommes, quand tu ressens ces émotions.
337 **EI** : [la joie] euh oui... euh... quand je suis aux activités libres. [la tristesse] oui ! comme aujourd'hui
338 y'a quelqu'un qu'a coincé mon ballon dessus le toit du préau couvert... [la honte] non ! [la peur] non !
339 [l'ennui] oui ! quand on a des travaux faciles. [la colère] oui ! mmmh, comme si y'a quelqu'un qui me
340 dit quelque chose, et il m'énerve de plus en plus... mais je le frappe pas ! [la fierté] oui ! euh... c'est
341 quand je suis content et jouer avec mes amis...
342 **E** : mais la fierté c'est vraiment quand tu as fait quelque chose de bien et que tu as envie de le
343 montrer !
344 **EI** : je m'en souviens pas
345 **E** : mais tu sais que ça t'est déjà arrivé ?
346 **EI** : oui !
347 **E** : merci !
348
349
350 Entretien avec la mère de l'élève :
351
352 **E** : est-ce que vous avez des souvenirs de votre scolarité ?
353 **M** : houlala, oui !
354 **E** : est-ce que vous en gardez un bon souvenir de l'école, quand vous étiez petite fille ?
355 **M** : écoutez, petite... maintenant, mon pays, ça a changé, mais quand j'étais à l'école, pour moi c'était
356 dur, parce qu'aussi il faut penser à la culture. Et je me souviens quand je rentrais à l'école, j'avais
357 peur, je voulais pas entrer parce que l'enseignante était très sévère, très dure et quand je pleurais,

358 parfois elle m'a fait... et puis on était petit, 4-5 ans, l'enfant qu'elle pleurait à la rentrée de l'école, elle
359 avait marre, et elle le mettait à la chambre. A côté, au noir. Pour ça, je vous dis, c'est différent. Et puis
360 ils nous font pas aimer l'école. C'est pas comme ici, que les enfants, ils vont à la piscine, ils font des
361 activités, la patinoire, tout ça, les enfants, ils vont chanter, ils motivent les enfants pour aller, il y a des
362 cinémas, il y a des films dans les classes, mais nous c'est pas possible tout ça. Et puis comme je vous
363 ai dit, peut-être l'école privée, peut-être là il y a la piscine, il y a l'église, la petite paroisse, mais où
364 j'étais là, petit village, non. Des mauvais souvenirs. Sincèrement, l'école pour moi je l'ai fait parce
365 que je devais le faire, quoi !

366 **E** : mais est-ce que c'était difficile pour vous ? Tous les apprentissages ?

367 **M** : oui, en plus mon père, ma mère travaillaient beaucoup, vous voyez. Et puis ma mère, c'était pas
368 comme moi, que je m'assieds avec mes enfants, ici, à apprendre, à les faire les multiplications, les
369 calculs, ma mère elle n'avait pas le temps de s'asseoir à côté de moi, alors ça me motivait pas...

370 **E** : est-ce qu'il y a quand même des disciplines qui vous plaisaient ?

371 **M** : écoutez, j'aimais beaucoup la langue et puis l'histoire aussi ! Mais ma... plutôt numéros j'étais...
372 j'aimais pas les mathématiques.

373 **E** : Sauriez-vous dire le père de l'enfant s'il a plutôt un bon souvenir de sa scolarité, s'il l'a bien
374 vécu ?

375 **M** : ah oui ! oui, oui bien sûr ! Il a deux ou trois professions, alors... [rires]

376 **E** : très bien !

377 Alors est-ce que pour vous, c'est important que vos enfants aillent à l'école ?

378 **M** : oui ! parce que c'est important d'apprendre, c'est important de se relationner avec des autres
379 copains... et le plus important, apprendre quoi ! Apprendre à lire, à écrire, les matières... C'est ça le
380 but ! Après c'est les relations, c'est aussi se délier des parents, et faire son monde à lui, aussi. C'est
381 déjà des choses secondaires, je crois.

382 **E** : donc là pour vous le but de l'école c'est vraiment d'apprendre des choses, lire écrire et aussi les
383 relations avec les camarades.

384 **M** : oui, voilà !

385 **E** : est-ce que l'école est adéquate à la société ? Est-ce que vous pensez qu'elle prépare bien les
386 enfants pour la suite, le futur ?

387 **M** : oui ! les enfants qui aiment bien étudier et qui sont capables, oui, oui !

388 **E** : vous êtes en accord avec ce que propose l'école...

389 **M** : oui, bien sûr !

390 **E** : est-ce que vous savez ce que le père de l'enfant pense de cela ? Il est aussi en accord avec ce que
391 propose l'école ?

392 **M** : oui !

393 **E** : d'accord ! Est-ce que pour vous c'est pertinent de faire français et des mathématiques à l'école ?
394 Est-ce que c'est important pour vous ?

395 **M** : euh... oui, bien sûr, parce que c'est ça, si on choisit pas une profession dans les numéros, on va
396 dire, mais quand même, il y a des autres gens qui font. Alors, il faut quand même penser à... et puis
397 c'est bien ! Vous savez pour la vie !

398 **E** : tout à fait [rires]

399 **M** : pour faire les courses, je ne sais quoi, savoir compter, c'est important !

400 **E** : et puis par rapport à la salle de jeu, est-ce que c'est important de faire ça à l'école ?

401 **M** : oui ! c'est important pour la motivation des enfants. Parce que les enfants, ils vont très volontiers
402 à l'école parce qu'ils ont la gym, ils ont le chant, ils ont plein de trucs ; « maman aujourd'hui je vais à
403 la piscine ! » Alors, ils sont contents !

404 **E** : une source de motivation...

405 **M** : ah je suis content. Pas plus, je peux pas demander ! Tellement ils sont bien les enfants ici !

406 **E** : donc ce que font vos enfants à l'école, c'est utile pour la vie quotidienne ?

407 **M** : ah mais bien sûr !

408 **E** : qu'est-ce qui serait le plus utile, pour la vie de tous les jours ?

409 **M** : euh... voilà c'est écouter, c'est... comment je peux dire... ils ont permis d'apprendre à voir son
410 avenir, savoir qu'est-ce qu'il aimerait bien, quand il sera plus grand...

411 **E** : donc plutôt pour l'avenir ?

412 **M** : pour l'avenir et puis pour s'encadrer aussi. Parce que c'est pas seulement nous qui encadrons les
413 enfants, c'est aussi l'école qui encadre.

414 **E** : donc vous, vous ne changeriez rien à l'école ? Elle vous convient ?

415 **M** : écoutez, sincèrement j'ai pas... maintenant, je peux pas vous dire, mais je... si vous me donnez
416 deux ou trois [rires]... choses, je veux bien !

417 **E** : certains parents ont des idées très claires, sur ce que l'on pourrait changer à l'école, mais si vous
418 n'avez pas d'idées, pas de problèmes ! Pour vous elle vous convient !

419 **M** : oui !

420 **E** : est-ce que vous pensez que ce soit une bonne chose qu'elle soit obligatoire, l'école, à Genève ?

421 **M** : oui !

422 **E** : et si elle n'était pas obligatoire, est-ce que vous mettriez quand même vos enfants à l'école ?

423 **M** : bien sûr !

424 **E** : mais alors dans quel but, on en a déjà un petit peu parlé, mais dans quel but vos enfants apprennent
425 à lire, écrire, compter ?

426 **M** : c'est pour eux aussi, pour eux, pour eux-mêmes, en tant qu'enfants et pour après, bien sûr !

427 **E** : qu'est-ce que l'on doit faire pour bien apprendre ? Comment doit-on être, pour bien apprendre ?

428 **M** : vous parlez de...

429 **E** : pour être en condition d'apprendre

430 **M** : j'ai pas compris...

431 **E** : pour pouvoir apprendre quelque chose, comment vos enfants doivent être ?

432 **M** : voilà ! c'est la concentration !

433 **E** : voilà, c'est la clé pour bien apprendre ! Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

434 **M** : la concentration, la relation... bon en fait il y a beaucoup de choses, mais je pense, pour
435 apprendre, c'est la concentration partout. Pour les sports, pour tout, c'est la concentration ! Et puis
436 après, ça dépend du caractère de l'enfant... on ne peut pas non plus changer un caractère s'il est
437 hyperactif de concentration, ça dépend des parents aussi.

438 **E** : donc pour vous c'est vraiment la concentration ! [acquiescement de la tête] Et si vous deviez
439 décrire une journée d'école de votre fils, qu'est-ce que vous diriez ?

440 **M** : voilà, alors... un jour d'école... voilà, il va à l'école, il est tranquille, il fait ses travaux que lui
441 demande sa maîtresse, il est sage, je le vois déjà il est calme, il est... euh... il fait des questions, il
442 participe beaucoup dans la classe. Et puis, il est bien, il obéit, il obéit à sa maîtresse, il obéit tout ce
443 qu'on lui dit !

444 **E** : d'accord ! et qu'est-ce qu'ils font à l'école, alors ? En classe.

445 **M** : en classe, euh... maintenant, il apprend à lire, ils font des petits bricolages, je crois qu'ils font des
446 choses sur les chevaliers et puis ils font des marionnettes, ils font des tas de choses...

447 **E** : est-ce qu'ils font tous les jours la même chose à l'école ?

448 **M** : je pense, comme j'ai entendu A. [prénom anonyme], s'il a pas fini le travail avant, il doit le finir
449 après. Mais A., il est quelqu'un qui aime pas laisser le travail pour un autre jour. Si possible, il le finit
450 le même jour.

451 **E** : mais il y a des activités différentes chaque jour ?

452 **M** : oui, oui ! ils vont à la salle de jeu, après ils font le chant, et puis... cette année, c'est pas la gym
453 encore... et puis voilà. Son papa aussi est... son papa il fait aussi... il participe aussi pour l'école
454 comme il est clown. Il est informaticien, il a son travail, mais son hobby, pour payer ses études, il a été
455 clown... magicien, clown. Et il travaillait pour une boîte ! Après il a commencé à travailler et
456 maintenant, des fois, la maîtresse lui demande, une fois par année, il fait les spectacles pour les
457 enfants.

458 **E** : D'accord, très bien !

459 Lorsque votre fils ne comprend pas une fiche, comment pensez-vous qu'il réagit ? Est-ce qu'il
460 s'énerve ?

461 **M** : oui ! quand il arrive à la maison et qu'il a rien compris, il veut pas la faire. Il dit j'ai pas envie, je
462 suis fatigué... ou j'ai déjà lu, mais c'est pas vrai ! Il a pas envie de le faire. Mais alors je lui explique
463 et ça va.

464 **E** : une fois qu'il a compris, il y va ! [acquiescement de la tête]
465 Comment il doit se comporter en classe ?

466 **M** : euh... un bon élève, obéissant, et qu'il... je ne demande pas non plus qu'il soit parfait, non ! mais
467 qu'il obéisse, qu'il soit gentil, qu'il se bagarre pas. Déjà je suis très contente comment il est ! La
468 maîtresse a dit ; écoutez, il n'y a pas de soucis avec lui. J'ai des soucis avec d'autres, mais pas avec
469 lui.

470 **E** : il se comporte bien !
471 Il y a un chercheur qui dit que les enfants, quand ils vont à l'école, ils exercent un métier. Est-ce que
472 vous êtes d'accord avec ça ?

473 **M** : euh... écoutez... des fois c'est vrai, mais ça peut changer aussi. Mais c'est vrai que ça arrive que
474 ça devienne son métier, que ce soit, je sais pas le sport ou mathématiques, je sais pas... mais ça j'ai eu
475 de l'expérience, avec une copine à l'école, elle aimait beaucoup les numéros et la dernière fois que je
476 l'ai vue, elle était enseignante de mathématiques à l'université.

477 **E** : est-ce que l'on doit travailler à l'école, pour réussir ?

478 **M** : ah bien sûr !

479 **E** : beaucoup ?

480 **M** : il faut travailler !

481 **E** : et si on travaille, on réussit forcément ?

482 **M** : bien sûr ! en tout cas s'ils ont la moyenne, les enfants ils réussissent, je pense !

483 **E** : donc vous quand vous étiez petite, vous aviez envie d'aller à l'école ?

484 **M** : non, j'avais pas envie d'aller. Quand j'étais plus grande, peut-être oui...

485 **E** : d'accord ! quand certains élèves ne comprennent pas une fiche, ils s'énervent. Et vous, vous
486 réagissez comment, quand vous n'arrivez pas à faire quelque chose ?

487 **M** : j'angoisse, oui ! ou des fois je m'énerve, aussi ! mais pas vers mes enfants... surtout, c'est dans
488 moi-même !

489 **E** : Et votre fils, lorsqu'il va à l'école, le matin, comment il est ?

490 **M** : il est content ! il est motivé, il aime bien ! quand des fois, ça arrive quand il se sent pas bien, il me
491 dit ; « maman je crois que je suis pas bien, je veux pas aller à l'école », mais c'est rare.

492 **E** : d'accord !

493 **M** : oui il aime bien. Il me demande tout le temps ; « on est en retard ? on est en retard ? » On est
494 arrivé des fois, juste à l'heure, la cloche elle sonne, il aime pas, il angoisse.

495 **E** : oui il nous a dit [rires]

496 Et vous, face aux différentes disciplines, vous avez des sentiments plutôt positifs ou négatifs ?

497 **M** : oui, c'était positif

498 **E** : d'accord ! Pour terminer, j'aimerais que vous m'entouriez toutes les émotions que vous pouvez
499 ressentir ou que vous avez déjà ressenties, quand vous étiez petite, face à l'école.

500 **M** : [la honte] oui ! la honte, je me souviens que oui ! je suis quelqu'un de timide, alors...

501 **E** : plutôt quand vous étiez petite, alors ...

502 **M** : oui, la honte ! Oui parce que là-bas aussi, c'est... parce que j'avais des lunettes quand j'étais
503 petite, alors on m'appelait le canard avec les lunettes, ou... des choses... on est très superficiel, là-bas.
504 C'est pas comme ici, que les enfants... je vois aussi ! on a, mais pas beaucoup comme là-bas ! Là-bas,
505 l'école... des fois on connaît un élève, tu l'appelles par son nom, c'est pas son vrai nom, c'est le gros,
506 c'est des choses comme ça. [la peur] je me souviens que la maîtresse, une fois je pleurais tout le temps
507 et puis elle m'a mis dans la chambre. Et puis dans la chambre, il y avait un squelette ! Je pleurais, je
508 dérangeais, je voulais pas aller à l'école, elle en avait marre de moi... J'ai jamais dit à ma maman... il
509 n'y avait pas la confiance, comme maintenant... en tout cas dans ma famille... [la fierté] des fois !

510 c'est rare ! je pense que tous les enfants, on a ! [*la joie*] oui quand même des fois j'étais contente à la
511 récréation [rires]. [*la tristesse*] oui ! [*la colère*] jamais ! j'étais quelqu'un d'assez, ... j'étais très
512 gentille moi. Mais... oui vers des profs... Non, on met pas ! [*l'ennui*] oui ! des fois !
513 E : très bien, merci !

Famille Dusapin

(Robin et sa mère)

1

2

3

4 E = étudiante

El. = élève

M = mère de l'enfant

5

6

7 Entretien avec l'élève

8

9 E : alors, tu nous racontes un petit peu ta journée d'école ?

10 El : je me rappelle plus

11 E : tu ne t'en souviens plus ? Essaie de te rappeler...

12 El : on est allé à la salle de jeu

13 E : d'accord ! qu'est-ce que tu as fait d'autres ?

14 El : j'ai regardé un film !

15 E : et qu'est-ce que tu as fait d'autres, tu as eu les mathématiques ? Du français ?

16 El : des mathématiques

17 E : est-ce que ça t'a plu cette journée d'école ?

18 El : non parce que moi je veux être à la maison et jouer !

19 E : ah ! et en général, ça te plaît l'école ou c'est tous les jours que tu n'aimes pas aller à l'école ?

20 El : oui, j'aime bien aller...

21 E : mais des jours tu n'as pas trop envie ?

22 El : oui !

23 E : et alors, qu'est-ce que tu as préféré faire aujourd'hui à l'école ?

24 El : regarder le film !

25 E : et pourquoi c'est le film que tu as préféré regarder ?

26 El : parce que c'était des chevaliers !

27 E : ah, c'était sur les chevaliers ! et les autres jours qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ? Il y a des choses que tu aimes bien faire ?

28 El : les mathématiques !

29 E : les mathématiques, tu aimes bien faire ! C'est ce que tu préfères faire ?

30 El : oui !

31 E : et est-ce que c'est facile les mathématiques à l'école ?

32 El : oui !

33 E : très facile ?

34 El : non !

35 E : et le français, est-ce que c'est facile ?

36 El : oui !

37 E : y'a-t-il des choses que tu trouves difficiles, alors ?

38 El : oui ! des fois des mathématiques y sont difficiles et des fois y sont pas difficiles !

39 E : et le français est-ce que des fois c'est difficile et des fois facile ?

40 El : non !

41 E : c'est toujours facile le français ! [acquiescement de la tête]. Et la lecture alors ? C'est facile à apprendre à lire ?

42 El : non !

43 E : pourquoi ce n'est pas facile la lecture ?

44 El : parce que quand je lis un livre, y'a des mots que je me rappelle plus, que je sais pas ce qu'est c'est écrit !

45 E : des mots que tu n'arrives pas à lire ?

46 El : oui parce que moi par exemple, quand y'a un mot où à la fin y'a "ent" ben moi je pense que ça... quand on compte, parce que quand on lit le "ent", ben on le lit pas...

47

48

49

50

51 **E** : d'accord ! donc ça, c'est difficile, parce qu'il y a des sons qu'on ne dit pas, alors qu'ils sont écrits ?
52 C'est ça qui est difficile ?
53 **EI** : oui !
54 **E** : est-ce que tu as envie de faire des choses à l'école que pour le moment tu ne fais pas ?
55 **EI** : non !
56 **E** : rien du tout ?
57 **EI** : non !
58 **E** : est-ce que tu penses que ce que tu fais à l'école, c'est utile dans la vie, ici à la maison ?
59 **EI** : oui !
60 **E** : qu'est-ce que t'est utile, par exemple ?
61 **EI** : par exemple, apprendre à écrire, parce que si... parce que par exemple, euh apprendre aussi à
62 écrire, parce que si on doit signer quelque chose, ben après si on sait pas écrire c'est dur !
63 **E** : ah ! donc par exemple pour signer des papiers ! ça sera pour quand ça, maintenant, déjà tu signes
64 des papiers ?
65 **EI** : non quand je serai plus grand !
66 **E** : et est-ce qu'il y a d'autres choses qui te sont utiles, à part l'écriture ?
67 **EI** : euh... juste à lire !
68 **E** : apprendre à lire c'est important ? Et ça t'est utile à la maison ?
69 **EI** : et aussi apprendre d'autres langues !
70 **E** : est-ce que tu apprends déjà d'autres langues à l'école ?
71 **EI** : oui, l'allemand
72 **E** : et alors, quand t'as pas envie de faire quelque chose à l'école, est-ce que ça t'arrive des fois, tu
73 n'as pas envie de faire une activité...
74 **EI** : oui parce que quand je suis trop fatigué !
75 **E** : quand tu es trop fatigué ? Et qu'est-ce que tu fais, si tu n'as pas envie de faire, comment ça se
76 passe ?
77 **EI** : ben je le dis pas...
78 **E** : tu le dis pas... mais est-ce que tu fais quand même ?
79 **EI** : oui !
80 **E** : est-ce que tu as des copains qui ne font pas, quand ils n'ont pas envie ?
81 **EI** : non ! y'a quelqu'un qui pose tout le temps des questions, j'ai un copain qui pose tout le temps des
82 questions et puis après il se trompe. Aux explications, il pose des questions ou y dit des trucs et après
83 quand il a rien écouté et puis après il se trompe.
84 **E** : d'accord ! et alors, pourquoi les enfants, ils vont à l'école, est-ce que tu arrives à m'expliquer ?
85 **EI** : pour apprendre à lire et à écrire et à compter !
86 **E** : d'accord, lire, écrire et compter. Et toi, pourquoi tu vas à l'école ? Pour la même raison ?
87 **EI** : oui !
88 **E** : pour apprendre à lire, à écrire et à compter ?
89 **EI** : oui !
90 **E** : et si l'école, elle n'était pas obligatoire ? Si tu n'étais pas obligé d'y aller, qu'est-ce que tu
91 choisirais ?
92 **EI** : euh... j'irais à la crèche
93 **E** : aller à la crèche ?
94 **EI** : oui ! c'est trop bien ! avec un copain à moi !
95 **E** : et est-ce que des fois tu resterais à la maison ?
96 **EI** : oui !
97 **E** : pourquoi est-ce que tu resterais à la maison ?
98 **EI** : pour jouer !
99 **E** : et à l'école, tu joues pas ?
100 **EI** : oui, je peux jouer
101 **E** : quel est le jeu que tu préfères ?

102 **EI** : y'en a plein, je sais pas... mais je préfère pas jouer en classe, je préfère jouer chez moi. Parce que
103 moi j'ai envie de jouer au foot !

104 **E** : ah, tu veux jouer au foot ! Dans la maison ?

105 **EI** : non, mais avec des playmobils, que y'a un gardien !

106 **E** : d'accord ! est-ce que tu penses que l'école, ça va te permettre de trouver un métier ?

107 **EI** : euh... oui !

108 **E** : tu as une idée d'un métier que tu aimerais bien faire ?

109 **EI** : euh... footballeur

110 **E** : tu veux être footballeur ! et tu penses que l'école, ça va te permettre de trouver un métier !

111 **EI** : ouais, ou joueur de tennis, j'aime bien jouer au tennis, mais y'a pas de terrain de tennis à l'école

112 **E** : est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses à l'école ?

113 **EI** : oui !

114 **E** : tu peux me rappeler ce que tu apprends ?

115 **EI** : euh... à lire, à écrire, à compter et apprendre d'autres langues.

116 **E** : c'est ça, ce que tu apprends à l'école !

117 **EI** : oui !

118 **E** : est-ce qu'il y a d'autres choses ?

119 **EI** : oui les mathématiques

120 **E** : à part compter, tu apprends d'autres choses ?

121 **EI** : euh... je sais pas

122 **E** : et pourquoi tu apprends tout ça ?

123 **EI** : pour avoir un métier !

124 **E** : et pourquoi est-ce que tu apprends, est-ce que c'est pour faire plaisir à quelqu'un, c'est pour quoi
125 que toi tu apprends ?

126 **EI** : pour savoir des choses

127 **E** : pour savoir, toi des choses ?

128 **EI** : oui !

129 **E** : donc c'est pour toi que tu apprends [acquiescement de la tête]. J'aimerais bien que tu nous
130 expliques, c'est pas facile comme question, mais comment on fait pour pouvoir bien apprendre
131 quelque chose ! Comment on doit être pour pouvoir apprendre quelque chose ?

132 **EI** : bien et puis écouter !

133 **E** : qu'est-ce que ça veut dire être bien ?

134 **EI** : être sage, pas dire « oh je veux dire quelque chose, oh je veux dire quelque chose »

135 **E** : ça, il ne faut pas faire pour bien apprendre ?

136 **EI** : parce qu'après on n'écoute pas !

137 **E** : ah, parce que sinon tu n'écoutes pas ! Donc, il faut bien écouter, être sage, et est-ce qu'il faut des
138 d'autres choses pour apprendre ?

139 **EI** : non !

140 **E** : donc si on écoute bien et qu'on est sage, on arrivera à apprendre des choses ! C'est ça ?

141 **EI** : ah oui, il faut aller à l'école !

142 **E** : il faut aller à l'école pour apprendre... et est-ce qu'à la maison tu apprends aussi des choses ?

143 **EI** : oui !

144 **E** : est-ce que tu trouves bien de faire des mathématiques et du français à l'école ?

145 **EI** : oui !

146 **E** : pourquoi est-ce que c'est bien de faire ça ?

147 **EI** : parce que c'est bien !

148 **E** : tu n'arrives pas à m'expliquer ? [hochement de la tête] non ? Et la salle de jeu, est-ce que tu
149 trouves bien qu'on fasse ça à l'école ?

150 **EI** : oui !

151 **E** : et le chant, est-ce que c'est bien ?

152 **EI** : non ! j'aime pas aller à la chorale, ça prend trop de temps

153 **E** : tu voudrais faire quoi à la place, si ça prend trop de temps ?

154 **EI** : j'aimerais aller jouer au foot dans le préau ! pour avoir plus de récréations !

155 **E** : d'accord !

156 **EI** : parce que la récréation, elle est trop courte ! j'voudrais qu'elle soit une demi-heure... euh je veux

157 dire une heure !

158 **E** : [rires] ça serait long, l'hiver tu aurais froid...

159 **EI** : non, j'aurais pas froid !

160 **E** : et à part le chant, y'aurait des choses que tu n'aimerais plus faire en classe ? Qui t'ennuie un petit

161 peu ?

162 **EI** : euh... quand on est sur les bancs, ça m'ennuie

163 **E** : quand vous êtes sur les bancs ? Qu'est-ce que vous faites sur les bancs ?

164 **EI** : on écoute la maîtresse

165 **E** : et ça, ça t'ennuie ?

166 **EI** : oui ! si on avait un truc autour de la tête qui nous dit qu'est-ce qui faut faire, on a pas besoin

167 d'écouter, on regarde depuis notre place...

168 **E** : et on a plus besoin de maîtresse...

169 **EI** : hum [rires] ! comme ça y'a pas de maîtresse et la maîtresse elle engueule personne...

170 **E** : parce qu'elle vous gronde des fois ?

171 **EI** : oui, elle est toujours sévère

172 **E** : et alors quelle est la discipline qui te semble la plus importante à l'école ?

173 **EI** : euh... les mathématiques

174 **E** : c'est les mathématiques. Pourquoi c'est les mathématiques le plus important ?

175 **EI** : l'écriture aussi

176 **E** : pourquoi c'est ça le plus important ?

177 **EI** : parce que... comme ça on apprend !

178 **E** : d'accord, comme ça tu peux apprendre. Et quand tu fais du chant, tu n'as l'impression de ne pas

179 apprendre beaucoup ?

180 **EI** : hum, non ! j'aime pas le chant

181 **E** : d'accord !

182 Quand tu arrives en classe, le matin, qu'est-ce que tu dois faire, en premier ?

183 **EI** : euh... je suis allé jouer !

184 **E** : tu as tout de suite été jouer ? Parce que certains élèves m'ont dit que parfois vous deviez faire des

185 fiches en retard.

186 **EI** : oui des fois, mais ce matin j'ai tout de suite été jouer !

187 **E** : ce matin tu as été jouer, mais y'a d'autres matins où tu dois faire des fiches ?

188 **EI** : oui ?

189 **E** : c'est quoi comme fiches ?

190 **EI** : par exemple, y'a un chalet à moitié construit, faut le construire

191 **E** : et est-ce que des fois tu dois faire des fiches en retard ?

192 **EI** : non.

193 **E** : tu n'as jamais de fiches en retard à faire...

194 **EI** : oui j'en ai déjà eu une, mais je l'ai pas faite le matin

195 **E** : ah, tu n'as pas fait le matin ?

196 **EI** : oui le matin, mais je l'ai pas faite quand j'arrive

197 **E** : d'accord ! Et pourquoi elles sont en retard ces fiches ?

198 **EI** : parce que les autres élèves, ils les avaient faites trop vite.

199 **E** : tu n'as pas eu assez de temps ?

200 **EI** : ouais !

201 **E** : tu n'as pas eu assez de temps pour la terminer ! et est-ce que tu fais tous les jours la même chose à

202 l'école ?

203 **EI** : euh...

204 **E** : est-ce que ça change d'un jour à l'autre ?
205 **EI** : oui, ça change !
206 **E** : c'est pas toujours la même chose
207 **EI** : quand on a pas fini, on continue. C'est comme si on regarde un film et on l'a pas fini, on continue
208 le lendemain.
209 **E** : ah voilà ! Quand tu fais tout juste un exercice, comment ça se passe, qu'est-ce qu'elle te dit la
210 maîtresse ?
211 **EI** : que on peut aller jouer !
212 **E** : et est-ce qu'elle te félicite
213 **EI** : oui ! elle met un V ou une tête de lapin
214 **E** : donc elle te félicite, elle te met un vu.
215 **EI** : ouais
216 **E** : ça t'arrive souvent de faire tout juste à un exercice ? [acquiescement de la tête] Et si tu ne
217 comprends pas une fiche, comment ça se passe ? Qu'est-ce que tu fais ?
218 **EI** : ben je lève la main et après elle vient vers moi
219 **E** : et elle te répond toujours, elle te réexplique toujours ?
220 **EI** : oui ! mais elle a dit il faut bien écouter quand on est sur les bancs, elle dit faut écouter, j'le répète
221 pas 60 fois !
222 **E** : d'accord, mais elle répète une fois si tu n'as pas bien compris...
223 **EI** : ouais
224 **E** : très bien ! alors, il y a un chercheur qui dit que quand vous allez à l'école, les enfants, vous exercez
225 un métier, c'est comme si vous aviez un métier, l'école. L'école, c'est votre métier. Est-ce que tu es
226 d'accord avec ça ?
227 **EI** : non !
228 **E** : non ? Pourquoi tu n'es pas d'accord ? Tu arrives à me dire pourquoi l'école c'est pas un métier ?
229 **EI** : parce que les métiers, c'est pas pour les enfants tout petits. Parce qu'y'a des enfants petits à
230 l'école, les premières enfantines, y sont tout petits.
231 **E** : donc un métier, c'est pas pour les enfants, c'est pour les adultes ?
232 **EI** : oui !
233 **E** : d'accord ! mais est-ce que tu dois travailler à l'école ?
234 **EI** : oui !
235 **E** : beaucoup ?
236 **EI** : oui !
237 **E** : ça veut dire quoi travailler ? Qu'est-ce qu'on doit faire, quand on travaille ?
238 **EI** : euh... non, on travaille pour apprendre, parce que si on travaille pas, on apprend pas. Et si on va
239 pas à l'école, on peut pas avoir un métier
240 **E** : d'accord. Donc tu travailles pour apprendre ! Et comment tu dois te comporter en classe ? Qu'est-
241 ce qu'elle attend de toi la maîtresse ?
242 **EI** : euh... pas parler fort
243 **E** : il y a d'autres choses que tu ne dois pas faire, ou que tu dois faire ?
244 **EI** : euh... quand on est sur les bancs, pas... lever la main pour prendre la parole
245 **E** : lever, la main... y'a d'autres choses ?
246 **EI** : euh... non
247 **E** : et est-ce que tu trouves bien d'aller à l'école ? D'être un élève
248 **EI** : mmmh, non ! Parce que ça m'énerve d'écouter des ordres.
249 **E** : ça t'énerve qu'on te donne des ordres ?
250 **EI** : ouais !
251 **E** : mais est-ce que c'est facile d'aller à l'école, d'être un élève ? Ou est-ce que c'est plutôt difficile ?
252 **EI** : c'est... c'est difficile !
253 **E** : c'est difficile et tu n'aimes pas les ordres en plus...

254 **EI** : non parce qu'en plus on récompense même pas, on donne même pas d'argent, comme les
255 métiers...

256 **E** : c'est pour ça aussi que l'école c'est pas un métier, tu crois pas, parce qu'on donne pas d'argent...

257 **EI** : oui !

258 **E** : est-ce que tu es quand même content le matin, d'aller à l'école ? ou est-ce que ça t'ennuie ?

259 **EI** : non ! moi je préfère d'aller à l'école parce que y'a mes copains et aussi parce que par exemple y'a
260 quelqu'un qui va venir chez moi !

261 **E** : tu es content, quand y'a quelqu'un qui vient chez toi ?

262 **EI** : ouais !

263 **E** : et puis quand tu n'arrives pas à faire une fiche, quand tu ne comprends vraiment pas, est-ce que tu
264 t'énerves ?

265 **EI** : non

266 **E** : qu'est-ce que tu fais, si tu ne comprends vraiment pas ?

267 **EI** : je lève la main

268 **E** : et si on te propose, par exemple une activité de français, tu es plutôt content, ça t'ennuie ?

269 **EI** : pas content !

270 **E** : le français, tu n'es pas content, et puis si on te propose une activité de mathématiques ?

271 **EI** : euh... ça dépend la fiche

272 **E** : d'accord ! donc des fois tu es content et des fois pas, c'est ça ? Ça dépend de la fiche ?

273 **EI** : oui parce que des fois, parce que celle de ce matin, elle était trop dur

274 **E** : ah c'était trop dur, donc là tu n'étais pas content ?

275 **EI** : fallait séparer les... phoques et des pingouins, avec une seule ligne, et puis on arrivait pas, y'en a
276 une que j'arrivais, c'était ça, mais les autres c'était trop dur...

277 **E** : ah, tu n'arrivais pas ?

278 **EI** : c'est pas que j'y arrivais pas, c'est que y'avait pas trop de manières

279 **E** : d'accord ! tu n'étais pas content de faire cette activité...

280 **EI** : ouais ! moi je veux avoir que des trucs faciles

281 **E** : que des trucs faciles ? Tu crois que c'est possible ?

282 **EI** : non parce que moi je veux être un magicien comme ça j'ai une feuille et un crayon et ça se fait
283 tout seul, et moi je reste à la maison, comme ça...

284 **E** : tu crois que tu apprendrais si ça se faisait tout seul ?

285 **EI** : oui, parce que je regarde

286 **E** : ah tu regardes !

287 **EI** : et puis moi je suis comme ça, planqué sur ma chaise et y'a le crayon qui est en train de faire
288 comme ça

289 **E** : tu n'aurais rien besoin de faire, et tu apprends quand même ! ça, ce serait chouette, d'apprendre
290 juste en regardant ! ça serait pas mal ! Et si on te propose une activité de chant, tu serais content ?

291 **EI** : j'aimerais y'a une voix ici, qui chante à ma place, et puis pendant ce temps, moi je...

292 **E** : le chant, tu n'aimes vraiment pas !

293 **EI** : j'aime pas !

294 **E** : d'accord ! et puis est-ce que tu te réjouis d'aller à l'école ? tu m'as dit que tu étais content ?

295 **EI** : oui !

296 **E** : j'ai préparé ici une petite feuille, où il y a différentes émotions, j'aimerais bien que tu m'entoures
297 les émotions que tu as déjà pu ressentir à l'école, et que tu m'expliques pourquoi !

298 **EI** : [*la joie*] quand on fait des trucs que j'aime ! par exemple, quand on a regardé le film ! [*la peur*]
299 oui ! par exemple, quand on jouait au foot, y'avait un copain qui m'a poursuivi ! [*la fierté*] mais moi je
300 fais pas à l'école ça [*l'ennui*] oui ! euh... quand on écoute une explication !

301 [*la tristesse*] oui, quand y'a un copain qui s'est fait mal ! [*la honte*] ça j'fais avec mes copains, à la
302 récréation, parce qu'on fait des bêtises et puis on se cache [*la colère*] non ! moi j'ai déjà vu des
303 copains en colère, mais moi, non !

304 **E** : Merci !

305 Entretien avec la mère de l'élève :

306

307 **E** : est-ce que vous aimiez l'école, lorsque vous étiez petite ? Comment est-ce que vous avez vécu
308 votre scolarité, est-ce que c'était plutôt positif, négatif ?

309 **M** : oui, j'aimais bien l'école !

310 **E** : donc c'est plutôt un souvenir positif ?

311 **M** : oui et non ! j'avais beaucoup de facilité, mais autrement, il y avait le côté sombre, c'était plutôt,
312 enfin j'étais la seule espagnole et je souffrais de racisme.

313 **E** : d'accord.

314 **M** : donc ça, c'était le côté pas drôle. Mais sinon l'école, j'avais beaucoup de facilité, ce qui fait... ce
315 que je crains pour mon fils, j'avais beaucoup de facilité et je m'ennuyais, donc j'étais beaucoup dans
316 la lune [rires]

317 **E** : c'est vrai qu'on l'a ressenti avec votre fils, parfois, il nous disait qu'il s'ennuie.

318 **M** : oui quand on donne des explications, parce que lui il comprend très vite et puis après ça le saoule,
319 comme on dit

320 **E** : donc vous, vous étiez un peu pareil ?

321 **M** : oui je décrochais très vite, parce que... voilà, j'avais compris !

322 **E** : et est-ce que c'était facile l'école ?

323 **M** : oui

324 **E** : est-ce qu'il y avait quand même des choses plus difficiles, à part les relations avec les autres ?

325 **M** : non, tout était assez facile !

326 **E** : et quelles sont les disciplines qui vous plaisaient le plus ?

327 **M** : les mathématiques !

328 **E** : et le français ?

329 **M** : ça me plaisait bien ! j'aimais bien la lecture, j'avais de la facilité

330 **E** : donc c'était quand même les mathématiques le plus intéressant ?

331 **M** : oui, ça me plaisait plus. Mais autrement j'aimais beaucoup tout ce qui était biologie, les sciences
332 de la nature...

333 **E** : donc si vous repensez à votre scolarité, c'est plutôt positif, malgré ce qui a pu se passer ?

334 **M** : oui, oui ! Au niveau de l'école, vraiment, c'était positif et puis au niveau du contenu, par contre
335 les maîtres à l'époque, c'était un peu barbare et... donc vraiment au niveau des matières, c'était bien !

336 **E** : est-ce que vous pensez que ça a changé cette relation maître-élève ?

337 **M** : oui, et puis du fait que je viens régulièrement à l'école, et euh... que j'ai des contacts réguliers
338 avec les maîtresses, je vois que c'est pas du tout la même relation

339 **E** : votre fils a quand même dit que la maîtresse était sévère, est-ce que vous pensez que c'est comme
340 ça qu'il le vit ?

341 **M** : moi je pense que c'est quelqu'un qui est sévère dans le sens très ferme, mais c'est pas ce que nous
342 on entendait par sévère, les maîtres, qui donnaient des coups de règles sur les ongles, et qui tiraient les
343 cheveux et qui insultaient ou ce genre de choses

344 **E** : ça a bien changé ! et le père de votre enfant, il a aussi un bon souvenir ?

345 **M** : euh... oui, il était aussi un peu dans le même cas que moi, euh beaucoup de facilité, mais on était
346 pas du tout aidé au niveau des parents, donc on était un peu largué, les enfants d'étrangers.

347 **E** : parce que vos parents parlaient l'espagnol ?

348 **M** : ils parlaient français, mais assez mal, et ils nous aidaient pas pour l'écriture et tout ça.

349 **E** : pour vous en tant que maman, c'est important l'école pour vos enfants ?

350 **M** : oui !

351 **E** : donc elle est quand même différente de ce que vous avez vécu ?

352 **M** : oui !

353 **E** : donc vous attendez de l'école qu'elle donne les bases pour votre enfant, c'est surtout ça, les bases
354 des apprentissages ?

355 **M** : oui, la curiosité, l'ouverture d'esprit euh... oui qu'elle l'intéresse à d'autres choses, enfin qui
356 l'aide à vivre en société, comme là par exemple, ils apprennent les chevaliers, parce que dans cette
357 classe justement y'a un groupe de garçons qui sont assez bagarreurs, déloyal parfois, donc c'est aussi
358 pour parler des valeurs des chevaliers, la justice, aider les autres. Je trouve intéressant, l'école apporte
359 aussi un complément de ce que nous on apporte, les valeurs, la culture.

360 **E** : donc pour vous elle est adéquate, l'école primaire genevoise, adéquate à la société, à ce que
361 demandera la société plus tard à votre fils ?

362 **M** : j'ai de la peine à me positionner là-dessus, parce que je pense si j'avais des enfants qui avaient pas
363 de facilité, je verrais les choses différemment, donc euh je sais j'ai pas beaucoup d'attente, parce que
364 mes enfants vont bien, mais c'est vrai, j'imagine, si mes enfants ne réussissaient pas à l'école,
365 j'attendrais de l'école qu'elle les aide plus. Donc y'a peut-être pas suffisamment de structures pour des
366 enfants qui décrochent

367 **E** : ça ce serait un petit peu un manque de l'école, peut-être pour les enfants qui ont un peu plus de
368 difficulté. Peut-être un manque au niveau de la structure d'appui ou d'aide ?

369 **M** : je sais pas, je me rends pas compte de ce qui se passe pour les enfants qui ont de la peine. Ce qui
370 m'intéresse c'est qu'il y ait vraiment un suivi, comme au début de la scolarité de mon fils, comme on
371 nous disait régulièrement qu'il avait vraiment beaucoup de facilité et qu'il disait des choses, il
372 enseignait lui-même des choses aux deuxièmes enfantines, quand il était en première infantine euh...
373 on s'est posé la question s'il fallait pas le faire sauter une classe, parce que j'avais vraiment très peur
374 qu'il s'ennuie. Et donc j'attends ce suivi là, de l'école. Qu'on me dise, voilà votre enfant ça va ou ça
375 va pas ou son comportement, ça va pas du tout. J'attends qu'on me le dise, c'est un peu ces attentes là.

376 **E** : une proximité école-parents ?

377 **M** : hum hum. J'aimerais pas devoir toujours aller chercher les informations.

378 **E** : pour vous, vous avez assez d'informations ?

379 **M** : oui, mais j'ai un peu la crainte de ne pas en avoir assez. C'est ça un peu le souci actuellement.

380 **E** : d'accord ! Mais vous êtes en accord avec ce que propose l'école ? Avec ce qu'elle enseigne ?

381 **M** : oui !

382 **E** : donc c'est pertinent de faire du français, des mathématiques, toutes ces disciplines ? Pour vous
383 c'est important de faire ça, même au plus jeune âge ?

384 **M** : oui, parce que ce que j'en ai vu, c'est fait de manière assez ludique en classe infantine.

385 **E** : tout à fait !

386 **M** : contrairement à comme c'était pour nous, ils apprennent à travers, comme je disais, les chevaliers,
387 ils apprennent des choses sur des valeurs, sur des compétences sociales, comme savoir parler en
388 public, des choses que nous on apprenait pas du tout. Faire un conseil de classe, enfin ce genre de
389 choses, c'est un apprentissage aussi social. Beaucoup d'apprentissages sociaux.

390 **E** : donc ça c'est tout aussi important, pour vous, que les disciplines français ou mathématiques.

391 **M** : ouais !

392 **E** : c'est une complémentarité des deux. D'accord ! Et est-ce que la salle de jeu, c'est important qu'on
393 fasse ça à l'école ?

394 **M** : oui !

395 **E** : ou le chant

396 **M** : le chant, oui, mon fils cadet adore le chant [rires] alors là je savais pas que R. n'aimait pas le
397 chant, parce qu'avant il aimait bien. Mais je pense que c'est important ! Bon mes enfants ont des
398 activités à côté, aussi, en dehors de l'école. Donc ça ne serait pas forcément nécessaire s'ils les avaient
399 pas à l'école. Mais je trouve bien pour des enfants qui n'en ont pas. Ça leur apporte une autre façon
400 d'être avec les maîtres et les autres élèves.

401 **E** : tout à fait ! est-ce que vous pensez que ce qu'il fait à l'école ça lui est utile en dehors de la vie
402 scolaire ?

403 **M** : oui !

404 **E** : qu'est-ce qui lui est le plus utile ?

405 **M** : moi je pense tout lui est utile, actuellement euh... bon c'est très vaste.

406 **E** : il n'y a pas quelque chose qui est plus utile que le reste ?

407 **M** : non ! tout ce retrouve par exemple les mathématiques, il s'intéresse beaucoup aux mathématiques,

408 l'heure, c'est quelque chose qui le travaille beaucoup, il s'intéresse beaucoup à savoir combien de

409 minutes, etc. Combien il y a de minutes dans l'heure, enfin c'est des mathématiques, en même temps,

410 il applique ça à la maison, il entend parler de ça à la maison, enfin c'est tout des choses qu'il apprend

411 qui ont un lien avec la vie quotidienne. Les numéros de téléphone, enfin y'a des choses...

412 **E** : est-ce que vous pensez que c'est une bonne chose que l'école publique soit obligatoire ?

413 **M** : oui bien sûr !

414 **E** : et si elle ne l'était pas ?

415 **M** : je ne changerais rien.

416 **E** : vous les emmèneriez à l'école ?

417 **M** : oui !

418 **E** : et donc votre enfant, il apprend à lire, à écrire, on en a déjà parlé un petit peu. Mais alors dans quel

419 but il apprend tout ça ?

420 **M** : oui, eh bien, d'une part, comme il disait, pour avoir un métier, pour pouvoir gagner sa vie,

421 bêtement, euh... parce qu'on va plus nulle part sans quatorze diplômes et sans être le meilleur [rires]

422 mais aussi au niveau de tout ce que ça apporte de compétences sociales.

423 **E** : d'accord ! Et alors qu'est-ce qu'on doit faire pour pouvoir bien apprendre ? Dans quelle posture on

424 doit être pour pouvoir apprendre quelque chose ?

425 **M** : concentré ! détendu ! sage, mais pas que ce soit sage figé ! A l'aise, sans être excité non plus,

426 parce qu'il a tendance à être excité quand il est content et s'il est trop joyeux, il arrive plus à écouter ce

427 qu'il se passe.

428 **E** : donc là, avant on a dit pour pouvoir avoir un métier plus tard, est-ce que vous pensez que ça forme

429 bien vos enfants ?

430 **M** : j'ai beaucoup de peine à vous répondre, parce que les métiers ont tellement changé ces dernières

431 décennies. Je sais pas ce que seront les métiers quand ils seront adultes. C'est un peu flou. Moi je

432 pense que l'école les prépare mieux que dans ma génération à être en société. Maintenant au niveau

433 des apprentissages de base, oui. Mais on nous demande tellement d'être pointu, je ne sais pas ce que

434 ça sera. Je ne sais pas si ça sera assez, vu que les exigences augmentent de plus en plus. On sait pas,

435 prenons un exemple, si les enfants devront savoir dix langues pour trouver un travail, enfin j'en sais

436 rien !

437 **E** : donc un peu un flou par rapport à ce futur un peu incertain. Alors plus concrètement, si vous

438 deviez décrire une journée d'école, qu'est-ce que vous me diriez ?

439 **M** : par rapport au peu que j'en sais. Bon y'a des choses que je sais pas forcément par lui, donc euh...

440 mais y'a un moment de sas, de décompression quand ils arrivent, ce que je trouve très bien. Euh... un

441 moment un peu libre comme ça. Y'a un moment, enfin comme vous disiez, de fiches à remplir, des

442 activités ludiques, je sais pas si c'est tous les jours, la salle de jeu, ça je sais pas. Dans une journée, je

443 sais pas qu'est-ce qui se fait quel jour, mais bon ils font des bricolages, ils font une fois par semaine, je

444 crois, ces conseils de classe, euh... maintenant au niveau des disciplines, je sais qu'y'a de l'allemand,

445 mais je sais pas à quelle fréquence non plus, et là y'a régulièrement, chaque fois pendant quelques

446 mois, un projet de classe, comme actuellement les chevaliers. Y'a des projets d'école, comme y'avait

447 eu avant Noël sur les cultures et à travers ça, y'a tous les apprentissages qui peuvent entrer dans ce

448 projet !

449 **E** : d'accord ! et R. m'a dit que quand il ne comprenait pas une fiche il pouvait lever la main, comment

450 vous pensez que ça se passe, concrètement ?

451 **M** : à nouveau, je saurais pas vous dire, parce que pour lui ça va, mais un enfant qu'est complètement

452 largué je ne sais pas comment ça se passerait

453 **E** : et puis est-ce qu'il s'énerve, lorsqu'il n'y arrive pas ?

454 **M** : il est dans un milieu qu'il maîtrise bien ! mais à la maison, il s'énerve beaucoup, oui ! Par

455 exemple, perdre pour lui c'est insupportable

456 **E** : et en classe, vous pensez que c'est pareil ?

457 M : c'est pareil, je pense que ça devra être pareil si ça lui arrive. S'il échoue complètement dans
458 quelque chose, il risque de s'énerver très fort. Mais actuellement il est très sociable et très
459 charismatique, les copains l'apprécient. Il est pas dans un terrain difficile. Mais à la maison, les
460 exigences de discipline ou comme je le disais les jeux, là c'est vrai, il peut beaucoup s'énerver, si ça se
461 passe pas comme il veut.

462 E : voilà, d'accord ! et puis comment il doit se comporter en classe, quelles sont vos attentes ?

463 M : moi j'attends qu'il soit concentré, qu'il soit curieux, que ça l'intéresse et euh... au niveau des
464 autres, qu'il soit respectueux, je dirais pas qu'il soit gentil, parce qu'il est pas obligé d'être gentil, mais
465 qu'il soit respectueux.

466 E : respectueux des autres camarades ?

467 M : des autres, ouais ! s'il aime pas quelqu'un, il a le droit, mais il doit le respecter.

468 E : qu'il le respecte, d'accord ! alors, il y a un chercheur qui dit que quand les élèves vont à l'école, ils
469 exercent un métier, est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Est-ce que vous avez l'impression que
470 c'est comme un métier, l'école ?

471 M : ben je sais pas, qu'est-ce qu'un métier ? [rires] probablement, mais euh... un métier, oui dans le
472 sens que c'est une tâche régulière à laquelle elle doit surmonter et au niveau des compétences qu'il
473 doit avoir pour exercer cette tâche là.

474 E : et qu'est-ce que ça veut dire, travailler à l'école ?

475 M : travailler ? s'entraîner, faire des choses que ouais qu'on ferait pas forcément naturellement.
476 Exercer.

477 E : très bien !

478 Donc à l'école, vous étiez contente d'y aller ?

479 M : pour moi, euh... là aussi, c'était mitigé. Contente au niveau des matières, du travail, mais j'avais
480 peur de me faire casser la figure

481 E : peur des autres ?

482 M : ouais voilà !

483 E : et alors vous, si vous n'arrivez pas à faire quelque chose, vous vous énervez ?

484 M : euh... oui !

485 E : est-ce que vous essayez de surmonter ou est-ce que vous laissez de côté et vous reprenez plus
486 tard ?

487 M : ça dépend, ça fait longtemps que j'ai pas fait quelque chose qui me barbe profondément.

488 E : vous évitez ce genre de situation ?

489 M : ben j'essaye de faire le plus possible des choses qui me conviennent, dans mes activités. Par
490 contre, la cuisine, j'aime pas, mais il faut le faire, parce que je suis une maman et là quand je rate
491 quelque chose, ça m'énerve !

492 E : d'accord [rires] !

493 M : mais c'est vrai, dans mes choix de loisirs, et tout ça, je vais pas faire des choses, vraiment... je
494 ferais des choses qui me motivent, mais si c'est difficile et que ça m'attire et ben j'y vais !

495 E : mais c'est vrai qu'en tant qu'adulte, on peut choisir... Votre fils est motivé le matin, pour l'école ?

496 M : oui, oui !

497 E : pour la dernière question, j'aurais simplement besoin que vous entouriez les émotions que vous
498 avez déjà pu ressentir soit quand vous étiez petite, face à l'école, soit maintenant en tant que mère.

499 M : [*l'ennui*] ben l'ennui, oui je me suis beaucoup ennuyée à l'école. [*la honte*] oui, quand j'étais
500 petite aussi ! [*la colère*] oui colère, oui ! Par rapport aux autres, quand j'avais des soucis avec les
501 camarades [*la peur*] aussi par rapport aux camarades [*la fierté*] fierté parce que j'étais bonne ! [rires]
502 [*la tristesse*] non ! c'était plutôt peur et colère que tristesse. [*la joie*] oui ! Maintenant, par rapport à la
503 scolarité de R., je dirais ; [*la fierté*] je suis fière. [*la peur*] Peur non ! [*la joie*] Joie oui, j'ai beaucoup
504 de plaisir, aussi à participer aux activités. [*l'ennui*] non ! [*la tristesse*] et [*la colère*] oui, quand j'ai
505 appris qu'y'avait des bêtises graves avec un groupe de copains. [*la honte*] et honte, des fois j'ai eu
506 honte que mon fils fasse des bêtises graves avec ses copains.

507 E : très bien, merci beaucoup !