



**HAL**  
open science

## Les représentations du métier d'élève en classe de CM2

Anaëlle Bouvet

► **To cite this version:**

Anaëlle Bouvet. Les représentations du métier d'élève en classe de CM2. Education. 2020. dumas-03186920

**HAL Id: dumas-03186920**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03186920>**

Submitted on 31 Mar 2021

**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.

## **Master MEEF**

### **« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

#### **Mention premier degré**

#### **Mémoire réflexif**

## **Les représentations du métier d'élève en classe de CM2**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**  
**Anaëlle Bouvet**  
**le 04/05/2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Amélie ALLETRU, directrice de mémoire  
Lydia BOISSON, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

|  |      |
|--|------|
| <b>Sommaire</b>  | p.2  |
| <b>Introduction</b>  | p.4  |
| <b>1. Le sens que l'enfant donne à l'institution scolaire...</b>                                       | p.6  |
| 1.1. Un sens fortement influencé par la culture et l'environnement familial                            | p.6  |
| 1.2. La nécessité d'une base commune au sein de l'Ecole  | p.7  |
| <b>2. ... a des répercussions sur le sens qu'il parvient à faire émerger<br/>de ses apprentissages</b> | p.8  |
| 2.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?  | p.8  |
| 2.2. La construction interne et psychique du sens  | p.10 |
| 2.3. Le sens se construit dans le réel   | p.11 |
| <b>3. Le métier d'élève : un concept à redéfinir</b>   | p.12 |
| 3.1. Les attendus sociaux de l'Ecole   | p.12 |
| 3.2. Être élève : un métier individuel tout autant que collectif                                       | p.13 |
| 3.3. La maîtrise du métier d'élève : l'illusion d'en avoir saisi le sens                               | p.14 |
| <b>4. Recueil des données et analyse</b>   | p.16 |
| 4.1. Méthodologie de recueil des données   | p.17 |
| 4.1.1. Outils utilisés pour traiter l'information  | p.18 |
| 4.2. Le contexte d'entretien   | p.18 |
| 4.3. Méthodologie d'analyse  | p.19 |
| 4.4. Les indicateurs communs à Anaïs et Jonathan   | p.19 |
| 4.5. Les indicateurs propres à Anaïs   | p.22 |
| 4.6. Les réajustements effectués au regard des premiers constats                                       | p.23 |

|   |       |
|---|-------|
| <b>5. Interprétation des résultats</b>                                    | p.25  |
| 5.1. Le profil d'Anaïs  | p.25  |
| 5.2. Analyse du profil d'Anaïs  | p.26  |
| 5.2.1. Une vision utilitariste de l'Ecole                                 | p.27  |
| 5.2.2. Le plaisir d'aller à l'école et la composante relationnelle        | p.29  |
| 5.2.3. L'importance de « réussir dans la vie »                            | p.31  |
| 5.3. Le profil de Jonathan  | p.31  |
| 5.4. Analyse du profil de Jonathan  | p.33  |
| 5.4.1. La norme sociale, un cadre sécurisant dans lequel Jonathan évolue  | p.34  |
| 5.4.2. Jonathan, un bon élève qui est à l'école pour réussir scolairement | p.36  |
| <b>6. Analyse contrastive d'Anaïs et Jonathan</b>                         | p.38  |
| 6.1. Points communs, divergences et nuances entre Anaïs et Jonathan       | p.38  |
| 6.2. Divergences et nuances contrastives entre Anaïs et Jonathan          | p.42  |
| <b>Conclusion</b>   | p. 44 |
| <b>Bibliographie</b>  | p. 47 |
| <b>Annexes</b>  | p. 48 |
| <b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>                                      | p. 84 |

## Introduction

Ce mémoire réflexif s'est tout d'abord élaboré sur l'appui de deux ouvrages intitulés *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994) de Philippe Perrenoud et *L'enfant et la peur d'apprendre* (2004) de Serge Boimare. Ces deux livres, qui ont un thème commun le sens, s'enrichissent l'un l'autre. Cette différence de regard professionnel très complémentaire, et donc très riche pour la réflexion que je vais mener ensuite, dans la mesure où Boimare vient illustrer par des situations concrètes d'élèves certains faits développés par Perrenoud. Il semble donc que l'ouvrage de Boimare soit davantage susceptible de faire écho aux professions de l'éducation, et plus particulièrement de l'éducation spécialisée. Trois autres ouvrages ont alimenté mon cheminement réflexif, dont deux rédigés par Jérôme Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture* (1996) et *Culture et modes de pensée* (1986). Enfin, le troisième écrit qui a pris part dans mon travail est d'Hélène Trocmé-Fabre, intitulé *Réinventer le métier d'apprendre* (1999).

La question du *sens* est le fil conducteur de la réflexion que j'ai menée, dont en découle la thématique générale axée sur la place de la culture et du sens dans les apprentissages scolaires au regard du métier d'élève. De mes observations et constats effectués dans le cadre de ma pratique professionnelle en classe de CM2, mon intérêt se porte tout particulièrement sur la posture d'élève d'une de mes élèves en difficultés scolaires et évoluant dans un contexte social et familial plutôt défavorisé. En effet cette dernière, que l'on prénommera pour la circonstance Anaïs, fait preuve d'une maîtrise satisfaisante, voire parfois même étonnante, de son métier d'élève. Cet état de fait tranche avec mes impressions du début d'année. J'ai choisi de m'intéresser à la situation d'Anaïs pour comprendre jusqu'où Anaïs maîtrise son métier d'élève et comment elle parvient à le faire en situation de classe. Afin de pouvoir analyser les données recueillies, je vais mener ce travail de recherche en procédant à une comparaison entre deux élèves aux profils différents, Anaïs et Jonathan. Ce dernier est un élève en grande réussite, évoluant dans un contexte social favorisé, et faisant preuve d'une aisance remarquable dans sa scolarité.

Par cette comparaison, mon objectif est de mettre en regard ces deux élèves que tout oppose de prime abord, et d'en dégager au final les points de jonction et de divergence au regard de leur métier d'élève.

Ces observations de terrain débouchent sur un questionnement initial qui est le suivant : quel est le lien entre le milieu social et la maîtrise du métier d'élève de deux élèves de ma classe de CM2 ?

Afin de nourrir mes pistes de réflexion de départ et de balayer tout le champ théorique qui recouvrait mon questionnement initial, j'ai dû répondre à des besoins en termes de lecture d'ouvrages traitant notamment de l'aspect social ; réflexion à ce sujet qui traverse tout le corps de mon cadre théorique de recherche.

En raison de contraintes contextuelles m'empêchant de pouvoir m'intéresser plus précisément à l'environnement social et familial de ces deux élèves, ce questionnement initial a évolué pour aboutir à la formulation finale suivante : quels écarts existe-t-il entre la représentation du métier d'élève et la maîtrise de celui-ci par deux élèves en classe de CM2 ?

Dans un premier temps, je mettrai à plat les différentes définitions que l'on peut attribuer à la notion de *sens*, ici transversale, que je ferai discuter avec celle de culture. Il est tout d'abord important de préciser que pour qu'un élément fasse sens dans l'esprit de l'enfant, il faut d'abord appréhender son cadre général (ici, l'institution scolaire) pour ensuite aborder les différentes parties qui le composent (dont les enseignements et apprentissages scolaires), tout ceci au regard de l'attente première de l'école envers l'enfant : l'exercice de son métier, être élève. De cette manière, j'en viendrai au postulat que le sens que l'enfant attribue à la structure scolaire est révélateur du sens qu'il parvient, ou non, ensuite à investir et construire dans ses apprentissages. Ce sens sera étudié au travers de sa construction et de son fonctionnement interne, et je m'attacherai à en analyser les composantes. Dans un troisième et dernier temps, j'aborderai plus précisément la notion de « métier d'élève », ses enjeux, sa maîtrise par les élèves et les dérives qui peuvent en découler. J'y mentionnerai les attendus sociaux de l'École ainsi que les particularités du « être élève » en classe, qui font bien souvent l'objet de mal-être et d'inconfort chez bon nombre d'élèves, ces derniers n'ayant d'autres choix que de trouver des moyens de se conformer et de répondre aux attentes sociales et institutionnelles. Enfin, j'aborderai le recueil des données auquel j'ai procédé puis je les interpréterai et en proposerai mon analyse par la création du profil respectif des deux élèves. Dans un dernier temps, je procéderai à une analyse contrastive de ces derniers au regard des éléments précédemment traités.

# 1. Le sens que l'enfant donne à l'institution scolaire...

## 1.1 *Un sens fortement influencé par la culture et l'environnement familial*

« Aller à l'école » n'est pas une action qui résonne de la même manière dans l'esprit des familles, et donc dans celui des enfants. Afin de développer au mieux l'analyse il est nécessaire, avant toute chose, de brosser quelques caractéristiques inhérentes à ce vaste monde qu'est l'école. Sitôt que l'enfant débute sa scolarité, la question du *sens* apparaît en filigrane, et demeure. « Aller à l'école » met en jeu beaucoup d'aspects : les attendus scolaires, la perception du diplôme comme finalité de l'école, les différents profils d'élève, le milieu social d'appartenance ou encore la relation professeur-élève et inter-élèves entre autres. Comme mentionné à l'instant, les appartenances sociales et culturelles de l'enfant rentrent en ligne de compte et peuvent avoir un impact lourd, et même parfois dévastateur pour certaines classes sociales. Perrenoud (1994) traite de cet élément, regroupant les trois thèses qui lient, selon lui, « motivation » (terme qu'il s'efforce de redéfinir car jugé insatisfaisant et trop réducteur), sens du travail scolaire et enfin celle qui m'intéresse plus particulièrement dans ce propos : « *le sens s'ancre dans une culture* » (p.164). Il y aborde les notions de *capital culturel*, d'*habitus*, d'*héritage* ainsi que de *culture familiale* tout en développant l'idée que celles-ci sont les instigatrices d'inégalités sociales dont les individus sont victimes face à l'école. Boimare (2004) évoque lui aussi ces notions, mais par le biais ici d'une situation-exemple, celle de « Gérard et la peur de savoir » (p.65). Gérard est issu d'un milieu social défavorisé et n'a pas reçu l'éveil propice à un développement intellectuellement stable. Ainsi, l'auteur sous-entend que la culture familiale ambiante dans laquelle l'enfant baigne et se développe a de nombreux impacts sur son développement (à tous niveaux). C'est bel et bien dans cette mesure que l'on peut affirmer que le *métier d'élève*, expression usitée pour la première fois par le sociologue Philippe Perrenoud, est un rôle que l'élève se doit de tenir vis-à-vis de l'institution scolaire, mais qui ne fait pas toujours sens pour autant. Bruner (1996) écrit : « [...] *la vie au sein d'une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celles que chacun déduit de sa propre expérience et celles qui lui sont transmises par l'emprise institutionnelle.* » (p.30). La culture dans laquelle chaque enfant évolue au sein de

son environnement familial n'est donc en rien la même qu'il reçoit par le biais de l'institution scolaire. Ce métier d'élève se compose donc de multiples éléments, malheureusement tout autant directs qu'indirects. Ce sont ces derniers qui déterminent, petit à petit, le degré d'investissement que détermine l'enfant dans son métier de l'élève et du sens qu'il y met, ou n'y met pas. Les situations présentées par Boimare (2004) font référence, en filigrane, à des élèves qui ont rejeté ou contourné la mise en place du métier d'élève.

## **1.2 La nécessité d'une base commune au sein de l'École**

Je relève dans les ouvrages cités ci-dessus l'absolue nécessité d'une base commune à tous les enfants, tant pour devenir des élèves que pour s'intégrer collectivement et individuellement dans la société. L'un des principaux aspects de l'École figure dans la construction d'une culture commune, qui implique un savoir-être et un savoir-vivre. Perrenoud (1994) développe l'idée d'une nécessité pour l'enfant d'apprendre à vivre en collectif afin de mieux parvenir à s'intégrer, plus tard, en tant que citoyen et acteur social de sa société ainsi que des fonctionnements qui lui sont propres. Perrenoud développe l'idée que « *le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations* » (p.162), faisant écho aux paroles de Bruner (1996) : « *Le fait qu'une même signification puisse faire l'objet de plusieurs interprétations n'est pas simplement le reflet du tempérament personnel de chacun ; cela révèle également les normes selon lesquelles une culture donnée construit la réalité* » (p.30). C'est donc de cette manière que les attendus scolaires et les critères de réussite peuvent faire sens dans l'esprit des élèves, dès lors que cette culture commune permet de poser le même fondement pour tous et par là donc que chacun puisse raisonner avec le même socle de base. Bruner (1986) écrit qu'apprendre est « *une activité commune, un partage de la culture.* » (p.154). Quant à ceux ne parvenant pas à prendre part à cette culture commune, la conséquence est la même pour tous (à différents degrés). En effet, pour Boimare (2004) : « *[...] chez tous, même chez ceux qui prétendent le contraire, il y a une souffrance, une blessure, une déception de ne pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école.* » (p.20). Cette souffrance se répercute ensuite sur la scolarité même de l'enfant : « *souffrance qui se traduit souvent par des problèmes de comportement*

*qui viennent encore alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au monde scolaire [...] » (p.20).*

L'institution scolaire répond donc à des critères et des attendus précis qui ne font pas toujours consensus et qui par conséquent ne font pas sens de la même manière pour tous les élèves. Les objectifs et l'utilité de l'institution scolaire n'étant pas saisis, les répercussions portent alors directement sur les apprentissages scolaires effectifs des enfants.

## **2. ... a des répercussions sur le sens qu'il parvient à faire émerger de ses apprentissages**

### ***2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?***

Le sens que l'enfant donne à l'institution a des répercussions sur le sens qu'il parvient à mettre sur ses apprentissages.

Pour pouvoir effectuer correctement son métier d'élève, il semble avant tout indispensable que l'enfant soit au clair sur l'activité d'apprendre, sur ce que cela veut dire et comment s'y prendre. Ces notions sont directement reliées aux enjeux du domaine 2 du *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture* (MEN, 2015). A travers certains exemples étudiés par Boimare, nous avons pu noter un élément récurrent, en partie à l'origine des dysfonctionnements de l'élève d'avec la sphère scolaire. Pour nombre d'entre eux, apprendre c'est mémoriser, voir, ou encore connaître. Dès lors que ce fondement de base, qui constitue la tâche première de l'élève normalement commune à tous, n'est pas clairement défini ou assimilé, alors ne représentera alors jamais le même enjeu pour tous. L'élève doit également mettre du sens sur cette activité intellectuelle ainsi que sur les contenus enseignés. C'est seulement dans ce cas que l'apprentissage, au sens propre du terme, est réellement possible et effectif. Dans le cas contraire, il s'agit simplement de stratégies mises en place par l'élève donnant l'illusion d'un apprentissage, alors qu'il s'agit en réalité de stratégies d'adaptation, de contournement ou de « recopiage » sans vraie maîtrise qui sont révélatrices de la conséquence d'un non-sens.

Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997), dresse une typologie des erreurs des élèves en y indiquant leur nature ainsi que les remédiations possibles à mettre en place par l'enseignant. Deux types d'erreurs correspondent à notre propos et semblent pertinents à aborder. Il s'agit des erreurs résultant d'un mauvais décodage des attentes ainsi que celles relevant des représentations des élèves. Le premier type d'erreurs est en lien avec les attendus de l'École, donc avec les normes et la codification propre à la sphère scolaire. Nous pouvons par exemple citer des réponses erronées causées par une incompréhension de l'élève de ce qui est attendu de lui, ou encore par une absence de réflexion (dans le sens de la mise en place d'un raisonnement) qui l'amène lors des exercices à appliquer une méthodologie de façon mécanique et automatique sans en saisir le sens (et par là donc, en saisir l'intérêt). Ce type d'erreurs nécessite des efforts d'explicitation des règles scolaires de la part de l'enseignant. Il faut également que ce dernier inclue dans ses séances un temps qu'il consacrerait exclusivement à l'exposition la plus explicite possible de ce qui est attendu de l'élève lors de l'activité ou de l'exercice. Le but de l'École n'étant pas la production de l'élève comme une finalité, mais bel et bien l'éducation et la formation d'un élève qui réfléchit, qui se questionne et qui recourt à son esprit critique pour répondre le plus justement à une consigne. Le second type d'erreurs concerne les représentations des élèves qui induisent donc la diversité sociale et, par conséquent culturelle, de chacun d'eux. Dans le cas présent, l'enseignant fait le constat d'une multitude de réalités, donc d'une multitude de vérités toutes aussi légitimes les unes que les autres car produites selon un cadre de référence dans lequel baigne l'enfant depuis son plus jeune âge ; cadre apporté par son environnement familial, social et culturel. L'enseignant se confronte alors à ce présupposé qu'exprime Bruner (1996) : « *Toute entreprise éducative « officielle » met en valeur certaines croyances, certaines aptitudes ou sensibilités afin de transmettre et d'expliquer comment, selon elle, il faut interpréter l'univers naturel ou social.* » (p.31). De ce constat, il paraît dès lors évident tout autant qu'inévitable de faire état de ces différences palpables entre les enfants quant à leur proximité et leur aisance d'avec le milieu scolaire. C'est en ce sens que certains ne s'y reconnaissent pas, ne parviennent jamais à y entrer, et ce sont par voie de conséquence les apprentissages qui en pâtissent. Les élèves faisant un blocage avec le fait d'apprendre sont bien souvent des enfants à la scolarité bancal, voire chaotique pour les situations les plus extrêmes. Leur métier d'élève leur a donc toujours plus ou moins fait défaut. Dès lors, l'activité complexe

d'apprendre et donc de savoir apprendre (qui est l'objectif premier visé par le domaine 2 du socle : « [...] *permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre* [...] »), n'a pas pu faire l'objet d'une mise en place correcte et suffisante. Boimare (2004) utilise une expression imagée mais évocatrice permettant de comprendre ce que requiert cette activité fondamentale : c'est se mettre « *dans la position de celui qui ne sait pas* » (p.142).

## **2.2 La construction interne et psychique du sens**

Le *sens* à construire dans les apprentissages dont je traite dans cette partie est celui de nature intellectuelle et cognitive, faisant appel aux processus intérieurs mentaux. Il touche directement le processus « d'organisation intellectuelle » (terme utilisé par Boimare), qui est une construction particulièrement fragile et influençable. Je vais d'abord m'attacher à expliquer ce que requiert l'activité de construction du sens selon les propos de Perrenoud (1994). Ce dernier développe l'idée que c'est une activité complexe tant cognitivement que socialement : « [...] *cette construction est une activité mentale complexe, réflexive, dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde* » (p.164). Ce postulat fait également consensus dans l'ouvrage de Boimare. J'ai pu relever comme idée commune que l'action d'apprendre demande un certain lâcher-prise à l'apprenant ainsi qu'une gestion de ses émotions et de son affect. Apprendre est une activité cognitive qui demande un réel investissement de sa personne, laquelle le confronte tôt ou tard à ses angoisses, peurs et traumatismes. L'activité de construction du sens procède donc pendant un temps d'une désorganisation temporaire des schémas de pensée, des représentations et des connaissances déjà établies de l'apprenant. Apprendre, c'est donc accepter le changement et la remise en question de ses certitudes. Il s'agit d'un moment où, comme l'écrit Boimare (2004), « *il va falloir rencontrer l'incertitude et le manque pour enclencher le processus intellectuel* » (p.154). Ainsi, l'activité psychique et émotionnelle que requiert l'action d'apprendre est parfois tellement irréalisable car trop insécurisante pour certains élèves qu'ils détournent leur métier d'élève à l'aide de stratégies d'adaptation. Ces dernières leur permettent de mettre suffisamment à distance cette activité pour ne pas y entrer, tout en veillant à donner l'illusion que l'apprentissage est accompli.

### **2.3 Le sens se construit dans le réel**

Un autre élément commun aux ouvrages de Boimare et de Perrenoud porte sur l'activité concrète, en classe, de construction du sens. Tous deux développent l'idée que l'élève apprend dans et par le vécu, et que la construction du sens s'établit en grande majorité en situation, c'est-à-dire dans le réel. Le vécu mettant en jeu la question des ressentis, les émotions sont alors une composante indispensable au processus de création du sens dans les apprentissages. Elles correspondent à un système interne précis qui permet d'apporter le sens, dans la mesure où elles permettent de faire la jonction entre l'objet d'étude (le concret) et ce à quoi il va servir à l'enfant en tant qu'élève et en tant qu'individu. C'est cette aptitude à placer l'élève dans le réel et faire en sorte qu'il y agisse et s'y déplace qui va optimiser sa capacité à mettre du sens sur les contenus d'enseignement.

La construction du sens est donc directement en lien avec le rapport qu'a l'enfant à son métier d'élève. En effet, le sens ne peut se construire que si les objectifs sont clairs et définis : pour que l'élève sache précisément ce qui est attendu de lui, l'enseignant doit préalablement avoir construit une trame claire qui permettra à l'élève de se sentir guidé dans un cadre posé et défini. Ceci étant, le professionnel assure alors ce cadre contenant donc sécurisant pour l'enfant afin de le mener au mieux à mobiliser et faire usage de son métier d'élève. Il s'agit donc d'amener l'enfant à le cerner et à l'exercer de manière plus précise et efficace. Qui plus est, je viens d'expliquer en quoi l'action d'apprendre demande à l'élève de sortir de sa zone de confort, et surtout de son cadre de sécurité, jusqu'ici bien délimité et établi. C'est donc en ce sens que le cadre instauré par le métier d'élève va permettre de faire de ce moment émotionnellement instable et dangereux un moment tout de même propice à la construction du sens dans l'apprentissage, et donc à la progression.

Le sens et sa construction en situation de classe sont fortement liés à la place et au rôle que l'élève leur attribue lors des activités d'apprentissage. La construction du sens est essentiellement sociale : elle tient avant tout au contexte dans lequel elle est incluse. C'est donc de cette manière que la posture incarnée par l'enseignant à l'instant T (qui met en lien les objectifs, le cadre contenant et sécurisant, l'insertion de l'apprentissage en question dans un contexte...) joue un rôle décisif chez l'enfant dans sa propre relation à son métier d'élève.

### **3. Le métier d'élève : un concept à redéfinir**

#### ***3.1 Les attendus sociaux de l'École***

Après avoir défini, manipulé et fait discuter entre eux les termes que j'ai jugés inhérents au thème clé qu'est le « métier d'élève », ce troisième axe vient redéfinir davantage cette notion et en préciser plus finement les contours.

Le premier élément que je vais aborder vient compléter et approfondir la posture professionnelle requise de l'enseignant. Il concerne les attendus nécessaires et non négligeables de l'École en tant que professeur des écoles, donc en tant que représentant de l'Éducation Nationale et de sa mission citoyenne. Nous parlons ci-dessus d'incarnation des valeurs de l'enseignant dans sa posture professionnelle pour favoriser le bien-être de l'enfant dans son statut d'élève. Dans la relation binaire entre l'enseignant et l'élève, l'effet miroir est inévitable. Bien entendu, il prend effet à différents moments, varie en degré d'intensité et occupe une place plus ou moins importante en fonction de chaque élève. Du point de vue de l'élève, l'enseignant étant l'adulte de référence tout au long de l'année, il se doit d'avoir un savoir-être et un savoir-vivre exemplaires. Il apporte un cadre sécurisant dans le souci de créer un climat serein et propice aux apprentissages de l'enfant ; il s'efforce aussi de mettre en cohérence les contenus d'enseignement ainsi que les valeurs morales travaillées à l'école (aussi bien dans le cadre des heures d'Enseignement Moral et Civique que sur les temps informels). Pour ainsi dire, il a une valeur de modèle pour les élèves qui se doit d'être formateur et inspirant dans la mesure où la figure enseignante est considérée comme un exemple vers lequel tendre.

De plus l'enseignant est l'élément premier, qui, toute l'année durant, porte la classe, favorise l'union et met en avant l'unicité du groupe classe mais aussi de chacun, donc crée ce sentiment de légitimité d'être, de se développer et d'évoluer seul tout autant qu'à plusieurs. C'est en ce sens que des attendus existent au sein de l'École et dont on peut souligner le caractère indispensable dans l'ambition de former l'enfant comme un futur citoyen. En effet, des attitudes et comportements sociaux sont travaillés tout au long de la scolarité de l'élève et sont tout aussi importants que la maîtrise des contenus d'enseignement. On peut mentionner les deux attendus comportementaux dominants dont en découlent de nombreux

autres : le savoir-être et le savoir-vivre en collectivité (au sein de l'école, de la classe, de petits groupes de travail...). Ils sous-tendent la capacité d'écoute, de soi-même ainsi que des autres, la prise en compte et l'acceptation des différences de chacun, la tolérance et le respect qui vont de pair (respect des différences, des choix de l'autre, des avis et opinions divergents).

### **3.2 Être élève : un métier individuel tout autant que collectif**

Le second élément que je vais traiter aborde une autre dimension du « être élève », celui d'un métier individuel tout autant que collectif. Si l'on prend appui sur une définition officielle du CNRTL (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales), le collectif est ce « *qui représente plusieurs individus considérés comme formant un ensemble caractérisé par des traits, des comportements communs* ». C'est de cette manière que nous pouvons dire qu'un élève appartient à une communauté, celle de sa classe. Tout au long de sa scolarité, il prend conscience qu'il fait partie d'un tout et qu'il est un des maillons constitutifs de cette communauté qu'est le groupe classe. Par les modalités pédagogiques et didactiques mises en place par l'enseignant, il parvient à concevoir son métier d'élève comme indissociable du caractère interactionnel d'avec ses camarades. La place des interactions dans l'apprentissage en est une composante indispensable, tant d'un point de vue cognitif que social. L'interaction entre pairs permet une *externalisation* de ses propres processus de pensée et de son raisonnement intellectuel. Le terme *d'externalisation* est adopté par Bruner et renvoie à l'action de rendre externe un produit, création d'un groupe. Ce processus a de nombreux avantages dans la sphère collective et interactionnelle de ce dernier. En effet, elle renvoie à la culture partagée des auteurs du produit et permet donc un renfort considérable de l'identité sociale du groupe. Bruner (1996) écrit en effet : « *En un mot, externaliser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant davantage publique, négociable et « solidaire » ; elle la rend également plus accessible à la réflexion et à la métacognition ultérieures.* » (p.41).

Comme je l'ai mentionné, être élève est un métier du collectif tout autant que de l'individuel où l'échange est indispensable et bénéfique pour fixer ses connaissances et automatismes. Dès lors, les interactions sont quotidiennes,

inévitables et souhaitables puisqu'elles font partie du processus normé et social de l'environnement scolaire. Exercer son métier d'élève c'est donc être capable d'interagir avec autrui, de travailler, de réfléchir et de produire avec les autres. C'est donc de cette manière que les attendus sociaux sont non seulement constamment travaillés mais sont également des situations de pratique. Cet angle de vue, particulièrement social, rejoint mon propos du début de cet écrit quant à la nécessité d'une culture commune comme fondement de base, voire essence, de l'École. Bruner l'explique tout particulièrement (1986) : « *L'enfant ne doit pas seulement s'approprier son savoir, il doit le faire dans une communauté avec ceux qui partagent avec lui le sentiment d'appartenir à une culture.* » (p.154).

### **3.3 La maîtrise du métier d'élève : l'illusion d'en avoir saisi le sens**

Comme je l'abordais dans la seconde partie de ma réflexion, certains élèves parviennent à mettre en place des moyens pour faire illusion de maîtrise d'un apprentissage et donne, in fine, illusion de l'exercice de leur métier d'élève (Boimare, 2004). Ces stratégies de contournement sont la résultante d'un non-sens conféré aux apprentissages. Le questionnement qui a émergé, en lien direct avec ma pratique professionnelle, porte sur la situation d'une des élèves de ma classe de CM2, Anaïs. Ce questionnement est né de mon étonnement quant à la rigueur et à l'investissement plutôt satisfaisants, dans le sens « attendus », de cette élève dans les activités proposées ; et donc plus largement de l'écart significatif entre ce que je m'attendais d'elle (de façon consciente, mais surtout inconsciente) et ce qu'Anaïs a réellement produit au fil des semaines. Pour contextualiser le propos, cette élève est issue et évolue dans un milieu social et familial plutôt défavorisé. Elle n'est pas réellement suivie ni soutenue scolairement par ses parents à la maison. Enfin, celle-ci présente également une dyslexie reconnue et suivie depuis son entrée en classe de CP.

La question professionnelle à laquelle je vais répondre au sein de ce mémoire réflexif porte sur cette apparente maîtrise du « être élève » dont Anaïs fait preuve en situation scolaire, mais dont j'ai pu déceler et identifier certaines stratégies d'adaptation et de contournement. De la même manière avec des élèves que l'on qualifie spontanément de « brillants » et qui semblent maîtriser leur métier,

comme Anaïs, mais pour qui l'on ne décèle pas d'éventuelles failles, je procéderai à une comparaison. Mon étude s'attachera donc à comparer deux élèves au contexte social et familial opposé, aux prédispositions scolaires et intellectuelles différentes et dont les parents exercent un rôle actif ou non dans la scolarité de leur enfant. Néanmoins, je précise à nouveau que l'environnement social et familial n'est pas un critère qui entrera en ligne de compte pour procéder à la structuration du profil respectif de chaque élève, ni à l'analyse contrastive de ces derniers. La problématique découlant de constats de ma pratique professionnelle est pour rappel : quels écarts existe-t-il entre la représentation du métier d'élève et la maîtrise de celui-ci par deux élèves en classe de CM2 ?

La réflexion engagée prendra appui sur un entretien mené respectivement avec chacun de ces deux élèves, Anaïs et Jonathan. Il s'agira donc de recueillir leurs propos et de les analyser, notamment au regard des hypothèses émises. Les hypothèses que je vais chercher à vérifier sont les suivantes :

- Jonathan, qui semble maîtriser son métier d'élève, use également de stratégies d'adaptation et de contournement ; ceci prouvant donc qu'il ne le maîtrise pas dans sa totalité et qu'il en donne l'illusion. Ces stratégies se présentant soit sous une autre forme, soit à un degré moindre qu'Anaïs, élève qui « ne maîtrise pas », soit elles sont d'une autre nature ;
- Jonathan ne donne pas plus de sens à l'Ecole, au travail scolaire et aux contenus enseignés qu'Anaïs ;
- Anaïs s'est adaptée à la culture scolaire en adoptant les aspects visibles et en les reproduisant, sans pour autant les comprendre ;
- Anaïs connaît un manque en termes de compréhension des attentes scolaires et a construit sa scolarité sur un mauvais décodage de ces attentes. Ce dernier lui confère une vision erronée de ce qu'est l'activité « d'apprendre » : mémoriser, voir ou connaître ;
- Anaïs et Jonathan pensent que la production prend le pas sur le processus, et que ce qui est attendu d'eux est la production finale plutôt que le cheminement réflexif ;

- Anaïs semble adopter une approche plus utilitaire de la vie, de l'avenir et de l'intérêt d'exercer une profession. En ce sens, elle semble être plus au clair et lucide sur la façon d'atteindre sa réussite scolaire afin d'exercer le métier qu'elle ambitionne de faire. Approche et lucidité qui peuvent être encore loin des préoccupations de Jonathan qui, en réussite, s'attache à cette ascension scolaire et en fait son objectif premier.

Cet entretien vise à questionner les représentations de ces élèves sur le métier d'élève, ce qu'ils conçoivent et mettent derrière le « être élève ». J'ai cherché à recueillir, au plus près de la réalité, leur vision et leur réflexion respectives.

L'entretien comporte plusieurs catégories, elles-mêmes déclinées en plusieurs questions. Les catégories portent sur des thèmes vastes qui ont nécessités d'être divisés afin d'obtenir des données précises, pertinentes et représentatives de l'avis respectif d'Anaïs et de Jonathan.

Afin d'être la plus exhaustive possible, j'ai envisagé toutes les catégories susceptibles d'être abordées par les sujets lors de leur entretien : l'autorité institutionnelle, le professeur et ses caractéristiques personnelles, le temps élève et le temps enfant à l'école, le comportement de l'élève à l'école et en dehors de l'école, les attentes et la pression familiales, la dimension groupale, les modalités de travail, l'école maternelle, le jeu à l'école, les différentes matières enseignées, le rapport au savoir ainsi que l'avenir et les projets des élèves.

Ces items portent, entre autres, sur le métier d'élève, le « être élève ». Par cet aspect de l'entretien, je chercherai à interroger chez Anaïs et Jonathan leur vision respective de ce qu'est « être un élève », à quels moments ils estiment et pensent en être un, à quels moments ils n'en sont pas, comment ils font pour réussir à en être un et enfin quel est l'intérêt d'avoir appris à en être un.

#### **4. Recueil des données et analyse**

Cette première partie de mon travail a permis de faire discuter entre elles les notions sur lesquelles mon attention s'est portée : la culture, le sens et le métier d'élève. Le fruit de mes lectures et de mes recherches a abouti sur un tout premier

questionnement, celui de l'importance de la culture et du sens dans les apprentissages scolaires au regard du métier d'élève. Tout au long de ces apports théoriques, la notion de sens à laquelle je me suis intéressée m'a amenée à l'appréhender au travers d'autres aspects, notamment celui d'ordre cognitif et intellectuel. Le postulat suivant a alors été posé : le sens que l'enfant donne à la sphère scolaire a des répercussions sur le sens qu'il parvient, ou pas, à faire émerger de ses apprentissages. De plus ce sens acquis, fortement influencé par l'environnement social et culturel dans lequel l'enfant évolue depuis sa naissance, se heurte bien souvent à la culture requise à l'Ecole. Un troisième et dernier temps de ce travail théorique a été consacré à l'étude du concept de « métier d'élève », qui met en jeu de nombreuses dimensions corrélées les unes aux autres. Un de ses aspects que j'ai choisi de développer concerne la part d'individuel tout autant que collective que sous-tend le métier d'élève. La composante interactionnelle a été tout particulièrement développée, pour permettre de mettre en exergue la part dominante de la dimension sociale régissant le fonctionnement du métier d'élève, notamment par le travail de groupe. Lors de cette année scolaire, mon étonnement quant à l'usage du métier d'élève d'Anaïs m'a permis de faire la liaison entre mes recherches théoriques et mes observations issues de ma pratique professionnelle au sein de ma classe. Afin d'obtenir des éléments de comparaison permettant des résultats plus représentatifs de la diversité des profils d'élèves qui existent, j'ai choisi de m'intéresser, parallèlement à cette élève, au cas de Jonathan. Forte de ces constatations et des questionnements que mes recherches et mes observations de terrain ont suscitées en moi, je chercherai alors à cerner plus précisément les écarts éventuels entre la représentation du métier d'élève d'Anaïs et de Jonathan et leur réelle maîtrise respective de dudit métier.

#### ***4.1 Méthodologie de recueil des données***

La méthodologie de recueil de données que j'ai choisi est l'entretien avec enregistrement sonore avec chacun de mes deux élèves. En effet, afin de me concentrer sur les propos des élèves, j'ai décidé de ne pas filmer les entretiens car je ne souhaitais pas analyser leur gestuelle et leur non-verbal. En procédant de la sorte, j'ai axé davantage mon attention sur le contenu même de leurs réponses, à

savoir à quelle fréquence certains sujets revenaient dans leurs propos, sur le choix des mots utilisés, les éventuelles répétitions ainsi que les tics de langage qui peuvent être révélateurs et riches de sens dans le cadre de cette étude.

#### **4.1.1 Outils utilisés pour traiter l'information**

Après avoir retranscrit les entretiens (annexe 1 et annexe 3), j'ai utilisé l'outil Excel pour me permettre de catégoriser les propos des élèves au moyen de couleurs. Au fur et à mesure de ce travail, des catégories ont été répertoriées, chacune d'entre elles associée à une couleur différente (annexe 2 et annexe 4). Les premiers résultats et éléments d'interprétation obtenus seront développés dans la sous-partie A, « les indicateurs communs à Anaïs et Jonathan ». Le format tableur que propose Excel a permis de classer et regrouper des éléments entre eux et ainsi de mettre en évidence des régularités, des points saillants dans les entretiens respectifs d'Anaïs et Jonathan, puis des éléments de comparaison par l'analyse contrastive qui sera l'objet du chapitre 6, « analyse contrastive des deux élèves ».

#### **4.2 Le contexte d'entretien**

L'entretien de Jonathan s'est déroulé le vendredi 7 février 2020 sur le temps du midi et a duré environ 20 minutes. J'ai invité Jonathan à rester à sa place habituelle pour favoriser son aisance durant ce temps en tête-à-tête qu'il m'a fait ressentir comme une situation inconfortable et peu sécurisante pour lui. Je me suis positionnée à côté de lui en bout de table, de sorte à former un « angle droit » qui présente l'avantage d'éviter le face-à-face. Cette place est en effet, selon moi, la moins impressionnante et celle qui favorise le plus un échange spontané entre nous deux.

L'entretien d'Anaïs s'est déroulé une semaine après, le jeudi 13 février 2020 également sur le temps du midi. Notre échange a duré plus longtemps (22 minutes). En effet, l'idée de cet entretien avec la maitresse a semblé séduire Anaïs qui s'est instantanément prêtée au jeu, en me faisant ressentir son plaisir de se faire poser des questions et de devoir y répondre. Elle a davantage développé ses réponses, sans que je lui demande nécessairement de reformuler ou d'enrichir son propos.

L'entretien a donc pu aller plus loin qu'avec Jonathan, raison pour laquelle la durée d'entretien avec cette dernière a été plus longue. Anaïs a davantage soigné ses réponses en les développant et en donnant des exemples d'elle-même.

### **4.3 Méthodologie d'analyse**

Après avoir précisé la méthodologie de recueil des données et récapitulé le déroulé des deux entretiens, je vais maintenant d'une part à dégager les éléments saillants et d'autre part me pencher sur ceux qui me paraissent les plus pertinents en les soumettant à mon analyse, forte de mon interprétation personnelle et professionnelle.

### **4.4 Les indicateurs communs à Anaïs et Jonathan**

La majorité des propos recueillis d'Anaïs et de Jonathan a fait émerger des catégories communes aux deux élèves, que l'on appellera *indicateurs*. J'ai recensé douze indicateurs communs chacun étant identifié par une couleur (annexes 2 et 4). Je les ai nommés moi-même, et je vais maintenant m'attacher à expliciter ce qui est sous-entendu derrière chaque appellation :

- **La norme sociale (en jaune)**

Pour poser le cadre de l'expression « norme sociale », je me suis d'abord référée à la définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) du terme « norme » dans l'item « psychologique, social ». Il s'agit des « *règles, prescriptions, principes de conduite, de pensée, imposés par la société, la morale, qui constituent l'idéal sur lequel on doit régler son existence sous peine de sanctions plus ou moins diffuses.* »

Dans le contexte de la présente étude, il faut comprendre par « norme sociale » qu'il s'agit de propos émis par mes élèves correspondant à leur norme courante, leur cadre normé, à ce qu'ils ne remettent pas en question, à des éléments qu'ils

n'interrogent pas et ne sont pas invités à questionner car faisant partie de règles de conduite tacites, jugés et estimés normaux.

- **Le positionnement personnel (en vert)**

Par cette dénomination, les propos concernés sont ceux qui relèvent explicitement de la subjectivité, de la réflexion intime et personnelle de mes élèves. Forcément influencés par leur contexte de vie (social, familial, culturel), ces propos sont ceux qui m'ont semblés les moins influencés par ce dernier, mais dénotant une réflexion personnelle sous-jacente, une prise de position nette suffisamment détachée de leur contexte environnant.

- **La famille (en orange)**

L'indicateur « famille » comprend tous les propos dans lesquels la famille (ou un de ses membres) de l'élève a été évoquée. Cela peut comprendre des éléments positifs, négatifs, relevant de la pression familiale, de l'influence familiale, du rôle des parents ou d'un des deux parents dans les centres d'intérêt de mes deux élèves.

- **Le métier (en bleu)**

L'indicateur « métier » renvoie aux paroles des élèves abordant la thématique du métier, de quelque manière que ce soit : souhait(s) de profession, simple mention de ce mot dans des explications ou professions données comme exemple pour illustrer des propos.

- **Projection / avenir (en violet foncé)**

L'indicateur « projection/avenir » regroupe des propos dans lesquels les élèves se projettent dans leur avenir, émettent des projets professionnels mais également des projets de vie. Dans cette catégorie ont majoritairement été classées des phrases contenant des expressions telles que « plus tard » ainsi que des formulations de phrases utilisant le temps du futur.

Je l'ai différencié de l'indicateur « métier » car dans « projection / avenir », j'ai cherché à mettre en évidence les projets d'avenir, la capacité des élèves à les formaliser ou non, ainsi que la précision de ceux-ci.

- **Discipline scolaire (en rose fushia)**

Cet indicateur référence tous les propos dans lesquels Anaïs et Jonathan ont mentionné une ou plusieurs disciplines scolaires, qu'importe la raison de cette mention au moment de leur explication.

- **Expérience personnelle (en rouge)**

L'indicateur « expérience personnelle » concerne les phrases où Anaïs et Jonathan se servaient de leur expérience passée, vécue, personnelle pour m'expliquer quelque chose, pour me donner des exemples concrets. L'expérience personnelle comme élément de réponse a été utilisé de deux façons possibles :

- Soit utilisée comme réponse en tant que telle à une de mes questions ;
- Soit utilisée lorsque je les invitais à développer leur propos, les élèves devant alors chercher dans leurs souvenirs pour parvenir ensuite à conceptualiser ou généraliser un propos ou une idée qui manquait de fil directeur. Dans ces moments-ci, cela leur a permis parfois instantanément de pouvoir se décentrer et d'axer l'échange vers davantage de métacognition.

- **Confort / plaisir (en vert pâle)**

Cet indicateur sous-entend la notion de confort dans le travail personnel de l'élève, tels que des éléments qui rendent son organisation, sa compréhension ou son travail plus ou moins agréable. Cela peut être des modalités de travail dans certaines disciplines, des moments précis de la journée de classe ou une façon d'aborder une notion par l'enseignant, entre autres.

- **Plaisir de l'Ecole (en jaune pâle)**

La catégorie « plaisir de l'école » s'apparente à la précédente mais elle concerne plus généralement le facteur plaisir de l'Ecole. Il s'agit donc de propos abordant le goût pour l'Ecole, ses différentes composantes qui plaisent ou déplaisent, ainsi que des propos abordant de façon générale leur appétence ou non.

- **Utilité de l'Ecole (en marron)**

Cet indicateur regroupe les propos traitant du caractère utile de l'Ecole de façon générale, tant sur un élément général de l'institution scolaire que sur une discipline

en particulier, un temps de la journée de classe, ou encore leur avis personnel sur l'apport et l'utilité explicite ou implicite des enseignants pour Anaïs et Jonathan.

- **Les attendus de l'Ecole (en gris)**

Par l'appellation « attendus de l'Ecole » j'entends des propos impactés par la culture scolaire, des réponses influencées par les attendus implicites de l'Ecole dans la société au sein de laquelle ils se construisent et évoluent. Dans cette catégorie, j'y ai également vu des attendus de l'Ecole régis par un profil précis de ce que doit être et ce à quoi elle doit répondre selon mes deux élèves. Il peut s'agir de modalités de travail, bien souvent s'apparentant au jeu, ou bien de projets professionnels s'éloignant, selon eux, du monde scolaire et dont ils se sont empressés de le préciser comme pour justifier de s'intéresser à des éléments hors du champ scolaire.

- **Les caractéristiques de l'enseignant (en rose pâle)**

Cet indicateur n'a pas été créé dès les premières lectures et les premiers temps du travail de catégorisation des entretiens. En effet, c'est une composante de leurs propos qui n'est pas apparue spontanément mais qui, après un temps d'analyse, a émergé de façon évidente. Cette catégorie est présente dans les propos d'Anaïs et de Jonathan, et ce dès les premiers échanges. J'ai choisi de nommer cet indicateur « les caractéristiques de l'enseignant » en y regroupant des propos abordant des caractéristiques explicites ou implicites mentionnées par Anaïs et/ou Jonathan. Par exemple, l'âge de l'enseignant, sa posture vis-à-vis des élèves et la sévérité ont été, entre autres, des éléments cités.

#### ***4.5 Les indicateurs propres à Anaïs***

- **Les amis (en violet/bleu) :**

Cet indicateur recense les propos dans lesquels l'élève mentionne le mot « amis » ou « copines », soit à deux reprises dans l'intégralité de l'entretien.

▪ **Réussites dans la vie (bleu fluo) :**

Cet indicateur est apparu évident dès les deux premières lectures de l'entretien. Anaïs a de nombreuses fois parlé de « réussites », tant sur l'aspect scolaire, professionnel que social de sa vie, notamment en lien avec les éléments que j'ai développés dans l'indicateur précédent (les amis). C'est un aspect qui domine dans les propos de cette élève et que je développerai donc dans une partie spécifiquement dédiée à cet indicateur, dans laquelle je proposerai une analyse plus fine.

#### **4.6 Les réajustements effectués au regard des premiers constats**

Après avoir réalisé des diagrammes circulaires rendant compte des proportions de la fréquence d'utilisation des indicateurs développés précédemment, une analyse plus poussée m'a demandé de me questionner sur les indicateurs que j'avais créés. Pour permettre une analyse plus approfondie des données obtenues, il m'a fallu simplifier les indicateurs en procédant au regroupement de certains d'entre eux. J'en ai également supprimé un. Les ajustements effectués à ce stade de mon travail sont les suivants :

- Suppression de l'indicateur « positionnement personnel » (en vert) car il s'est avéré, après coup, non analysable en raison de sa subjectivité. En effet, cet item me permettait seulement de travailler sur la place de la part de réflexion personnelle, manifestement la moins influencée par la norme sociale et le contexte environnant (comme expliqué à la page 20), mais ne me permettait pas de mettre en exergue les éléments de recherche qui m'intéressent ici.
- Regroupement des indicateurs « famille » (orange) et « amis » (violet/bleu) car ils abordent tous deux l'aspect social. Cet indicateur est maintenant orange.
- Regroupement des indicateurs « métier » (bleu) avec « projection/avenir » (violet foncé) car ils traitent tous deux la notion de futur, la projection d'Anaïs dans son avenir, tant professionnel que personnel. Cet indicateur est maintenant violet foncé.

- Regroupement des indicateurs « confort/plaisir » (vert pâle) avec « plaisir de l'Ecole » (jaune pâle) car ils examinent tous deux la notion de confort (ou d'inconfort) lié à l'Ecole en général, des modalités de travail, ou encore des comportements de l'enseignant qui affectent le caractère agréable de l'école chez Anaïs. Cet indicateur est maintenant vert pâle.
- Regroupement des indicateurs « utilité de l'Ecole » (marron) avec « attendus de l'Ecole » (gris) car les éléments témoignant d'un attendu de l'Ecole (énoncés tant de façon implicite qu'explicite) relevaient également du caractère utile ou non de cette dernière. Cet indicateur est maintenant marron.

Enfin, neuf indicateurs subsistent et sont répertoriés ainsi :

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. La norme sociale :                 |    |
| 2. La famille et les amis :           |    |
| 3. Expérience personnelle :           |    |
| 4. Plaisir de l'Ecole :               |  |
| 5. Discipline scolaire :              |  |
| 6. Métier et avenir :                 |  |
| 7. Caractéristiques de l'enseignant : |  |
| 8. Réussites dans la vie :            |  |
| 9. Utilité et attendus de l'Ecole :   |  |

## 5. Interprétation des résultats

### 5.1 Le profil d'Anaïs

Afin de procéder à la création d'un profil général puis d'analyser plus finement celui d'Anaïs, j'ai réalisé à l'aide d'Excel un diagramme circulaire de la valeur de chaque indicateur des réponses données lors de son entretien (voir annexe 4). Les résultats obtenus sont les suivants :

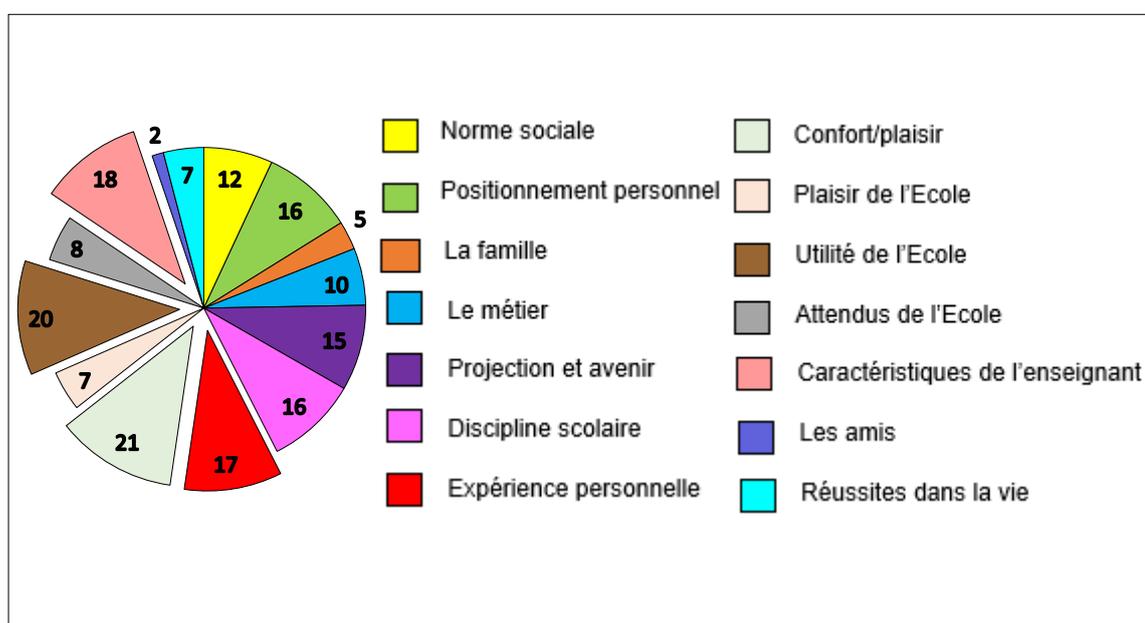


Figure 1 : Proportion et valeur de chaque indicateur pour Anaïs

*Lecture des données du diagramme circulaire : les nombres indiqués dans chaque secteur de couleur indiquent le nombre de réponses référencées dans cette couleur.*

Exemple de lecture : sur 142 réponses d'Anaïs, 5 ont (entre autres) traité de la famille, indicateur de couleur orange.

Dans les propos d'Anaïs, j'ai recensé les 14 indicateurs que j'ai développés précédemment, soit deux de plus que le nombre d'indicateurs communs aux deux élèves.

Ce diagramme circulaire obtenu dans un premier temps a permis de mettre en lumière les indicateurs prédominants dans les propos d'Anaïs. Par la simple observation du diagramme, la prépondérance des quatre indicateurs suivants apparaît :

- Le confort/plaisir, dont la part s'élève à environ 15 % ;
- L'utilité de l'Ecole, dont la part s'élève à environ 14 % ;
- Les qualités de l'enseignant, dont la part s'élève à environ 13 % ;
- L'expérience personnelle, dont la part s'élève à environ 12 %.

Suite aux réajustements effectués, le diagramme circulaire est devenu le suivant. Cela m'a dès lors permis de faire des assimilations et des parallèles plus évidents qu'à première vue entre certaines catégories relatives à l'entretien d'Anaïs.

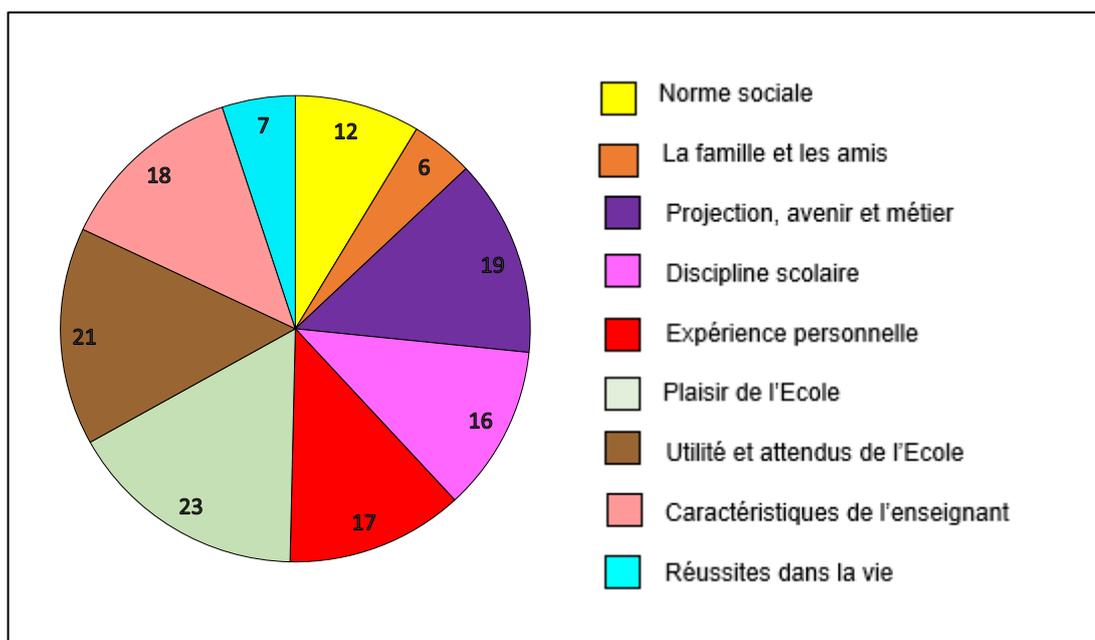


Figure 2 : Proportion et valeur des neuf indicateurs pour Anaïs

## 5.2 Analyse du profil d'Anaïs

J'ai alors obtenu la dominance des quatre indicateurs principaux suivants :

- Confort et plaisir de et à l'école (16%) ;
- Utilité et attendus de l'Ecole (15%) ;

- Les qualités de l'enseignant (13%) ;
- Métier et avenir (14%).

Au vu des résultats, je peux dresser le portrait d'Anaïs autour de trois traits principaux : elle fait preuve d'une vision utilitariste de l'école, elle montre du plaisir à aller à l'école où les relations jouent un rôle essentiel à ses yeux et enfin elle accorde de l'importance à « réussir dans la vie ». Des extraits de l'entretien permettront d'illustrer mes interprétations.

### 5.2.1 Une vision utilitariste de l'école

Tout d'abord, je note le caractère utile de l'Ecole pour Anaïs, en grande partie relié à l'indicateur « métier et avenir ». En effet, l'importance qu'elle donne à l'Ecole se caractérise par les apports qu'elle lui offre pour réussir à exercer son métier plus tard, celui de policière. Anaïs m'a fait penser, tout au long de l'entretien, qu'elle avait longuement réfléchi et imaginé son avenir. Elle sait ce qu'elle veut faire, elle sait pourquoi elle veut le faire et elle sait quelle ligne de conduite suivre pour parvenir à réaliser ses projets. Même si elle a confié ne pas savoir quel parcours d'études suivre pour devenir policière, il est à noter qu'Anaïs se projette particulièrement bien dans son avenir ainsi que dans sa profession. En effet, j'ai pu relever un élément qui selon moi en témoigne à la réplique 99 : « *Parce que j'aime mon travail. J'aimerai bien y aller, j'aurai des collègues sympas tout ça donc j'aimerai bien, je serai contente d'y aller.* » Je relève tout d'abord l'usage du présent lors de la première phrase, dénotant parfaitement de sa projection dans son futur métier. Je note ensuite l'usage du futur dans la deuxième phrase, laquelle reprend les critères d'épanouissement dans sa future vie professionnelle. Enfin, je relève le champ lexical du plaisir sur l'ensemble des deux phrases « j'aime », « j'aimerai bien », sympas », « j'aimerai » et « contente ».

Le caractère utilitaire de l'Ecole est directement relié aux attendus de l'Ecole chez Anaïs. En effet, en lui demandant quand est-ce que pour elle sa vie serait réussie, elle répond cette réplique qui semble le confirmer : « *Quand j'aurai mon bac. Et que je ferai policière.* » (167). Outre l'aspect de « réussite » que je développerai plus tard, je peux avancer qu'Anaïs considère et appréhende l'Ecole par son objectif

ultime : l'obtention du diplôme. Dans son cas, le diplôme est alors la finalité de l'Ecole. Dans le même registre, cette fois-ci lorsque nous abordions la question du travail en classes de maternelle, Anaïs a dit que ce niveau de la scolarité n'était, selon elle, pas très utile : « *Bah ça dépend en fait parce que des fois on fait des trucs qui sont utiles dans la vie, et des fois bah... non.* » (225). Anaïs conçoit l'Ecole comme une institution qui doit lui apporter des savoir-faire plus que des savoir-être, qui plus est à court terme, quasi immédiats et visibles. Je peux également rebondir sur une autre de mes hypothèses : « Anaïs [et Jonathan] pense[nt] que la production prend le pas sur le processus, et que ce qui est attendu d'elle [eux] est la production finale plutôt que le cheminement réflexif ».

Toujours à propos de l'indicateur « utilité et attendus de l'Ecole », j'ai remarqué qu'il s'agissait également de propos qui relevaient de compétences précises indispensables à acquérir et maîtriser selon elle, « *parce que c'est important plus tard t'en auras besoin. T'en auras tout le temps besoin.* » (129). Ces compétences relèvent bien souvent de matières disciplinaires et des compétences associées, comme par exemple savoir mettre des verbes au passé composé, ou encore savoir multiplier et additionner. On note donc l'importance pour Anaïs d'engranger des compétences et connaissances, par le biais de l'Ecole, pour répondre à des « besoins » pour « plus tard », comme elle l'évoque à de nombreuses reprises lors de notre échange.

Ces éléments d'analyse me permettent de faire un lien direct avec l'une des hypothèses émises au sujet d'Anaïs : « [...] semble adopter une approche plus utilitaire de la vie, de l'avenir et de l'intérêt d'exercer une profession. En ce sens, elle semble plus au clair et lucide sur la façon d'atteindre sa réussite scolaire afin d'exercer le métier qu'elle ambitionne de faire. » Les éléments me permettent alors de confirmer la première partie de cette hypothèse, et du même coup d'infirmer la seconde. En effet, Anaïs a bel et bien une approche davantage utilitariste de l'Ecole, motivée selon moi par son désir profond d'exercer le métier de policière. J'analyse que sa façon de vivre sa scolarité est régie et motivée par ses objectifs et projets d'avenir professionnels, lesquels sont particulièrement clairs et définis dans son esprit, laissant donc sous-entendre qu'Anaïs a déjà beaucoup réfléchi à son insertion professionnelle. Sa scolarité est donc vécue et appréhendée par une ligne directrice qu'elle se donne, ligne directrice ayant pour unique but de lui apporter tout

le nécessaire en termes de compétences, de connaissances et de savoir-faire pour exercer sa profession rêvée.

### 5.2.2 Le plaisir d'aller à l'école et la composante relationnelle

Un second élément qui a émergé de l'entretien d'Anaïs est la forte corrélation entre les indicateurs « confort et plaisir à et de l'Ecole » et « caractéristiques de l'enseignant ». Dès les premières minutes de l'entretien, celle-ci a énoncé et presque dressé une liste, sans s'en rendre compte, des qualités qui font qu'un enseignant est compétent, légitime à ses yeux et avec qui elle se sent bien :

- Un enseignant plutôt âgé qui va lui apporter une plus-value par rapport à un enseignant plus jeune en termes d'expérience et de savoir-faire avec les jeunes. A la réplique 34, à la question « *Et par le fait qu'ils ont plus d'expérience comme tu dis, qu'est-ce que ça fait dans toi ?* », Anaïs répond « *Bah ça me dit qu'ils vont m'apprendre plus de choses, ils vont savoir comment faire avec les jeunes.* ». On retrouve notamment dans cette réponse la notion de quantité en termes d'apports de l'Ecole au travers de l'enseignant, élément que je développais précédemment.
- Anaïs aborde rapidement l'aspect comportemental, social, humain qu'elle entretient avec ses enseignants. En effet, l'expression « être à l'aise » a dominé nos échanges sur cette thématique. A ma question « *Est-ce que tu as déjà constaté que tu changeais de comportement en fonction d'un enseignant ou d'un autre ?* », sa réponse est celle-ci : « *Euh ... oui, oui. Parce que des fois je me sens à l'aise avec un prof ou une maitresse, et des fois je me sens pas à l'aise, ça dépend.* » (40). En creusant sur ces propos traitant des moments durant lesquels elle identifie être moins à l'aise avec son enseignant, Anaïs exprime « *Ben il se passe que j'ose moins dire la parole, j'ose moins parler devant les autres tout ça, j'ose pas en fait.* » (44). A mon sens ces répliques permettent d'identifier l'impact de sa relation avec son enseignant, son affect qui influence de fait sa façon de vivre sa scolarité.

Dans la même thématique, son plaisir et son goût pour l'école ont été fortement impactés l'année scolaire dernière (elle était donc en classe de CM1) par son enseignante. En effet, Anaïs me dit qu'elle a toujours aimé l'école, sauf a un seul moment, l'année dernière. Elle me confie alors sa peur qu'elle avait de

se faire disputer. Je rebondis en lui demandant pour quelles raisons elle pouvait se faire gronder. Anaïs me répond : « *Bah je sais pas c'était le prof enfin la maitresse qui était un peu... un peu méchante avec nous entre guillemets.* » (66). Je peux donc avancer que la première raison de son confort à l'école et de son plaisir d'y aller tient dans la dimension sociale et relationnelle. Pour illustrer mon propos, à ma question sur les raisons de son goût pour l'école, sa réponse est la suivante : « *Parce que cette année je sentais que ça allait être une bonne année et bah euh je suis contente quand je viens à l'école, je vois mes copines, je vois mes profs que j'aime bien tout ça, donc j'aime bien moi y aller.* » (56) Je relève l'énumération des trois éléments qui font qu'elle aime se rendre à l'école chaque jour de la semaine, suivis de la conjonction exprimant la conséquence « donc » pour exprimer sa raison d'apprécier ses jours passés à l'école.

La composante relationnelle se retrouve également dans l'importance de ses relations sociales et amicales avec ses amies. A deux reprises, Anaïs a mentionné les termes « amis » ou « copines ». L'évocation de ces deux mots traduit l'impérieuse nécessité pour elle d'avoir un entourage amical, donc réconfortant et rassurant, qui du coup est aussi intrinsèquement une motivation pour venir à l'école. En effet, à la question posée « Pourquoi tu aimes bien l'école ? », Anaïs a répondu « *Parce que cette année je sentais que ça allait être une bonne année et bah euh je suis contente quand je viens à l'école, je vois mes copines, [...]* » (61). Voir ses amies est la première raison qu'elle a donnée pour justifier de son plaisir et son goût pour l'école. La seconde fois où Anaïs aborde le thème de l'amitié, c'est en répondant à ma question sur les objectifs, les critères qu'elle se fixe pour « réussir sa vie », pour reprendre ses termes. La réponse d'Anaïs a été la suivante : « *Euh... je sais pas avoir des bons amis, être bien entourée et jamais décevoir sa famille je trouve.* » (173). On remarque par la même occasion que l'aspect social et familial semble être un élément important pour elle comme critère de réussite d'une vie. En effet, dans cette même réplique (173), on peut relever les adjectifs qualificatifs ainsi que les adverbes qu'elle choisit « *bons amis* », « *bien entourée* » et « *jamais décevoir sa famille* ». Le second indicateur est notamment lié aux propos que je viens de développer.

### **5.2.3 L'importance de « réussir dans la vie »**

Le troisième et dernier élément que j'ai choisi de mettre en lumière dans le profil d'Anaïs est l'indicateur qui lui est propre et qui constitue presque un fil directeur dans l'ensemble de son entretien. Il s'agit de l'indicateur dénommé « réussites dans la vie », j'ai pu relever la forte corrélation entre ce dernier et l'indicateur « métier et avenir ». Tout au long de notre échange, Anaïs a de nombreuses fois utilisé des expressions « pour réussir » et « plus tard », qui dénote donc bien des perspectives d'avenir qui semblent lui avoir permis de trouver un objectif à sa scolarité, objectif qu'elle suit scrupuleusement.

Ces propos, relevant des « réussites dans la vie », sont notamment parfois reliés à l'indicateur « famille et amis ». Lorsque nous abordions ensemble les réussites professionnelles de sa vie, Anaïs me précise alors qu'il y a « *plein de réussites. [...] différents types de réussites* » (169), pour reprendre ses dires. Pour l'amener à approfondir et développer sa pensée, Anaïs exprime alors que les autres réussites dont elle parlait sont d'« *avoir des bons amis, être bien entourée et jamais décevoir sa famille* » (173).

Au travers de tous ces éléments, il est à remarquer que la dimension relationnelle, familiale et amicale sont des points dominants qui conditionnent en (grande) partie son fonctionnement de pensée.

### **5.3 Le profil de Jonathan**

De la même manière avec laquelle j'ai procédé pour dresser le profil d'Anaïs, j'ai réalisé un premier diagramme circulaire des douze indicateurs communs aux deux élèves. Pour Jonathan, j'ai obtenu le résultat suivant :

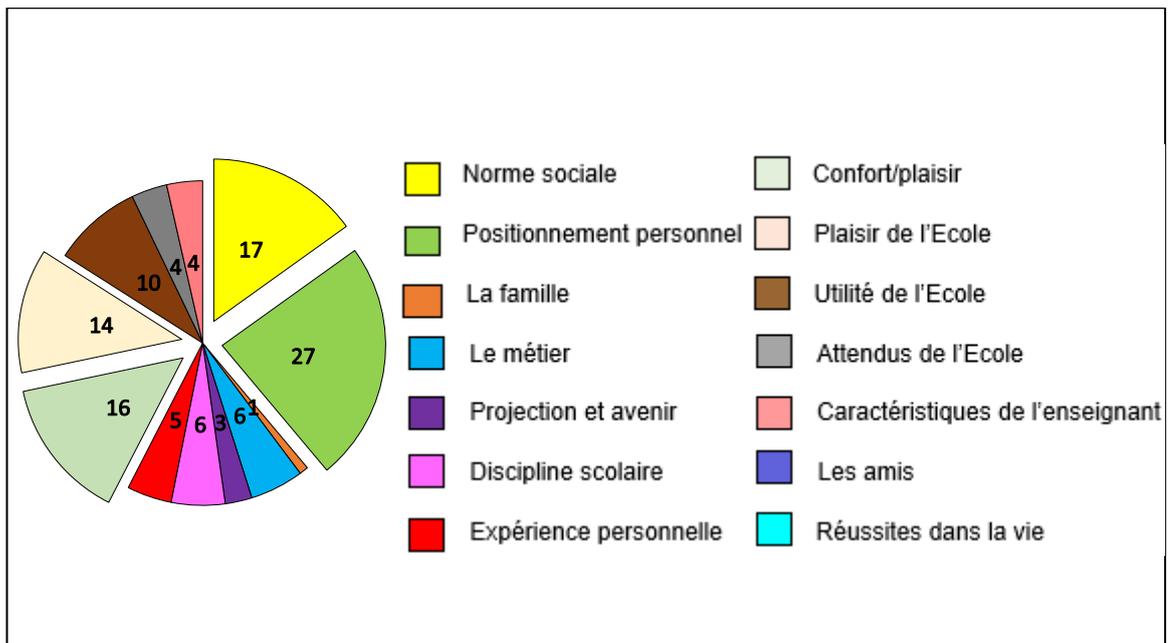


Figure 3 : Proportion et valeur de chaque indicateur pour Jonathan

*Lecture des données du diagramme circulaire : les nombres indiqués dans chaque secteur de couleur indiquent le nombre de réponses référencées dans cette couleur.*

Exemple de lecture : sur 116 réponses de Jonathan, 10 ont (entre autres) traité de l'utilité de l'Ecole, indicateur de couleur marron.

Contrairement à Anaïs, je n'ai pas relevé d'indicateur supplémentaire propre à Jonathan lors de l'entretien. Cependant, les quatre indicateurs largement dominants sont les suivants, avec les pourcentages afférents :

- Le positionnement personnel, dont la part s'élève à environ 24% ;
- La norme sociale, dont la part s'élève à environ 15% ;
- Le confort/plaisir, dont la part s'élève à environ 14% ;
- Le plaisir de l'Ecole, dont la part s'élève à environ 12%.

Afin de pouvoir procéder à une analyse contrastive des profils d'Anaïs et de Jonathan, qui surviendra dans un dernier temps, j'ai effectué les mêmes réajustements au niveau des indicateurs. A noter que l'indicateur « réussites dans la vie » n'apparaît pas pour Jonathan, ce qui lui fait donc huit indicateurs, là où Anaïs en totalise neuf.

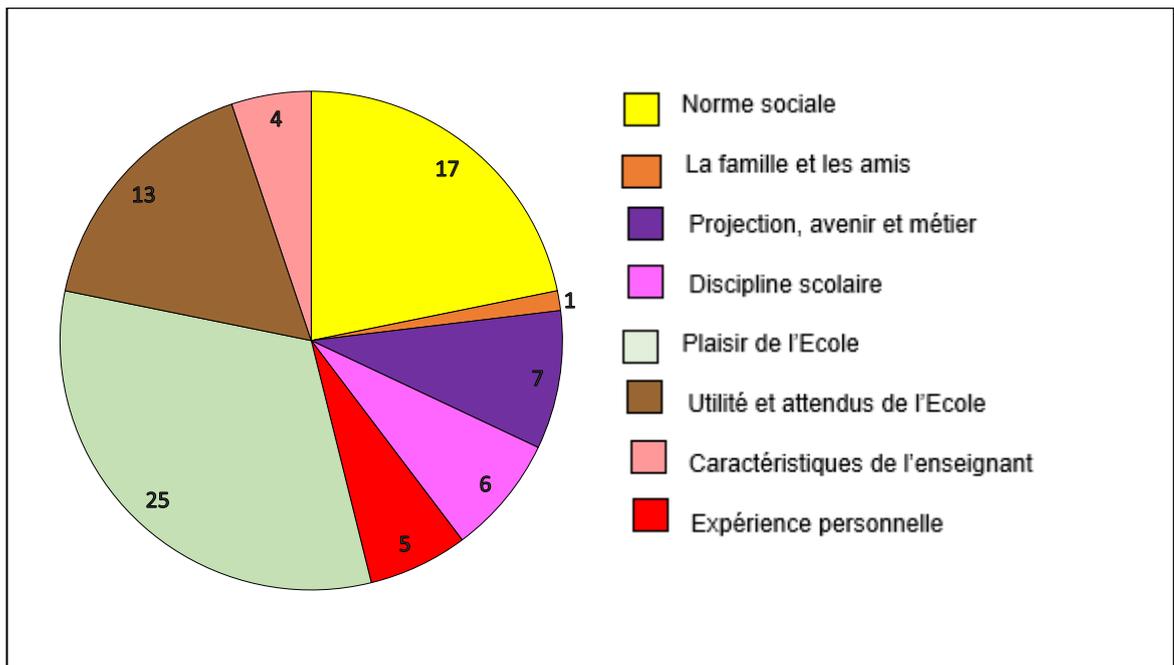


Figure 4 : Proportion et valeur des huit indicateurs pour Jonathan

#### 5.4 Analyse du profil de Jonathan

Trois indicateurs se détachent largement des autres à la vue du diagramme :

- Confort et plaisir de et à l'école (22%) ;
- La norme sociale (15%) ;
- Utilité et attendus de l'Ecole (11%).

Ces nouvelles données numériques vont désormais me permettre de proposer et d'exposer avec davantage de pertinence mes éléments d'analyse. Dans un premier temps, j'évoquerai le cadre sécurisant qu'est la norme sociale pour Jonathan, puis j'aborderai dans un second temps l'aspect « réussite scolaire » et ce qu'elle semble signifier pour lui.

### 5.4.1 La norme sociale, un cadre sécurisant dans lequel Jonathan évolue

Le pourcentage élevé de l'indicateur « norme sociale » suggère que cette dernière représente un cadre sécurisant pour lui. Jonathan évolue dans ce cadre de référence qui lui donne l'illusion de trouver du sens (et seulement à court terme) de sa présence à l'école. Ce cadre et ces normes instituées et assimilées dont il n'a pas ou peu conscience témoignent de son fonctionnement, fonctionnement au demeurant faisant office de ligne directrice dans sa vie.

Tout d'abord, la très faible part de l'indicateur « métier et avenir » (représentant seulement 6% environ de la totalité de ses propos) semble aller en ce sens. En effet, Jonathan se projette assez peu dans l'avenir, tant au plan personnel que professionnel. Il souhaite devenir professeur de tennis ou travailler dans le bâtiment (dans la conception ou dans la construction). Il a émis des souhaits de métiers dans des branches professionnelles, suffisamment peu précis et développés pour laisser penser qu'il y a eu peu de projection au préalable, voire même qu'il y a eu peu de besoin de projection professionnelle. A plusieurs reprises, Jonathan a fini ses explications en utilisant l'expression « *des trucs comme ça* ». Il a une idée générale de ses désirs, mais ne fait pas de lien entre sa présence à l'école et la réalisation de ses souhaits professionnels, même si la norme sociale lui fait donner cette définition de l'utilité de l'école : « *Apprendre des choses pour pouvoir faire ce qu'on veut plus tard.* » (161). L'influence de la norme sociale sur Jonathan a été visible à de nombreuses reprises, notamment lorsqu'il a dû répondre à la question sur ses désirs de profession. Sa première réponse a été de dire qu'il ne savait pas ce qu'il voulait faire comme métier, puis après l'avoir relancé, Jonathan a dit « *Bah... je sais mais ça a pas beaucoup de rapport avec l'école* » (165). Cette réponse semble être emprunte de gêne de sortir du cadre, de son cadre personnel de référence dans lequel l'Ecole a une place majeure.

De plus, lorsque nous abordions le métier de professeur de tennis et que je souhaitais que Jonathan approfondisse les raisons de son appétence pour ce métier, il a répondu, comme pour le définir : « *Beh c'est comme un maitre d'école sauf que c'est ce que tu veux faire* » (185). Les référents de Jonathan sont donc bien souvent liés à la culture et au monde scolaire, comme en témoigne cette réplique. Ses références et sa vision de l'Ecole et de ses agents vont également en ce sens.

Lorsque nous traitons de la question de l'utilité de l'enseignant en général puis de ce que ces anciens maîtres et maîtresses lui ont personnellement apporté, Jonathan a d'abord répondu que les enseignants servent « *A nous montrer les choses, nous aider. Hum... Nous donner des informations* » (69). On peut tout d'abord noter le positionnement qu'il attribue du côté de l'enseignant, et du côté des élèves qu'il place en position d'apprenant. En orientant l'entretien de sorte à obtenir davantage de personnalisation de ses réponses et de sa réflexion (cherchant donc à l'extraire du poids de la norme sociale dans ses réponses), j'ai ensuite demandé à Jonathan si ses enseignants et enseignantes lui avaient apporté autre chose que des savoirs disciplinaires. Il a répondu sans aucune hésitation par la négative. Il semble donc que Jonathan cloisonne également la place et le rôle que doit avoir l'enseignant, voire même que ce dernier ne peut et ne doit pas aller au-delà de sa fonction d'enseigner. Sa vision du professeur tient à la ressource de connaissances qu'il représente, comme une « banque de savoirs » dans laquelle il peut puiser pour se les approprier. Jonathan le considère donc comme un élément de transmission de la connaissance, connaissance dont il doit s'emparer pour l'ingérer puis l'intégrer. Je peux relier cet élément d'analyse aux propos obtenus lors notre échange sur ce qu'est un élève : « ... *Bah quelqu'un qui fait les choses qu'on doit lui dire, écouter ce que le maître ou la maîtresse a à dire, essayer de s'améliorer* » (123). Avant de procéder à l'analyse de cette réponse, il me semble pertinent de relever l'erreur de construction de la première partie de sa phrase « *les choses qu'on doit lui dire* » (initialement, comprendre « les choses qu'on lui dit »). Ce lapsus semble révélateur de l'importance du devoir qui règne pour lui entre les murs de l'école, et ce tant de la part de l'élève que de l'enseignant ; ce dernier étant également dans « le devoir » vis-à-vis de ses élèves. Pour revenir sur le rôle de l'élève, Jonathan le conçoit comme passif, en attente de la commande de l'enseignant, et se référant uniquement au modèle transmissif comme je le développais précédemment.

Au regard de ces éléments, je peux confirmer la dernière hypothèse émise qui supposait que l'avenir professionnel de Jonathan était encore assez loin de ses préoccupations actuelles. Elève en réussite scolaire, Jonathan s'attache de fait davantage à cette ascension scolaire et en fait son objectif premier. Le peu de projection de son avenir personnel et professionnel, ses références très ancrées dans le monde scolaire et sa vision de l'École, de l'élève et de l'enseignant font état

de préoccupations plutôt axées dans l'immédiat, sur le court terme et toujours en lien avec l'école.

#### **5.4.2 Jonathan, un bon élève qui est à l'école pour réussir scolairement**

Cette seconde caractéristique que je souhaite mettre en évidence dans le profil de Jonathan fait notamment un lien avec la partie précédemment développée. L'indicateur « utilité et attendus de l'Ecole » est corrélé à celui de « norme sociale ». En effet, Jonathan évoluant selon un cadre de référence du monde scolaire, sa norme sociale est alors particulièrement emprunte de cet aspect-ci.

Les attendus scolaires étant les référents de Jonathan, il semble que ce dernier ait adopté des stratégies d'adaptation et de contournement dans le but de coller au plus près de ces attentes, l'objectif final étant davantage de réussir à l'école que de réussir pour « plus tard ». Lorsque nous abordions les raisons pour lesquelles il se rend à l'école, sa réponse a été la suivante : « *Bah... parce qu'on doit y aller !* » (103). On peut dès lors relever le poids de la norme sociale dans sa réflexion mais également dans sa vision qu'il a construite de l'Ecole, et même du non-sens qu'il y met. Je reformule alors sa réponse « *Parce que c'est obligatoire ?* » (104), Jonathan me répond par l'affirmative, sans hésiter et sans développer le fond de sa pensée. Une fois encore, on peut relever la prédominance du « devoir » dans son schéma de fonctionnement, trouvant sa place dans une sorte de fatalité, quelque chose qu'il ne remet pas en question, allant presque jusqu'à la notion inconsciente d'interdiction. Cette notion de « devoir » se retrouve également dans sa façon de vivre son métier d'élève, tout d'abord par sa conception de ce qu'est un élève. Lorsque nous échangeons à propos de l'existence d'une différence entre un enfant et un élève, sa réponse a été celle-ci à propos de ce qu'est un enfant : « *Beh... oui tu fais... un peu plus ce que tu veux, t'es un peu plus libre on va dire.* » (147). Je relève instantanément les termes spontanément utilisés par Jonathan pour parler de l'école et de ce qui s'y rattache, le « devoir », et ceux utilisés pour parler de ce qui est en dehors de l'école, ramenant à la liberté. Finalement, j'en déduis donc que Jonathan, dans sa maîtrise et compréhension apparentes de son métier d'élève, le subit plus qu'il ne le choisit. Au regard de ces éléments, il semble que sa posture d'élève se résume davantage au positionnement spatial, et non à l'attitude et au

comportement attendus d'un élève. Pour fonder cette analyse, les propos de Jonathan concernant les « temps élève » et les « temps enfant » semblent aller en ce sens. En effet, à mes questions sur le sujet, il me répond qu'il se sent élève en classe, et plus particulièrement : « *Bah de 8h35-40 jusqu'à... 16h45.* » (135) et « *Un peu pour les devoirs mais sinon après non.* » (139). Ses réponses me permettent d'avancer que selon Jonathan, l'école tient en un lieu défini et des créneaux horaires assimilés et intégrés, et non pas à une attitude comme il le prétendait dans ses propos traitant du « être élève », qui étaient pour rappel : « *Bah quelqu'un qui fait les choses qu'on doit lui dire, écouter ce que le maitre ou la maitresse a à dire, essayer de s'améliorer.* » (123). Une fois encore, il est à constater le poids de la norme sociale dans les propos de Jonathan à propos de l'utilité et des attendus qu'il a de l'Ecole, mettant en évidence cette contradiction entre ce qu'il pense devoir être vrai et son expérience réelle.

Expérience scolaire et métier d'élève que Jonathan vit davantage dans le « faire ». En effet, il a exprimé ressentir certaines fois de l'ennui : « *Des fois je trouve que c'est long ou que... je m'ennuie des fois.* » (85), et surtout concernant les sciences qui est une discipline qu'il n'apprécie pas « faire », pour reprendre le terme qu'il a utilisé. Au passage, on peut remarquer la fréquence d'utilisation du verbe « faire » dans ses propos concernant l'Ecole, ainsi que son choix de construction syntaxique pour parler d'une discipline : « *[...] j'aime pas trop faire les sciences [...]* » (87), et plus loin « *oui j'aime pas trop faire sciences* » (93). Ces éléments illustrent le propos que je développais précédemment et témoignent d'une expérience scolaire vécue sous l'angle de la transmission chez Jonathan, mais également une tendance à la séparation nette entre le monde scolaire et le reste. En effet, les sciences sont pour lui une discipline scolaire, qui vit dans et par l'école mais qui ne se transfère pas dans les autres domaines, voire qui n'aurait pas d'intérêt à exister en dehors. Jonathan trouve sa motivation dans le « devoir » d'être fait, sans pour autant mettre de sens sur les éléments qu'il identifie lui-même comme ennuyants ou inutiles. A la question « *Donc même les sciences quand tu dis que ça t'ennuie tu ne trouves pas que ça te sert à rien ?* » (120), la réponse de Jonathan est la suivante : « *Bah non parce qu'il faut toujours l'apprendre.* » (121). On constate un manque de sens sur sa présence à l'école. Il fait car cela doit être fait, et même lorsque des disciplines scolaires ou des temps de classe lui paraissent dénués de sens et d'intérêt, Jonathan se motive car il est dans l'exécution, il répond

à l'injonction institutionnelle, témoignant ainsi d'une forte conscience du « devoir scolaire ».

## **6. Analyse contrastive d'Anaïs et Jonathan**

L'objectif de cette partie est de mettre en exergue les points communs d'Anaïs et Jonathan, ainsi que les points divergents entre leurs deux profils. Enfin, je m'attacherai à reprendre les hypothèses émises en début de recherche puis j'y répondrai au regard des éléments que j'ai obtenus ainsi que de mes interprétations.

### ***6.1 Points communs et nuances contrastives entre Anaïs et Jonathan***

Un point commun à Anaïs et Jonathan est la **vision de l'école maternelle** qui, pour tous les deux, n'est pas considérée comme des années « scolaires », mais plutôt comme des années où l'on ne « travaille » pas, et même des années où l'on n'apprend pas à travailler. Chez Anaïs, les propos à ce sujet ont été explicites : « *A part pour découper ça nous apprend à découper, et à colorier ça nous apprend aussi à colorier. Mais sinon je vois pas ce que ça peut nous apprendre d'autre.* » (231). C'est ici que, selon moi, on peut apercevoir où commence la représentation du métier d'élève chez Anaïs et Jonathan. En effet, cette compréhension de l'école maternelle témoigne des attendus sociaux de l'élève à l'école qui doit, pour apprendre, réfléchir, faire des calculs, lire, et où les temps de repos ne concordent pas avec l'attitude scolaire attendue (pour faire référence au temps indispensable de sieste en maternelle, par exemple). Même si ces deux élèves ont, comme nous venons de le voir dans les parties précédentes, des profils résolument différents, il convient ici de dire que tous deux ont une tendance au cloisonnement des disciplines (plus prégnant chez Jonathan qu'Anaïs toutefois) révélateur, selon moi, d'un non-sens conféré au rôle de la maternelle dans le parcours scolaire et

personnel d'un enfant, et plus généralement d'un non-sens conféré à l'objectif général de l'Ecole.

Cet élément d'analyse me permet de faire un lien avec la **finalité de l'Ecole** pour ces deux élèves qui doit servir, selon eux, à avoir un bon métier « plus tard ». Une fois encore, la question du *sens* est imbriquée dans la réflexion. En effet, comme développé à la page 5 (chapitre 1, sous-partie 1.1), « aller à l'école » n'est pas une action qui résonne de la même manière dans l'esprit des individus. Ici, Anaïs et Jonathan ont une lecture de l'Ecole régie par cette perception du diplôme comme finalité ultime. Même si, chez Jonathan, on a pu observer une part bien moins importante de la réflexion sur son avenir professionnel qu'Anaïs, il convient de valider l'hypothèse suivante : « Anaïs et Jonathan pensent que la production prend le pas sur le processus, et que ce qui est attendu d'eux est la production finale plutôt que le cheminement réflexif ». L'Ecole a alors un but de « réussite sociale » et aussi bien Jonathan qu'Anaïs en a conscience. Ils l'ont, chacun à leur manière, développé avec leurs termes et leurs projections de vie respectives.

Pour autant, nous avons constaté que cette « réussite sociale » est vécue différemment par les deux élèves. Chez Anaïs, elle est un levier de motivation, de sens à sa vie, un élément qui l'aide à imaginer et concevoir son avenir. Je rajouterai à cela la notion de fierté, et plus particulièrement de fierté familiale. En effet, les seuls passages de l'entretien dans lesquels elle aborde sa mère, les termes sont positifs et dégagent la même vibration : « *Elle dit que c'est bien et qu'il faut que je continue comme ça, si je veux être policière plus tard* » (187), « *Elle m'encourage* » (189), « *A chaque fois que je réussis un truc elle me dit beh c'est bien Anaïs, continue comme ça, c'est comme ça que tu vas réussir plus tard* » (191). A cela, j'ajoute un propos d'Anaïs concernant les objectifs qui régissent sa vie : « *Euh... je sais pas avoir des bons amis, être bien entourée et jamais décevoir sa famille je trouve.* » (173). Ainsi, il semble que les notions de « déception », de « fierté » et de « réussite » soient tout de même en forte corrélation et soient un aspect saillant du profil d'Anaïs. Jonathan quant à lui a également cette conscience de la « réussite sociale ». A la différence d'Anaïs, elle est plus inconsciente, éloignée de ses préoccupations, moins objectivée et moins intime. J'entends, par ces termes, une appropriation beaucoup moins personnelle et réfléchie de la part de Jonathan de cette « réussite sociale », elle figure davantage en toile de fond, assimilée voire

intégrée. Il semble que ce sont pour ces raisons que Jonathan questionne moins son avenir, plus particulièrement son avenir professionnel.

Anaïs, présentant de grandes difficultés scolaires, a été davantage confrontée à des doutes et interrogations à propos de sa réussite future et l'accomplissement de ses objectifs que Jonathan, qui lui est en grande réussite scolaire. Les épreuves rencontrées par Anaïs durant toute sa scolarité jusqu'à maintenant l'ont alors poussée de façon plus prématurée que Jonathan à réfléchir à plus long. J'ajouterai à cela qu'Anaïs et Jonathan ne réfléchissent pas selon la même temporalité. En effet, Anaïs se projette déjà dans sa vie d'adulte et de future professionnelle, tandis que Jonathan a des échéances bien plus proches, mettant davantage en jeu son ascension scolaire immédiate. Ceci vient confirmer la dernière hypothèse que j'ai émise : « Anaïs semble adopter une approche plus utilitaire de la vie, de l'avenir et de l'intérêt d'exercer une profession. En ce sens, elle semble plus au clair et lucide sur la façon d'atteindre sa réussite scolaire afin d'exercer le métier qu'elle ambitionne de faire. Approche et lucidité qui peuvent être encore loin des préoccupations de Jonathan qui, en réussite, s'attache à cette ascension scolaire et en fait son objectif ».

Ces considérations permettent de mettre en rapport cette réflexion avec celle du **sens des apprentissages scolaires** pour Anaïs et Jonathan, et de façon plus élargie avec la question du métier de l'élève. Pour les raisons que j'ai développées ci-dessus, je valide la seconde hypothèse qui était la suivante : « Jonathan ne donne pas plus de sens à l'École, au travail scolaire et aux contenus enseignés qu'Anaïs. » Ce déficit en termes de « sens de l'École » est intimement lié à la représentation du métier d'élève pour Anaïs et Jonathan. Je valide alors également la première hypothèse émise : « Jonathan, qui semble maîtriser son métier d'élève, use également de stratégies d'adaptation et de contournement ; ceci prouvant donc qu'il ne le maîtrise pas dans sa totalité et qu'il en donne l'illusion. Ces stratégies se présentant soit sous une autre forme, soit à un degré moindre qu'Anaïs, élève qui « ne maîtrise pas », soit sont d'une autre nature ». Au regard des éléments d'analyse apportés tout au long de ce travail de recherche, j'en conclus que la raison de la maîtrise apparente du métier d'élève de Jonathan résulte de sa connaissance et de son évolution au sein même de la culture scolaire dans laquelle il baigne depuis toujours, son cadre de référence. En raison de sa maîtrise de cette base commune, élément développé à la page 7 (chapitre 1, sous-partie 1.2), Jonathan

en connaît intimement les codes et peut donc se permettre d'en jouer, inconsciemment. Cet élève est particulièrement en adéquation avec les attendus sociaux de l'Ecole, il sait alors comment donner l'illusion en adoptant des stratégies de contournement et d'adaptation tout en respectant ce qui est attendu de lui. Anaïs, quant à elle, n'a pas baigné dans la culture scolaire et en est socialement éloignée. Elle a donc trouvé des moyens de coller aux attendus en s'adaptant à la culture scolaire. Je valide alors la troisième hypothèse émise : « Anaïs s'est adaptée à la culture scolaire en adoptant les aspects visibles et en les reproduisant, sans pour autant les comprendre. » Il y a alors une nuance importante à relever entre Anaïs et Jonathan. Cette dernière a davantage été dans la reproduction et la copie pour survivre aux premières années de sa scolarité, Anaïs étant, rappelons-le, en échec depuis toujours. Elle a donc construit sa compréhension du sens de l'école sur des éléments qu'elle n'a fait qu'imiter. Il apparaît donc évident que certaines clés de compréhension ne soient pas encore à sa portée de main. Quant à Jonathan, son évolution dans la culture scolaire ne lui permet pas, paradoxalement, cette intime compréhension de l'Ecole à laquelle on pourrait pourtant s'attendre. Selon moi, il ne donne pas plus de sens aux apprentissages qu'Anaïs et, leurré par sa réussite à l'école comme but ultime, Jonathan n'a pas été poussé dans ses retranchements, au point de devoir en décortiquer tous les tenants et les aboutissants, ni même à réellement questionner cette impérieuse obligation scolaire. En effet, lors de son entretien, Jonathan a exprimé que s'il avait le choix, il ne viendrait pas à l'école mais s'occuperait à des activités avec ses parents : « [...] *je ferais des choses avec mon papa ou ma maman.* » (109). Vécue comme une obligation, un devoir non-négociable, Jonathan s'est conformé aux attendus pour répondre à la demande institutionnelle.

Jusqu'à présent, j'ai abordé les points communs à Anaïs et Jonathan tout en mettant en évidence les contrastes présents entre eux, en raison de la différence notable de leurs profils. Je vais maintenant procéder à l'analyse des points fondamentalement divergents entre ces deux élèves pour en dégager les éléments de contraste riches de sens.

## **6.2 Divergences et nuances contrastives entre Anaïs et Jonathan**

Tout d'abord, leur attitude durant le déroulé de leur entretien respectif apporte des éléments riches d'analyse au regard du questionnement général que je me pose sur le métier d'élève. Comme j'ai pu l'aborder à la page 18 dans la partie dédiée au contexte d'entretien, Anaïs et Jonathan n'ont pas vécu ni investi cet exercice de la même manière. Anaïs s'est prise au jeu de « l'interview », quand Jonathan était gêné de ce tête-à-tête avec moi. Ce premier élément est révélateur et vient une nouvelle fois illustrer des points dominants de leur métier d'élève : Anaïs se plaît dans la relation duelle avec l'enseignant, pour qui la composante affective joue un rôle important ; tandis que Jonathan fuit davantage ces moments, sa relation avec l'enseignant ne représentant pas un enjeu et n'impactant pas son vécu scolaire de la même façon. Même si Anaïs a fait montre de plus d'autonomie et de projection sur son avenir que je ne le pensais, il semble qu'Anaïs et Jonathan ont une conception du métier d'élève diamétralement opposée sur certains aspects. En effet, chez Anaïs l'apprentissage passe, en grande partie, par la personne qui lui fait classe. Autrement dit, son enseignant(e) aura nécessairement un impact sur le vécu de ses journées d'école, et de son vécu d'année en général. Elle a pu l'exprimer très explicitement lorsque nous abordions son année de CM1 et les souvenirs qu'elle en gardait. Anaïs doit avoir des « conditions » spécifiques qui joueront, ou non, en faveur d'une belle année scolaire pour elle ; cette phrase semble illustrer le propos : « *Parce que cette année je sentais que ça allait être une bonne année et bah euh je suis contente quand je viens à l'école, je vois mes copines, je vois mes profs que j'aime bien tout ça [...]* » (60). Chez Anaïs, l'affect est au cœur de son vécu scolaire. La description détaillée des caractéristiques nécessaires d'un bon enseignant selon elle qu'Anaïs a su donner et justifier dénote de son intérêt profond pour la qualité de la personne en tant que telle, avec ce qu'elle est capable de lui apporter ou non. On rappellera, par exemple, son avis tranché sur sa préférence d'avoir un enseignant « âgé » plutôt que jeune en raison de ce que l'expérience de la personne âgée pourra personnellement lui apporter. La composante sociale et relationnelle est essentielle chez Anaïs.

Pour Jonathan, le vécu scolaire est radicalement différent. Même si, tout comme Anaïs, la composante sociale (par sociale, j'entends ici le cercle amical) a une place

plutôt importante chez Jonathan, elle ne semble pas dominer pour autant. En effet, on remarque une tendance à l'individualité. Il préfère faire son travail seul car c'est « mieux fait », il est conscient de ses intérêts individuels et les fait passer avant ses copains tout de même car il veut réussir pour son intérêt à lui et non pas pour impressionner. Cette thématique représentée par l'indicateur de couleur orange (regroupant la famille et les amis) représente seulement 1% des propos de Jonathan sur l'intégralité de son entretien. J'en déduis aussi que Jonathan a suffisamment de confiance en lui pour être son propre repère, et le cas échéant pour ne pas ressentir le besoin impérieux de prendre son enseignant comme figure repère.

Ainsi Anaïs est dans une relation binaire avec l'enseignant, son vécu scolaire est largement influencé par l'affect, en lien avec son enseignant. Jonathan quant à lui semble vivre sa scolarité de façon plus détachée au plan relationnel et affectif. Peu importe l'enseignant qui lui fait classe, Jonathan s'investit de la même manière pour obtenir le résultat escompté : répondre aux attendus de l'enseignant et plus généralement de l'institution qui fait autorité sur et pour lui.

## Conclusion

Au regard des éléments à aborder pour conclure mon propos, la problématique de travail était la suivante : quels écarts existe-t-il entre la représentation du métier d'élève et la maîtrise de celui-ci par deux élèves en classe de CM2 ?

Pour répondre à cette question, six hypothèses ont été émises. Celles-ci ont le socle de mon travail de recherche et d'analyse. A l'issue de celui-ci, chacune d'elles a été confirmée. Toutefois, il est indispensable d'y apporter des nuances. En effet, certaines hypothèses sont de prime abord vraies mais les données recueillies au cours d'un entretien d'une vingtaine de minutes seulement invitent à la prudence. Il en est ainsi de la seconde hypothèse « Jonathan ne donne pas plus de sens à l'Ecole, au travail scolaire et aux contenus enseignés qu'Anaïs. » qui peut s'avérer réductrice. En effet, Jonathan ne donne pas aucun sens à ses apprentissages. Comparativement à Anaïs, celui-ci n'a pas les mêmes clés de réflexion et il n'a pas réfléchi de la même manière au sens de l'école. Cela tient au fait que leurs parcours scolaires différents ne leur ont pas permis de toucher du doigt les mêmes finalités et n'ont pas mis Jonathan en position inconfortable quant aux attendus scolaires.

Après ces premiers éléments conclusifs, il est à rappeler les résultats les plus importants obtenus.

Anaïs et Jonathan sont deux profils d'élèves très opposés. En effet, leur passif scolaire, leur approche de l'école ainsi que leurs projections tant professionnelles que personnelles sont bien différents. Cependant, il est à noter la similarité de certains objectifs. En effet, Anaïs et Jonathan ont tous deux parlé de l'utilité de l'Ecole pour avoir un métier plus tard. Ici est sous-jacent le poids du diplôme comme finalité de l'école, et c'est un aspect commun aux deux. Cet objectif général a cependant été amené de façon totalement différente ; quand Anaïs parle des raisons et valeurs éthiques la séduisant dans le métier de policier, Jonathan choisit une branche professionnelle dans laquelle il aime exercer la tâche principale (la construction de bâtiments ou leur conception par le dessin).

Mon questionnement central tournant autour du sens m'a permis de vérifier, par des questions traitant de notions interdépendantes à ce dernier, quel degré de sens Anaïs et Jonathan mettent dans l'institution scolaire, et in fine dans leurs

apprentissages. Anaïs n'a pas baigné dans le monde scolaire et s'est donc « appropriée » certaines facettes de la base commune nécessaire de l'École, en les reproduisant et en donnant l'illusion de les maîtriser. Pour ce type de profil et avant mon étude de terrain, j'aurais spontanément pensé que l'élève ayant le plus baigné dans la culture scolaire mettrait plus de sens aux apprentissages que l'autre. Or ici, j'avance presque le contraire. Sa capacité de projection en termes d'avenir professionnel, le recul sur le métier de policier dont les valeurs la séduisent, et sa manière de vivre l'école permettent de dire qu'Anaïs a a priori davantage cerné les enjeux réels de la scolarité que Jonathan.

Selon moi, elle s'est approprié les critères de réussite (dont elle ne dispose pas « naturellement ») qui règnent dans la culture scolaire pour ensuite pouvoir se conformer du mieux possible aux attendus et ainsi réussir sa scolarité de la façon la plus optimale possible. Cependant, sa réelle façon de penser n'étant pas emprunte de la culture scolaire, une réflexion plus autonome et détachée de l'institution lui a permis d'avoir d'une part cette capacité à se projeter et d'autre part du recul sur le sens qu'elle attribué aux apprentissages.

Ce travail de recherche et d'analyse a permis de dresser les profils de ces deux élèves, dont il est nécessaire de rappeler les éléments les plus importants. Anaïs se caractérise par sa relation binaire avec son enseignant, l'affect a une place de choix dans son vécu scolaire et joue sur sa motivation. Les encouragements sont également des éléments clés incitant Anaïs à poursuivre ses efforts, efforts notamment fournis au regard de la fierté familiale qu'elle poursuit. Jonathan, quant à lui, ne fonctionne pas selon les mêmes leviers de motivation. Son aisance à l'école et sa confiance naturelle en lui-même lui ont permis d'être son propre soutien. Jonathan réussit à l'école quand Anaïs cherche à réussir dans la vie. Une différence de temporalité en termes de projection dans leur vie future apparaît de façon nette.

Pour finir, je souhaite évoquer ensuite les limites que j'ai rencontrées lors de ce travail. Le facteur social et plus précisément le facteur familial sont des éléments particulièrement riches au regard de mon questionnement. Ils auraient permis d'interpréter de façon plus approfondie et proche de la réalité certains aspects de leur profil respectif. J'ajouterai également la limite de la méthode de recueil de données choisie qu'est l'entretien audio. En effet, une vingtaine de minutes ne suffit pas à tout dire, temps de reformulation et de reprise des propos des élèves pour les

inviter à aller plus loin compris. En outre, l'effet maître est un élément probablement influent sur les élèves dans ce dispositif d'interview. En effet, je n'exclus pas les éventuels ajustements voire modifications de leurs réponses ou de leurs avis, Anaïs et Jonathan ayant été interviewés par leur propre enseignante.

Ce travail m'a permis d'extrapoler ces nouveaux mécanismes de réflexion et d'analyse à mes autres élèves. Il a enrichi ma formation d'enseignante au travers de la multiplicité des angles de perception et d'analyse qu'il m'a permis de découvrir, tout en restant vigilante au propre conditionnement de mon regard. Pour ainsi dire, il a été l'occasion de faire le pont entre les diverses missions qu'incombent l'enseignant, tant éducatives que sociales, l'humain étant au cœur du métier.

# Bibliographie

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF.

Boimare, S. (2002). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, France : Dunod.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture* (traduit par Y. Bonin). Paris, France (?) : Retz.

Bruner, J. (1986 ou 2000 ou 2008). *Culture et modes de pensée* (traduit par Y. Bonin). Paris, France (?) : Retz.

Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF

Perrenoud, P. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfance & Psy*, n°24, 9-17.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, France (?) : Éditions d'Organisation.

# Annexes

## Annexe 1 : ENTRETIEN RETRANSCRIT DE JONATHAN

- 1. AB sont les initiales d'Anaëlle Bouvet.**
- 2. J est l'initiale du prénom Jonathan.**

AB : Alors, première question, tu as déjà eu des maitres et des maitresses ?

J : Oui.

AB : Tu as déjà eu les deux ?

J : Oui.

AB : Est-ce qu'il y a un certain type que tu préfères ?

J : Non, pas forcément.

AB : Pas forcément ?

J : Non ... à part Madame S. (rire)

AB : Pourquoi à part Madame S. ?

J : Elle me gronde tout le temps je trouve.

AB : Elle TE gronde tout le temps ?

J : Ouais, mais les autres non.

AB : Mais les autres non ?

J : Je sais pas... ouais.

AB : Ok. Donc pour toi ça ne change rien d'avoir un maitre ou une maitresse ?

J : Bah non.

AB : Rien du tout ?

J : Bah oui.

AB : Dans le comportement qu'un maitre peut avoir ou qu'une maitresse peut avoir, il n'y a pas de différence pour toi ?

J : Non.

AB : Ok. Est-ce que tu préfères avoir des maitres ou tu préfères avoir des maitresses ? ... Ou alors si tu ne préfères pas tu ne préfères pas !

J : Bah, moi ça m'est égal... on va dire.

AB : Ca t'est égal ?

J : Oui.

AB : Ok. Est-ce que tu es plus à l'aise avec les maitres ou avec les maitresses ?

J : ...

AB : ... Si tu dois réfléchir à ça ?

J : Bah... il n'y a pas vraiment de différence.

AB : Est-ce que tu fais une différence entre ... Est-ce que pour toi il y a une différence entre un enseignant qui est plus âgé et un enseignant qui est plus jeune ? Je parle d'un enseignant à toi, pour toi.

J : Bah non puisque c'est toujours un enseignant.

AB : Donc dans ton comportement ça ne va rien changer ?

J : Non.

AB : Est-ce que tu préfères l'un des deux ? Tu préfères avoir « un plus jeune » ou « un plus vieux » ?

J : Je sais pas... Plus jeune je préfère c'est sûr.

AB : C'est sûr ? Pourquoi c'est sûr ?

J : Bah ... c'est mieux je pense.

AB : En quoi c'est mieux ?

J : Je sais pas ... Je sais pas.

AB : Qu'est-ce qui pourrait être mieux dans le fait d'avoir un enseignant plus jeune que plus vieux ? Par exemple quand il fait classe... ou dans l'ambiance de classe.

J : Bah ils apprennent pas les trucs qu'eux ils ont appris à l'école.

AB : C'est-à-dire ?

J : Bah ils ont peut-être appris d'autres trucs euh ... Ils refont pas ce qu'ils ont vu parce qu'eux à leur époque c'était différent.

AB : Donc « refaire ce qu'ils ont vu » c'est des choses « pas bien » qu'ils ont vu les « vieux enseignants » ?

J : Bah oui... enfin, ce que j'aimerais pas voir. J'aimerais pas voir ce qu'ils ont vu.

AB : Et alors un enseignant jeune, qu'est-ce qu'il fait de mieux qu'un enseignant vieux pour toi ?

J : ... Ils font pas ce que font les vieux (rire).

AB : D'accord. Et c'est quoi ces fameuses choses un peu énervantes que tu dis ?

J : Bah je sais pas ... trop ... comment dire.

AB : Sur le placement dans la classe ? sur les blagues ? sur la technique de la vision ... sur quoi ?

J : ...

AB : Qu'est-ce qui est vieux et énervant dans les « enseignants vieux » ?

J : Bah ... qu'ils ont pas le même système que nous on va dire. Que par exemple on est avec un enseignant jeune avant et qu'on apprend un peu la division comme en CM1 et après on tombe sur un « vieux » qui nous refait faire un autre truc de la division bah ça change tout.

AB : D'accord. Donc ça ça te perturbe ?

J : Bah ... oui et c'est plus pénible.

AB : Tu l'as déjà vécu ça ?

J : Euh bah non vu j'ai pas eu vraiment d'enseignant(s) vieux on va dire.

AB : D'accord, ok. Est-ce que tu as déjà remarqué que tu changeais de comportement quand tu passais d'un enseignant à un autre ? Par exemple, on peut prendre l'exemple de cette après-midi entre bah là ça va être moi et ensuite ça va être Madame M. Ou alors entre le maître et moi, ou alors entre l'enseignant d'une année et d'une autre. Est-ce que toi, Jonathan, des fois tu as remarqué que tu changeais de comportement ?

J : Bah... peut-être mais je m'en rends pas compte.

AB : Tu dis « peut-être » et donc ça pourrait être quel genre de changement ?

J : Bah... je sais pas. Comme euh... tu sais quand ... avec ma mère on disait et tout ça que ... je disais un peu n'importe quoi ou tout ça ... je sais pas après.

AB : Quand tu disais un peu n'importe quoi comment ça ?

J : Beh, ce que ... les trucs que je disais.

AB : D'accord. Donc ça tu ne l'aurais pas fait avec un autre ?

J : Bah... je sais pas. Je l'aurais fait vu que..

AB : ... tu t'en rendais pas compte.

J : Oui.

AB : D'accord. Pour toi, à quoi ils servent les enseignants ?

J : A nous montrer les choses, nous aider. Hum... Nous donner des informations.

AB : ok. Qu'est-ce que tu trouves que les enseignants ils t'ont apporté à toi ?

J : Bah à tout savoir faire. Savoir ce que je sais faire maintenant.

AB : D'accord. Donc par exemple en maths, en français ?

J : Oui.

AB : Est-ce qu'il y a autre chose que les enseignants t'apportent en dehors des maths, du français, du calcul, des sciences ... ?

J : Dans les récré, non ?

AB : Je ne sais pas, ce que tu veux. Dis-moi. Est-ce qu'ils t'ont apporté autre chose que les savoirs de classe, dans ce qu'on apprend ?

J : Non.

AB : Ok. Est-ce que tu aimes l'école ?

J : Bah... oui.

AB : Un gros « oui », un moyen « oui » ?

J : Un moyen "oui" (rire).

AB : Pourquoi un moyen « oui » ?

J : Parce que... c'est bien mais des fois après t'en as marre un peu à la fin, quand ... à la fin de la journée.

AB : Pourquoi t'en as marre ?

J : Bah je sais pas... des fois je trouve que c'est long ou que... je m'ennuie des fois.

AB : Pourquoi des fois tu t'ennuies ?

J : Bah... parce que j'aime pas trop faire les sciences et tout ça. C'est pas ce qui m'intéresse... beaucoup on va dire.

AB : Qu'est-ce qui t'intéresse beaucoup ? Ce que tu préfères à l'école ?

J : Bah... les maths et le sport !

AB : Et qu'est-ce qui t'ennuie à part les sciences ? ... Ou s'il n'y a rien d'autres il n'y a rien d'autres.

J : Non rien d'autres.

AB : Donc les sciences ça t'ennuie ?

J : Bah... oui j'aime pas trop faire sciences.

AB : Est-ce que ce sont les seules raisons pour lesquelles tu t'ennuies ?

J : Bah ... oui. Sinon je m'ennuie pas !

AB : D'accord. Est-ce que tu as toujours aimé l'école ?

J : Je pense oui.

AB : En maternelle, tu te souviens ? Tu as peut-être des souvenirs ?

J : Oui, j'ai des souvenirs.

AB : Tu aimais bien la maternelle ?

J : Bah... oui. Mais j'étais pas là-haut, j'étais à Poitiers. C'est en grande section que j'ai été là-bas.

AB : Ah, d'accord ! Et, pourquoi toi Jonathan tu vas à l'école ?

J : Bah... parce qu'on doit y aller !

AB : Parce que c'est obligatoire ?

J : Oui.

AB : D'accord. Si c'était pas obligatoire, est-ce que tu penses que tu irais ?

J : ... Hum... je pense pas non.

AB : Qu'est-ce que tu ferais ?

J : Je sais pas je ferais des choses avec mon papa ou ma maman.

AB : Mais t'irais pas à l'école ?

J : Oui (rire).

AB : Ok. Est-ce que tu trouves que c'est utile l'école ?

J : Bah oui surtout dans les métiers après quand on sera plus grand.

AB : C'est-à-dire ?

J : Bah par exemple si on sait pas faire des calculs quand on veut être caissier bah c'est sûr que ce sera pas ... très simple.

AB : Ok. Est-ce que tu trouves qu'il y a des moments où l'école ça ne sert à rien, où elle ne te sert à rien à toi ?

J : Non.

AB : Jamais ?

J : Non.

AB : Donc même les sciences quand tu dis que ça t'ennuie tu ne trouves pas que ça te sert à rien ?

J : Bah non parce qu'il faut toujours l'apprendre.

AB : Ok. Qu'est-ce que c'est un élève pour toi ?

J : ... Bah quelqu'un qui fait les choses qu'on doit lui dire, écouter ce que le maitre ou la maitresse a à dire, essayer de s'améliorer.

AB : Comment ça « essayer de s'améliorer » ?

J : Beh... ne pas rester toujours sur un truc. Faire autre chose.

AB : C'est-à-dire ?

J : Bah par exemple quand t'apprends par exemple la division, ne pas essayer de faire la division avec la partie décimale, ou des trucs comme ça.

AB : D'accord, donc un élève doit toujours essayer de faire plus ?

J : Oui.

AB : Ok. A quels moments tu te sens toi élève ?

J : Tout le temps.

AB : Tout le temps ? De minuit à minuit ?

J : Bah non, non. En classe !

AB : Moi je te parle de ta vie à toi, là je t'ai dit je ne suis pas ta maitresse.

J : Bah de 8h35-40 jusqu'à... 16h45.

AB : D'accord. Donc avant tu n'es pas élève, et en sortant tu n'es pas élève non plus ?

J : Beh... oui.

AB : Ok. Est-ce que des fois à la maison tu te sens élève ?

J : ... Un peu pour les devoirs mais sinon après non.

AB : En classe, est-ce que tu te considères toujours comme un élève ?

J : ... bah oui vu que je suis pas supérieur à eux.

AB : C'est-à-dire ?

J : Bah je suis pas plus intelligent qu'eux même si y en a où ils réussissent pas trop, mais je suis pas le maitre ou quelqu'un d'autre.

AB : Donc, quelle différence tu fais entre un enfant et un élève ?

J : ...

AB : Quand toi tu es un enfant, et quand toi tu es un élève, il y a une différence ?

J : Beh... oui tu fais... un peu plus ce que tu veux, t'es un peu plus libre on va dire.

AB : Quand t'es enfant ?

J : Bah... tu peux faire plus d'autres choses quand que tu es à l'école.

AB : D'accord. Donc pour toi un élève on lui enlève un peu de liberté ?

J : Bah non. C'est juste que par exemple tu vas à l'école tu fais tout le temps les mêmes matières, alors que quand t'es enfant tu peux faire d'autres choses.

AB : D'accord. Et donc que t'es en classe, tu te dis toujours que tu es un élève ? ou des fois tu te dis « Oh là, je suis plus trop trop un élève ! » ?

J : Bah si je suis toujours un élève.

AB : Toujours un élève, ok. Hum... est-ce qu'on t'a déjà expliqué à quoi ça servait l'école ?

J : Non ! (rire)

AB : On ne t'a jamais expliqué ?

J : Bah... pas vraiment. Ça sert à apprendre des choses et tout ça, moi je le sais, mais personne m'a jamais dit ce que ça voulait dire.

AB : Donc ni tes parents, ni tes enseignants ?

J : Non.

AB : Ok. Donc... à quoi ça te sert l'école ? ça va te servir à quoi, pourquoi tu vas à l'école tous les jours ?

J : Bah apprendre des choses pour pouvoir faire ce qu'on veut plus tard.

AB : Ah, ce qu'on veut faire plus tard ! Qu'est-ce que tu veux faire plus tard toi ?

J : Je sais pas trop...

AB : Tu sais pas ?

J : Beh... je sais mais ça a pas beaucoup de rapport avec l'école.

AB : Pas besoin. C'est quoi qui te tenterait toi ?

J : Entraîneur de tennis.

AB : Tu as d'autres envies ? Ou c'est vraiment LE seul métier qui te donne envie ?

J : Bah après ... construire des choses aussi j'adore ça.

AB : Donc par exemple ça pourrait être quel genre de métier ?

J : Bah... dans le bâtiment on va dire. Ou par exemple architecte, des trucs comme ça.

AB : Donc toi tu préfères vraiment construire avec tes mains, ou imaginer ?

J : Les deux.

AB : Tu aimes les deux ?

J : Oui.

AB : D'accord. Est-ce que tu sais un peu ce qu'il va falloir que tu fasses pour réussir ces deux métiers, soit si c'est dans le bâtiment, soit si c'est entraîneur de sport ? Est-ce que tu sais un peu quelles études il va falloir faire ou pas ?

J : Non.

AB : Pas du tout ?

J : Non je sais pas.

AB : Et le bac non plus ?

J : Non.

AB : D'accord. Pourquoi entraîneur de tennis ça t'intéresse ?

J : Beh parce que déjà c'est mon sport et j'adore ça, et beh c'est tout.

AB : Oui mais entraîneur de tennis ... c'est que tu enseignes, en fait, le sport.

J : Beh c'est comme un maître d'école sauf que c'est ce que tu veux faire.

AB : Donc ça ça t'intéresse de... montrer aux autres, d'apprendre aux autres ce que toi tu adores faire ?

J : Oui.

AB : Ok d'accord. Et sur le bâtiment et tout ça, qu'est-ce qui t'intéresse si tu essaies vraiment de décortiquer ?

J : Beh soit de dessiner soit de construire, c'est ça.

AB : D'accord. Quand on... travaille en groupe, à plusieurs, soit quand tu es avec Malo soit à quatre, est-ce que pour toi c'est du travail ?

J : Beh oui. C'est juste que c'est un peu mieux, on va dire, parce que tu peux... t'es pas tout seul on va dire. T'es avec soit des copains, soit... c'est mieux en gros.

AB : Et pourquoi c'est bien d'être avec des copains quand on travaille pour toi ?

J : Beh parce que c'est mieux je trouve, enfin je préfère moi.

AB : Et qu'est-ce que tu préfères ? Pourquoi tu préfères plutôt qu'un exercice où tu travailles tout seul ? Il y a quoi de mieux ?

J : Beh... je sais pas.

AB : Tu sais pas ? Parce que tu peux rigoler ?

J : Bah oui aussi, surtout ça. Et aussi on est avec les copains, c'est tout.

AB : Ok. Tu trouves que tu travailles mieux tout seul ou à plusieurs ? Si tu es vraiment honnête avec toi-même.

J : (rire) Tout seul.

AB : Pourquoi tu travailles mieux tout seul ?

J : Beh parce qu'il y a que mes idées on va dire.

AB : Ah! Et donc quoi?

J : Bah c'est pas que Axel par exemple il travaille moins bien que moi mais c'est que je préfère avoir mes idées que celles d'un autre ou de quelqu'un d'autre.

AB : Et pourquoi tu préfères avoir tes idées que celles de quelqu'un d'autre ? Quelle difficulté ça t'apporte d'en avoir d'autres ?

J : Bah rien c'est juste que j'aime bien faire moi-même on va dire.

AB : Ok, d'accord. Est-ce que pour toi quand on fait le temps de lecture plaisir c'est du travail ?

J : Non !

AB : Pourquoi ce n'est pas du travail pour toi ?

J : Parce que la lecture on en fait à la maison, c'est pas du tout pareil que quand on est en classe à faire d'autres trucs.

AB : Donc pour toi des fois quand tu lis tu apprends et des fois quand tu lis tu n'apprends pas ? Tu ne travailles pas ?

J : Beh j'apprends des mots mais sinon non ça me paraît pas comme un travail... à faire.

AB : Ok d'accord. Et quand tu as fini ton travail et que t'as le droit des fois de faire des jeux de société, les énigmes, le Rubixcub tout ça est-ce que pour toi c'est du travail ?

J : ... Bah... non pour moi c'est pas du travail vu que c'est un jeu mais ... le maitre il nous avait expliqué que c'était pour mieux travailler parce que c'est soit sur les maths, soit sur les problèmes et tout ça, mais le Rubixcub et tout bah je prends ça comme un jeu mais en vrai ça nous fait apprendre des trucs.

AB : Ah ! Donc c'est un peu du travail ?

J : Ou réviser.

AB : Réviser c'est du travail ?

J : Bah oui. Pour s'en souvenir.

AB : D'accord. Pour toi, qu'est-ce que c'est « savoir » ?

J : Bah savoir c'est... la comprendre et pouvoir la redire.

AB : Quand est-ce que tu peux dire que toi tu sais, par exemple quand tu sais une leçon. Quand est-ce que tu considères que du coup tu la connais ?

J : Quand je l'ai travaillée, je l'ai apprise.

AB : Et donc comment tu sais que tu l'as apprise ?

J : Bah parce que quand on fait des exercices par exemple j'ai bon bah ça fait un peu comme si j'avais compris on va dire.

AB : D'accord. Et comment tu vois que tu ne sais pas ? Comment tu t'en rends compte ?

J : Beh.. que j'y arrive pas forcément.

AB : Que t'arrives pas quoi ?

J : A faire le truc.

AB : L'exercice ?

J : Oui.

AB : D'accord. Et, dernière question, pour toi ça veut dire quoi quand l'enseignant il dit « apprendre sa leçon, connaître sa leçon » ?

J : Bah... la réviser. Faut pas juste lire faut bien savoir le faire, faut pas juste le lire et puis après s'en aller.

AB : D'accord. Ok. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?

J : Non.

AB : Ok, bon eh bien merci Jonathan !

## Annexe 2 : ENTRETIEN DE JONATHAN AVEC LES 12 INDICATEURS

1. M est l'initiale de « maitresse ».
2. J est l'initiale du prénom Jonathan.

|    |   |  | NORM | POS | FAMILI | METIEF | PROJE | DISCI | EXPE | CONI | PLAIS | UTILIT | ATTEN | CARA |
|----|---|--|------|-----|--------|--------|-------|-------|------|------|-------|--------|-------|------|
| 1  |   |  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 2  | M | Alors, première question, tu as déjà eu des maitres et   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 3  | J | Oui.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 4  | M | Tu as déjà eu les deux ?   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 5  | J | Oui.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 6  | M | Est-ce qu'il y a un certain type que tu préfères ?   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 7  | J | Non, pas forcément.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 8  | M | Pas forcément ?  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 9  | J | Non ... à part Madame S. (rire)  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 10 | M | Pourquoi à part Madame S. ?  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 11 | J | Elle me gronde tout le temps je trouve.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 12 | M | Elle TE gronde tout le temps ?   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 13 | J | Ouais, mais les autres non.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 14 | M | Mais les autres non ?  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 15 | J | Je sais pas... ouais.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 16 | M | Ok. Donc pour toi ça ne change rien d'avoir un maitre ou   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 17 | J | Bah non.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 18 | M | Rien du tout ?   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 19 | J | Bah oui.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 20 | M | Dans le comportement qu'un maitre peut avoir ou qu'une maitresse peut avoir, il n'y a pas de différence pour toi ?   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 21 | J | Non.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 22 | M | Ok. Est-ce que tu préfères avoir des maitres ou tu préfères avoir des maitresses ? ... Ou alors si tu ne   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 23 | J | Bah, moi ça m'est égal... on va dire.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 24 | M | Ca t'est égal ?  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 25 | J | Oui.   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 26 | M | Ok. Est-ce que tu es plus à l'aise avec les maitres ou   |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 27 | J | ...  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 28 | M | ... Si tu dois réfléchir à ça ?  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 29 | J | Bah... il n'y a pas vraiment de différence.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 30 | M | Est-ce que tu fais une différence entre ... Est-ce que pour toi il y a une différence entre un enseignant qui est plus âgé et un enseignant qui est plus jeune ? Je parle d'un enseignant à toi, pour toi. |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |
| 31 | J | Bah non puisque c'est toujours un enseignant.  |      |     |        |        |       |       |      |      |       |        |       |      |













### **Annexe 3 : ENTRETIEN RETRANSCRIT D'ANAIS**

#### **1. AB sont les initiales d'Anaëlle Bouvet.**

#### **2. A est l'initiale du prénom Anaïs.**

AB : Est-ce que tu as déjà eu des maitres et des maitresses ?

A : Euh, oui.

AB : Tu as eu les deux ?

A : Oui j'ai eu les deux.

AB : D'accord. Tu as plus eu des maitres ou des maitresses ?

A : Plus de maitresses.

AB : Est-ce que pour toi ça change quelque chose d'avoir plutôt un maitre ou une maitresse ?

A : Non, pour moi c'est pareil.

AB : Pour toi c'est pareil. Il n'y a rien qui change ?

A : A part que c'est l'enseignement qui est différent, mais sinon c'est pareil.

AB : L'enseignement est différent ?

A : Oui.

AB : Pourquoi il est différent ?

A : Parce qu'une maitresse souvent elle fait ses trucs à elle et le maitre c'est pareil enfin... chacun fait ce qu'il a envie.

AB : D'accord, mais le fait que ce soit un homme ou une femme ?

A : Bah y a pas de changement !

AB : Il n'y a pas de changement, d'accord. Est-ce que toi tu préfères avoir des maitres ou des maitresses ?

A : J'aime bien les deux moi.

AB : Tu ne préfères rien ?

A : Non.

AB : D'accord, et est-ce que tu es plus à l'aise avec l'un des deux ?

A : Avec les maitresses je dirai car j'étais plus avec les maitresses qu'avec les maitres donc euh.. voilà.

AB : En quoi tu peux dire que tu es plus à l'aise ?

A : C'est parce que je connais leur enseignement, tout ça, je sais comment ça se passe, donc c'est plus simple.

AB : D'accord. Donc avec des hommes tu sais moins comment ça va se passer ?

A : Oui. Des fois oui, ça dépend.

AB : D'accord. Est-ce que tu fais une différence entre avoir un enseignant jeune et un enseignant plutôt « âgé » ? Est-ce que pour toi il y a une différence ?

A : Non il n'y a pas de différence.

AB : Est-ce que tu es plus à l'aise avec l'un des deux ?

A : Bah... moi je dirai plus avec les personnes âgées parce qu'ils ont plus d'expérience moi je dirai.

AB : Toi tu es plus à l'aise avec les plus âgés, c'est ça ?

A : Oui.

AB : Et par le fait qu'ils ont plus d'expérience comme tu dis, qu'est-ce ça fait dans toi ?

A : Bah ça me dit qu'ils vont m'apprendre plus de choses, ils vont savoir comment faire avec les jeunes.

AB : Plus qu'avec les enseignants jeunes ?

A : Bah après y en a aussi les jeunes ils arrivent à bien comprendre les enfants mais après c'est moins que les personnes âgées.

AB : D'accord donc pour toi les enseignants âgés ils comprennent mieux les jeunes ?

A : Oui.

AB : D'accord, ok. Est-ce que tu as déjà constaté que tu changeais de comportement en fonction d'un enseignant ou d'un autre ?

A : Euh... oui, oui. Parce que des fois je me sens à l'aise avec un prof ou une maitresse, et des fois je me sens pas à l'aise, ça dépend.

AB : D'accord, donc toi quand tu changes de comportement c'est que tu te sens soit plus à l'aise, soit moins à l'aise ?

A : Oui.

AB : Et quand tu es moins à l'aise, comment tu réagis ? Il se passe quoi ?

A : Beh il se passe que j'ose moins dire la parole, j'ose moins parler devant les autres tout ça, j'ose pas en fait.

AB : D'accord. Donc en fait c'est l'enseignant qui te met à l'aise ou non ?

A : Oui.

AB : Et comment il te met à l'aise l'enseignant ? Comment l'enseignant met à l'aise pour toi ?

A : Il met à l'aise euh ... bah euh ... parce que je sais pas je me sens bien avec lui enfin ou avec elle, je me sens bien avec... voilà parce que je me sens bien !

AB : D'accord. Qu'est-ce que tu penses des enseignants que tu as eus jusqu'ici ?

A : Bah... je sais pas trop, je les trouve gentils, sympas, ça dépend en fait, parce que y'en a qui étaient un peu plus sévères, y'en a d'autres un petit peu plus gentils, ça dépend en fait des profs.

AB : D'accord. Pour toi à quoi ils servent les profs ?

A : Bah à nous apprendre plein de choses, être là si on a des problèmes, tout ça, ça nous aide.

AB : D'accord. Qu'est-ce que tu trouves qu'ils t'apportent à toi ?

A : A moi ?

AB : Oui, à toi, Anaïs.

A : Moi ils m'apportent de l'aide, beaucoup, quand j'arrive pas. Par exemple quand j'arrive pas un exercice bah ils m'aident donc euh ça m'aide beaucoup.

AB : D'accord, ok. Est-ce que tu aimes l'école ?

A : Oui.

AB : Pourquoi t'aimes bien l'école ?

A : Parce que cette année je sentais que ça allait être une bonne année et bah euh je suis contente quand je viens à l'école, je vois mes copines, je vois mes profs que j'aime bien tout ça, donc j'aime bien moi y aller.

AB : Et est-ce que tu as toujours aimé l'école ?

A : Euh non l'année dernière j'aimais pas trop.

AB : Et pourquoi t'aimais pas trop ?

A : Parce que quand je venais en classe c'était pas... enfin j'avais peur de me faire engueuler, en fait.

AB : Pourquoi tu te faisais gronder ?

A : Bah je sais pas c'était le prof enfin la maitresse qui était un peu... un peu méchante avec nous entre guillemets.

AB : D'accord, donc des fois elle était méchante un peu avec toi ?

A : Oui des fois oui.

AB : Donc quand tu faisais pas un exercice ou quand t'y arrivais pas ?

A : Oui des fois quand j'arrivais pas elle me traitait d'incapable ou des trucs comme ça, donc j'aimais pas trop.

AB : D'accord donc l'année dernière... c'est juste l'année dernière que tu n'as pas trop aimé l'école et les autres années ça allait ?

A : Oui, les autres années ça allait.

AB : D'accord. Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?

A : Ce que je préfère... l'art plastique je dirais !

AB : Pourquoi tu aimes bien l'art plastique ?

A : Parce que j'aime bien dessiner, j'aime bien inventer des nouvelles choses, j'aime bien, c'est tout.

AB : Donc c'est ce que tu préfères ?

A : Oui, et le français aussi j'aime bien.

AB : Pourquoi tu aimes aussi le français ?

A : Le français car j'ai plus de facilités, donc c'est bien, enfin j'aime bien.

AB : D'accord, et qu'est-ce que tu détestes ?

A : Ce que je déteste... ? Hum... je dirais les mathématiques. Je suis pas très forte en mathématiques donc euh...

AB : Donc tu aimes là où tu y arrives et tu n'aimes pas là où tu n'y arrives pas ?

A : Oui.

AB : D'accord. Qu'est-ce que tu n'aimes pas en maths ?

A : Ben... souvent c'est les calculs, des fois les calculs ils sont un peu durs donc euh... j'arrive pas trop.

AB : D'accord, ok. Pourquoi tu vas à l'école ?

A : Pour apprendre de nouvelles choses, parce que c'est important pour mon métier plus tard, donc c'est important.

AB : D'accord, c'est donc important pour ton métier plus tard ?

A : Oui.

AB : Tu veux faire quoi comme métier ?

A : Policière.

AB : Pourquoi?

A : Parce que je trouve ce métier très bien, on protège la ville tout ça j'aime bien, c'est bien de protéger les autres. J'aime bien aussi de nouvelles choses tu peux découvrir plein de choses dans le métier de policière.

AB : Découvrir quoi par exemple ?

A : Par exemple des nouvelles choses euh... en sciences, des choses qu'on n'a jamais découvertes quand on était petit, c'est bien, moi j'aime bien.

AB : D'accord. Donc là demain si tu es policière enfin quand tu seras policière, pourquoi tu seras contente d'aller au travail ?

A : Parce que j'aime mon travail. J'aimerais bien y aller, j'aurai des collègues sympas tout ça donc j'aimerais bien, je serai contente d'y aller.

AB : D'accord, parce que tu vas protéger les gens ?

A : Oui.

AB : D'accord. Est-ce que tu sais un peu comment/quel parcours suivre pour être policière ?

A : Hum non pas trop parce que je suis jeune donc j'en ai pas trop parlé.

AB : D'accord, donc tu ne sais pas à peu près quel temps d'études, quel bac... ?

A : Non pas trop.

AB : Ok. Est-ce qu'il y a un autre métier qui te tente ou auquel tu réfléchis ?

A : Oui, c'est d'être monitrice dans un club d'équitation, parce que j'aime bien les chevaux tout ça donc euh, j'aime bien les animaux, j'aime bien être près des animaux donc euh voilà.

AB : D'accord. Donc tu hésites entre les deux ?

A : Oui.

AB : Mais est-ce que la balance penche plus ...

A : ... Oui elle penche plus du côté policière ! Parce que ça m'intéresse plus.

AB : C'est toujours ce que tu as voulu faire d'être policière ?

A : Euh non ! Quand j'étais petite je voulais faire maitresse, mais après j'ai plus voulu je sais pas pourquoi. J'ai vu l'action des gilets jaunes j'aimais bien les policiers tout ça. Je trouvais qu'ils avaient du courage.

AB : Tu penses que t'en as du courage ?

A : Oui.

AB : Tu es quelqu'un de courageux ?

A : Oui. Enfin je pense (rire)... sans être trop...

AB : Ok. Donc pour toi pour être policier il faut avoir du courage ?

A : Il faut avoir du courage et de la détermination aussi.

AB : Donc ça ce sont des choses qui te parlent toi le courage et la détermination ?

A : Oui.

AB : D'accord. Est-ce que tu trouves que l'école elle est utile, pour toi ?

A : Oui! Elle est utile.

AB : Elle te sert à quoi ?

A : Moi elle me sert à apprendre plein de choses.

AB : Comme quoi?

A : Comme euh par exemple le français à conjuguer les verbes, à savoir mettre au passé composé par exemple et les mathématiques à savoir multiplier, additionner tout ça !

AB : Et pourquoi c'est important tout ça, de savoir mettre au passé composé, savoir multiplier... ?

A : Parce que c'est important plus tard t'en auras besoin, tout le temps. T'en auras tout le temps besoin.

AB : D'accord. Est-ce que tu trouves qu'il y a des moments où l'école ne sert à rien, où des fois tu te dis « euh bon là, ça ne me sert à rien » ?

A : Euh... oui des fois oui. Mais c'est plus dans les matières arts plastiques tout ça, des fois ils nous expliquent des choses qu'on n'a pas trop besoin de savoir enfin...

AB : Comme quoi par exemple, est-ce qu'il y a quelque chose qui te vient ?

A : Quand ils nous disent « savoir tracer comme ça comme ça » bah moi je le savais, et voilà.

AB : Ah parce que tu le savais déjà ?

A : Oui je le savais déjà qu'il fallait tracer comme ça.

AB : D'accord, ok. Pour toi qu'est-ce que c'est un élève ?

A : Un élève? Bah c'est... je sais pas un enfant qui essaie d'apprendre plein de choses. Et qui s'intéresse à la vie.

AB : Et donc un enfant c'est quoi ?

A : Un enfant bah.. je sais pas comment expliquer. Un enfant il est jeune, il a encore plein de choses à apprendre, et pour l'instant il est déterminé tout ça puis après il va grandir, grandir, et puis il va se penser tout ça, il va poser plein de questions, il aura plein de responsabilités ... pour moi c'est ça un enfant qui s'amuse et qui essaie d'apprendre plein de choses.

AB : D'accord, donc toi tu es une élève ou une enfant ?

A : Bah les deux.

AB : Quand est-ce que tu es élève ?

A : Elève quand je suis en classe, à l'école et quand je suis enfant bah c'est quand je suis hors de l'école.

AB : D'accord. Donc quand tu es à l'école, dans tous les moments de ta journée tu te sens toujours élève ?

A : Euh oui.

AB : Toujours ?

A : Oui.

AB : D'accord. Et par contre quand tu sors de l'école tu ne te sens plus jamais élève une seule fois ?

A : Non. À part quand je fais mes devoirs mais sinon non.

AB : Quand tu fais tes devoirs tu te sens élève ?

A : Oui.

AB : D'accord. Donc pour toi qu'est-ce qu'un élève doit faire ?

A : Beh doit... doit écouter le prof mais pas tout le temps car des fois il dit des trucs qui servent un peu à rien tout ça donc c'est un peu des bêtises.

AB : C'est des bêtises des fois ce que les profs ils disent ?

A : Oui des fois mais ça dépend, c'est pas tout le temps.

AB : Comme quoi, quelles bêtises te viennent à l'idée ?

A : Quand ils font une blague oui tu sais que c'est une bêtise, donc tu vas pas le faire.

AB : Ah d'accord! Quand il fait des blagues.

A : Oui, quand il fait de l'humour tout ça.

AB : Oui donc on était sur qu'est-ce qu'un doit faire ?

A : Un élève il doit apprendre plein de choses pour réussir dans la vie.

AB : C'est quoi réussir dans la vie ?

A : Réussir dans la vie c'est quand il va apprendre des choses, quand il arrivera à un certain but qu'il s'était fixé tout ça donc c'est important fin c'est... un objectif qu'on se donne tous.

AB : "un objectif qu'on se donne tous » donc de réussir ?

A : Oui.

AB : Donc toi tu penses que ta vie sera réussie quand quoi ?

A : Quand j'aurai mon bac. Et que je ferai policière.

AB : D'accord. Et en dehors du métier, est-ce que pour toi il y a d'autres réussites dans la vie de quelqu'un ?

A : Euh... bah oui, fin y a plein de réussites. Il y a différents types de réussites.

AB : Comme quoi ?

A : Euh...

AB : Je pose vraiment la question à Anaïs. Toi, c'est quoi tes objectifs où tu te diras « là, j'ai réussi ma vie » ? Donc être policière, avoir ton bac, est-ce qu'il y a d'autres choses ?

A : Euh... je sais pas avoir des bons amis, être bien entourée et jamais décevoir sa famille je trouve.

AB : D'accord. Donc pour toi quand tu auras rempli ces cases, c'est que tu auras réussi ta vie ?

A : Bah oui.

AB : Ok, d'accord. Est-ce qu'on t'a déjà expliqué à quoi ça servait l'école ?

A : Euh, oui.

AB : Qui te l'a expliqué ?

A : Ma mère.

AB : Elle t'a dit quoi, elle t'a dit que ça servait à quoi ?

A : Que ça servait à apprendre plein de choses pour ton métier plus tard.

AB : Pour ton métier plus tard ?

A : Oui.

AB : Et est-ce que tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?

A : Beh oui.

AB : D'accord. Qu'est-ce que ta maman elle en dit à propos de ton métier de policière, de comment tu réussis en classe ?

A : Elle dit que c'est bien et qu'il faut que je continue comme ça, si je veux être policière plus tard.

AB : D'accord.

A : Oui. Elle m'encourage.

AB : Elle fait comment pour t'encourager ?

A : A chaque fois que je réussis un truc elle me dit beh c'est bien Anaïs, continue comme ça, c'est comme ça que tu vas réussir plus tard.

AB : D'accord, ça te motive quand elle te dit ça ?

A : Oui.

AB : D'accord. Je change de sujet, quelle place tu penses avoir au sein de la classe ?

A : ... bah je sais pas.

AB : Tu ne sais pas ?

A : Non. Quelle place... ?

AB : Oui.

A : Bah une élève... parmi plein d'élèves.

AB : D'accord. Et au sein de ton ilot, quelle place tu penses avoir ?

A : Beh la seule fille. Et un peu... bah je sais pas moi, j'ai pas d'autres idées.

AB : D'accord. Est-ce que tu trouves que quand on fait un travail à plusieurs, c'est du travail ?

A : Bah oui ! Oui c'est du travail.

AB : Pourquoi ?

A : Parce qu'on met en collectif, ça nous apprend d'autres trucs, parce qu'on pense pas la même chose donc euh

AB : Donc du coup quoi ?

A : Bah ça nous aide ! Quand on comprend pas des choses, ils nous l'expliquent et puis on comprend.

AB : D'accord, donc pour toi c'est du travail ?

A : Oui. Est-ce que tu travailles mieux toute seule ou à plusieurs ?

AB : Pourquoi tu travailles mieux toute seule ?

A : Parce que je préfère être toute seule je sais pas je préfère.

AB : Tu préfères ?

A : Oui j'arrive mieux.

AB : Tu arrives mieux ? Peut-être que tu vas plus vite ?

A : Oui.

AB : Ok. Est-ce que tu as des souvenirs de l'école maternelle ?

A : Pas trop. À part que j'étais aussi une bonne élève quand j'étais en maternelle mais sinon pas trop.

AB : D'accord. Et c'était des souvenirs positifs plutôt, ou négatifs ?

A : Positifs.

AB : D'accord. Est-ce que tu te souviens de certaines activités que tu faisais en maternelle ?

A : Mmh oui, bah des fois on jouait, on découpait des feuilles pour faire je sais pas (rires), un truc, et on fait du coloriage, on faisait la sieste, on faisait de la peinture, puis plein de trucs qu'on fait quand on est petit.

AB : Pour toi c'est du travail la maternelle ?

A : Bah ça dépend en fait parce que des fois on fait des trucs qui sont utiles dans la vie, et des fois bah... non.

AB : Donc là, pour toi la maternelle ?

A : Bah... bah je trouve que bah non, pas trop.

AB : C'est pas utile, c'est pas du travail ?

A : Pas trop.

AB : Pas trop.

A : A part pour découper ça nous apprend à découper, et à colorier ça nous apprend aussi à colorier. Mais sinon je vois pas ce que ça peut nous apprendre d'autre.

AB : D'accord donc pour toi toi t'as pas trop appris quelque chose en maternelle ?

A : Non.

AB : D'accord. Quand on fait le temps de lecture plaisir, tu sais quand on revient le midi, est-ce que pour toi c'est du travail ?

A : Bah oui parce que ça nous entraîne à lire, donc c'est du travail.

AB : D'accord. Et quand tu as fini ton travail et que tu as le droit d'aller jouer aux jeux de la classe, aux jeux là-bas, est-ce que pour toi c'est du travail aussi ?

A : Beh les jeux au fond de la classe c'est du travail parce que c'est des maths et tout ça, et les jeux de société c'est pas trop du travail je trouve à part qu'on est dans la classe, on n'est pas comme... chez nous, c'est un peu du travail mais pas trop.

AB : C'est un peu du travail mais pas trop. Et pourquoi c'est un peu du travail le jeu de société ?

A : Parce que ça fait travailler ton cerveau..

AB : Ah !

A : ... donc c'est un peu du travail.

AB : Donc c'est un peu du travail, d'accord. Est-ce qu'il y avait une matière avant que tu détestais, et au fur et à mesure tu t'es mise à bien l'aimer ?

A : Oui, c'est le français.

AB : Ah, avant tu détestais ça ?

A : Oui, j'aimais pas trop.

AB : Et tu t'es mise à aimer quand ?

A : Euh bah quand je suis rentrée en CM2.

AB : Et pourquoi tu t'es mise en CM2 à aimer le français ?

A : Parce que je trouvais que quand j'étais plus en CM1 tout ça, vu que je commençais à apprendre, bah je comprenais pas trop. Et vu que je suis en CM2 bah j'ai appris les choses, donc maintenant je sais les faire, et c'est plus simple, je réussis mon travail.

AB : D'accord, ok. Et est-ce que, inversement, avant il y avait une matière que tu adorais et maintenant tu la détestes ou tu ne l'aimes pas trop ?

A : Mmh... les sciences je dirais des fois, avec euh surtout avec Madame S. j'aime pas trop.

AB : T'aimes pas trop ?

A : Non.

AB : Pourquoi t'aimes pas trop ?

A : Bah parce que comment dire c'est pas comme, bah avec toi parce que tu peux pas euh... comment dire, tu peux pas être trop libre parce que Madame S. dès que tu fais un truc mal bah elle te gronde donc c'est pas...

AB : Et moi quand on fait un truc mal je gronde pas ?

A : Tu grondes mais pas méchamment donc ça nous fait pas... ça nous donne quand même envie de travailler.

AB : D'accord. Donc des fois toi quand on te gronde très fort ça te donne plus du tout envie de travailler ?

A : Oui, bah oui ça me décourage.

AB : D'accord, ça te décourage. Trois dernières petites questions et après je te libère ! Pour toi, « savoir » qu'est-ce que c'est ?

A : Savoir des choses.

AB : Oui, qu'est-ce que c'est « savoir » ?

A : Bah savoir plein de choses pour réussir encore dans la vie enfin... pour réussir.

AB : Je te demande « qu'est-ce que savoir » ! C'est quoi, quand tu dis que tu sais ? « Ah tiens je sais ma leçon ! »

A : Bah c'est que tu, tu la connais.

AB : Ca veut dire quoi tu la connais ?

A : Tu la connais tu l'as appris, donc tu l'as dans la tête, tu sais ce que c'est.

AB : « Tu l'as dans la tête », « tu sais ce que c'est »...

A : Et du coup tu sais ce que c'est donc euh bah forcément tu sais, à force.

AB : D'accord donc toi par exemple à quel moment tu te dis « Ah bon ben là, je connais ma leçon ! » ?

A : Mmh...

AB : C'est quoi les signaux qui t'indiquent « là c'est bon, je la connais ! » ?

A : Quand je l'ai bien appris et que, par exemple quand je fais mes mots de dictée, que je les lis et que j'arrive parfaitement à les écrire bah là je sais.

AB : Quand tu sais parfaitement les écrire, d'accord. Et à quel moment tu te dis « Ouille, euh ben là je la connais pas trop ! » ?

A : Bah euh toujours avec les mots de dictée c'est par exemple quand j'arrive pas à écrire un mot bah là je sais pas trop.

AB : D'accord. Donc par exemple quand je dis « réviser sa leçon, connaître sa leçon », ça veut dire quoi, pour toi ? Quand tu lis ça sur ton cahier de texte, est-ce que tu comprends ce que je veux dire ?

A : Bah oui, quand tu dis « apprendre la leçon » c'est que tu vas l'apprendre parce que tu la connais pas, et quand tu dis « réviser » c'est que tu la sais déjà mais c'est pour mieux l'apprendre donc c'est... les révisions.

AB : D'accord, ok. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?

A : Mmh non.

AB : Rien qui te vient que tu voudrais re-préciser?

A : Non.

AB : On s'arrête là ?

A : Oui.

AB : Bon eh bien je te remercie !

## **Annexe 4 : ENTRETIEN D'ANAIS AVEC LES 14 INDICATEURS**

**3. M est l'initiale de « maitresse ».**

**4. A est l'initiale du prénom Anaïs.**

|    | A | B   | C    | D     | E     | F      | G     | H      | I     | J    | K     | L     | M     | N    | O    | P     |
|----|---|---|------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|-------|
|    |   |   | NORM | POSIT | AMILL | METIER | PROJE | DISCIE | EXPER | CONF | PLAIS | UTILT | ATTEN | CARA | AMIS | REUSS |
| 1  |   |   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 2  | M | Est-ce que tu as déjà eu des maitres et des maitresses ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 3  | A | Euh, oui.   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 4  | M | Tu as eu les deux ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 5  | A | Oui j'ai eu les deux.   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 6  | M | D'accord. Tu as plus eu des maitres ou des maitresses ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 7  | A | Plus de maitresses.   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 8  | M | Est-ce que pour toi ça change quelque chose d'avoir   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 9  | A | Non, pour moi c'est pareil.   |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 10 | M | Pour toi c'est pareil. Il n'y a rien qui change ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 11 | A | A part que c'est l'enseignement qui est différent, mais sinon c'est pareil.   |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 12 | M | L'enseignement est différent ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 13 | A | Oui.  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 14 | M | Pourquoi il est différent ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 15 | A | Parce qu'une maitresse souvent elle fait ses trucs à elle et le maitre c'est pareil enfin... chacun fait ce qu'il a envie.                                |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 16 | M | D'accord, mais le fait que ce soit un homme ou une femme ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 17 | A | Bah y a pas de changement !   |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 18 | M | Il n'y a pas de changement, d'accord. Est-ce que toi tu préfères avoir des maitres ou des maitresses ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 19 | A | J'aime bien les deux moi.   |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 20 | M | Tu ne préfères rien ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 21 | A | Non.  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 22 | M | D'accord, et est-ce que tu es plus à l'aise avec l'un des deux ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 23 | A | Avec les maitresses je dirai car j'étais plus avec les maitresses qu'avec les maitres donc euh.. voilà.   |      |       |       |        |       |        | 1     | 1    |       |       |       |      |      |       |
| 24 | M | En quoi tu peux dire que tu es plus à l'aise ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 25 | A | C'est parce que je connais leur enseignement, tout ça, je sais comment ça se passe, donc c'est plus simple.   |      |       |       |        |       |        | 1     |      |       |       |       |      |      |       |
| 26 | M | D'accord. Donc avec des hommes tu sais moins comment ça va se passer ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 27 | A | Oui. Des fois oui, ça dépend.   |      |       |       |        |       |        |       | 1    |       |       |       |      |      |       |
| 28 | M | D'accord. Est-ce que tu fais une différence entre avoir un enseignant jeune et un enseignant plutôt « âgé » ? Est-ce que pour toi il y a une différence ? |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 29 | A | Non il n'y a pas de différence.   |      | 1     |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 30 | M | Est-ce que tu es plus à l'aise avec l'un des deux ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 31 | A | Bah... moi je dirai plus avec les personnes âgées parce qu'ils ont plus d'expérience moi je dirai.  |      |       |       |        |       |        |       |      | 1     |       |       | 1    |      |       |
| 32 | M | Toi tu es plus à l'aise avec les plus âgés, c'est ça ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 33 | A | Oui.  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 34 | M | Et par le fait qu'ils ont plus d'expérience comme tu dis, qu'est-ce ça fait dans toi ?  |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 35 | A | Bah ça me dit qu'ils vont m'apprendre plus de choses, ils vont savoir comment faire avec les jeunes.  |      | 1     |       |        |       |        |       | 1    |       |       |       | 1    |      |       |
| 36 | M | Plus qu'avec les enseignants jeunes ?   |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       |      |      |       |
| 37 | A | Bah après y en a aussi les jeunes ils arrivent à bien comprendre les enfants mais après c'est moins que les personnes âgées.                              |      |       |       |        |       |        |       |      |       |       |       | 1    |      |       |



|    |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 68 | M | D'accord, donc des fois elle était méchante un peu avec   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 69 | A | Oui des fois oui.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 70 | M | Donc quand tu faisais pas un exercice ou quand t'y arrivais pas ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 71 | A | Oui des fois quand j'arrivais pas elle me traitait d'incapable ou des trucs comme ça, donc j'aimais pas trop.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 72 | M | D'accord donc l'année dernière... c'est juste l'année dernière que tu n'as pas trop aimé l'école et les autres années ça allait ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 73 | A | Oui, les autres années ça allait.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 74 | M | D'accord. Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 75 | A | Ce que je préfère... l'art plastique je dirais !  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 76 | M | Pourquoi tu aimes bien l'art plastique ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 77 | A | Parce que j'aime bien dessiner, j'aime bien inventer des nouvelles choses, j'aime bien, c'est tout.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 78 | M | Donc c'est ce que tu préfères ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 79 | A | Oui, et le français aussi j'aime bien.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 80 | M | Pourquoi tu aimes aussi le français ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 81 | A | Le français car j'ai plus de facilités, donc c'est bien, enfin j'aime bien.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 82 | M | D'accord, et qu'est-ce que tu détestes ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 83 | A | Ce que je déteste... ? Hum... je dirais les mathématiques. Je suis pas très forte en mathématiques donc euh...  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 84 | M | Donc tu aimes là où tu y arrives et tu n'aimes pas là où tu n'y arrives pas ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 85 | A | Oui.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 86 | M | D'accord. Qu'est-ce que tu n'aimes pas en maths ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 87 | A | Ben... souvent c'est les calculs, des fois les calculs ils sont un peu durs donc euh.. j'arrive pas trop.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 88 | M | D'accord, ok. Pourquoi tu vas à l'école ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 89 | A | Pour apprendre de nouvelles choses, parce que c'est important pour mon métier plus tard, donc c'est important.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 90 | M | D'accord, c'est donc important pour ton métier plus tard ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 91 | A | Oui.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 92 | M | Tu veux faire quoi comme métier ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 93 | A | Policrière.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 94 | M | Pourquoi?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 95 | A | Parce que je trouve ce métier très bien, on protège la ville tout ça j'aime bien, c'est bien de protéger les autres. J'aime bien aussi de nouvelles choses tu peux découvrir plein de choses dans le métier de policière. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 96 | M | Découvrir quoi par exemple ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 97 | A | Par exemple des nouvelles choses euh... en sciences, des choses qu'on n'a jamais découvertes quand on était petit, c'est bien, moi j'aime bien.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 98 | M | D'accord. Donc là demain si tu es policière enfin quand tu seras policière, pourquoi tu seras contente d'aller au travail ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 99 | A | Parce que j'aime mon travail. J'aimerais bien y aller, j'aurai des collègues sympas tout ça donc j'aimerais bien, je serai contente d'y aller.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|     |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 100 | M | D'accord, parce que tu vas protéger les gens ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 101 | A | Oui.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 102 | M | D'accord. Est-ce que tu sais un peu comment/quel parcours suivre pour être policière ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 103 | A | Hum non pas trop parce que je suis jeune donc j'en ai pas trop parlé.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 104 | M | D'accord, donc tu ne sais pas à peu près quel temps d'études, quel bac... ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 105 | A | Non pas trop.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 106 | M | Ok. Est-ce qu'il y a un autre métier qui te tente ou auquel tu réfléchis ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 107 | A | Oui, c'est d'être monitrice dans un club d'équitation, parce que j'aime bien les chevaux tout ça donc euh, j'aime bien les animaux, j'aime bien être près des animaux donc euh voilà.                                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 108 | M | D'accord. Donc tu hésites entre les deux ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 109 | A | Oui.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 110 | M | Mais est-ce que la balance penche plus ...   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 111 | A | ... Oui elle penche plus du côté policière ! Parce que ça m'intéresse plus.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 112 | M | C'est toujours ce que tu as voulu faire d'être policière ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 113 | A | Euh non ! Quand j'étais petite je voulais faire maîtresse, mais après j'ai plus voulu je sais pas pourquoi. J'ai vu l'action des gilets jaunes j'aimais bien les policiers tout ça. Je trouvais qu'ils avaient du courage. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 114 | M | Tu penses que t'en as du courage ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 115 | A | Oui.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 116 | M | Tu es quelqu'un de courageux ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 117 | A | Oui. Enfin je pense (rire)... sans être trop...  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 118 | M | Ok. Donc pour toi pour être policier il faut avoir du courage ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 119 | A | Il faut avoir du courage et de la détermination aussi.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 120 | M | Donc ça ce sont des choses qui te parlent toi le courage et la détermination ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 121 | A | Oui.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 122 | M | D'accord. Est-ce que tu trouves que l'école elle est utile, pour toi ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 123 | A | Oui! Elle est utile.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 124 | M | Elle te sert à quoi ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 125 | A | Moi elle me sert à apprendre plein de choses.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 126 | M | Comme quoi?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 127 | A | Comme euh par exemple le français à conjuguer les verbes, à savoir mettre au passé composé par exemple et les mathématiques à savoir multiplier, additionner tout ça !   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 128 | M | Et pourquoi c'est important tout ça, de savoir mettre au passé composé, savoir multiplier... ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 129 | A | Parce que c'est important plus tard t'en auras besoin, tout le temps. T'en auras tout le temps besoin.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 130 | M | D'accord. Est-ce que tu trouves qu'il y a des moments où l'école ne sert à rien, où des fois tu te dis « euh bon là, ça ne me sert à rien » ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 131 | A | Euh... oui des fois oui. Mais c'est plus dans les matières arts plastiques tout ça, des fois ils nous expliquent des choses qu'on n'a pas trop besoin de savoir enfin...   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |









|     |   |   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 268 | M | « Tu l'as dans la tête », « tu sais ce que c'est »...   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 269 | A | Et du coup tu sais ce que c'est donc euh bah forcément tu sais, à force.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 270 | M | D'accord donc toi par exemple à quel moment tu te dis « Ah bon ben là, je connais ma leçon ! » ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 271 | A | Mmh...  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 272 | M | C'est quoi les signaux qui t'indiquent « là c'est bon, je la connais ! » ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 273 | A | Quand je l'ai bien appris et que, par exemple quand je fais mes mots de dictée, que je les lis et que j'arrive parfaitement à les écrire bah là je sais.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 274 | M | Quand tu sais parfaitement les écrire, d'accord. Et à quel moment tu te dis « Ouille, euh ben là je la connais pas trop ! » ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 275 | A | Bah euh toujours avec les mots de dictée c'est par exemple quand j'arrive pas à écrire un mot bah là je sais pas trop.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 276 | M | D'accord. Donc par exemple quand je dis « réviser sa leçon, connaître sa leçon », ça veut dire quoi, pour toi ? Quand tu lis ça sur ton cahier de texte, est-ce que tu comprends ce que je veux dire ?                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 277 | A | Bah oui, quand tu dis « apprendre la leçon » c'est que tu vas l'apprendre parce que tu la connais pas, et quand tu dis « réviser » c'est que tu la sais déjà mais c'est pour mieux l'apprendre donc c'est... les révisions. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 278 | M | D'accord, ok. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 279 | A | Mmh non.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 280 | M | Rien qui te vient que tu voudrais re-préciser ?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 281 | A | Non.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 282 | M | On s'arrête là ?  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 283 | A | Oui.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 284 | M | Bon eh bien je te remercie !  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## **Annexe 5 : GUIDE D'ENTRETIEN**

| <b>Catégories de question</b>                            | <b>Questions</b>  |
|--|---|
| <b>Le professeur</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu eu des maitres et des maitresses ?</li> <li>- Est-ce que cela change quelque chose pour toi ?</li> <li>- Qu'est-ce qui change entre un maitre et une maitresse ?</li> <li>- Préfères-tu avoir des maitres ou des maitresses ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> <li>- Es-tu plus à l'aise avec les maitres ou les maitresses ?</li> <br/> <li>- Fais-tu une différence entre un enseignant plutôt jeune et un enseignant plutôt âgé ?</li> <li>- Es-tu plus à l'aise avec l'un des deux ?</li> <li>- As-tu déjà constaté que tu changeais de comportement en passant d'un enseignant à un autre ?</li> <li>- Quel(s) changement(s) as-tu pu observer ?</li> <li>- Peux-tu expliquer pourquoi il y a ce(s) changement(s) dans ton comportement ?</li> <br/> <li>- Que penses-tu des enseignants que tu as eus jusqu'ici ?</li> <li>- A quoi servent-il ?</li> <li>- Qu'est-ce que tu trouves qu'ils t'apportent ?</li> </ul> |
| <b>L'autorité institutionnelle/l'Ecole</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aimes-tu l'école ?</li> <li>- Que préfères-tu à l'école ?</li> <li>- Que détestes-tu à l'école ?</li> <li>- As-tu toujours aimé l'école ?</li> <li>- Pourquoi vas-tu à l'école ?</li> <li>- L'école sert à quoi pour toi ?</li> <li>- Trouves-tu que l'école est utile ?</li> <li>- Qu'est-ce que l'école t'apporte ?</li> <br/> <li>- Est-ce que tu trouves qu'il y a des moments où l'école ne sert à rien ?</li> <li>- A quels moments tu trouves que l'école ne te sert à rien ?</li> </ul>  |
| <b>Le comportement de l'élève à l'école</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'un élève pour toi ?</li> <li>- A quels moments tu sens-tu comme un élève ?</li> <li>- Qu'est-ce qu'un élève doit faire selon toi ?</li> <li>- Quel est le comportement attendu d'un élève ?</li> <li>- Quand te considères-tu comme un élève ?</li> <li>- Y a-t-il des moments où tu ne te considères pas élève ?</li> <li>- En classe, te considères-tu toujours élève ? Si non, y a -t-il des moments où tu ne l'es plus (en classe) ?</li> <br/> <li>- Te sens-tu parfois élève en dehors de l'école ?</li> <li>- Quand ?</li> </ul>   |
| <b>Les attentes familiales<br/>La pression familiale</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- T'a-t-on expliqué à quoi servait l'école ?</li> <li>- Qui te l'a expliqué ?</li> <li>- Ils t'ont dit que cela servait à quoi ?</li> <li>- Es-tu d'accord avec eux en tant qu'écolier/élève ?</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Dimension sociale/groupale</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle place penses-tu avoir au sein de la classe ?</li> <li>- Et quelle place penses-tu avoir au sein de ton ilot ?</li> </ul>   |
| <b>Les modalités de travail</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouves-tu que tu travailles lorsque c'est une activité à faire à plusieurs ?</li> <li>- Trouves-tu que tu travailles mieux seul(e) ou à plusieurs ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> <li>- Travailles-tu de la même manière avec tout le monde ?</li> <li>- Avec quel genre d'élèves travailles-tu le mieux ?</li> </ul>   |
| <b>L'école maternelle</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As-tu des souvenirs de l'école maternelle ?</li> <li>- Est-ce que ce sont de bons souvenirs ou plutôt des mauvais ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> <li>- Te souviens-tu d'activités que tu faisais en maternelle ?</li> <li>- Pour toi, est-ce qu'on travaille en maternelle ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>   |
| <b>Le jeu à l'école</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsqu'on fait notre temps de lecture plaisir, penses-tu que c'est un moment de travail ?</li> <li>- Quand tu as fini ton travail et que tu as le droit d'aller jouer à un jeu libre, aux jeux de société (etc), penses-tu que tu travailles ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul>   |
| <b>Les différentes matières enseignées</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est ta matière préférée ?</li> <li>- Quelle est celle que tu détestes ?</li> <li>- Est-ce que cela a toujours été le cas ?</li> <li>- Est-ce qu'il y a une matière que tu détestais avant et que tu as commencé à aimer petit à petit ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> <li>- Est-ce qu'il y a une matière que tu adorais avant et que tu as commencé à détester petit à petit ?</li> <li>- Pourquoi ?</li> </ul> |
| <b>Le rapport au savoir</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour toi, savoir qu'est-ce c'est ?</li> <li>- Quand est-ce que tu peux dire que tu sais ?</li> <li>- Quand est-ce que tu peux dire que tu ne sais pas ?</li> <li>- Cela veut dire quoi quand le professeur dit « connaître sa leçon/apprendre sa leçon » ?</li> </ul>   |
| <b>L'avenir et les projets</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sais-tu quel(s) métier(s) tu veux faire plus tard ? (le cas échéant, quelle(s) branche(s) d'activité)</li> <li>- Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce(s) métier(s) ?</li> <li>- Pourquoi c'est celui que tu veux faire ?</li> <li>- Sais-tu comment faut-il faire pour devenir ***** ? (quel BAC, quelles études supérieures, combien d'années d'étude...)</li> </ul>  |

## **4<sup>ème</sup> de couverture**

5 Mots clés : métier d'élève, sens, représentations, posture, Ecole

### **Résumé en Français (10 lignes):**

Ce mémoire traite de la notion de métier d'élève et cherche à recueillir plus précisément les représentations de celui-ci par deux élèves scolarisés en classe de CM2, Anaïs et Jonathan, afin les mettre en comparaison avec leur maîtrise réelle. Un entretien d'une vingtaine de minutes par élève a permis de dresser leur profil respectif et d'en dégager de premiers éléments d'analyse. Les attendus sociaux de l'Ecole, son utilité, la maîtrise de la culture scolaire, la posture d'élève, le recul sur celle-ci et plus généralement le sens de l'Ecole sont les éléments majeurs que les élèves ont été amenés à questionner par le biais de ce travail de recherche.

### **Résumé en Anglais (10 lignes):**

This dissertation deals with the notion of the pupil's role and seeks to collect more precisely the representations of this function by two pupils in Year 6, Anaïs and Jonathan, in order to compare them with their actual mastery. A twenty-minute interview with each child made it possible to draw up their respective profiles and to identify initial elements for analysis. The social expectations of the school, its usefulness, the mastery of the school culture, the pupil's posture, the perspective on it and more generally the meaning of the school are the major elements that the children were led to question through this research work.