HAL
open science

De la parole de l'élève au sein de la vie scolaire : représentations sociales d'élèves

Romane Antoine

To cite this version:

Romane Antoine. De la parole de l'élève au sein de la vie scolaire : représentations sociales d'élèves. Education. 2016. dumas-01386759

HAL Id: dumas-01386759

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386759v1

Submitted on 21 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Romane ANTOINE

soutenu le : **08 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation

Mention : Encadrement Educatif

LA PRISE EN COMPTE DE LA PAROLE DE L'ELEVE AU SEIN DE LA VIE SCOLAIRE

Représentations sociales d'élèves

Mémoire dirigé par :
Bruno TEXIER Formateur à l'ESPE CVL

JURY:
Mandarine HUGON MCF à l'ESPE CVL, Président du jury
Bruno TEXIER Formateur à l'ESPE CVL

R E M E R C I E M E N T S

Tout d'abord, je tiens à remercier le chef d'établissement du collège où j'exerce en tant que CPE Stagiaire pour son soutien dans mes démarches empiriques ; ainsi que les élèves ayant répondu au questionnaire et dont la parole est une source inépuisable de questionnements.

Je tiens également à remercier mes formateurs à l'ESPE Centre-Val de Loire, M. Texier et Mmes Bouju et Hugon, pour leurs exigences complémentaires qui m'ont permis d'approfondir des compétences transversales au cours de ces deux années de master.

Je tiens enfin particulièrement à remercier ma tutrice Sylvie Lazard, pour ses transmissions multiples et notamment sa faculté d'émerveillement quant au thème du mémoire ; et mon camarade Jean Roussel pour son émulation au quotidien.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **p. 2**

ABREVIATIONS **p. 5**

INTRODUCTION **p. 6**

CHAPITRE I - Cadre théorique **p. 8**

I – 1. Conceptualisation p. 8

A) La parole de l'élève

B) La vie scolaire

I – 2. Résultats théoriques p. 13

A) Une parole reléguée au hors-classe

B) Les ateliers de parole, des leviers pour le métier d'élève

CHAPITRE II – Problématique **p. 20**

L'objet de recherche : la prise en compte de la parole de l'élève

Le prisme de recherche : Les représentations sociales des élèves

La formulation de la question et des hypothèses de recherche

CHAPITRE III – Méthodologie **p. 22**

III – 1. Justification des hypothèses et variables p. 22

III – 2. Caractéristiques de la population étudiée p. 24

III – 3. Caractéristiques du terrain de recherche p. 25

III – 4. Présentation détaillée de l'outil de recueil p. 26

III – 5. Eléments de contexte de la passation de l'outil p. 29

CHAPITRE IV – Résultats de recherche **p. 31**

IV – 1. Analyse descriptive des données recueillies p. 31

IV – 2. Interprétation de résultats au regard des hypothèses de recherche p. 39

CHAPITRE V – Discussion **p. 46**

V – 1. Limites et perspectives quant à la méthodologie employée p. 46

V – 2. Limites et perspectives quant à la question de recherche p. 49

CONCLUSION **p. 51**

BIBLIOGRAPHIE **p. 54**

ANNEXES **p. 56**

A B R E V I A T I O N S

AED : Assistant d'éducation

CPE : Conseiller principal d'éducation

CVC : Conseil de la vie collégienne (instance)

CVL : Conseil de la vie lycéenne (instance)

DECE : Dispositif d'expression collectif des élèves

EPLE : Etablissement public et local d'enseignement

HVC : Heure de vie de classe (dispositif obligatoire)

MEN : Ministère de l'Education Nationale

PCPE : Prise en compte de la parole de l'élève (concept)

PI : Pédagogie institutionnelle (mouvement)

PP : Professeur principal (fonction)

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (logiciel)

I N T R O D U C T I O N

❖ Intérêt formatif et professionnel du thème

Dans le cadre du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), spécialité Encadrement Educatif, il est requis de la part des étudiants de réaliser un mémoire de recherche. Au sein d'une formation professionnalisante, visant principalement à préparer au métier de Conseiller Principal d'Education (CPE), cette optique peut tout d'abord sembler paradoxale. Or, au cœur d'une fonction en constante redéfinition où il s'agit de savoir apposer des regards techniques sur des situations éducatives complexes, se former à réunir théorie et réalité de terrain apparaît ensuite nécessaire. Parce qu'entré en pédagogie, et ceci officiellement depuis la loi d'orientation de 1989, le CPE se doit tout particulièrement d'adopter cette posture du *théoricien pratique*, selon la définition du pédagogue chère à Emile Durkheim.

Dans le cadre de l'initiation à la recherche, la première étape a constitué en une prise de recul sur nos représentations et nos questionnements, en faisant se confronter des constats dits de terrain qui nous ont fait choisi un thème particulier et des premières lectures scientifiques. Dans notre cas, la volonté d'étudier la parole au cœur de la vie scolaire émanait de plusieurs raisons, à objectiver premièrement.

Assistante pédagogique au début de la formation, et en situation quotidienne de verbalisation avec des élèves, nous avions plusieurs prénotions[1] sur l'usage de l'oral dans l'institution scolaire ; il nous semblait alors qu'une meilleure prise en compte de la parole des élèves pourrait être un levier d'amélioration du climat scolaire. C'est ainsi ensuite dans une démarche de formation professionnelle que nous avons choisi d'élargir nos connaissances sur le sujet. En effet, devenue depuis CPE stagiaire, les tensions entre paroles des élèves et paroles des adultes se sont confirmées et il nous a semblé que notre posture de médiatrice ne pourrait suffire à faire évoluer les réalités relationnelles en établissement. Découle de ce constat une motivation professionnelle associée à la construction de ce mémoire, qui est la constitution d'une certaine

[1] Savoir issu d'expérience antérieures à la réflexion, en philosophie / Savoir élaboré avant toute analyse scientifique, en sociologie

expertise permettant de nuancer, d'objectiver des besoins d'élèves et de proposer des solutions adaptées.

❖ Objet et objectifs de recherche

Les objectifs de ce mémoire sont donc ceux d'une recherche-action, c'est-à-dire qu'il s'agit de prendre du recul sur des réalités ayant lieu dans un domaine professionnel précis afin d'apporter des réponses qui s'avèreront utiles dans une pratique quotidienne future. Dans cette optique, travailler sur **les représentations de la prise en compte de la parole des élèves au sein de la vie scolaire** constitue l'objet de recherche qui nous permet de recenser des besoins aux plus proches de ceux des élèves que nous retrouvons dans le cadre spécifique des établissements scolaires. La largesse de cet objet de recherche ciblant le public des élèves interroge également les pratiques des professionnels (qui « prennent en compte » la parole) et vise ainsi la formulation de pistes d'amélioration et d'expérimentations.

De l'objectivisation de nos convictions personnelles à l'émission de solutions professionnelles, plusieurs étapes de questionnement et d'expérience scientifiques se sont succédées ; elles constitueront le plan rédactionnel de notre mémoire.

Durant la première année de master, la recherche d'un équilibre dans les lectures effectuées (entre les différents courants disciplinaires, entre postures critiques de l'institution scolaire et exemples alternatifs, entre observations macrosociologiques et microsociologiques) a permis la définition de concepts et la mise en lien des matériaux théoriques. La précision de ce **champ théorique** a conduit ensuite à **problématiser** la recherche, soit à formuler une question et des hypothèses de recherche. L'élaboration de la **méthodologie** de recherche s'est ensuite construite en deuxième année, à partir de ces dernières, puis a été expérimentée auprès d'un échantillon et sur un terrain de recherche. L'**analyse et l'interprétation des résultats** obtenus, relativisées ensuite par la **discussion,** clôture momentanément le questionnement scientifique autour de notre thème de recherche.

I - CADRE THEORIQUE

Ce premier chapitre est une restitution de l'état des recherches, des données scientifiques existantes, des matériaux théoriques de réflexions sur le thème de la prise en compte de la parole de l'élève en EPLE (établissement public et local d'enseignement).

I.1 – Conceptualisation

Pour la rédaction de la partie théorique, apports institutionnels (émanant du Ministère de l'Education Nationale) et scientifiques (majoritairement issus de mouvements pédagogiques partisans) ont été croisés volontairement afin de contextualiser et conceptualiser les deux notions qui composent notre thème de recherche ; la **parole de l'élève**, comme contenu, et la **vie scolaire**, comme champ contenant.

Le choix de ces deux notions résulte de l'exercice méthodologique de la carte d'exploration théorique[2]. Celle-ci est évolutive et consiste à associer des concepts et des références bibliographiques à chacun des mots-clés contenus dans la formulation du thème et de la question de départ. Les deux termes finalement extraits ici recouvrent en leur sein d'autres concepts (expérience scolaire, élève, prise en compte), qui une fois encadrés seront réutilisés dans la question et les hypothèses de recherche.

A) LA PAROLE DE L'ELEVE

Une prise en compte progressive au sein de l'institution scolaire – Aspects règlementaires

[2] Décrite par P.LIEVRE, aux pp. 44 et 45 du *Manuel d'initiation à la recherche en travail social* (2006)

Historiquement, l'on peut relever trois temps d'avancées politiques et règlementaires en termes de reconnaissance de la parole de l'élève comme enjeu de scolarisation.

Le premier correspond à la loi d'orientation de 1989, et au changement de paradigme qui place l'élève au centre du système et des processus d'apprentissages. C'est le début du raisonnement en termes de parcours et de projet de l'élève, et de ce que l'on peut considérer comme la prise en compte de la parole individuelle de l'élève.

L'aspect collectif de cette parole sera ensuite pris en compte en 2000 puis 2010, avec les réformes du lycée qui voient se mettre en place des dispositifs, tels que l'Heure de Vie de Classe (HVC) et des instances de démocratie participative comme le Conseil de la Vie Lycéenne (CVL). En dépit de fortes disparités d'application selon les établissements, cette dernière instance sera généralisée en septembre 2016 à tous les établissements de l'enseignement secondaire dans le cadre de la Réforme du Collège ; l'avenir des HVC semble en revanche plus incertain.

Enfin, dans la règlementation pratique actuelle, à l'intérieur du socle commun de connaissances et de compétences instigué en 2005, l'apprentissage de la parole se travaille dans les cadres de l'expression orale et des compétences sociales et civiques. A partir de septembre 2016, le « dire » fera l'objet d'un des piliers du nouveau socle, intitulé **1. Les langages pour penser et communiquer**[3]. Nous pouvons ainsi parler d'une prise en compte pédagogique de la parole de l'école.

La parole comme besoin - Définitions

Les lectures croisées nous ont permis d'élaborer une définition philosophique globale de la parole, puis de faire un état des lieux des réalités complexes de ce sujet dans l'école, et enfin de l'appréhender comme un besoin d'acteurs.

En introduction ou conclusion de plusieurs sources, nous avons pu relever une vision de la parole comme propre de l'humain. Philosophiquement, elle est pour C. Lagarde (1995) « existentielle, symbolique et intérieure » et ce sont les « niveaux de parole » qui permettent l'accès des adolescents à la pensée formelle. Les approches cliniques d'orientation psychanalytique de F. Hatchuel (2004) et J. Pain (2007) la

[3] http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html

considèrent de plus, comme « premier témoin du sujet » et de la construction identitaire.

Ensuite, dans l'école, dont l'écrit est paradoxalement le langage, la parole est appréhendée différemment. L'analyse de l'article de P. Raucy (2014) et du chapitre de P. Perrenoud sur la communication en classe (2013) nous introduit au cœur du curriculum et des processus d'apprentissage. Centrale, la parole dans l'institution y est le reflet des normes attendues, outil chez les détenteurs de savoir, illégitime chez les élèves. C'est un marqueur de pouvoir et de différenciation des statuts.

Enfin, et ceci correspond à notre définition la plus resserrée, les auteurs proches de la pédagogie institutionnelle font état de la parole comme d'un besoin des élèves. Le croisement des dispositifs présentés, heure de vie de classe et autres ateliers et groupes de parole, amène à envisager la parole comme un manquement et donc comme un enjeu éducatif. Pour compléter ce raisonnement en termes de besoins, nous avons parallèlement consulté la pyramide de Maslow[4], et y avons remarqué que la parole de l'élève y figurait à tous les étages, lors de l'analyse des données empiriques (Cf. chapitre IV).

Finalement, la parole apparaît comme condition de la socialisation scolaire, aussi bien outil pédagogique que finalité d'instruction, d'éducation et d'insertion.

B) LA VIE SCOLAIRE

En plus de poser un cadre spatio-temporel qui constitue notre champ de recherche, l'utilisation de la notion Vie Scolaire fait appel des conceptions scientifiques particulières, considérant l'élève comme acteur du système éducatif. De nos lectures, nous retenons une conception de la vie scolaire comme un « cadre normatif » à « triple dimension d'éducation culturelle, civique et morale », fort d'attentes formelles et implicites portées par les adultes de l'institution, et vécues par les élèves en « conflit avec [leur] vraie vie » (Perrenoud, 2007, cité par Cavet, 2009). Le CPE est le *responsable*, ou le *pilote* de ce service. Dans une perspective interactionniste, nous définissons donc ce concept à partir des différents acteurs qui la composent.

[4] MASLOW, Abraham (2011). La théorie de la motivation, *In Devenir le meilleur de soi-même.* Edition compilée. Eyrolles. *Partie I, pp. 39 à 137*.

Un espace-temps et un service sous la responsabilité d'un CPE

❖ Historique et évolution des missions

Selon J-P. Delahaye (2012), la vie scolaire s'est construite à son origine, que l'on date aux alentours des révoltes lycéennes de 1890, sur une vision juxtapositive par rapport à l'enseignement, et spécialisée dans « l'action éducative », à comprendre alors comme la tâche disciplinaire. Au cœur de la division du travail éducatif, la vie scolaire concerne tous les temps hors-classe, de la salle d'étude à l'internat. Elle considère l'élève dans sa globalité, et prépare l'adolescent à entrer dans les apprentissages.

Aujourd'hui, la vie scolaire est présentée comme un service d'accueil, un service administratif et un « service disponible pour que chaque élève progresse dans l'autonomie de ses apprentissages » (Delahaye, 2012, 68)

❖ Le conseiller principal d'éducation

Juridiquement, le statut de Conseiller Principal d'Education date de 1972 et succède à celui de surveillant général. Les missions de ce corps de métier sont définies dans la circulaire du 10 août 2015 et s'organisent à l'intérieur de trois domaines de responsabilité (la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves, l'organisation de la vie scolaire) articulés autour d'un objectif premier qui est de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel[5] ». Ces missions sont également précisées dans un décret de mars 2006, insistant sur la responsabilité du service de vie scolaire, et la place de médiateur-éducateur auprès des élèves, dans un contexte de nécessaire prise en compte des problématiques sociétales à l'intérieur de l'institution scolaire (Delahaye, 2012). Depuis, et notamment avec la publication en juillet 2013 d'une référentiel commun de compétences[6], les fonctions attribuées au CPE se situent d'avantage au croisement de l'éducation et de la pédagogie. Ainsi, la compétence spécifique n°6 des CPE (« Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à

---

[5] Circulaire BOEN n° 2015-139 du 10-8-2015 - Missions des conseillers principaux d'éducation

[6] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

une citoyenneté participative ») témoigne du processus faisant de la vie scolaire un cadre d'apprentissages, et non plus seulement un cadre propice aux apprentissages.

Plus thématiquement ensuite, nous retiendrons pour ce mémoire que le métier de CPE est particulièrement relié à la parole de l'élève. Dans un article professionnel, un proviseur adjoint en modifie même l'abréviation afin que CPE signifie « Conseiller en Parole et en Ecoute »[7] Reprenant les termes de N. Monin (2007) et de Ph. Perrenoud (2007), A. Cavet nous fournit ensuite une vision du CPE considéré par la communauté éducative comme « intermédiaire » « passeur entre deux métiers [professeurs et élèves] », cette position étant « symboliquement dominée ».

Un concept à appréhender du point de vue des élèves

❖ Le métier d'élève et l'expérience scolaire

Deux concepts majeurs en Sciences de l'Education nous éclairent sur ce point. Premièrement, le métier d'élève dont nous reprenons la définition de Ph. Perrenoud (2013) est un statut social, un ensemble de contraintes et donc de stratégies d'équilibre entre jeunesse et fonction d'apprenant, entre école et vie. L'expérience scolaire, dont la définition attribuée à F. Dubet est reprise par A. Cavet (2009) est la résultante des rencontres entre les acteurs et l'institution. Elle se décline en plusieurs stades (intégration dans le premier degré, oscillation entre authenticité et conformisme au collège, logiques de distinction entre subjectivité et utilité scolaire au lycée) et modèles d'acculturation scolaire (élèves acteurs, élèves étrangers, figurants ou rebelles).

En résumé, nous retenons que la vie scolaire est une spécificité française, ainsi que la fonction de CPE. C'est une notion complexe qui a placé en son centre un enfant-sujet mais qui se vit globalement en opposition avec la vie non-scolaire (Cavet, 2009). La difficulté de rendre les élèves acteurs de leur parcours se manifeste notamment quant à leur expression et leur participation, ce qui nous intéresse particulièrement.
Pour la suite de notre recherche, nous entendrons la vie scolaire comme un cadre large, synonyme d'expérience scolaire des élèves, et non pas seulement comme un service au sein des établissements scolaires. De plus, après avoir étudié plusieurs

[7] Expression d'A. Abadie, in *Cahiers pédagogiques*, 2003/6, p. 25

acteurs et métiers qui interagissent à travers ce champ d'action qu'est la vie scolaire, nous décidons de retenir le point de vue de l'élève et le concept d'expérience scolaire.

I.2 – Résultats théoriques

A) UNE PAROLE RELEGUEE AU HORS-CLASSE

Le premier constat largement partagé par les chercheurs et professionnels étudiés est celui du manque de prise en compte de la parole des élèves au sein de l'institution scolaire. Cette parole, qui est un besoin comme nous l'avons défini, est ainsi considérée en opposition avec les objectifs d'apprentissage, ou d'autorité et peu de place lui est laissée dans la culture scolaire, dans la classe. Selon les termes psychanalytiques de A. Dubois, ce manque est tel que les établissements scolaires consistent en une institution de «non-parole », de « violence et de mort ». Selon F. Hatchuel (2004) ce manque pose la problématique de l'efficacité de la transmission et de la formation du citoyen, et cela occasionne des failles dans la construction identitaire. Nécessairement exprimée pourtant, cette parole des élèves est donc essentiellement recueillie par le service de vie scolaire.

Une parole illégitime dans les espaces formels

❖ **Une place toujours peu considérée au sein du curriculum formel**

A l'aide de l'article de P. Raucy (2014), dont les résultats ont été élaborés à partir d'observations scientifiques en cours de français en lycée général, on note que la parole a peu de place dans la classe et cela a plusieurs conséquences. La première est pédagogique ; le format du cours dialogué valorise la parole du professeur mais entrave le développement et la progression nécessaire à l'apprentissage. La seconde est culturelle puisque l'écrit est la valeur symbolique de l'institution et la caractéristique majeure de la scolarisation obligatoire. Cela perpétue l'élitisme et les inégalités socio-culturelles, les attendus d'abstraction liés à l'écrit délégitimant les nécessaires reformulations, verbalisations et interprétations orales qui permettent l'accès à une culture commune. En outre, l'enseignement de l'oral, au programme depuis 2008 consiste surtout en une préparation aux épreuves et selon l'auteur, l'oral n'est qu'un outil, un *continuum vers* l'écrit. Pourtant, selon P. Raucy toujours, le processus de distanciation oral est un moyen de lutte contre les inégalités, une condition de la

transmission, le « relais d'une écoute approfondie, d'une résonnance du sens et le moyen d'engagement dans la connaissance ».

- **La représentation déviante du besoin d'expressivité des élèves**

Ph. Perrenoud (2013) traite de la parole des élèves en tant qu'envers du décor de la communication didactique, c'est-à-dire toutes les paroles hors-curriculum, qui ne sont pas reliées directement à l'apprentissage. S'il a aussi étudié la place centrale de la communication dans l'institution scolaire (concept du *go-between*), ici l'état des lieux en classe est organisé en une typologie des différentes communications paradoxales d'élèves : communications stressée, inutile, clandestine, piégée, contestataire ou encore rêves de silence. On en retient que la communication juvénile en classe apparaît comme confrontation à la norme et au « monopole de la parole légitime » de l'adulte, et fonctionne en réseau parallèle, par des mécanismes de défense et des stratégies de distinction. Cette communication illégitime renforçant ainsi la distance culturelle et entravant les processus d'apprentissage, des pédagogies de la parole sont mises en place pour valoriser les élèves ; Ph. Perrenoud met alors en garde contre la pression occasionnée par les « transferts du pouvoir » et les obligations d'expression qu'elles entraînent. En conclusion, les pratiques parolières en classe sont représentatives des rapports de domination de l'institution ; métacommuniquer à leur sujet apparaît ainsi préalable à toute utilisation de la parole comme outil didactique.

Selon J. Pain, le besoin d'expressivité des élèves non exprimé devient « intention de parole » et parasite les apprentissages si une place ne lui est pas donnée. Face au « manque de l'adulte » l'enjeu se traduit alors en termes de « parole pleine face à la parole vide ».

- **La confrontation des attentes au sein des dispositifs institutionnels d'expression des élèves**

Parce que le rôle de la parole est avéré au cœur des processus d'apprentissage, et qu'il est notamment indispensable dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, des dispositifs d'expression et de démocratie participative ont vu le jour dans les établissements scolaires durant les dernières décennies. Ces dispositifs ne répondent cependant pas réellement au besoin d'expressivité des élèves. D'après A. Cavet (2009), si les dispositifs comme les HVC ou le DECE favorisent une compréhension des attentes mutuelles entre professeurs et élèves, les instances représentatives et la

volonté de l'institution de formaliser une démocratie participative scolaire fonctionne mal. En effet, il subsiste des résistances aux besoins d'expressivité des élèves, pour qui une vie scolaire réussie est d'avantage synonyme d'autonomie et de socialisation avec les pairs. C'est dans ce cadre de décalages des attentes, accentués par le poids des facteurs culturels, que le CPE apparaît comme médiateur et que la vie scolaire cherche à « offrir à tous une reconnaissance de la parole et de l'écoute mutuelle ».

Une enquête de Direction pour l'Evaluation, la Prospective et la Performance de 2006 (citée par Cavet, 2009) sur la participation démocratique des lycéens relève par ailleurs que les lycéens, et plus encore certains enseignants d'ECJS (Enseignement Civique, Juridique et Social), perçoivent mal le lien direct entre comportement civique et contenus démocratiques disciplinaires. Seuls les CPE et la faible proportion de lycéens effectivement engagés dans les instances de représentations ont conscience de la « valeur ajoutée » d'un comportement participatif. Selon P. Rayou (cité par Cavet, 2009), les droits accordés aux élèves depuis les années 2000 sont davantage perçus comme des réponses politiques que comme une légitimité accordée aux élèves. Porteurs d'ambitions ambigües, garants de l'autorité publique et craintifs des débordements, les dispositifs institutionnels ont donc mauvaise réputation chez les lycéens notamment, qui n'y voient pas reconnu leur besoin d'expressivité sur des thématiques pas uniquement scolaires. Cependant, les mécanismes de « fuite de l'engagement » sont à relativiser lorsqu'il est proposé aux adolescents d'autres formes « d'ateliers de démocratie » autonomes et où les adultes ne font pas fonction de contrôle. Finalement, dans la conclusion de l'article d'A. Cavet, élèves et professionnels se retrouvent dans le besoin de reconnaissance d'une parole et d'une écoute mutuelle.

Plus que la parole des élèves en elle-même, c'est son refoulement qui influe sur les difficultés scolaires. Quelles pratiques d'écoute et de parole existe-t-il en établissement et quels en sont les avantages et limites ?

La place privilégiée de la parole de l'élève dans le service de la vie scolaire

Les CPE et la vie scolaire sont les premiers exposés aux sollicitations des élèves (Delahaye, 2012). Dans le dossier des Cahiers pédagogiques consacré au sujet, le bureau du CPE est décrit comme un lieu d'accès à l'information, d'expression et

d'échanges (des tensions, des malaises et des difficultés passagères) autour du besoin de renouer des liens et de répondre à la « Soif de parole et d'écoute des adolescents ». Anne-Marie GIOUX, inspectrice d'académie, s'y prononce en faveur d'une transversalité des pratiques d'échange oral afin de donner « sens à l'entreprise éducative » et que l'école devienne un « lieu d'écoute, d'échanges, de partage et de respect de personne à personne. A la recherche d'un équilibre « entre le shérif et le psy », représentations erronées persistantes, le CPE est renommé dans le dossier « Conseiller en Parole et en Ecoute ». Pour se faire, sa technique spécifique est la pratique de l'entretien individuel qui, malgré les difficultés de disponibilité, de gestion du temps et de l'énergie de la « prise en charge de tous les problèmes des autres », reste une aide et une opportunité d'apprentissage de la parole sur soi (différenciation du factuel, de l'émotionnel, de la formulation d'hypothèses et de la prise de décisions). La question que pose le dossier et que nous retenons est la suivante : Quel moyen pour le CPE de combler les manques et les besoins à la fois de l'élève et de l'institution ?

B) LES ATELIERS DE PAROLE, DES LEVIERS POUR LE METIER D'ELEVE

[Les formulations diverses que nous avons trouvées dans les recherches traitant d'espaces spécifiques créés dans l'institution scolaire s'appuyant et travaillant à partir de la parole oralisée des élèves nous conduit à faire un choix sémantique ; nous choisissons d'employer le terme d'atelier de parole.]

Apports généraux sur les ateliers de parole

Pour se représenter la spécificité des ateliers de parole, nous nous sommes basé sur deux conceptions partisanes de cette forme d'expression orale.

Selon la définition pragmatique de E. Tartar Goddet (2011), l'*atelier de parole*, est un espace d'échange et de discussion, intrinsèque au cadre scolaire, à vocation ni thérapeutique ni rééducative malgré sa conception initiale pour les élèves en difficulté d'adaptation sociale et scolaire. Il fonctionne sur la base du volontariat et de l'implication personnelle, et la participation construite à partir de ressentis y est régulée par un adulte animateur. Les objectifs de l'atelier de parole sont de trois ordres ;

institutionnels, puisqu'il permet la prise en compte et l'alternative à la difficulté scolaire, ainsi que le développement de compétences orales ; individuels, favorisant le suivi de l'élève dans sa composante globale ainsi que le développement du bien-être et de compétences ; relationnels enfin, puisqu'il fait tendre vers l'amélioration de la communication adultes-élèves et donc du climat scolaire d'un établissement.

Pour compléter ces objectifs théoriques, C. Lagarde (1995) définit ces espaces d'expression des élèves comme ayant toute leur place dans les processus d'apprentissage. En effet, le travail sur les *niveaux de parole* favoriserait le développement de la pensée formelle, et le stade de la parole ouverte ou parole existentielle constitue une fin en soi et une condition de l'apprentissage pour les auteurs. Ils développent ainsi la proposition d'une « éducation au dire », interdisciplinaire, basée sur une didactique de l'échange, et c'est dans cette application transversale que pourrait se placer le CPE. Estimant que les programmes officiels ne proposent que l'apprentissage de la parole technique, rejetant le poétique et l'émotionnel, l'auteur considère l'apprentissage de la parole qualitative comme un outil de prévention des difficultés affectives caractéristiques de l'échec scolaire.

Exemples de dispositifs d'ateliers de parole

- **L'heure de vie de classe (HVC)**

Selon A. Dubois (2005), l'HVC se met en place en réponse à des besoins, celui de laisser la parole « surgir » chez les élèves et celui de dialoguer sur des thèmes de vie scolaire et sur la relation avec les enseignants, dans un contexte de Réforme du Lycée et de prise en compte des difficultés de l'expérience scolaire. Outil principal de l'HVC, l'expression orale des élèves est alors appréhendée comme « parole-acte » centrale, engageante à l'inverse du bavardage, émancipant des représentations subjectives, et autorégulatrices. Faisant le point en psychanalyse et en philosophie sur le caractère fondamental, symbolique et donc fragile de la parole, A. Dubois explique que dans une institution de «non-parole », de « violence et de mort », la participation orale des élèves dans l'HVC les rend acteurs, sans que soit remise en cause l'autorité de l'adulte. Ce dispositif est aussi considéré comme un analyseur du travail en équipe, et cela est particulièrement pertinent pour le CPE, chez qui l'HVC est un point fort de la collaboration pédagogique et éducative avec les enseignants.

Ce bilan positif d'A. Dubois sur l'heure de vie de classe est également résumé par A. Cavet (2009) qui y ajoute qu'elle est un temps privilégié à la fois pour les élèves et les enseignants. Malgré certaines résistances professionnelles liées à la division du travail entre instruction et éducation et de grandes variations déjà évoquées dans sa mise en place en établissements, l'HVC valorise une médiation porteuse d'effets visibles au-delà de l'échelle de la classe. Elle développe également les compétences d'éducation à la citoyenneté dans sa dimension pratique par l'exercice du « se taire pour écouter l'autre ».

- **Le dispositif d'expression collective des élèves (DECE)**

Selon F. Inizan-Vrinat (citée par Cavet, 2009, 4) et à travers des observations participantes en lycée, toute consultation des élèves instituée favorise l'appropriation de la scolarité. Le DECE lui, serait plus favorable à la préparation des instances participatives que l'HVC du fait de la non-présence des enseignants. Nouveau « moyen » de communication entre élèves et enseignants, il contribuerait à rendre acceptable l'autorité disciplinaire et pédagogique, en « estompant les sentiments d'arbitraire et d'absolu ».

D'après les récits énoncés et recueillis par F. Hatchuel (2004) dans une double démarche scientifique et professionnelle, il est permis de considérer ces groupes de parole comme des « modes satisfaisants de confrontation au savoir et à l'altérité» dans le second degré, bénéfiques à toute la communauté éducative afin de relativiser l'apprentissage comme une « activité fragile et complexe ». Au cœur du DECE et des autres dispositifs de parole, F. Hatchuel évoque également la place des « conseillers » dont la neutralité facilite la médiation mais dont la faiblesse numérique rend compliquée leur légitimité. Cela est bien sûr à mettre en lien avec la place du CPE.

- **La pédagogie institutionnelle**

Définie par J. Pain (2007), c'est une pédagogie de la parole, structurée et socialisée par celle-ci mais également travaillant à rendre qualitative celle-ci. Ses enjeux sont la préparation et l'ancrage dans le monde ; elle s'inscrit dans des espaces-temps fortement régulés comme les instances représentatives ou l'HVC dans le second degré. L'auteur résume ensuite la PI en « quatre L » (lieux, limites, lois et

langage commun possible) et « dix métamorphoses de la parole » (l'accueil, le bavardage, les nouvelles, les ateliers, le point de parole, le groupe de parole, les boutiques, le conseil, les bilans, le dernier mot) qui constituent tous des méthodes où sont recherchés la métacognition et les liens entre le sujet et l'inconscient, et le sujet et le groupe.

A. Dubois nous fournit d'autres apports sur la PI, tels le cadre du *Conseil*, l'exercice de la monographie pour passer de l'oral à l'écrit, ou encore la méthode du *Quoi de Neuf ?* pour débuter une séance de prise de parole, qui peuvent constituer en des techniques d'animation à introduire dans les dispositifs existants.

Synthèse des apports théoriques

- ➔ La prise en compte de la parole de l'élève est un atout dans les processus d'apprentissage. Ainsi, elle conduit à une expérience scolaire positive, et donc à une meilleure réussite scolaire. Ces résultats sont renforcés pour les élèves porteurs de difficultés scolaires.
- ➔ Malgré des injonctions considérant l'expression orale comme un apprentissage et des compétences à la fois disciplinaires et sociales à développer, la prise en compte de la parole des élèves rencontre des résistances dans pratiques professionnelles en établissement. La représentation déviante de la parole de l'élève perdure
- ➔ Ainsi, tous les dispositifs d'expression orale ne constituent pas une réponse effective au besoin d'expressivité des élèves.
- ➔ Tous les contextes de prise en compte de la parole de l'élève ne facilitent pas la fonction de médiateur du CPE.

II - PROBLEMATIQUE

L'objet de recherche : la prise en compte de la parole de l'élève (PCPE)

Nous faisons de ce concept reconstitué notre objet de recherche. Nous le définissons comme un besoin et une condition d'apprentissages, pour l'instruction (Raucy, 2014) comme pour la formation du citoyen (Hatchuel, 2004), insuffisamment reconnue au sein de l'institution scolaire. Au regard de cette perception illégitime par les adultes (Perrenoud, 2013) (Pain, 2007), le CPE, animateur de la *vie scolaire*, apparaît comme observateur particulier d'une parole des élèves quotidienne (Cavet, 2009). Dans une visée professionnelle de médiation, nous allons chercher à vérifier la perception de ces tensions sur le terrain, afin d'imaginer des pistes objectives pour les résoudre. Ces pistes pourront être les ateliers de parole sur lesquels nous avons fait des recherches, mais ces derniers ne constitueront pas notre problématique centrale pour des raisons que nous exploiterons méthodologiquement. Plus globalement, nous cherchons donc à observer deux degrés de la prise en compte de la parole de l'élève : la possibilité d'écoute, et la possibilité d'expression.

Le prisme de recherche : les représentations sociales

Pour approcher au mieux le thème de la PCPE, nous avons fait le choix de formuler la question de recherche en termes de *représentations sociales*.
La définition de référence des représentations sociales sur laquelle nous nous appuyons est celle élaborée par S. Moscovici, chercheur en psychologie sociale. « Voie d'accès au sens commun par l'expérience quotidienne » (Mesure, Savidan, 2006, 1003), la représentation sociale est au croisement du théorique et de l'empirique, de la pensée et de l'action, produit et producteur des relations interindividuelles.

Dans le mémoire, nous tâcherons d'apercevoir les deux phases de cette dynamique développée dans les théories psychosociologiques, à savoir dans quelle mesure l'expérience (scolaire ici) est-elle constitutive du vécu de prise en compte de la parole, et dans quelle mesure ce vécu est-il constitutif d'actions et de relations.

Outre la richesse de ce champ épistémologique mêlant ressentis et considérations rationnelles, le raisonnement en termes de représentations sociales semble le plus faisable pour plusieurs motifs ; l'analyse de pratiques aurait été impossible puisqu'il n'y a pas de dispositifs institutionnalisés de PCPE sur le terrain d'enquête ; l'analyse de discours devrait faciliter les corrélations avec les recherches théoriques ; il permet de s'attacher directement au public avec qui nous sommes amenés à travailler, les élèves.

Formulation de la question et des hypothèses de recherche

Ainsi, à l'issue de ces choix, nous pouvons formuler notre question de recherche comme telle :

Quelles sont les représentations sociales des élèves quant à la prise en compte de leur parole au sein de leur expérience scolaire ?

Les objectifs entourant cette question sont la vérification éventuelle du postulat théorique d'une PCPE insuffisante, l'observation du degré de métacognition des élèves quant à un aspect de leur expérience scolaire, le recueil de freins et de leviers exprimés par les principaux intéressés et qui pourront nous guider en tant que professionnels. Pour aiguiller notre recherche large d'effets sur la PCPE, nous privilégions certains axes d'enquête, exprimés par nos hypothèses ci-dessous et que nous justifierons d'un point de vue méthodologique.

- **Les élèves considèrent que leur parole n'est pas suffisamment prise en compte au sein de leur expérience scolaire**. (Hypothèse générale)

- **Les élèves ayant connu une expérience de délégué ont une représentation plus négative de la PCPE**. (Première sous-hypothèse)

- **Les ateliers de parole permettent une meilleure PCPE.** (Deuxième sous-hypothèse)

III - M E T H O D O L O G I E

Plus que la simple mise en pratique d'un raisonnement théorique, la partie méthodologique d'un mémoire de recherche est une phase technique qui permet d'éviter les « biais d'imposition d'une problématique » selon F. de Singly (2008, 69). D'après un autre ouvrage généraliste sur l'exercice du mémoire, cette partie constitue même le mouvement général de la recherche, « une problématique [étant là] pour faire le tour de la question, une méthodologie pour éclairer un exemple précis » (Abernot, Ravestein, 2009, 111).

Concrètement, cette phase a consisté à croiser les lectures épistémologiques et les questionnements pratiques afin de définir une méthodologie, un contexte et une procédure de recueil des données les plus adaptés possibles, en envisageant parallèlement l'analyse de ces données. Ultérieurement, l'outil de recueil a été construit et testé, avant d'être diffusé au cours du mois de janvier 2016.

Nous avons choisi pour notre recherche d'utiliser **la méthode du questionnaire**, dont nous allons retranscrire dans ce chapitre les atouts et les biais au regard de notre problématique, et les réalités effectives qui seront rediscutées également dans le chapitre V.

III – 1. Justification des hypothèses et variables

Hypothèses et variables justifiées

En réponse à la question de recherche, et en appui comparatif entre les lectures théoriques et les observations sur le terrain auprès de publics adolescents et dans le cadre de l'institution scolaire, nous avons comme annoncé dans le chapitre II, formulé une hypothèse générale, et deux sous-hypothèses.

L'hypothèse générale est la suivante : **Les élèves considèrent que leur parole n'est pas suffisamment prise en compte au sein de leur expérience**

scolaire. Cette formulation négative émane des constats d'illégitimité et producteurs de tensions ouvertes et/ou intériorisées, qui définissent la PCPE dans la littérature scientifique. Cela se retrouve chez J. Pain (2007) qui parle d'un « manque de l'adulte » face à « l'intention de parole ». Au regard des observations de sentiment d'injustice et de difficultés de dialogue en collège, nous aurions de plus pu formuler un lien de causalité entre une PCPE insuffisante et une expérience scolaire négative ; mais cela aurait nécessité de pouvoir effectuer une étude longitudinale avec suivi de cohorte. Il s'agira donc par la présente hypothèse de vérifier si le public élève partage le constat négatif. Pour cela le concept PCPE a été décliné en deux modalités davantage verbalisables, que sont l'**expression** et l'**écoute**, formulées en tant qu'actions « s'exprimer » et « être écouté » dans l'outil de recueil.

La première sous-hypothèse est : **Les élèves ayant connu une expérience de délégué ont une représentation plus négative de la PCPE**. Elle part du postulat que les élèves délégués, bien qu'étant le plus souvent formés à la prise de parole et siégeant dans des instances décisionnelles, ne sont pas suffisamment légitimés et connaissent donc des déceptions plus fortes que leurs camarades dont les demandes d'expression et d'écoute sont moindres. Cette hypothèse est justifiée par l'étude des dysfonctionnements de la démocratie participative en établissements scolaires (Cavet, 2009) qui cristallise les frustrations quant au besoin d'expressivité des délégués. Ces frustrations et désillusions ont également été observées sur le terrain, notamment lors des sensibilisations aux élections des délégués de classe et des représentants au Conseil de la Vie Collégienne (CVC). L'hypothèse sera confirmée ou infirmée à l'aide de la variable indépendante « **expérience de délégué(e)** ».

La deuxième sous-hypothèse est : **Les ateliers de parole permettent une meilleure PCPE.** Alternative aux constats négatifs, elle part du postulat que les élèves sont en demande et reconnaissent l'utilité d'espaces-temps où la parole devient un apprentissage faisant sens (Fourmont, 2015), et permettant la compréhension des attentes mutuelles (Hatchuel, 2004) entre eux et les acteurs de l'institution, améliorant ainsi l'expérience scolaire individuelle (A. Dubois, 2004) et le climat scolaire d'un établissement (Tartar-Goddet, 2011). Elle s'appuie sur des expériences professionnelles personnelles auprès d'adolescents, en collège et en animation volontaire, avec qui des méthodes pédagogiques de verbalisation avaient permis le dépassement de problématiques et la prise de décision démocratique. Ces postures

partisanes de professionnels, développées dans les lectures et partagées sont ainsi à comparer avec les réels besoins des élèves. Cette sous-hypothèse sera mesurable par la formulation de plusieurs variables décrivant des dispositifs d'expression orale.

En résumé, la méthodologie employée doit nous permettre de mesurer les liens entre :

- un objectif direct, qu'est la prise en compte effective de la parole des élèves à travers les modalités d'expression et d'écoute,
- une population, que sont les élèves, ayant connu ou non l'expérience de la fonction de délégués. La variable « genre » sera également à prendre en compte si elle est significative au moment de l'exploitation des résultats ; pour le moment nous décidons qu'elle ne constitue pas un motif d'hypothèse pertinent,
- un moyen, que sont les ateliers de parole et dispositifs d'expression orale.

III – 2. Caractéristiques de la population étudiée

Plutôt que de mener une étude comparative entre plusieurs types de terrain et d'élèves (collège ou lycée, zone d'éducation prioritaire ou établissement ordinaire), nous avons fait le choix de nous axer sur un seul terrain d'enquête qui est aussi celui où nous exerçons en tant que CPE stagiaire. Il s'agit du collège M. (Loiret), accueillant 800 élèves et situé en territoire périurbain. Nous avons décidé de réduire l'échantillonnage d'enquêtés aux élèves de 4ème et 3ème, peu importent les groupes-classes.

Le premier atout de ce choix est sa faisabilité. Etant sur place deux jours par semaine, il offre la possibilité de mettre en place un cadre à la fois sécurisant, avec une communication en amont, mais aussi contraignant puisque la place de responsable du service vie scolaire permet dans un établissement scolaire d'orienter l'emploi du temps des élèves. Par ailleurs, le fait d'enquêter dans un établissement à faible mixité sociale permet de concentrer l'analyse sur les variables définies, en réduisant l'influence des différences de trajectoires et de parcours individuels.

L'échantillon théorique devait donc compter environ soixante élèves en classe de 3ème et de 4ème, ayant une expérience scolaire en collège estimée comme suffisamment longue pour faire l'objet de réflexion et pour accentuer la probabilité

qu'ils aient connu des prises de parole. L'effectif réel est de trente élèves, tous inscrits en classe de 4ème, dont un groupe de douze élèves pratiquant l'option latin, et une demi-classe de dix-huit élèves.

Tableau n° 1 – Caractéristiques de l'échantillon, en nombre

Âge			Genre		Expérience de délégué durant la scolarité en collège	
12 ans	13 ans	14 ans	Fille	Garçon	Au moins une fois	Jamais
1	**25**	**4**	**20**	**10**	**9**	**21**

Exemple de lecture : Sur 30 élèves interrogés, 20 sont des filles et 21 n'ont jamais été délégués.

La grande majorité des élèves sont âgés de treize ans, ce qui induit que la variable de l'âge ne sera pas significative. Les filles représentent deux tiers de l'échantillon pour un tiers de garçons, et les élèves délégués ou ayant été délégués de classe et/ou au conseil d'administration représentent également environ un tiers de l'effectif global.

III – 3. Caractéristiques du terrain de recherche

Le choix du terrain d'exercice comme terrain d'étude comporte également deux principaux biais. Le fait d'y être reconnue en tant que professionnelle premièrement a pu influencer nos propres discours auprès des autres adultes et nos propres pratiques ; cela questionne l'objectivisation de la place du chercheur sur des terrains où il est aussi acteur. Surtout, le statut de CPE peut influencer les réponses des enquêtés, puisque leurs représentations scolaires des lieux et acteurs du service vie scolaires leur sont demandées. L'invention d'un cadre de recherche ne nous impliquant pas s'est avéré nécessaire pour éviter les biais de la relation entre adolescents et fonction d'autorité. La deuxième difficulté réside dans le fait que le collège M. n'est pas un lieu d'expérimentations des ateliers de parole, et le dispositif

Heure de Vie de Classe y est peu fréquemment utilisé. Cela a pu atténuer la possibilité pour les enquêtés de formuler des représentations sociales (alliant expérience et opinion) sur ces sujets relatifs à nos hypothèses ; mais ainsi permettre de les élargir comme nous le verrons dans le chapitre IV.

III – 4. Présentation détaillée de l'outil

Atouts et biais des méthodes de recueil choisies

Dans l'ouvrage éponyme de F. de Singly (2008), le questionnaire est défini comme une méthode, issu de la méthodologie expérimentale. Cette méthodologie, ni clinique, ni visant la production exclusive de statistiques, est appropriée pour la recherche de représentations et d'explication des conduites plutôt que des comportements. Ses avantages sont la possibilité d'exercer la passation à plus grande échelle que des entretiens tout en assurant la similitude des formulations envers tous les enquêtés, et un traitement des données recueillies qui peut être davantage anticipé. En revanche, cette anticipation peut occasionner certains biais, comme la formulation subjective des consignes qui ne peuvent être ajustées une fois la passation lancée, notamment pour les questions d'opinion ; ou bien encore le taux possible de non-réponses ; et globalement un effet contexte plus appuyé que dans les entretiens où la réflexion peut être éclairée par le chercheur.

Dans le cas de notre recherche, si le questionnaire apparaît comme la méthode quantitative la plus faisable pragmatiquement et la plus adéquate pour ce qui relève du dépassement de la relation entre nous et les enquêtés, le travail de construction de l'outil s'est avéré particulièrement minutieux afin d'amener les élèves à pouvoir s'exprimer sans accompagnement adulte sur la thématique de la PCPE.

La construction du questionnaire a nécessité la réflexion autour des incidences de la forme sur le fond, tout en se projetant vers l'analyse des données. Une copie de l'outil produit est à retrouver en annexe n°1, bien qu'il ait été construit puis diffusé au format numérique. L'utilisation d'un logiciel gratuit en ligne, visait à faciliter l'exploitation des données, et éventuellement la production de données quantitatives. Le logiciel ne proposait qu'un choix limité des formats de questions et de réponses, par rapport aux formats envisagés (classement ordinal, par exemple) mais ce fut

suffisant pour différencier les questions ouvertes, fermées, d'opinions, etc. Le logiciel a aussi permis d'obtenir une typographie harmonisée et des sous-titres thématiques illustrant une volonté de cohérence et de réflexion dans la réflexion, et ainsi d'éviter les effets de halo. Le fait de pouvoir rédiger des consignes distinctes en en-tête et pour chacune des onze questions de l'outil vise à impliquer les enquêtés, alors désignés comme acteurs de l'amélioration des réalités, et à préciser la déontologie de la recherche et le respect de l'expression personnelle. En effet, il s'est agi de prendre en compte les caractéristiques psychologiques des adolescents dans un cadre scolaire normatif et ainsi de protéger leur parole (par l'anonymat) tout en évitant les biais de désirabilité sociale (besoin de remerciement et droit de non-réponse). La formulation de consignes permet aussi de préciser si une ou plusieurs réponses sont attendues, notamment dans les choix à cocher, et si la question est obligatoire ou non ; précision qui n'a pas été faîte, le taux de non-réponse étant une donnée pertinente en soi pour notre recherche. En résumé, l'organisation des parties du questionnaire s'est voulue similaire à la construction d'une évaluation de compétences dans le cadre scolaire (De Singly, 2008, 73), l'objectif étant ici d'amener chacun à pouvoir appréhender finalement la notion de PCPE, via des formulations devant s'adresser à tous en dépassant le rapport de domination des attentes de conformité.

Formulations des questions au regard des hypothèses de recherche

Cette étape a nécessité un certain pragmatisme dans l'exercice de rédaction afin de réussir à recueillir la subjectivité des enquêtés sans que la nôtre n'influe trop. Avant comme après la passation-test auprès d'une adolescente de notre entourage[8], il a fallu adapter notre langage à la population et donc traduire notre objet de recherche ; si la parole de l'élève est bien présentée comme thème de l'enquête, le concept de PCPE est donc remplacé par les verbes « s'exprimer » et « être écouté » et le cadre de la vie scolaire est explicité par la description de contextes s'y rapportant. Plusieurs principes de rédaction et de classement typologique des questions (Abernot, Ravestein, 2009, 111-123) nous ont guidé dans la construction de l'outil : la non-induction des réponses, l'implication neutre sans infantilisation, la non-répétition

[8] L'échange virtuel ayant encadré cette passation a permis de réfléchir davantage aux conditions de compréhension des consignes plutôt que, pour chaque question, à l'impression de l'enquêté sur les attendus, les sentiments provoqués, l'utilité, et des suggestions de formulations (Abernot, Ravestein, 2009, 120)

malgré la cohérence des formulations, l'équilibre entre questions ouvertes et fermées afin d'obtenir un juste milieu entre entretien directif et questionnaire à choix multiples, et la diversification des formes pour recueillir les opinions.

La première partie de l'outil (questions 1 à 3), est constituée des questions fermées de présentation (âge, sexe et expérience de délégué) visant à caractériser l'échantillon. Le choix a été fait de proposer des formes dichotomiques ou à éventail de réponses, plutôt que des questions en entonnoir pouvant créer de l'interprétation. En effet, les questions portant sur les statuts et fonctions de l'échantillon (notamment celle sur le fait d'avoir été délégué) peuvent induire des mécanismes de déterminisme, encourageant ou non l'élève à poursuivre de façon plus réflexive et conceptuelle. La fonction « brise-glace » de ces trois premières questions constitue ainsi une technique d'entrée dans le métier d'élève pour les enquêtés et donc pour l'enquêteur. Les questions de présentation pourront amener à des corrélations éventuelles mais ne seront pas prioritaires dans l'analyse des données. Ainsi, la question sur l'âge pourrait permettre d'expliciter d'éventuelles difficultés dans la capacité à répondre, mais l'échantillon choisi veut que les distinctions soient ici amoindries. A noter que la variable âge a été préférée à la variable classe pour que le métier d'élève soit conçu plus largement. La question binaire sur le genre bien que peu pertinente à un stade complexe de la construction identitaire, pourrait quant à elle permettre une mise en lien avec les recherches sociologiques sur les différences genrées de participation en classe, si elle s'avère significative. La question sur l'expérience de délégué enfin vise à éclairer directement la première sous-hypothèse.

La seconde partie vise à cerner les *contours de la pratique* (De Singly, 2008) c'est-à-dire des attitudes et des comportements. Elle est composée des questions 4.1 et 4.2 portant sur des conceptions et des définitions en associations de mots-libres, des questions 5.1 et 5.2 proposant des mises en situations, et de la question 6 qui est un bilan de positionnement sur la notion de PCPE. Afin de favoriser le recueil de perceptions vécues puis de projections d'action, le choix a été fait d'utiliser le passé composé dans les questions, et le présent dans les modalités de réponse. La typologie d'attitudes d'élèves que l'on retrouve dans celles-ci est issue des formes de communication juvénile (Perrenoud, 2013) et des observations quotidiennes. Une modalité « Autre » avec possibilité de rédaction vient compléter la typologie, venant pallier sa non-exhaustivité, à l'exception de la question 6 où un positionnement

intermédiaire risquerait de produire un mécanisme de fuite pour un public en période de construction identitaire. Les questions pratiques nous permettront d'étoffer la typologie des besoins et attitudes d'élèves concernant leur parole, et d'isoler certaines tendances relatives à l'apprentissage de l'oral, à l'utilité de la prise de parole dans la construction identitaire individuelle et collective, au rôle de l'adulte dans la prise en compte de la parole de l'élève, et globalement à la place attribuée à la parole au sein de la vie scolaire des élèves. La question 6, relative à l'impression de pouvoir suffisamment s'exprimer et être écouté, permettra quant à elle de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse générale, et d'extraire des corrélations avec les autres variables.

La troisième partie comprenant les questions de positionnement et d'opinion (7, 8 et 9) comprend deux formats « grille » à échelle unidimensionnelle afin d'atténuer l'impression de lourdeur, et une question tout à fait ouverte qui nécessitera une analyse lexicale. L'optique des questions d'opinion enfin, est la comparaison entre des interlocuteurs (trois corps : professionnel enseignant – professionnels de direction ou de vie scolaire – pairs et famille) et des dispositifs afin d'évaluer la pertinence des diverses modalités de PCPE, et ainsi de vérifier la deuxième sous-hypothèse. Sur ce point, le fait qu'il n'y ait pas de question spécifique sur les ateliers de parole permettra d'obtenir un état des lieux des pratiques tout en évitant le biais de la formulation d'un avis sur une expérience non réelle et donc éventuellement idéalisée. Enfin, l'ultime question ouverte vise à nuancer la capacité de réflexion et de participation des élèves, et à recenser des besoins envisagés ou non pour ainsi obtenir des pistes de réflexion professionnelle.

III – 5. Eléments de contexte de la passation de l'outil

La passation des questionnaires s'est déroulée durant deux créneaux pendant le mois de janvier 2016, dans la salle informatique du collège M. Le premier créneau était encadré par nous en tant que CPE, et le second par une assistante d'éducation (AED), également en observation durant le premier temps. Les créneaux choisis correspondaient à des heures de permanences régulières, c'est-à-dire durant des plages horaires où les élèves n'ont pas cours et sont pris en charge par des assistants d'éducation, de façon hebdomadaire. Ce choix visait à ne pas trop perturber le fonctionnement du service de vie scolaire et de l'établissement, en n'occasionnant pas

de changements d'emploi du temps nécessitant l'encadrement de personnels. En outre, ces créneaux institutionnalisés devaient permettre de poser le cadre de la recherche, et d'interroger la population alors qu'elle était sous statut d'élève. Pour chaque groupe, une présentation des attendus et la distribution des autorisations parentales ont eu lieu une semaine avant la passation, durant le même créneau de permanence régulière et par le même encadrant que le jour de l'enquête effective.

Après validation du contenu des autorisations parentales par le chef d'établissement (Cf. annexe n° 2), nous nous sommes chargée de la planification des créneaux, de la réservation de la salle informatique du collège et de la simplification de l'accès au questionnaire en ligne (un lien sur le bureau des ordinateurs) en collaboration avec l'administrateur réseau de l'établissement, et de la communication auprès des assistants d'éducation. La passation du questionnaire ne faisant pas partie des missions premières de ces derniers, les discussions autour des enjeux et des consignes se sont faites de façon informelle. Contraintes temporelles, intérêt porté aux questions pédagogiques et relation interpersonnelle avec la responsable de service que nous incarnons ont ainsi participé ou non à la motivation des AED. Avec les trois AED volontaires, un temps d'explicitation des objectifs et de la grille d'observation[9] a pu avoir lieu, et les outils leur ont ensuite été laissés, mais non remis en main propre. La posture des encadrants et les dysfonctionnements de service qui ont conduit à réduire de moitié l'effectif théorique d'enquêtés seront discutés dans le chapitre V.

[9] A retrouver de façon manuscrite, en annexe 3. Cette grille a davantage été pensée de façon à positionner l'encadrant en tant que chercheur, plutôt que comme un outil de recueil des ressentis des enquêtés, telle la métacognition souhaitée initialement dans le cadre de l'observation participante.

IV - RESULTATS DE RECHERCHE

A l'issue de la récupération des données informatiques produites suite à la passation du questionnaire, la démarche d'analyse s'est déroulée en deux temps. Après le codage des questions et des modalités de réponses de l'outil de recueil, les données extraites via la plateforme en ligne *GoogleForms* ont été transférées sur le logiciel SPSS. C'est à partir de calculs statistiques (taux, pourcentages, fréquences, moyennes) que nous avons analysé la plupart de nos résultats. Cette approche quantitative du tri à plat des données brutes a ensuite été complétée par une lecture qualitative des modalités de réponses directives mais ouvertes. A la suite de cette phase descriptive, s'est effectuée l'interprétation des résultats les plus significatifs. Enfin, tout au long de l'analyse des résultats, nous avons rencontré des questionnements plus larges quant à l'intérêt et à l'approche de notre recherche ; nous les retranscrirons dans le chapitre V.

IV – 1. Analyses descriptives des données

Les résultats sont présentés dans l'ordre chronologique des questions formulées dans l'outil de recueil. L'analyse des données issues des trois premières questions relatives aux caractéristiques de l'échantillon (âge, genre et expérience de délégué) est à retrouver page 27.

Définitions de l'expression et de l'écoute (questions 4.1 et 4.2)

Une première lecture descriptive des réponses à ces deux questions consiste à comparer les modalités de définition les plus cochées et les moins cochées, le codage des données étant binaire (« oui » ou « non ») et les élèves n'ayant pu choisir qu'une seule formulation de définition par question. Cependant supposant que les élèves interrogés n'ont pas tous saisi la subtilité des différences entre les réponses, et afin de faciliter plus tard la mise en lien des résultats, nous avons construit une typologie regroupant les modalités de réponses. Conformément au raisonnement théorique en termes de besoins, et en s'inspirant de la terminologie de la dite « pyramide de Maslow », nous avons formulé quatre nouvelles modalités :

- Besoin de sécurité affective et morale « Sécurité »
[4.1 Avoir le droit de parler et de me taire quand je veux – 5.1 Se sentir en confiance pour se confier]

- Besoin de conformité vis-à-vis de l'institution scolaire « Conformité »
[4.5 Participer en classe et m'exercer à parler en public – 5.6 Ne pas être jugé même si je me trompe]

- Besoin de socialisation, de reconnaissance par les pairs « Socialisation »
[4.6 Partager mes expériences avec les autres – 5.4 Ne pas être jugé même si je suis en désaccord avec les autres]

- Besoin d'affirmation identitaire (justice, pouvoir) « Identité »
[4.2 Signifier que j'existe – 4.3 Défendre ce qui me semble juste – 4.4 Donner mon opinion et mes sentiments – 5.2 Etre l'égal des autres élèves et adultes – 5.3 Obtenir ce que je demande – 5.5 Avoir un rôle important dans les décisions de groupe]

Ce classement est à relativiser, notamment concernant les deux modalités de réponses de la question 5 commençant par « ne pas être jugé même si » qui auraient pu également être reliées au besoin de sécurité. Nous notons d'ailleurs que ces formulations additionnées obtiennent un taux élevé de choix, soit 21 élèves sur 30 à la question 4.2 (Cf. annexe n° 4).

Tableau n°2 - Besoins relevés chez les élèves en fonction des définitions de l'expression et de l'écoute choisies

Type de besoin	Taux de réponses additionnées	Profil-type*
Sécurité	15 %	-
Conformité	26.7 %	2
Socialisation	25 %	1
Identité	**31.7 %**	2

*Nombre d'élèves ayant choisi des définitions de l'expression et de l'écoute relevant du même besoin (l'établissement des profils-types découle de la recherche de concordances effectuées à la suite d'une lecture longitudinale des questionnaires).

Exemple de lecture (ligne 4) : 31.7%, soit 19 réponses sur 60, des formulations cochées par les élèves pour définir ce qu'est « s'exprimer en tant qu'élève » et « être écouté en tant qu'élève » relèvent d'un besoin d'affirmation identitaire.

La répartition peu variable des taux de réponses est significative d'une diversité des définitions sur lesquelles se sont positionnées les élèves. Les besoins relevés et associés à l'expression et à l'écoute sont hétérogènes ; le taux non-significatif de profil-type indique en outre qu'un même élève combine des besoins différents.

Pratiques d'expression et de parole au cœur de l'expérience scolaire (questions 5.1 et 5.2)

Afin d'analyser par comparaison les réponses à choix unique de ces deux questions dont les modalités étaient formulées identiquement, nous avons formulé des degrés de confiance et de prise de parole effective correspondant à chacune des actions-types proposées dans l'outil de recueil. Le cas particulier des modalités « autre » a fait l'objet d'un recodage lorsque la réponse rédigée se rapportait à l'une des quatre actions, et/où d'une exploitation lexicale plus tard dans l'interprétation.

Tableau n°3 –

Degré de pratiques de parole exprimées dans le cas de situations problématiques

Situation 1 : Problématique extra-scolaire individuelle ayant des répercussions sur la scolarité Situation 2 : Problématique relationnelle collective avec un professionnel de l'institution	**Situation 1**	**Situation 2**
CONFIANCE, PAROLE		
Degré 1 : Affirmation vers le collectif *« J'en parle en public à plusieurs personnes, élèves ou adultes au collège »*	4	8
Degré 2 : Confidence, sollicitation individuelle *« J'en parle et demande de l'aide ou des conseils à une personne du collège »*	9 (5 + 4)	**14** (8 + 6)
MEFIANCE, NON-PAROLE		
Degré 3 : Indifférence, méconnaissance *« Je n'en parle pas au collège car cela ne changerait rien »*	**10**	1
Degré 4 : Crainte, méfiance *« Je n'en parle pas au collège car cela pourrait poser d'autres problèmes »*	1	5
Autres réponses		
- Non-réponses - Non-concernés - Parole avec personnes extérieures	1 2 3	1 - 1

Exemple de lecture : Dans le cas d'une situation extra-scolaire ayant des répercussions sur la scolarité, 10 élèves sur les 30 interrogés n'en parlent pas au collège car ils considèrent que cela ne changerait rien.

Dans les deux situations proposées, les élèves interrogés choisissent majoritairement la prise de parole au sein du collège autour de la problématique plutôt

que la non-parole (la moitié des élèves se situent aux degrés 1 et 2 concernant la situation 1 ; 22 sur 30 concernant la situation 2). Dix réponses extraites des modalités « autres » précisent de plus la connaissance d'une personne en particulier à qui l'élève envisagerait de s'adresser. Le collège apparaît comme cadre moins propice à l'expression et l'écoute dans le cadre d'une problématique individuelle extra-scolaire, que dans le cadre d'une problématique interne et collective.

Degré de satisfaction quant à la prise en compte de la parole personnelle (question 6)

Tableau n° 4 –

Décomptes brut et cumulé des réponses à la question 6

« Finalement pour toi, dans ta vie de collégien, as-tu l'impression que tu peux t'exprimer et être écouté comme tu le souhaites ?		
Oui, suffisamment	3	**20***
Plutôt oui	**17**	
Plutôt non	6	10*
Non, pas du tout	4	

* Codage regroupé dans l'optique de l'interprétation des résultats ; la variable indépendante « PCPE simplifiée » est ainsi créée avec une déclinaison binaire de modalités, en « suffisante » et « insuffisante ».

Exemple de lecture (ligne 4) : Quatre élèves sur trente considèrent qu'ils ne peuvent pas du tout s'exprimer et qu'ils ne sont pas du tout écoutés en tant que collégiens.

A cette question brute et intermédiaire, deux tiers des enquêtés ont donné une réponse positive représentative d'une satisfaction. Plus de la moitié de l'échantillon se positionne par ailleurs au troisième stade de l'échelle « Plutôt oui », le sujet ne semblant donc pas faire écho à des problématiques vécues. Une lecture longitudinale des résultats (mise en lien des réponses à l'intérieur de chaque questionnaire) permettra ensuite de nuancer ces positionnements au moment de l'interprétation.

Considérations et comparaisons des interlocuteurs et espaces-temps propices à la prise en compte de la parole de l'élève (questions 7 et 8)

Pour analyser les résultats relatifs au positionnement gradué des enquêtés vis à vis des différents interlocuteurs susceptibles de prendre en compte leur parole, puis vis-à-vis des différents espaces-temps dans lesquels ils se sentent à l'aise pour le faire, nous nous sommes concentrées sur trois indicateurs.

Le premier indicateur correspond à l'effectif de réponses selon l'échelle proposée dans le questionnaire (1 – 2 – 3 – 4). La lecture intéressante de ces chiffres est celle qui s'effectue par ligne, illustrant les opinions concernant chaque interlocuteur, et chaque espace-temps. Dans les deux tableaux ci-après, les plus significatifs de ces chiffres sont surlignés en jaune. En gras, sont mis en valeur les effectifs les plus élevés par ligne.

Le deuxième indicateur correspond aux modalités « interlocuteur inconnu » ou «moment inconnu » dans le questionnaire, dont la lecture s'effectue en colonne dans les tableaux. Ces modalités ont fait l'objet d'un codage particulier durant la phase informatique de traitement des données. Leur valeur est de 2.5 afin d'impacter au minimum les moyennes, non pas par le biais d'une valeur médiane entre 1 et 4, mais via la médiane entre 2 et 3, positionnements intermédiaires soumis aux enquêtés. Ce codage vise également à ne pas préjuger d'un positionnement puisque la modalité inconnue peut signifier diverses réalités, comme la méconnaissance pour non-expérience (ex. des groupes de parole) ou comme la représentation de non-accessibilité (ex. des personnels de direction où le fort taux de modalités inconnues rejoint le fort taux de réponses à la modalité 1).

Le troisième indicateur correspond aux moyennes calculées lors du traitement des données. Bien que l'échantillon soit faible, cela reste le résultat le plus pertinent pour une lecture en colonne comparative des variables entre elles.

Tableau n° 5 –

Moyennes et effectifs théoriques des réponses à la question 7

« Pour évoquer un sujet de ta vie de collégien, avec quelles personnes estimes-tu pouvoir t'exprimer et être écouté ? »

Interlocuteurs	Moyenne	1	2	3	4	Interlocuteur inconnu*
Professeur principal	1.68	**13**	5	5	4	3
Autres professeurs	1.97	10	**12**	6	2	2
Conseiller principal d'éducation	2.52	5	6	4	6	**9**
Assistants d'éducation	2.02	**12**	7	2	4	5
Personnels de direction	1.8	**15**	2	2	1	10
Ami(e)s	**3.6**	2	1	4	**23**	-
Camarades de classe	2.6	5	8	**11**	6	-
Délégués des élèves	2.52	5	**10**	7	7	1
Autres élèves du collège	2	**14**	7	4	5	-
Parents/Famille	3.33	4	2	4	**20**	-

Exemple de lecture (ligne 4) : 12 élèves sont 30 considèrent que les assistants d'éducation (AED) sont des interlocuteurs « à éviter » s'ils souhaitent que leur parole soit prise en compte ; à l'inverse, 4 sur 30 privilégient ces interlocuteurs pour prendre en compte leur parole ; 5 estiment d'avoir jamais établi une relation de parole avec ces interlocuteurs. Les assistants d'éducation obtiennent donc un score de 2.02 au sein d'un écart-type allant de 1.68 à 3.6.

Comparativement, ce sont les ami(e)s et la famille qui sont les plus plébiscités par les élèves ; les hauts taux de 3.6 et 3.3 étant renforcés par le fait que tous les élèves se sont positionnés sur ces variables (aucune modalité inconnue) et par le fait que les deux tiers des élèves leur ont attribué le chiffre le plus élèvé. Viennent ensuite les pairs sans lien affectifs (autres élèves, camarades et délégués) et le pôle vie scolaire (CPE et AED) qui sont considérés minoritairement comme « à privilégier ». Enfin, le corps enseignant, et notamment le professeur principal dont la moyenne de 1.68 est la plus basse, ainsi que les personnels de direction sont considérés « à éviter ».

Environ un tiers des élèves ne se positionnent pas quant au potentiel de prise en compte des personnels de direction et des CPE. Concernant ces derniers, on peut noter la régularité entre les réponses, significative d'une diversité équilibrée des positionnements.

Tableau n° 6 –

Moyennes et effectifs théoriques des réponses à la question 8

« Pour évoquer un sujet de ta vie de collégien, à quels moments estimes-tu pouvoir t'exprimer et être écouté ? »

Espaces-temps	Moyenne	1	2	3	4	Moment inconnu*
Temps de cours	1.88	**13**	10	3	3	1
Entre deux heures de cours	2.5	4	**12**	6	6	2
Récréations	**3.6**	-	4	4	**22**	-
Sorties et voyages scolaires	2.63	6	7	5	**9**	3
Heures de Vie de Classe	2.13	10	**11**	4	5	-
Clubs et Foyer Socio-Educatif	2.1	**12**	4	1	5	8
Réunions et instances	2.3	7	6	3	4	**10**
Groupes de parole	2.56	5	6	5	5	**9**

Exemple de lecture : Les temps de cours sont considérés par les élèves comme le moment le moins approprié pour que leur parole soit prise en compte. Sur un total de 29 en extrayant l'élève ayant répondu « moment inconnu », 23 positionnent les temps de cours sur les modalités peu propices de l'échelle et seul un cinquième (3+3) des élèves ont une représentation positive de cet espace-temps du point de vue de la prise en compte de leur parole.

Deux variables spatio-temporelles se démarquent ; les temps de cours, moment le plus cadré par l'adulte, qui sont considérées comme les moins propices à la prise en compte de la parole, et les récréations, moment le moins cadré par l'adulte, qui bénéficient d'une quasi-unanimité de réponses positives. Les moments d'interstices entre les apprentissages, comme les intercours et les sorties et voyages scolaires obtiennent des résultats plus réguliers. On retrouve ensuite les dispositifs de socialisation annexes aux emplois du temps d'une journée-type (FSE et HVC) qui comptabilisent un plus fort taux de représentations négatives. Le FSE également apparaît comme méconnu par presque un tiers des élèves du fait de son caractère facultatif ou non-expérimenté, pareillement aux réunions et instances fréquentées par les délégués surtout, et aux groupes de parole.

Propositions pour une meilleure prise en compte individuelle et collective de la parole des élèves (question 9)

Vingt-trois élèves sur trente ont répondu à la question ouverte finale, dont deux pour exprimer qu'ils ne savaient pas y répondre. L'extraction de ces données qualitatives est à retrouver en annexe n°5. L'analyse lexicale de contenu fait ressortir deux thèmes de réflexions comme conditions d'amélioration de la PCPE ; **le rapport à autrui** (interlocuteurs) et le **fond et la forme de dispositifs spécifiques**.

Concernant les interlocuteurs évoqués dans les propositions, les ami(e)s sont cités trois fois, les délégués de classe deux fois lorsqu'il s'agit de traiter des problématiques de classe, la conseillère principale d'éducation deux fois, les assistants d'éducation une fois en tant qu'accompagnants en heure de permanence. Cette place d'adulte accompagnateur et conseiller concerne aussi le professeur qui « passerait dans les groupes et, s'il peut, répondrait à nos questions ou il pourrait nous donner des conseils ». Le rapport individualisé, voire affectif, aidant et clinique à l'adulte est également évoqué à plusieurs reprises « seul à seul avec un professeur », « professeur que l'on aime bien », « il pourrait y avoir un psychologue ». Par ailleurs, bien qu'à cinq reprises c'est l'absence d'adulte qui soit préférée dans des réunions « sans professeur », en « groupe de 6 élèves environ » ; la requête formulée de « plus d'écoute » des adultes est rédigée six fois et l'on note un besoin de respect et de considération des professeurs. Cela rejoint le besoin d'un contexte sécurisant « à l'aise », « en confiance pour se confier » « peut-être faudrait-il enseigner aux professeurs une écoute plus large et plus patiente aux niveau des idées de chacun même si le professeur pense que c'est vrais. Qu'il vérifie d'abord les sources, tout cela pourrait instaurer une plus grande confiance ». Globalement concernant le rapport à autrui relevé comme première condition de réussite de la PCPE, ressort la demande d'un respect préalable par et envers l'adulte, et entre pairs « que si des gens ne se moqueraient pas des autres ça serai plu pratique ».

En plus de l'amélioration du climat relationnel, les élèves interrogés ont formulé des propositions d'ordre organisationnel. Concernant les espaces-temps dédiés au sujet, nous retrouvons l'idée de dispositifs formalisés, avec les pairs dans des effectifs inférieurs à ceux du groupe-classe majoritairement, avec ou sans adulte. L'heure de vie de classe est ainsi citée à six reprises, comme modèle de base et/ou à multiplier.

Les thématiques et objectifs reliés à ces dispositifs concernent le développement d'une expérience scolaire positive « apprendre à se connaître » « débattre sur l'ambiance de classe, l'ambiance dans le collège, entre les adultes ou autre » ; mais surtout le traitement d'une expérience scolaire négative « sensibilisation à la solitude ou aux différences par exemple à l'égalité filles/garçons » « parler des cours, des problèmes de chacun » « communiquer de ses problèmes avec quelqu'un » « noter ce qui ne va pas » « parler de ses problèmes ».

IV – 2. Interprétation des résultats empiriques au regard des hypothèses

Pour cette deuxième phase de l'analyse, nous trions les résultats en fonction des formulations de nos hypothèses de départ, en incluant des angles d'approches que nous n'avions pas envisagés.

A l'issue de la réalisation des tests statistiques (tests de Spearman, ANOVA), la plupart de nos résultats ne se sont pas avérés significatifs. Ainsi nous ne parlerons pas ici de corrélations entre les variables, et n'atteindrons pas le niveau explicatif de conclusion (Abernot, Ravestein, 2009). Nous traiterons les niveaux statistiques, soit la validation ou non des hypothèses, et sémantique, soit la mise en lien des conditions de l'expérience avec les résultats obtenus[10].

Eléments de réponses vis-à-vis de l'hypothèse générale : Les élèves considèrent que leur parole n'est pas suffisamment prise en compte au sein de leur expérience scolaire.

A la lecture des analyses descriptives, notre hypothèse est infirmée. En effet, en réponse à la question interrogeant directement la satisfaction des élèves quant à la prise en compte de leur propre parole, nous avons vu que les deux tiers (20) des élèves s'estiment satisfaits ou très satisfaits, contre un tiers (10) s'estimant peu ou pas du tout satisfaits. Cela produit une moyenne de 1,33 sur une échelle allant de 1 (degré positif de satisfaction) à 2 (degré négatif de satisfaction).

[10] Les croisements effectués et développés dans la partie IV- 2 proviennent de comparaisons de moyennes (Cf. Annexe 6)

Si ce résultat ne varie pas selon l'âge, qui n'a pas été une variable de fait dans notre recherche, ni selon l'expérience de délégué, comme nous le développerons, il est cependant fortement dépendant du genre des élèves. En effet, si les filles sont largement satisfaites de leur PCPE (8 sur 10, moyenne de 1,2), les garçons émettent en majorité une opinion négative (6 sur 10, moyenne de 1.6). Ce résultat central et brut est ensuite à nuancer à l'aide des réponses aux autres questions.

❖ **Une représentation globalement positive de la PCPE à relativiser**

En premier lieu, concernant les besoins que viennent combler les élèves lorsqu'ils demandent à s'exprimer ou à être écoutés dans le cadre du collège, on remarque qu'ils sont majoritairement en accord avec les attendus implicites de l'institution scolaire et du métier d'élève (Cf. Perrenoud) ; pour ceux qui définissent la parole de l'élève comme le droit à l'erreur, un exercice oral et ceux qui l'associent au poids du collectif, l'on peut interpréter cela comme le fait qu'ils parviennent à percevoir les missions d'instruction et de vivre-ensemble de l'école. Ceux dont les définitions relèvent de besoins de conformité et de socialisation correspondent à ceux qui ont un degré de satisfaction positif de la PCPE. En parallèle, le besoin d'affirmation identitaire peut être lié à des profils de revendication, de quête d'une place individuelle dans le collectif qui n'est pas donnée par l'institution. En effet, l'étude longitudinale des questionnaires fait davantage correspondre le besoin identitaire à un sentiment d'illégitimité qu'à une appropriation des codes scolaires, comme nous l'avions imaginé en formulant les phrases « signifier que j'existe » « obtenir ce que je demande » ou encore « avoir un rôle important dans les décisions de groupe ». En outre, le nombre important de réponses cochées en termes de « ne pas être jugé », soit une formulation négative, additionnées à celles relevant d'un besoin de sécurité, nous conduit à penser que la PCPE est davantage un obstacle à franchir qu'un droit selon les élèves.

En second lieu, concernant les pratiques de parole que se représentent les élèves, on remarque encore une fois une relative logique. En effet, les élèves non-satisfaits de leur PCPE sont également ceux qui s'expriment le moins s'ils rencontrent une problématique interne ou externe à l'établissement. Globalement, deux tiers des élèves ont répondu une à deux fois qu'ils s'exprimeraient devant les situations rencontrées, mais presque la moitié a également fait part qu'elle ne parlerait pas de son problème à l'intérieur du collège. Malgré un degré majoritaire de confiance, l'on

retient une forte extériorisation des pratiques de parole, et le fait qu'un élève sur six est dans une posture de crainte s'il rencontre directement ou indirectement une tension relationnelle avec un acteur éducatif.

❖ Une PCPE aux contours de l'institution

Cette dynamique d'extériorisation de la parole relative à l'expérience scolaire se confirme dans les représentations qu'ont les élèves des espaces-temps et des interlocuteurs propices à leur PCPE. Nous observons en effet une dominance de l'informel avec une surreprésentation des temps de récréations et de la sollicitation des cercles amicaux et familiaux.

A l'inverse, les acteurs et espaces représentants l'institution ne sont pas sollicités. Ainsi, nous constatons une indifférence et une méconnaissance des instances démocratiques qui ne font pas sens pour les élèves qui ne s'y considèrent pas représentés (Cavet, 2009), et des personnels de direction, probablement perçus comme trop éloignés des réalités de l'expérience scolaire.

Pour ce qui est des représentations négatives ensuite, les professeurs et les heures de cours sont considérés comme les personnes et les lieux où la parole individuelle est la moins reconnue. On retrouve là les apports théoriques expliquant que le curriculum formel laisse peu de place à l'élève et que la communication est maîtrisée par l'adulte (Perrenoud, 2013). Certaines réponses rédigées confirment par ailleurs les mécanismes de domination voire de violence institutionnelle, faisant part des inégalités entre les paroles de l'élève et de l'adulte et du sentiment d'illégitimité, de « l'impression qu'on est des bons à rien » (expression employée à deux reprises). Outre, cette conception de la parole de l'élève en opposition à celle de l'adulte, les professionnels de l'institution sont perçus comme trop éloignés de l'expérience scolaire « J'ai du mal à parler à des adultes qui ont souvent des avis contraires (même si c'est leur métier). » « J'ai besoin de connaître suffisamment la personne pour me confier à elle » pour recueillir le besoin de parole. »

Concernant particulièrement les personnels représentants de la vie scolaire, pourtant considérés comme des passeurs, des médiateurs moins à distance que les professeurs dans ce que nous avions pu lire, les résultats de notre recherche n'en font pas des acteurs propices à la PCPE selon les élèves. Ces résultats sont toutefois à

relativiser au regard du contexte de l'établissement, où la formation et les pratiques des CPE et AED ne permettent pas l'écoute et l'expression des élèves.

En résumé, les résultats obtenus illustrent une représentation de la PCPE par les élèves moins négative qu'envisagée. L'expression d'un manque et d'une défiance envers les acteurs, temps, espaces scolaires est, dans notre recherche, minoritaire bien que présente. Plus que la relation conflictuelle avec l'institution, c'est davantage la place prépondérante de la famille mais surtout des pairs dans la PCPE que nous retenons ici. Ces interlocuteurs et pratiques de parole extérieurs aux temps formels obtiennent les scores les plus élevés. D'autres indicateurs relatifs au besoin préalable de non-jugement entre élèves (choix des définitions, propositions basées sur le respect), mettent en lumière l'impact premier des dynamiques de groupes et des enjeux de la socialisation par les pairs dans les processus de PCPE.

Eléments de réponses vis-à-vis de la première sous-hypothèse : Les élèves ayant connu une expérience de délégué ont une représentation plus négative de la PCPE.

Lorsque l'on croise les variables « expérience de délégué » et « PCPE simplifiée » on obtient une différence nulle (moyenne identique de 1.33), ce qui signifie que les élèves qu'ils soient délégués ou non ont exactement la même appréciation générale de la prise en compte de leur parole. Or, en plus de n'être pas vérifiée, notre première sous-hypothèse est infirmée lorsque l'on nuance les autres résultats, puisque les aspects négatifs de la prise en compte de la parole de l'élève développés ci-avant sont atténués pour les neuf élèves délégués de l'échantillon. A l'inverse de nos conclusions de départ, les élèves délégués ont une représentation plus positive de leur PCPE, fruit et productrice d'opinions et de pratiques tendant vers une meilleure reconnaissance.

- **Plus de sens accordé aux modalités institutionnelles**

Contrairement à nos analyses professionnelles décrivant la frustration des élèves délégués comme plus forte que celles de leurs camarades,, nous avons obtenu des résultats plus positifs dans notre recherche concernant leur degré de prise de parole à l'intérieur du collège, leur rapports aux instances et aux interlocuteurs institutionnels.

Dans les pratiques, les élèves ayant connu une expérience de délégués s'expriment plus que les autres à l'intérieur du collège, en ciblant un interlocuteur individuel ou devant un collectif.

Concernant les interlocuteurs, les taux révèlent un meilleur rapport aux personnels de la vie scolaire (la différence est d'ailleurs significative concernant le CPE), aux professeurs, mais les taux sont légèrement en dessous concernant les personnels de direction (qu'ils connaissent mieux que leurs camarades), les amis et la famille. Leur opinion concernant la disponibilité des autres délégués de classe est quasi-identique à celle que leur attribuent leurs pairs.

Relativement aux espaces-temps, les délégués n'ont pas un rapport différent aux espaces classiques de la scolarité (classe et hors-classe) mais portent un regard plus positif concernant les dispositifs plus restreints où ils sont davantage impliqués et, nous le supposons investis et mis en avant (heures de vie de classe, clubs, réunions et instances, groupes de parole).

- **Des acteurs leviers**

Concernant les représentations du rôle de ces acteurs dans la PCPE, nous avons déjà constaté l'absence de différence dans l'opinion des élèves, délégués ou non. La fonction est connue par tous (une seule modalité inconnue) et bénéficie d'une appréciation moyenne. Pourtant, les délégués ont été cités à plusieurs reprises au sein des modalités ouvertes, autres et dernière question, comme des intermédiaires, des passeurs entre l'élève, la classe et l'adulte ; et comme étant capables de se saisir des problématiques.

D'autres résultats nous conduisent à interpréter le statut des délégués comme une variable positive de la PCPE des autres élèves. Ainsi, l'on observe des différences significatives concernant leur besoin de socialisation, plus élevé, et leur besoin d'identité, plus faible que les autres élèves ; cela semble révélateur de représentations altruistes. Enfin, à la lecture longitudinale des questionnaires, nous observons que les élèves délégués ont été force de propositions collectives que leurs camarades davantage (sept sur neuf ont répondu à la dernière question) : « des interventions sensibilisant les collégiens », « il faudrait donc avoir plus d'heures de vie de classe ».

Plus conscients des dynamiques de groupes, qu'elles soient bien vécues ou non, ils semblent également plus favorables à des temps formalisés d'expression collective.

Eléments de réponses vis-à-vis de la deuxième sous-hypothèse : Les ateliers de parole permettent une meilleure PCPE.

Bien que les données recueillies sur ce qui constituait notre hypothèse partisane aient été plus difficilement évaluables, et donc que l'hypothèse ne soit pas vérifiée, nous avons pu tirer certains enseignements d'ordre pédagogique.

- **Une méconnaissance des dispositifs par les élèves mais des besoins proches des objectifs théoriques**

Comme l'indique l'analyse descriptive de la question 8, un tiers des enquêtés disent ne pas connaître ou ne pas avoir expérimenté d'ateliers de parole. La diversité des degrés d'opinion concernant les deux autres tiers ne nous permet d'interpréter la moyenne obtenue. En outre, la terminologie n'a pas été reprise par les élèves au sein de la question ouverte. Sans partir du terme d'atelier de parole, dispositif spécifiquement basé sur et visant à développer la prise de parole, nous pouvons toutefois regrouper plusieurs propositions en les considérant comme des ateliers, qu'ils correspondent à des dispositifs formels (HVC) ou non. Nous relevons alors trois types de nécessités auxquels pourraient répondre les ateliers selon les élèves.

La première nécessité est celle de proposer une autre modalité d'apprentissage, en lien et non pas hors des temps disciplinaires « prendre un temps » et ce de façon quantitative « augmenter les heures de vie de classe ». La deuxième nécessité est de partir de problématiques vécues, scolaires, quotidiennes « traiter les problèmes » « régler les problèmes de la classe » ou plus globales, comme les inégalités genrées. La troisième nécessité enfin est relative au « respect entre élèves » comme moyen et but des temps d'ateliers, et cela nous rappelle les caractéristiques de mise en activité de la parole dans le collectif, et dans le but de développer les compétences psycho-sociales (Tartar-Goddet, 2011)

Ces rapprochements entre les besoins issus de représentations de quelques élèves et les modalités de PCPE collective que proposent les ateliers de parole ne sont toutefois pas généralisables. En effet, certaines propositions recueillies

privilégient une prise en compte, voire une prise en charge, individuelle de la parole des élèves, telle « il pourrait y avoir un psychologue ».

❖ La place coopérative des pairs et de l'adulte

Nous avions défini les ateliers de parole comme des espaces de parole particuliers où l'adulte propose des modalités démocratiques d'expression et permet lui-même la verbalisation d'attentes mutuelles entre les générations, entre les métiers d'élève prescrit et réel. Plus en retrait verbalement que dans les formes scolaires traditionnelles, l'adulte y avait une place d'accompagnant. Cette demande d'un rapport différent dans la relation éducative est vérifiée dans les propositions des élèves « nous conseiller » « passer dans les groupes ».

Or, encore une fois, plus que la sollicitation de l'adulte de confiance, c'est la place des autres élèves qui est la plus citée. Le cadre matérialisé, par un adulte ou non, et la structure en « petits groupes » sont deux éléments redondants et perçus comme idéaux de la PCPE.

V- DISCUSSION

L'optique de ce chapitre est la « réintroduction des résultats dans la problématique théorique » (Abernot, Ravestein, 2009). Il s'agit donc d'objectiver les allers-retours cognitifs auxquels nous avons procédé depuis la formulation de la question de recherche jusqu'à à la rédaction de ses éléments de réponse. Nous adoptons ici un positionnement critique quant à la méthodologie employée d'abord, puis quant à notre façon d'avoir questionné notre objet de recherche.

V – 1. Limites et perspectives méthodologiques

Analyse du contexte de passation et de la place du chercheur

Grâce aux grilles d'observation (Cf. annexe n°3) remplies par les encadrants, nous retenons que les ressentis individuels et les dynamiques de groupe (reconnaissance, considération, fuite de la permanence, paresse, sentiment d'inutilité ou de contrainte, etc…) relevés chez les enquêtés confirment les effets du contexte de passation et de l'attitude du chercheur dans la production de résultats, et notamment dans le cas d'une recherche de représentations sociales.

Les dysfonctionnements ayant entouré l'organisation des temps de passation du questionnaire, prévus au nombre de quatre initialement, ont été révélateurs du peu de légitimité accordée à la parole des élèves et du regard des acteurs de la vie scolaire sur celle-ci. Malgré une volonté de notre part d'harmoniser le protocole et le discours visant à positionner les élèves de l'échantillon en tant qu'enquêtés, nous avons relevé d'importantes divergences dans la posture des adultes auprès des élèves.

Premièrement, deux AED qui avaient averti des groupes d'élèves n'ont pu donner suite à la passation, suite à des problématiques de gestion de service. Nous pouvons interpréter cela comme le discrédit de l'engagement des élèves. Deuxièmement, l'approche par l'obligation dans les formulations des consignes par les AED ont pu contribuer à renforcer le biais scolaire de l'exercice évalué pour les élèves, créant des

mouvements de résistance et d'incompréhension, mais également de « recopiage » entre élèves. On observe notamment une nette différence entre la grille d'observation remplie par nous, précisant que les élèves ont répondu au questionnaire sans échanger entre eux, et celle remplie par une AED, décrivant des dynamiques de refus et relatant la nécessaire apposition d'une punition pour un élève.

Une autre différence est notable, révélatrice peut-être également de la posture de surveillant attribuée aux assistants d'éducation ; il s'agit de la nature des questions de compréhension rapportées par les adultes, portant sur la forme lors du créneau encadré par l'AED, et portant sur le fond (Ca veut dire quoi un personnel de direction ? Qu'est-ce qu'on fait dans un groupe de parole ?) avec la CPE. En revanche, durant les deux créneaux, rien n'a été verbalisé auprès des adultes concernant le lien entre le thème du questionnaire et leur propre expérience scolaire pour les enquêtés, et l'on peut donc dire que le cadre spatio-temporel de la salle informatique durant une heure de permanence régulière n'a pas permis la libération orale de la parole des élèves.

Analyse de la capacité à répondre par la population

A l'inverse, plusieurs indicateurs (fautes d'orthographe, écriture phonétique, registres de langue familier et vulgaire – à retrouver en annexe n°5) nous permettent de considérer que la libération de la parole a été effective à l'écrit. L'emploi du ton provocateur par plusieurs élèves est par ailleurs significatif d'une posture de méfiance ou de défiance face à l'exercice formel. En outre, l'écrit a été pour quelques élèves l'occasion donnée de formuler un sentiment de gratitude (« merci beaucoup » « je ne pense pas que ce que j'ai écris a était très utiles, mais j'ais essayer. Voilas je suis contente si mon avis a pu vous être utiles »).

L'analyse de la forme des réponses recueillies dans le questionnaire, et que nous avions envisagée dans le chapitre méthodologique comme une donnée de recherche en soi, nous amène ensuite à relativiser notre choix de la population enquêtée. Nous observons premièrement une différence globale dans les formulations employées selon les deux groupes d'élèves interrogés ; celles-ci sont plus étoffées pour le premier groupe constitué de douze latinistes de classes de quatrième mélangées, à l'inverse de celles du deuxième groupe comprenant dix-huit élèves d'un même groupe classe, sans options. Cela provient-il de causes extrinsèques liées au contexte de passation

(position du créneau dans l'emploi du temps) ou intrinsèques (dynamiques de groupe, rapport à l'école et aux savoirs) qui feraient intervenir la création d'une nouvelle variable différenciant les élèves ?

De façon plus certaine que pour la variable « constitution des classes », nous avons déjà constaté l'effet de la variable « genre » sur le degré global de satisfaction de la PCPE (Cf. interprétation des résultats empiriques). Nous pouvons donc supposer que si l'échantillon avait comporté un nombre égal de filles et de garçons, le taux d'élèves satisfaits aurait été moindre. Les autres résultats n'étaient ici pas significatifs concernant le genre, mais il eût été plus judicieux d'anticiper le déséquilibre entre le taux de filles et de garçons dans l'échantillon, afin de croiser ensuite les résultats obtenus avec les recherches sur les rapports genrés à l'école.

Concernant les autres caractéristiques de l'échantillon, l'on note la pertinente de la variable « expérience de délégué » et l'absence de mesurabilité de la variable « âge ». Relativement à cette dernière, le fait d'interroger des élèves de treize ans a semblé adéquat, mais il eût été probablement d'autant plus riche d'interroger des élèves en classe de troisième.

En résumé, si la réalité empirique de la passation du questionnaire n'a pas empêché certains élèves de s'exprimer et se sentir écoutés via l'écrit, et si les contraintes organisationnelles du service de vie scolaire concerné viennent ainsi confirmer les conclusions théoriques des Cahiers Pédagogiques (2005), la méthodologie choisie n'a pas été la plus adéquate afin recueillir la parole de tous les élèves. Le choix de la méthode du questionnaire aura donc compromis la représentativité des résultats, mais aura été un prétexte à la réflexion chez les élèves et nous aura enseigné que la capacité à répondre aussi bien sur le fond que la forme à ce type d'exercice est révélatrice de l'état de prise en compte de leur parole chez certains élèves.

Projections méthodologiques

Initialement, nous avions prévu d'utiliser trois méthodes d'enquête qualitatives complémentaires pour mener la recherche ; l'entretien exploratoire en tant que CPE pour relever certains discours d'élèves sur l'importance de leur parole dans la gestion

d'un conflit avec un adulte par exemple ; l'observation participante en tant que CPE dans le cadre de la coordination du Conseil de la Vie Collégienne (CVC) pour recueillir des pratiques d'expression collective ; et le questionnaire pour interroger directement la population sur les variables établies et les représentations sociales. Les deux premières méthodes nécessitant un fort degré d'implication avec une « double identification entre l'acteur et le chercheur » (Abernot, Ravestein, 2009), nous avions opté pour le questionnaire.

Après recueil effectif des données et constatation de la richesse des réponses à la question ouverte, il nous semble que l'entretien semi-directif ou l'observation d'un atelier de parole aurait permis d'obtenir des représentations, opinion verbalisées et attitudes, plus riches. Cela aurait été l'occasion de prendre en compte directement la parole des élèves ; en revanche, la présence de l'adulte aurait pu orienter le discours et conduire les élèves à moins évoquer leurs pairs et leurs idéaux.

V – 2. Limites et perspectives quant à la question de recherche

Malgré tous les biais déjà développés de non-significativité, la recherche a permis de recueillir effectivement des représentations d'élèves, faites de positionnements moraux mais aussi éthiques, pratiques. L'approche par les représentations sociales ne nous a pas permis de vérifier nos résultats théoriques rapportant un lien de causalité entre PCPE et expérience scolaire, mais a permis de dégager certaines tendances notamment quant espaces-temps et différentes relations dont s'emparent les élèves pour s'exprimer et être écoutés. En outre, ces représentations se sont avérées plus nuancées que dans l'opposition entre expérience scolaire positive et négative que nous avions simplifiée d'après la théorie, et nous ont permis de faire apparaître d'autres aspects de la PCPE.

Alors que nous avions basé nos question et hypothèses de recherche sur un effet pédagogique (impacts des dispositifs institutionnels via les délégués ou d'ateliers de parole, impact de la relation à l'adulte, etc…) supposé prédominant dans les processus de PCPE, c'est **l'effet social** qui est apparu comme indépendant (niveaux d'intégration dans le groupe, reconnaissance des fonctions, extériorisation des pratiques de parole à d'autres cercles de socialisation, etc…).

❖ Autres axes de recherche

Afin de concourir à une définition plus complexe et globale de la prise en compte de la parole de l'élève au sein de la vie scolaire, et non seulement issue des représentations des élèves d'un seul établissement, nous avons imaginé que cette première recherche puisse être complétée par d'autres dont les objets seraient :

- La comparaison de la PCPE selon les publics et les environnements, comme les EPLE relevant de l'Education Prioritaire notamment
- Les représentations de professionnels/de CPE sur la PCPE à partir des grilles élaborées dans l'analyse des résultats (besoins, degrés de pratiques, degrés de satisfaction)
- Les effets de la parole de l'élève dans la fonction de médiateur du CPE, (recherches plus globales sur le rôle des professionnels de l'éducation dans l'apprentissage de la citoyenneté participative)
- Les effets des ateliers de parole sur l'expérience scolaire (recherche quantitative)
- La place des pairs et des réseaux sociaux dans la verbalisation de l'expérience scolaire

C O N C L U S I O N

En reprenant les objectifs annoncés dans le chapitre II (Problématique) et ceux d'une recherche-action, nous clôturons ce mémoire par les enseignements issus de nos résultats de recherche, aussi bien théoriques qu'empiriques, pour la suite de notre pratique professionnelle et formative.

❖ Réponse à la question de recherche

Premièrement, en enquêtant auprès d'élèves, nous cherchions à vérifier le postulat formulé par des adultes, professionnels et chercheurs, d'une prise en compte insuffisante de la parole de l'élève dans le cadre de la vie scolaire. Les représentations sociales que nous avons recueillies sont plus diversifiées et nuancées. En guise de synthèse des résultats obtenus, nous retenons une tendance et deux relations de dépendances pour répondre à notre vaste question de recherche.

Les représentations sociales des élèves convergent vers une non-considération de l'institution scolaire concernant leur PCPE. En effet, les acteurs et espaces ne sont pas légitimés par les élèves, cette non-reconnaissance pouvant s'illustrer par de la méconnaissance, de l'indifférence ou de la méfiance. En miroir, on peut parler de représentations constructivistes de la PCPE, dont la conception plus ou moins positive varie selon les dynamiques de groupe.

En plus de la place des pairs, les représentations des élèves quant à la prise en compte de leur parole varient en fonction du degré d'implication et de compréhension des attentes de l'institution (les délégués habitués à plus prendre la parole étant plus enclins à la prendre davantage), et le genre des élèves (les filles étant plus confiantes que les garçons).

Finalement, si nous n'avons pas vérifié que l'institution scolaire est un lieu de « non-parole » (Dubois, 2004), nous avons retrouvé dans notre recherche le « décalage des attentes » (Cavet , 2009) entre ce que nous concevons de la parole de l'élève en tant qu'adulte et les volontés d'autonomie et de socialisation exprimés par les adolescents.

❖ Apports professionnels du travail d'initiation à la recherche

Au-delà de nous apporter des connaissances supplémentaires sur le thème de la parole des élèves, notre recherche a confirmé que les élèves eux-mêmes peuvent produire de la réflexion et nous inspirer des pistes d'amélioration des pratiques.

Bien que l'objet de recherche ne soit pas apparu comme une demande des élèves envers l'institution (si les pairs et la famille suffisent à la PCPE), notre place de professionnel est toutefois d'élaborer des stratégies éducatives et pédagogiques pour que l'école remplisse ses missions de socialisation et d'instruction. En tant que CPE, nous visons tout particulièrement le mise en expérience de la citoyenneté au sein des EPLE et le développement de compétences relatives aux intelligences intra- et inter-personnelles. La PCPE reste donc un enjeu central dans nos pratiques, que les représentations, besoins et propositions mis en lumière par nos recherches viennent nourrir.

Concrètement par exemple, ce n'est parce que les élèves ne font pas état de la nécessité de mettre en place des ateliers de parole en tant que tels, que ceux-ci ne sont pas nécessaires. Concernant ce sous-thème de recherche qu'était les ateliers de parole dans notre mémoire, l'apport de certaines réflexions d'élèves nous renforcent même dans notre conviction de leur intérêt. En effet, le fait que les élèves eux-mêmes semblent privilégier une relation éducative qui les rend acteurs et place l'adulte en accompagnateur garant, appuie notre identité et notre posture professionnelles. Nous sommes ainsi d'avantage outillée pour nous positionner en tant que conseillère technique auprès de la communauté éducative, et perpétuer et généraliser par exemple l'existence des Heure de Vie de Classe, qui n'apparaissent plus dans la Réforme du Collège entrant en vigueur en septembre 2016. Il nous semble d'autant plus évident que la parole de l'élève est un apprentissage auquel le CPE concourt, et qui a toute sa place au sein même de l'institution ; encore plus pour les élèves disposant de stratégies d'apprentissage moins conformes et dont la PCPE est apparue ici plus négative ; encore plus par le service de vie scolaire qui peut ainsi trouver sa place et son rôle « auprès » et non plus « hors » de la classe pour faciliter une écoute et une expression différente, préparant au métier d'élève.

En plus de vouloir institutionnaliser les ateliers de parole à l'issue de ce mémoire, le travail d'initiation à la recherche nous aura permis d'expérimenter une autre modalité de PCPE, ici à dimension individuelle mais pouvant servir la dimension collective ; il s'agit de l'outil de recueil en lui-même. Dans la pratique en EPLE, le questionnaire de recherche, s'il est retravaillé et accompagné d'une verbalisation orale pourra nous servir en tant que moyen de diagnostics à plusieurs échelles. Dans le cadre du suivi des élèves et des classes, il pourrait permettre l'évaluation et l'auto-évaluation des besoins et pratiques afin de cibler des objectifs individuels ou relationnels. A l'échelle d'un établissement, les statistiques produites quant aux interlocuteurs et aux espaces-temps pourraient constituer un indicateur concret des dynamiques fonctionnant ou dysfonctionnant, et ainsi impulser des actions en termes de vie collégienne ou lycéenne, et de climat scolaire.

Enfin, et alors que d'autres enseignements professionnels pourront être développés lors de la soutenance de ce mémoire, l'analyse des résultats nous amènera en tant que CPE a particulièrement travailler la coéducation avec les familles, fortement constitutives d'une prise en compte réussie de la parole de l'élève.

B I B L I O G R A P H I E

Ouvrages, et chapitres d'ouvrage

ABERNOT, Yvan, RAVESTEIN, Jean (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod, 219 p.

DE SINGLY, François (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin, 127 p.

DELAHAYE, Jean-Paul (2013). *Le conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative.* 2ème édition. Les Indispensables, Berger-Levrault, 352 p.

DUBOIS, Arnaud, WEHRUNG, Muriel (2004). La parole dans l'institution, *In Professeur principal : animer les heures de vie de classe*. 2e édition. Amiens : CRDP d'Amiens – Crap Cahiers Pédagogiques, *Chapitre 2 pp. 35 à 58*.

LAGARDE, Claude, MOLINARIO, Joël, [et *al*] (1995). *Pour une pédagogie de la parole : de la culture à l'éthique*. Paris : ESF Editeur, 175 p.

MASLOW, Abraham (2011). La théorie de la motivation, *In Devenir le meilleur de soi-même.* Edition compilée. Eyrolles. *Partie I, pp. 39 à 137*.

MESURE, Sylvie, SAVIDAN, Patrick (2006). *Le dictionnaire des Sciences Humaines*. Paris : PUF « Quadrige », 1328 p.

PERRENOUD, Philippe (2013). Le métier d'élève ou comment réussir à l'école sans sacrifier sa jeunesse, *In Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 8e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. *Introduction pp. 11 à 23.*

PERRENOUD, Philippe (2013). Regards sociologiques sur la communication en classe, *In Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 8e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. *Chapitre 9, pp. 145 à160.*

TARTAR GODDET, Edith (2011). Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de parole. RETZ, 196 p.

Articles, et revues

Association Nationale des Conseillers Principaux d'Education (2016). « Parole d'élèves, parole aux élèves ». *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation, mars 2016, n°199*, pp. 3 à 50.

FOURMONT, Anne-Laure (2015). «Tenir conseil » au collège. *Le Nouvel Educateur, octobre 2015, n° 224*, pp. 39-40.

HATCHUEL, Françoise (2004). « Le groupe de paroles d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ? », *Connexions, 2004/2 n°82*, pp.143 à 157.

PAIN, Jacques (2007). « Socialiser la parole, un enjeu pour l'avenir ? », *Enfances & Psy*, 2007/3 n° 36, pp. 25 à 40.

PANTANELLA, Anouk, RICHARD, Etienne [et al] (2003). « Existe-t-il une vie scolaire ? », Cahiers pédagogiques, 2003/6 n°415, pp. 9 à 55.

RAUCY, Paul (2014). « La parole à l'école », *Revue de la BNF*, 2014/2 n° 47, pp. 45 à 51.

Publications électroniques

CAVET, Agnès. *Quelle vie scolaire pour les élèves ? Dossier d'actualité Veille scientifique et technologique, n°49* [en ligne]. Institut national de recherche pédagogique, 2009. [Consulté le 29 novembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_d_actualite_inrp_n_49_quelle_vie_scolaire_pour_les_eleves_novembre_20091.pdf

Eduscol, portail du ministère de l'Education Nationale. *Nouveau socle commun pour 2016*. [en ligne]. MEN, avril 2016 [Consulté le 30 avril 2016]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html

Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013*. [en ligne]. MEN, juillet 2013 [Consulté le 12 janvier 2015]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015*. [en ligne]. MEN, août 2015 [Consulté le 22 mai 2016]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91890

A N N E X E S

Annexe 1

Extraction du questionnaire en ligne

Annexe 2

Copie d'un formulaire d'autorisation parentale distribué aux enquêtés

Annexe 3

Grille d'observation vierge pour la passation du questionnaire

Annexe 4

Tableau des effectifs de réponses détaillées aux questions 4.1 et 4.2 de l'outil de recueil

Annexe 5

Extraction des données qualitatives de l'outil de recueil (questions 5.1, 5.2 et 9)

Annexe 6

Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

Annexe 1 – Extraction de l'outil de recueil (questionnaire en ligne)

S'exprimer et être écouté au collège

Cher(e) élève,

Nous faisons une recherche sur la parole des élèves à l'école et nous pensons que les collégiens sont les mieux placés pour nous aider à comprendre ce qui est important pour eux lorsqu'ils s'expriment en classe mais aussi dans les couloirs, dans la cour. Alors, nous avons besoin de ton avis !

Ce questionnaire comporte 11 questions.

Sache qu'il est anonyme et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Merci pour ta précieuse participation !

Les chercheurs de l'ESPE de Tours-Fondettes.

- Quelques précisions pour commencer -

1 . Quel âge as-tu ?

11 ans 12 ans 13 ans 14 ans 15 ans 16 ans

2. **Es-tu une fille ou garçon ?**

Une fille Un garçon

3. **As-tu déjà été délégué(e) au collège ?**

Oui Non

- C'est quoi pour toi la "parole de l'élève" ? -

4.1. Pour toi, s'exprimer en tant qu'élève, c'est ...

Coche la définition avec laquelle tu es le plus d'accord.

- Avoir le droit de parler et de me taire quand je le veux
- Signifier que j'existe
- Défendre ce qui me semble juste
- Donner mon opinion et mes sentiments
- Participer en classe et m'exercer à parler en public
- Partager mes expériences avec les autres

4.2. Pour toi, être écouté en tant qu'élève, c'est ...

Coche la définition avec laquelle tu es le plus d'accord.

- Se sentir en confiance pour se confier
- Etre l'égal des autres élèves et des adultes
- Obtenir ce que je demande
- Ne pas être jugé même si je suis en désaccord avec les autres
- Avoir un rôle important dans les décisions de groupe
- Ne pas être jugé même si je me trompe

5.1. Des tensions à la maison t'empêchent de bien dormir, de faire tes devoirs et de te concentrer en classe. Hier matin, tu étais tellement soucieux(se) que tu n'as rien pu répondre à l'évaluation de français. - Que fais-tu ?

Coche le type d'action que tu choisirais d'effectuer si tu rencontrais la situation proposée. Si aucune des actions ne te correspond, tu peux préciser ton avis en choisissant l'option "Autre".

- J'en parle en public à plusieurs personnes, élève ou adulte, au collège
- J'en parle et demande de l'aide ou des conseils à une personne au collège
- Je n'en parle pas au collège car cela ne changerait rien
- Je n'en parle pas au collège car cela pourrait causer d'autres problèmes
- Autre :

5.2. Aujourd'hui en cours de technologie, toi et deux camarades avez été punis (un devoir supplémentaire) par le professeur car vous aviez donné la mauvaise réponse à l'oral. Tu as l'impression que ces punitions concernent toujours les mêmes élèves depuis le dernier conseil de classe, où les délégués avaient transmis au professeur que personne ne comprenait rien à ses cours. Que fais-tu ?

Coche le type d'action que tu choisirais d'effectuer si tu rencontrais la situation proposée. Si aucune des actions ne te correspond, tu peux préciser ton avis en choisissant l'option "Autre".

- J'en parle en public à plusieurs personnes, élèves ou adultes du collège
- J'en parle et demande de l'aide ou des conseils à une personne du collège
- Je n'en parle pas car cela ne changerait rien
- Je n'en parle pas car cela pourrait causer d'autres problèmes
- Autre :

6. Finalement pour toi, dans ta vie de collégien, as-tu l'impression que tu peux t'exprimer et être écouté comme tu le souhaites ?

Oui, suffisamment Plutôt oui Plutôt non Non, pas du tout

Pour améliorer les choses –

7. Pour évoquer un sujet de ta vie de collégien, avec quelles personnes estimes-tu pouvoir t'exprimer et être écouté ? *

Pour chacun des interlocuteurs de la liste, clique sur l'échelle de 1 à 4 : 1 étant le minimum et signifie que cette catégorie de personne est à éviter pour échanger, 4 étant le maximum et signifie que cette catégorie de personne est à privilégier pour échanger. Si tu n'as jamais échangé avec la catégorie de personnes proposée, tu peux cliquer sur "Interlocuteur inconnu".

	1	2	3	4	Interlocuteur inconnu
Professeur principal					
Autres professeurs					
Conseiller principal d'éducation (CPE)					
Surveillants / Assistants d'éducation (AED)					
Personnels de direction					
Ami(e)s					
Camarades de classe					
Délégués élèves					
Autres élèves du collège					
Parents/Famille					

8. Pour évoquer un sujet de ta vie de collégien, à quels moments estimes-tu pouvoir t'exprimer et être écouté ?

Pour chacun des moments de la liste, clique sur l'échelle de 1 à 4 : 1 étant le minimum et signifie que ce moment n'est pas du tout propice à l'échange, 4 étant le maximum et signifie que ce

moment est à privilégier pour échanger. Si tu n'as jamais échangé durant le moment proposé, tu peux cliquer sur "Moment inconnu".

	1	2	3	4	Moment inconnu
Temps de cours					
Entre deux heures de cours					
Récréations					
Sorties/Voyages scolaires					
Heures de Vie de Classe					
Clubs, Foyer Socio Educatif					
Réunions de délégués et instances					
Groupes de parole					

9. Selon toi, comment pourrait-on permettre aux élèves de mieux échanger au collège, en individuel ou en groupe ?

Écris une ou plusieurs propositions.

Annexe 2 – Copie d'un formulaire d'autorisation parentale distribué aux enquêtés

Ingré, le 11 janvier

Madame, Monsieur,

Le chef d'établissement a donné son accord pour qu'un échantillon d'élèves de 4ème et de 3ème du collège Montabuzard participe à une recherche universitaire. L'enquête est menée par des fonctionnaires stagiaires, étudiant à L'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) de Tours-Fondettes. La participation consiste en la passation d'un **questionnaire individuel en ligne**, qui se déroulera en salle informatique sur un créneau de permanence régulière de votre enfant, le _____

Les résultats de l'enquête, portant sur la prise en compte de la parole des élèves dans l'enseignement secondaire, n'ont vocation à être publiés qu'au sein du milieu universitaire, et le traitement des questionnaires se fera de façon anonyme. Veuillez remplir le coupon suivant si vous autorisez votre enfant à participer à la passation du questionnaire.

Les étudiants vous remercient par d'avance pour votre contribution !

Je soussigné(e) _____,
responsable de l'élève _____,
autorise mon enfant à participer à une enquête respectant la déontologie de la recherche universitaire.

Signature :

Grille d'observation –
Questionnaire PCPE (prise en compte de la parole de l'élève)

Créneau :
Groupe/Classe :

Eléments de contexte pouvant influer sur la concentration des élèves (autorisations, détails techniques...) :

Attitudes face à la passation (excitation, flegme, dépit...) :

Remarques quant à la forme des questions :

Remarques quant au thème (difficultés ou facilités à faire le lien avec leur propre expérience sclaire pour les élèves) :

Remarques quant à l'intérêt d'avoir répondu au questionnaire :

Annexe 4 - Tableau des effectifs de réponses détaillées aux questions 4.1 et 4.2 de l'outil de recueil

4.1. Pour toi, s'exprimer en tant qu'élève, c'est ...	
Avoir le droit de parler et de me taire quand je le veux	5
Signifier que j'existe	1
Défendre ce qui me semble juste	9
Donner mon opinion et mes sentiments	5
Participer en classe et m'exercer à parler en public	7
Partager mes expériences avec les autres	3

4.2. Pour toi, être écouté en tant qu'élève, c'est ...	
Se sentir en confiance pour se confier	4
Etre l'égal des autres élèves et des adultes	2
Obtenir ce que je demande	1
Ne pas être jugé même si je suis en désaccord avec les autres	12
Avoir un rôle important dans les décisions de groupe	1
Ne pas être jugé même si je me trompe	9

Non-réponse : 1

Annexe 5 - Extraction des données qualitatives de l'outil de recueil (questions 5.1, 5.2 et 9)

Analyse du questionnaire -

Extraction des données qualitatives, issues des modalités "autres" et des questions ouvertes

---

(1) : Numéro du questionnaire

Expdlg : Variable de l'expérience de délégué, signifie que l'élève ayant répondu au questionnaire est ou a été délégué durant sa scolarité au collège

(Question 5.1] Des tensions à la maison t'empêchent de bien dormir, de faire tes devoirs et de te concentrer en classe. Hier matin, tu étais tellement soucieux(se) que tu n'as rien pu répondre à l'évaluation de français. - Que fais-tu ?

je ne sais pas sa mets jamais arrivé (10)

Ben j'ai pas besoin de répondre parce qu'il se passe jamais rien . Au pire, ce qu'il pourrait arriver, ce serait que ma mère me mette la pression et que je panique, donc que j'échoue à une évaluation. Dans ce cas, j'estime que le collège n'aurait rien à voir avec cette histoire et que c'est à l'élève d'en parler calmement autour d'une bonne tasse de chocolat chaud ! (12)

j'en parle au professeur (13)

j ai pas de tension et si j ai une mauvaise note ca ne me choque pas (14 - Expdlg)

J'en parle a une amie (15 - Expdlg)

j en parle a mon professeur de français (18)

J'en parle avec mon professeur de français (22)

je me confie a quelqu'un de ma famille (23)

J'en parle a quelqu'un de ma famille (26)

[Question 5.2] Aujourd'hui en cours de technologie, toi et deux camarades avez été punis (un devoir supplémentaire) par le professeur car vous aviez donné la mauvaise réponse à l'oral. Tu as l'impression que ces punitions concernent toujours les mêmes élèves depuis le dernier conseil de classe, où les délégués avaient transmis au professeur que personne ne comprenait rien à ses cours. - Que fais-tu ?

je le dit a ma daronne car sa se fait pas wsh c pas serieux (2 - Expdlg)

Déjà, tout dépend de la question posée; s'il s'agit d'une question posée à propos de la leçon, une question évidente, le professeur, exaspéré par les élèves dissipés et indisciplinés a dû les punir car il s'agissait d'une question trop évidente pour lui/elle. Si cette réaction était injustifiée, et qu'il s'agissait d'une simple haine contre un ou plusieurs élèves, il faut en parler au collège afin d'apaiser la tention avec ce professeur. (12)

je demande une explication au professeur (13)

j'en parle au professeur (15 - Expdlg)

j'en parle au delegués de classe (23)

je v en parler au professeur (27)

j'en parle au délégués (29)

[Question 19] Selon toi, comment pourrait-on permettre aux élèves de mieux échanger au collège, en individuel ou en groupe ?

il leurs faut mieux s exprimer afin de pouvoirs être mieux écouter. et plus sinvestir dans les activiter tels que le sports ou chepa moi tans pis pour eux perso je men fou jleur crash dessus OKLM si tu voix ce que je veut dire poto (2 - Expdlg)

Il faudrait peut-être prendre une heure dans la semaine (heure de vie de classe par exemple) pour s'exprimer. On peut faire des petits questionnaires ou par voix orale. Ou bien, en parler aux délégués, qui noteront ce qui ne va pas; ils pourront en parler lors d'un conseil de classe. (3)

il pourrait y avoir un psychologue; quelque choses mit en place pour pouvoir communiquer de ses problèmes avec quelqu'u . (4)

En proposant des interventions sensibilisant les collégiens à la solitude ou aux différences par exemple à l'égalité garçons/filles. Notamment pour les activités physiques et sportives où les garçons sont plus souvent sollicités en cours ou a la recréation (5 - Expdlg*)*

en allant plus vers eux et en étant plus sociable pour eux comme pour nous,il ne faut pas que les élèves soit timide et il faut qu'ils aillent vers les adultes et vers des élèves en qui on peut avoir confianceBITE !!! (6)

Pendant les heures de vie de classe, il faudrait former des petits groupes où l'on pourrait échanger, le professeur passerait dans les groupes et, s'il peut, répondrait à nos questions ou il pourrait nous donner des conseils. Pour la permanence, ce serait bien de faire pareil lorsque les élèves de la même classe ont fini d'étudier, et ce serait un AED qui passerait dans les groupes. (7 - Expdlg*)*

Il faudrait avoir des temps pour prendre la parole avec le professeur, la CPE, un AED ou des camarade en petit groupe pour mieux se connaitre ou autre. Pendant les heurs de vie de classe, pouvoir débattre sur l'ambiance de la classe, l'ambiance dans le collège, entre les adultes ou autre. il faudrait donc avoir plus d'heure de vies de classe. Il faudrait aussi plus nous écouter et ne pas se moquer !!! (8 - Expdlg*)*

-Je ne sais pas... J'ai l'impression d'avoir des idées trop différentes pour réussir un jour a les exprimer et les expliquer sans être interrompu compris ou même ignorer, peut-être faudrait-il enseigner aux professeurs une écoute plus large et plus patiente aux niveau des idées de chacun même si le professeur pense que c'est vrais. Qu'il vérifie d'abord les sources tout cela pourrait instaurer une plus grande confiance éléves professeurs. -Pour conversations de éléves a élèves je ne vois pas de solutions, il

Annexe 5 - Extraction des données qualitatives de l'outil de recueil (questions 5.1, 5.2 et 9)

y'auras toujours des élèves qui jugerons, c'est en fonction de l'éducation de chaque élèves je ne pense pas qu'on puisse changer l'éducation de chaque personnes, donc il faut espérer que les éléves devienne un peu plus matures :) .Je ne pense pas que ce que j'ais écris a était trés utiles, mais j'ais essayer. Voilas je suis contente si mon avis a pu vous être utiles. (9)

On pourrait créer des réunions entre élèves sans professeur(ou adultes) pour parler des cours,des problèmes de chacun, un peu comme une vie de classe.J'ai du mal a parler a des adultes qui ont souvent des avis contraires (même si c'est leur métiers). J'ai besoin de connaitre suffisamment la personne pour me confier a elle. (11)

Tout dépend du professeur, certains font du favoritisme mais c'est très rare. (12)

faire un petit groupe avec la CPE pour parler des problème ou en parler avec les délégués de classe pour qu'il en parle au conseils de classe (13)

Parler avec des amies. Parler pendant les pauses en classe ou avec un professeur et une amie pendant le temps des récréations ou autres moment de la journée. Faire des groupes avec qui on se sent le plus a l'aise pendant les vies de classe avec un professeur que l'on aime bien (15 - Expdlg*)*

Parler avec des personnes que l'ont aime bien car on est en confiance, par exemple des amis ou des meilleurs amis. (16)

Etre plus a l'ecoute des eleves. Si des eleves sont en difficultes il faudrait leur en parler pour comprendre. (17)

Certains professeurs plus à l'écoute. (18)

D'avoir un temps pour pouvoir discuter en eleves,profs (19 - Expdlg*)*

en écoutent plus les élevé (21)

Je ne sais pas. (24)

les professeurs devrait plus nous écouter car ont as imprévision qu'ils nous prennent pour des bon a rien!!!!! (25)

Nous pouvons mieux s'exprimer en petit groupe de 6 environs ouseul à seul avec un professeur (26)

les professeurs devraient plus nous écouter car on a l impression qu'on est des bons a rien et que des que un professeur gronde un élevé après des que nous on répond mal a une question on se fais gronder aussi alors qu on a rien fait donc je demanderai plus de compréhension des professeur car sa peut être très désagréable pour les élèves et aussi que les professeurs d'EPS nous croient quand on a mal quelque part. merci beaucoup (27 - Expdlg*)*

je pense que si tout le monde ne parlerai pas en cours et qu'on écouterai le prof on pourrait bien s'exprimer et que si des gens ne se moquerait pas des autres ça serai plu pratique. (28)

je na sais pas (30)

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

Table de fréquences

Âge

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	12 ans	1	3,3	3,3	3,3
	13 ans	25	83,3	83,3	86,7
	14 ans	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Sexe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Fille	20	66,7	66,7	66,7
	Garçon	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Expérience de délégué au collège

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Délégué	9	30,0	30,0	30,0
	Non-délégué	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Degré de satisfaction de la prise en compte de la parole personnelle

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui, suffisamment	3	10,0	10,0	10,0
	Plutôt oui	17	56,7	56,7	66,7
	Plutôt non	8	26,7	26,7	93,3
	Non, pas du tout	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PCPE simplifiée

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Satisfaisant	20	66,7	66,7	66,7
	Non-satisfaisant	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

BesSécurité

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	21	70,0	70,0	70,0
	,50	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

BesConformité

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	22	73,3	73,3	73,3
	,50	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

BesSocial

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	18	60,0	60,0	60,0
	,50	11	36,7	36,7	96,7
	1,00	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

BesIdentité

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	9	30,0	30,0	30,0
	,17	12	40,0	40,0	70,0
	,33	9	30,0	30,0	100,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

	Total	30	100,0	100,0	

PratiqueParole

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	9	30,0	30,0	30,0
	,25	17	56,7	56,7	86,7
	,50	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

NonpratiqueParole

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	16	53,3	53,3	53,3
	,25	11	36,7	36,7	90,0
	,50	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Variable « PCPE Simplifiée » - Moyennes comparées

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard
BesSécurité	Satisfaisant	20	,1500	,23508	,05257
	Non-satisfaisant	10	,1500	,24152	,07638
	Total	30	,1500	,23305	,04255
BesConformité	Satisfaisant	20	,1750	,24468	,05471
	Non-satisfaisant	10	,0500	,15811	,05000
	Total	30	,1333	,22489	,04106
BesSocial	Satisfaisant	20	,2500	,30349	,06786
	Non-satisfaisant	10	,1500	,24152	,07638
	Total	30	,2167	,28416	,05188
BesIdentité	Satisfaisant	20	,1417	,13545	,03029
	Non-satisfaisant	10	,2167	,11249	,03557
	Total	30	,1667	,13131	,02397

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PratiqueParole	Satisfaisant	20	,2125	,16771	,03750
	Non-satisfaisant	10	,2000	,15811	,05000
	Total	30	,2083	,16193	,02956
NonpratiqueParole	Satisfaisant	20	,1000	,14956	,03344
	Non-satisfaisant	10	,2250	,18447	,05833
	Total	30	,1417	,16973	,03099
Expérience de délégué au collège	Satisfaisant	20	1,70	,470	,105
	Non-satisfaisant	10	1,70	,483	,153
	Total	30	1,70	,466	,085

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
PCPE et interlocuteurs - Le professeur principal	Satisfaisant	20	1,775	,9797	,2191	1,316	2,234	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,500	,6667	,2108	1,023	1,977	1,0	2,5
	Total	30	1,683	,8855	,1617	1,353	2,014	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les autres professeurs	Satisfaisant	20	2,025	,9244	,2067	1,592	2,458	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,850	,8182	,2587	1,265	2,435	1,0	3,0
	Total	30	1,967	,8802	,1607	1,638	2,295	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Le Conseiller Principal d'Education	Satisfaisant	20	2,825	,8926	,1996	2,407	3,243	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,900	,8433	,2667	1,297	2,503	1,0	3,0
	Total	30	2,517	,9692	,1770	2,155	2,879	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les Assistants d'Education	Satisfaisant	20	2,025	,9662	,2161	1,573	2,477	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,000	1,2247	,3873	1,124	2,876	1,0	4,0
	Total	30	2,017	1,0379	,1895	1,629	2,404	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les personnels de direction	Satisfaisant	20	1,850	,8127	,1817	1,470	2,230	1,0	3,0
	Non-satisfaisant	10	1,700	1,0328	,3266	,961	2,439	1,0	4,0
	Total	30	1,800	,8769	,1601	1,473	2,127	1,0	4,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PCPE et interlocuteurs - Les ami(e)s	Satisfaisant	20	3,650	,8127	,1817	3,270	4,030	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	3,500	,9718	,3073	2,805	4,195	1,0	4,0
	Total	30	3,600	,8550	,1561	3,281	3,919	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les camarades de classe	Satisfaisant	20	2,950	,8870	,1983	2,535	3,365	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,900	,8756	,2769	1,274	2,526	1,0	3,0
	Total	30	2,600	1,0034	,1832	2,225	2,975	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les délégués des élèves	Satisfaisant	20	2,775	1,0572	,2364	2,280	3,270	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,000	,8165	,2582	1,416	2,584	1,0	3,0
	Total	30	2,517	1,0379	,1895	2,129	2,904	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les autres élèves du collège	Satisfaisant	20	2,250	1,2513	,2798	1,664	2,836	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,500	,7071	,2236	,994	2,006	1,0	3,0
	Total	30	2,000	1,1447	,2090	1,573	2,427	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les parents / la famille	Satisfaisant	20	3,600	,8208	,1835	3,216	3,984	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,800	1,3984	,4422	1,800	3,800	1,0	4,0
	Total	30	3,333	1,0933	,1996	2,925	3,742	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les temps de cours	Satisfaisant	20	1,975	,9525	,2130	1,529	2,421	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,700	1,0593	,3350	,942	2,458	1,0	4,0
	Total	30	1,883	,9798	,1789	1,517	2,249	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les interclasses	Satisfaisant	20	2,700	,9090	,2033	2,275	3,125	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,100	,9944	,3145	1,389	2,811	1,0	4,0
	Total	30	2,500	,9649	,1762	2,140	2,860	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les récréations	Satisfaisant	20	3,650	,6708	,1500	3,336	3,964	2,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	3,500	,8498	,2687	2,892	4,108	2,0	4,0
	Total	30	3,600	,7240	,1322	3,330	3,870	2,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les sorties et voyages scolaires	Satisfaisant	20	2,650	1,0144	,2268	2,175	3,125	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,600	1,3499	,4269	1,634	3,566	1,0	4,0
	Total	30	2,633	1,1137	,2033	2,217	3,049	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les Heures de Vie de Classe	Satisfaisant	20	2,450	1,0990	,2458	1,936	2,964	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,500	,7071	,2236	,994	2,006	1,0	3,0
	Total	30	2,133	1,0743	,1961	1,732	2,534	1,0	4,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PCPE et espaces-temps - Les clubs, le Foyer Socio-Educatif	Satisfaisant	20	2,225	1,0192	,2279	1,748	2,702	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,850	1,2483	,3948	,957	2,743	1,0	4,0
	Total	30	2,100	1,0939	,1997	1,692	2,508	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les réunions de délégués et les instances	Satisfaisant	20	2,600	,8826	,1974	2,187	3,013	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	1,700	,7888	,2494	1,136	2,264	1,0	3,0
	Total	30	2,300	,9432	,1722	1,948	2,652	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les groupes de parole	Satisfaisant	20	2,625	,8867	,1983	2,210	3,040	1,0	4,0
	Non-satisfaisant	10	2,450	1,3427	,4246	1,490	3,410	1,0	5,0
	Total	30	2,567	1,0400	,1899	2,178	2,955	1,0	5,0

Variable « Expérience de délégué » - Moyennes comparées

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard
BesSécurité	Délégué	9	,2222	,26352	,08784
	Non-délégué	21	,1190	,21822	,04762
	Total	30	,1500	,23305	,04255
BesConformité	Délégué	9	,1667	,25000	,08333
	Non-délégué	21	,1190	,21822	,04762
	Total	30	,1333	,22489	,04106
BesSocial	Délégué	9	,3333	,35355	,11785
	Non-délégué	21	,1667	,24152	,05270
	Total	30	,2167	,28416	,05188
BesIdentité	Délégué	9	,0926	,08784	,02928
	Non-délégué	21	,1984	,13560	,02959
	Total	30	,1667	,13131	,02397
PratiqueParole	Délégué	9	,2778	,19543	,06514
	Non-délégué	21	,1786	,14015	,03058
	Total	30	,2083	,16193	,02956

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

NonpratiqueParole	Délégué	9	,0556	,11024	,03675
	Non-délégué	21	,1786	,17928	,03912
	Total	30	,1417	,16973	,03099
PCPE simplifiée	Délégué	9	1,33	,500	,167
	Non-délégué	21	1,33	,483	,105
	Total	30	1,33	,479	,088

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieur		
PCPE et interlocuteurs - Le professeur principal	Délégué	9	2,167	,9354	,3118	1,448	2,886	1,0	4,0
	Non-délégué	21	1,476	,7981	,1742	1,113	1,839	1,0	3,0
	Total	30	1,683	,8855	,1617	1,353	2,014	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les autres professeurs	Délégué	9	1,889	,7817	,2606	1,288	2,490	1,0	3,0
	Non-délégué	21	2,000	,9354	,2041	1,574	2,426	1,0	4,0
	Total	30	1,967	,8802	,1607	1,638	2,295	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Le Conseiller Principal d'Education	Délégué	9	2,722	,9718	,3239	1,975	3,469	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,429	,9783	,2135	1,983	2,874	1,0	4,0
	Total	30	2,517	,9692	,1770	2,155	2,879	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les Assistants d'Education	Délégué	9	2,278	1,2019	,4006	1,354	3,202	1,0	4,0
	Non-délégué	21	1,905	,9698	,2116	1,463	2,346	1,0	4,0
	Total	30	2,017	1,0379	,1895	1,629	2,404	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les personnels de direction	Délégué	9	1,611	,7817	,2606	1,010	2,212	1,0	3,0
	Non-délégué	21	1,881	,9207	,2009	1,462	2,300	1,0	4,0
	Total	30	1,800	,8769	,1601	1,473	2,127	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les ami(e)s	Délégué	9	3,333	1,1180	,3727	2,474	4,193	1,0	4,0
	Non-délégué	21	3,714	,7171	,1565	3,388	4,041	1,0	4,0
	Total	30	3,600	,8550	,1561	3,281	3,919	1,0	4,0
	Délégué	9	2,333	1,2247	,4082	1,392	3,275	1,0	4,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PCPE et interlocuteurs - Les camarades de classe	Non-délégué	21	2,714	,9024	,1969	2,304	3,125	1,0	4,0
	Total	30	2,600	1,0034	,1832	2,225	2,975	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les délégués des élèves	Délégué	9	2,556	1,2360	,4120	1,605	3,506	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,500	,9747	,2127	2,056	2,944	1,0	4,0
	Total	30	2,517	1,0379	,1895	2,129	2,904	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les autres élèves du collège	Délégué	9	1,667	1,0000	,3333	,898	2,435	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,143	1,1952	,2608	1,599	2,687	1,0	4,0
	Total	30	2,000	1,1447	,2090	1,573	2,427	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les parents / la famille	Délégué	9	3,444	1,0138	,3379	2,665	4,224	1,0	4,0
	Non-délégué	21	3,286	1,1464	,2502	2,764	3,808	1,0	4,0
	Total	30	3,333	1,0933	,1996	2,925	3,742	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les temps de cours	Délégué	9	1,889	1,0541	,3514	1,079	2,699	1,0	4,0
	Non-délégué	21	1,881	,9735	,2124	1,438	2,324	1,0	4,0
	Total	30	1,883	,9798	,1789	1,517	2,249	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les interclasses	Délégué	9	2,556	1,0138	,3379	1,776	3,335	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,476	,9679	,2112	2,036	2,917	1,0	4,0
	Total	30	2,500	,9649	,1762	2,140	2,860	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les récréations	Délégué	9	3,444	,8819	,2940	2,767	4,122	2,0	4,0
	Non-délégué	21	3,667	,6583	,1436	3,367	3,966	2,0	4,0
	Total	30	3,600	,7240	,1322	3,330	3,870	2,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les sorties et voyages scolaires	Délégué	9	2,667	1,3229	,4410	1,650	3,684	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,619	1,0477	,2286	2,142	3,096	1,0	4,0
	Total	30	2,633	1,1137	,2033	2,217	3,049	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les Heures de Vie de Classe	Délégué	9	2,444	1,1304	,3768	1,576	3,313	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,000	1,0488	,2289	1,523	2,477	1,0	4,0
	Total	30	2,133	1,0743	,1961	1,732	2,534	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les clubs, le Foyer Socio-Educatif	Délégué	9	2,444	1,3097	,4366	1,438	3,451	1,0	4,0
	Non-délégué	21	1,952	,9862	,2152	1,503	2,401	1,0	4,0
	Total	30	2,100	1,0939	,1997	1,692	2,508	1,0	4,0
	Délégué	9	2,833	1,2748	,4249	1,853	3,813	1,0	4,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

PCPE et espaces-temps - Les réunions de délégués et les instances	Non-délégué	21	2,071	,6761	,1475	1,764	2,379	1,0	3,0
	Total	30	2,300	,9432	,1722	1,948	2,652	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les groupes de parole	Délégué	9	2,778	,9391	,3130	2,056	3,500	1,0	4,0
	Non-délégué	21	2,476	1,0895	,2377	1,980	2,972	1,0	5,0
	Total	30	2,567	1,0400	,1899	2,178	2,955	1,0	5,0

Variable « Genre » - Moyennes comparées

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
						Borne inférieure	
BesSécurité	Fille	20	,0750	,18317	,04096	-,0107	
	Garçon	10	,3000	,25820	,08165	,1153	
	Total	30	,1500	,23305	,04255	,0630	
BesConformité	Fille	20	,1500	,23508	,05257	,0400	
	Garçon	10	,1000	,21082	,06667	-,0508	
	Total	30	,1333	,22489	,04106	,0494	
BesSocial	Fille	20	,2500	,30349	,06786	,1080	
	Garçon	10	,1500	,24152	,07638	-,0228	
	Total	30	,2167	,28416	,05188	,1106	
BesIdentité	Fille	20	,1750	,13760	,03077	,1106	
	Garçon	10	,1500	,12298	,03889	,0620	
	Total	30	,1667	,13131	,02397	,1176	
PratiqueParole	Fille	20	,2125	,16771	,03750	,1340	
	Garçon	10	,2000	,15811	,05000	,0869	
	Total	30	,2083	,16193	,02956	,1479	
NonpratiqueParole	Fille	20	,1375	,17158	,03837	,0572	
	Garçon	10	,1500	,17480	,05528	,0250	
	Total	30	,1417	,16973	,03099	,0783	
PCPE simplifiée	Fille	20	1,20	,410	,092	1,01	
	Garçon	10	1,60	,516	,163	1,23	
	Total	30	1,33	,479	,088	1,15	

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
PCPE et interlocuteurs - Le professeur principal	Fille	20	1,800	,9921	,2218	1,336	2,264	1,0	4,0
	Garçon	10	1,450	,5986	,1893	1,022	1,878	1,0	2,5
	Total	30	1,683	,8855	,1617	1,353	2,014	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les autres professeurs	Fille	20	2,100	,9542	,2134	1,653	2,547	1,0	4,0
	Garçon	10	1,700	,6749	,2134	1,217	2,183	1,0	3,0
	Total	30	1,967	,8802	,1607	1,638	2,295	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Le Conseiller Principal d'Education	Fille	20	2,650	1,0013	,2239	2,181	3,119	1,0	4,0
	Garçon	10	2,250	,8898	,2814	1,614	2,886	1,0	4,0
	Total	30	2,517	,9692	,1770	2,155	2,879	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les Assistants d'Education	Fille	20	2,150	1,0650	,2381	1,652	2,648	1,0	4,0
	Garçon	10	1,750	,9789	,3096	1,050	2,450	1,0	4,0
	Total	30	2,017	1,0379	,1895	1,629	2,404	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les personnels de direction	Fille	20	1,850	,8127	,1817	1,470	2,230	1,0	3,0
	Garçon	10	1,700	1,0328	,3266	,961	2,439	1,0	4,0
	Total	30	1,800	,8769	,1601	1,473	2,127	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les ami(e)s	Fille	20	3,750	,7164	,1602	3,415	4,085	1,0	4,0
	Garçon	10	3,300	1,0593	,3350	2,542	4,058	1,0	4,0
	Total	30	3,600	,8550	,1561	3,281	3,919	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les camarades de classe	Fille	20	2,800	,8944	,2000	2,381	3,219	1,0	4,0
	Garçon	10	2,200	1,1353	,3590	1,388	3,012	1,0	4,0
	Total	30	2,600	1,0034	,1832	2,225	2,975	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les délégués des élèves	Fille	20	2,650	1,0400	,2325	2,163	3,137	1,0	4,0
	Garçon	10	2,250	1,0341	,3270	1,510	2,990	1,0	4,0
	Total	30	2,517	1,0379	,1895	2,129	2,904	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les	Fille	20	2,200	1,2397	,2772	1,620	2,780	1,0	4,0
	Garçon	10	1,600	,8433	,2667	,997	2,203	1,0	3,0

Annexe 6 – Extraction du logiciel SPSS (Fréquences, moyennes et résultats aux tests de signification statistique)

autres élèves du collège	Total	30	2,000	1,1447	,2090	1,573	2,427	1,0	4,0
PCPE et interlocuteurs - Les parents / la famille	Fille	20	3,400	1,0463	,2340	2,910	3,890	1,0	4,0
	Garçon	10	3,200	1,2293	,3887	2,321	4,079	1,0	4,0
	Total	30	3,333	1,0933	,1996	2,925	3,742	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les temps de cours	Fille	20	1,850	,8127	,1817	1,470	2,230	1,0	4,0
	Garçon	10	1,950	1,3006	,4113	1,020	2,880	1,0	4,0
	Total	30	1,883	,9798	,1789	1,517	2,249	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les interclasses	Fille	20	2,450	,9854	,2203	1,989	2,911	1,0	4,0
	Garçon	10	2,600	,9661	,3055	1,909	3,291	1,0	4,0
	Total	30	2,500	,9649	,1762	2,140	2,860	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les récréations	Fille	20	3,600	,7539	,1686	3,247	3,953	2,0	4,0
	Garçon	10	3,600	,6992	,2211	3,100	4,100	2,0	4,0
	Total	30	3,600	,7240	,1322	3,330	3,870	2,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les sorties et voyages scolaires	Fille	20	2,750	,9934	,2221	2,285	3,215	1,0	4,0
	Garçon	10	2,400	1,3499	,4269	1,434	3,366	1,0	4,0
	Total	30	2,633	1,1137	,2033	2,217	3,049	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les Heures de Vie de Classe	Fille	20	2,200	1,0052	,2248	1,730	2,670	1,0	4,0
	Garçon	10	2,000	1,2472	,3944	1,108	2,892	1,0	4,0
	Total	30	2,133	1,0743	,1961	1,732	2,534	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les clubs, le Foyer Socio-Educatif	Fille	20	2,100	1,0336	,2311	1,616	2,584	1,0	4,0
	Garçon	10	2,100	1,2649	,4000	1,195	3,005	1,0	4,0
	Total	30	2,100	1,0939	,1997	1,692	2,508	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les réunions de délégués et les instances	Fille	20	2,450	,7592	,1698	2,095	2,805	1,0	4,0
	Garçon	10	2,000	1,2247	,3873	1,124	2,876	1,0	4,0
	Total	30	2,300	,9432	,1722	1,948	2,652	1,0	4,0
PCPE et espaces-temps - Les groupes de parole	Fille	20	2,625	1,1571	,2587	2,083	3,167	1,0	5,0
	Garçon	10	2,450	,7976	,2522	1,879	3,021	1,0	4,0
	Total	30	2,567	1,0400	,1899	2,178	2,955	1,0	5,0

Romane ANTOINE

LA PRISE EN COMPTE DE LA PAROLE DE L'ELEVE AU SEIN DE LA VIE SCOLAIRE - *Représentations sociales d'élèves*

Selon les recherches en Sciences de l'Education, la parole de l'élève est un aspect primordial de l'expérience scolaire. Sa prise en compte au sein de l'institution facilite la compréhension des attentes mutuelles entre usagers et agents de l'Ecole. Du fait de leur posture médiane, les personnels dits de vie scolaire dans l'enseignement secondaire, et notamment les conseillers principaux d'éducation, sont des acteurs privilégiés de la prise en compte de la parole de l'élève (PCPE).

Or, que pensent les principaux intéressés de leurs possibilités de s'exprimer et d'être écoutés à l'école ? Dans le cadre de cette recherche, nous avons interrogé trente élèves scolarisés en collège.

Les résultats obtenus démontrent que la parole des élèves est davantage légitimée au sein des cercles amicaux et familiaux et que les élèves s'expriment peu dans le cadre institutionnel. Cette parole recueillie nous invite donc à repenser nos pratiques professionnelles actuelles et futures.

Mots-clés : représentation - parole de l'élève – expérience scolaire – ateliers de parole

THE CONSIDERATION OF PUPILS' EXPRESSION WITHIN THE SCHOOL LIFE - *Pupils' social representations*

According to the researches in Educational Sciences, the expression of pupils is an essential aspect in school experience. Its consideration within the institution makes the understanding of mutual expectations between users and agents of school easier. Owning to their medial situation school personnels in secondary education, and especially chief education advisers, are preferred actors about the consideration of pupil's expression.

However what do the main stakeholders think about their possibilities to express and to be listened to at school? As part of this research, we asked thirty pupils of high school.

Gotten results show pupils' expression is more legitimated within family or friends circles and pupils sparsely express within the institutional surroundings. This heard expression invites us to revamp our current and future profesionnal activites.

Key-words: representation – pupil's expression – school experience – expression group.