

Master *Conception Formation Technologie*

Parcours *Conception Pédagogique*

Ce qui arrive à l'élève...

Les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

soutenu par

Jean-Luc DENNY

le 24 juin 2016

Commission de jury composée par :

DURRIVE Louis, directeur de mémoire

TRIBY Emmanuel, membre du jury

Remerciements

A l'aune de la production de ce mémoire, je reste convaincu que s'engager dans la recherche n'est pas une entreprise solitaire. En effet, je n'aurais pu réaliser ce travail sans le soutien, l'encouragement, l'enthousiasme et la contribution de personnes dont la générosité, le professionnalisme et la bonne humeur m'ont permis de progresser dans l'acquisition des fondamentaux de la recherche.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Durrive, qui a su me former à un cadre théorique complexe dont j'ignorais l'existence avant sa rencontre. Ses conseils, sa guidance, sa disponibilité tout comme son enthousiasme ont été des éléments porteurs tout au long de mon cheminement.

Je souhaiterais ensuite exprimer mes remerciements à l'équipe pédagogique du Master CFT, et tout particulièrement, à Mme Mohib pour sa capacité à ouvrir et à explorer de nouveaux espaces. Son exigence et son impulsion à engager des dynamiques réflexives ont constitué le fil rouge de ma recherche.

Mes remerciements ensuite à l'équipe de direction du collège dans lequel j'ai pu mener mon exploration, et tout particulièrement, à Mme C, Mme B ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe vie scolaire pour leur contribution et l'aide précieuse apportée dans le quotidien de mes visites.

Enfin, toute ma profonde gratitude à ma femme et à ma fille, d'avoir accepté et supporté ce projet insensé de reprise d'études, d'avoir apporté leur soutien affectif et leur regard bienveillant tout au long de ces longues heures passées à m'absenter du quotidien de la vie de famille. Ce soutien sans faille a été le moteur de mon investissement tout au long de ces deux années.

Sommaire

Introduction	p. 3
Eléments de contexte	p. 5
1^{ère} partie : Eléments théoriques	p. 7
1. Mises en perspective	p. 7
1.1 L'expérience scolaire	p. 7
1.2 L'expérience des normes.....	p. 10
2. L'élève à travers la littérature scientifique	p. 11
2.1 Perspectives historiques	p. 11
2.2 L'élève au cœur de la cible ?	p. 13
2.3 La créativité comme activité de contrôle.....	p. 14
2.4 Le poids du système.....	p. 15
2.5 Le poids des déterminismes	p. 17
2.6 L'intériorité comme point d'appui de l'objet de recherche	p. 19
3. Cadre d'analyse théorique : De la démarche ergologique au métier d'élève	p. 20
3.1 La question de l'activité.....	p. 21
3.2 Les apports de Vygotski et Leontiev au concept d'activité.....	p. 21
3.2.1 L'apport de la théorie historico-culturelle selon Vygotski	p. 21
3.2.2 L'apport de la théorie de l'activité selon Leontiev	p. 22
3.3 La démarche ergologique.....	p. 23
4. Vers le métier d'élève comme problématisation progressive du travail de recherche	p. 25
4.1 Formalisation du métier d'élève.....	p. 25
4.2 Problématiques et question de recherche.....	p. 29
4.3 Hypothèse de recherche	p. 30

2ème partie : Eléments d’exploration	p. 32
1. Le terrain d’enquête.....	p. 32
1.1 Caractéristiques du terrain d’enquête.....	p. 32
1.2 Les participants	p. 32
1.3 L’espace et le temps	p. 33
2. Méthodologie de recueil des données.....	p. 34
2.1 Présentation générale	p. 34
2.2 Justification du choix méthodologique	p. 34
2.3 Présentation des étapes de recueil des données	p. 35
2.4 Plan synthétique de la démarche méthodologique	p. 35
3. Résultats	p. 39
3.1 Structuration générale des résultats	p. 39
3.2 Présentation quantitative des résultats.....	p. 40
3.2.1 Restitution des occurrences par thème.....	p. 40
3.2.2 Récapitulatif des occurrences par tableau	p. 42
3.3 Présentation qualitative des résultats	p. 45
3.3.1 Reconstitution des scènes de vie des élèves avec entrée individuelle.....	p. 45
3.3.2 Restitution transversale par scènes de vie	p. 51
4. Discussion et mise en perspective progressive	p. 59
4.1 Considérations liminaires	p. 60
4.2 Le point de vue à travers le couple contrainte – initiative	p. 60
4.3 L’effort de se situer au centre de ses décisions	p. 64
4.4 Le réaménagement du prescrit et la production de normes	p. 67
Conclusion	p.70
Bibliographie.....	p. 72
Quatrième de couverture.....	p. 76

Introduction

Pourquoi certains réussissent et pas d'autres ? Et pourquoi certains jeunes notamment issus de milieux défavorisés sont-ils capables de réussir ?

Conseiller Principal d'Education en collège, j'ai régulièrement rencontré des limites dans la prise en compte des élèves en difficulté lorsqu'il a fallu les « mobiliser » dans l'optique de contribuer à leur réussite. La recherche d'un maintien de l'ordre a été une dominante dans ma pratique professionnelle tant cette condition me semblait être un préalable à la réussite éducative et scolaire de l'élève et un axe fort de ma formation initiale.

En réalité, mon discours a souvent été du type normatif : « Il suffit de travailler pour réussir » ! Ou encore, « Ne te fais pas remarquer, et cela ira » ! Ces conseils stériles, ainsi que la pratique professionnelle qui en découle, se caractérisent par l'absence de référence à des travaux de recherche pour conduire sa pratique professionnelle. D'un point de vue plus général, cette posture illustre une forme de coupure qui persiste parfois entre connaissances conceptuelles et développement professionnel d'acteurs dont l'objet de travail ambitionne de placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelles et collectives.

Se doter d'un tel style professionnel nous situe à l'opposé d'une posture réflexive étayée à partir de travaux de recherche. C'est également prendre le risque d'ignorer ce qui se joue dans la relation, dans les interactions du point de vue du professionnel et de l'élève lui-même tant chaque situation éducative est singulière et nécessite une exploration en profondeur pour en saisir les tenants et aboutissants.

Il a fallu une prise de conscience personnelle, au détour d'un entretien éducatif avec un élève qui portait sur l'écart entre ses activités ludiques de haut niveau intellectuel (pratique de jeu d'échecs) et ses faibles résultats scolaires, pour marquer mon entrée dans une posture réflexive sous-tendue par le champ de la recherche me préservant ainsi de tout risque d'assèchement intellectuel qui me guettait.

C'est par ce questionnement : « Mais, qu'as-tu fait de ton génie ? » qui restera emblématique pour moi, que s'est clos l'entretien avec cet élève, marquant pour moi le point de départ d'un nouveau développement professionnel dont ce travail de recherche ambitionne d'en faire l'écho.

Le thème de cette recherche vise à analyser la manière dont l'élève évolue au sein du système scolaire, et plus précisément au sein des établissements du second degré. Nous ambitionnons d'explicitier de quelle manière l'élève se construit à l'école en nous attachant à faire émerger et à décrire comment il reçoit les normes scolaires et comment celles-ci contribuent à sa formation. Nous chercherons à interroger l'activité de l'élève, cette part

immergée de l'agir observable qui sous-tend des prises de positions de son auteur en tension avec un milieu de vie composé de prescriptions multiples (Daniellou, 2002). L'enjeu consistera à décrypter, délier, dérouler, déconstruire... le visible, l'agir de l'élève, afin d'extraire du sens, de la signification d'abord, pour le sujet lui-même, mais également pour les professionnels de l'éducation en charge de l'instruction, de l'éducation et de la formation des élèves.

La perspective de ce travail est double, épistémique d'une part, pour mieux comprendre ce qui se passe lorsque l'élève est confronté aux normes de l'école et développementale d'autre part, pour la personne observée dans la mesure où la prise de conscience de son processus d'adaptation à un cadre de vie lui permettra d'envisager de nouvelles intentions et perspectives.

Développer une pratique professionnelle à partir de l'observation et de l'analyse des interactions avec les élèves, ne relève pas de l'utilisation de gestes professionnels ou de recettes standardisées mais d'un positionnement réflexif qui prend en compte le point de vue de l'apprenant. Ainsi, s'attacher à l'activité de l'élève marque la volonté d'être réceptif à ce qui se joue dans la relation éducative et pédagogique, non pour trouver un remède infaillible à l'échec scolaire mais pour donner davantage d'épaisseur, de profondeur à la posture professionnelle de l'enseignant, de l'éducateur, du formateur... Il nous semble qu'il n'y a pas d'accompagnement éducatif, pédagogique, sans rencontre avec ce qui se joue dans la relation comme vecteur de développement.

S'enrichir des apports de la démarche ergologique pour nourrir sa relation à l'élève, c'est l'ambition que nous visons dans le présent travail de recherche. Nous nous intéresserons à ce que cette démarche peut apporter aux professionnels en charge de l'accompagnement des élèves. Nous ouvrirons une perspective vers la conception d'une nouvelle posture professionnelle qui se veut innovante et que nous nommerons *ergo-éducateur* et *ergo-formateur*. Cela ne signifie pas qu'on va former à l'ergologie mais qu'on va former *avec* l'ergologie. La formalisation de ces éléments sera visée au-delà du présent travail de recherche.

De ces éléments d'enjeu, nous pouvons en extraire **notre question de départ**. Ainsi, comment l'élève évolue-t-il au sein de l'école et comment améliorer son accompagnement par les professionnels de l'éducation ?

Avant d'entrer dans le détail de notre étude, nous positionnerons dans un premier temps le problème auquel nous nous attachons en apportant des éléments de contexte actuel notamment socio-économique de nature à justifier la pertinence de la présente étude. Nous nous attacherons ensuite à restituer l'évolution de notre questionnement en explorant la revue de l'art centrée sur l'élève, sa posture au sein de l'école dans le but de faire émerger notre cadre d'analyse théorique.

Ces éléments théoriques nous amèneront, à travers une problématisation progressive, à formuler notre question de recherche suivie de notre hypothèse.

Nous nous attacherons ensuite à préciser notre terrain d'enquête, le profil des participants et la méthodologie de recueil de données utilisée. Les résultats seront ensuite présentés sous différentes formes afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Enfin, nous discuterons ces résultats afin de faire émerger les points saillants permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles.

Eléments de contexte

L'accès à l'école a longtemps été en France un privilège réservé aux enfants issus de milieux favorisés. L'école républicaine, qui promeut un idéal démocratique, s'est progressivement ouverte par le jeu des réformes à l'ensemble de la société. Aujourd'hui, elle est devenue une école démocratique de masse. Presque 100% des membres d'une classe d'âge se retrouvent au collège, un peu plus de 70% d'une classe d'âge obtient un baccalauréat, contre 10% à la fin des années 1950 (OCDE, 2014).

Depuis plus de 40 ans, le niveau d'instruction de la population française s'est considérablement élevé (Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE], 2015). Cet aspect témoigne d'un réel progrès tant le diplôme est aujourd'hui fondamental pour l'insertion professionnelle. Ce bilan global est néanmoins à relativiser si l'on s'en remet aux résultats de l'enquête OCDE-PISA (OCDE, 2014). Ces derniers concluent que le système est aujourd'hui tenu par ses bons élèves, dont la proportion est stable, et se dégrade par le bas, avec un échec scolaire qui atteint 20 %.

Plus globalement, les élèves issus de familles défavorisées en France sont trois fois plus susceptibles de figurer parmi les élèves les moins performants selon l'enquête PISA. Contrairement à la tendance observée dans les pays de l'OCDE, on constate en France que le milieu social dont l'élève est issu conditionne de plus en plus sa réussite scolaire. En effet, la France se singularise comme le plus inégalitaire des pays de l'OCDE : la performance scolaire y est plus fortement marquée par les niveaux socioéconomique et culturel des familles. Les élèves français sont aussi parmi les plus anxieux notamment vis-à-vis des mathématiques.

Ces éléments de constat renseignent sur la façon dont les élèves vivent leur scolarité et dont les acteurs scolaires tentent de résoudre les problèmes quotidiens dans une école qui creusent les inégalités.

Un autre aspect sous-jacent à la multiplication de ces études, réside dans la composante économique qu'elles mettent en évidence et qui interroge également la posture de l'élève.

Nous pouvons nous appuyer sur l'économie de l'éducation qui est un courant qui analyse les dépenses générées par l'école et ce qu'elles produisent. En France, le coût de la scolarité de l'élève représente chaque année 6% à 7% du PIB (Gurgand, 2005, p. 5). Dès lors, des études s'attachent à analyser l'influence de l'éducation sur la croissance économique, de la demande d'éducation et des liens entre l'éducation et le marché du travail, de la gestion des systèmes éducatifs (Paul, 1999, p. 141-151).

Cette incursion des économistes au cœur du processus éducatif va avoir comme corollaire une analyse du rendement du travail de l'élève sur la performance scolaire (Meuret et Bonnard, 2010, p. 793-821).

Ainsi, ces études vont s'attacher notamment à analyser la capacité du système éducatif à transformer le travail des élèves en effort, c'est-à-dire à obtenir qu'ils soient véritablement engagés dans une tâche éducative pendant le temps que leur prend l'école, et d'autre part sa capacité à bannir les efforts stériles, c'est-à-dire sans effet sur la performance académique (Meuret et Bonnard, 2010, p. 797).

Nous constatons que cette approche se retrouve dans certaines formulations qui soulignent la « mise en grille du sujet », son « conditionnement », son « encadrement » (Migeot, 2008). D'autres évoquent « La fabrique de l'élève performant » (Del Rey, 2010) en précisant que « L'école fabrique les hommes dont l'industrie a besoin » (Molinier, 1999).

La traduction concrète de cette tendance peut se décliner à travers la mise en place du " socle commun de compétences et de connaissances " institué en 2006, dont une nouvelle réécriture verra le jour à la rentrée 2016, attestant au passage de l'importance accordée par le Ministère de l'Education Nationale à cette logique de prise en compte de l'élève.

Dès lors, des modèles théoriques vont apparaître, comme celui de Trannoy (1999) qui est influencé par la théorie de la responsabilité, dont l'objectif vise à réfléchir sur l'opérationnalisation des conditions permettant à l'élève d'être performant. Au-delà de ces constats, l'injonction à la performance interroge la capacité de l'élève à construire le monde de demain. Cette mise en responsabilité de l'élève est également soulignée par Arendt :

Sommes-nous maintenant arrivés au point où l'on demande aux enfants de changer le monde ou de l'améliorer ? Cherchons-nous à conduire nos batailles politiques dans les cours de récréation de nos écoles ? (1989, p. 239-240).

Michel Serres, dans un entretien au journal Libération du 3 septembre 2011, indique que :

Tout repose ainsi sur la tête de Petite Poucette [dénomination qui fait référence à l'adolescent d'aujourd'hui], car les institutions, complètement dépassées, ne suivent plus. [Petite Poucette] doit s'adapter à toute allure, beaucoup plus vite que ses parents et ses grands-parents. C'est une métamorphose ! [...] un nouvel humain est né.

Ainsi, la société parce qu'elle est démunie face à certaines [problématiques contemporaines], met [les adolescents] sur le devant de la scène médiatique (Bariaud et Dumora, 2004, p. 191-204).

Mais l'élève est également un sujet qui évolue à une époque où l'environnement, le contexte sociétal pèse, voire influence, son agir. En effet, le contexte d'aujourd'hui se caractérise par l'émergence du sujet et d'une aspiration naturelle au bonheur, assumant désir, plaisir, sentiment et imagination (Pourtois et Demonty, 2004, p. 147-157). Cette évolution du contexte est attribuée par beaucoup de sociologues aux événements de Mai 68 dont les effets se font ressentir encore aujourd'hui (Pourtois, Desmet et Nimal, 2000, p.13-29).

Si l'école occupe une part importante du quotidien de l'élève, elle n'est pas l'unique espace-temps auquel le jeune s'adonne. Nous nous référons ici aux travaux de Barrère (2011). L'auteure y met l'accent sur les activités qui sont très largement « programmées » par les industries culturelles de masse. Ces activités sont désignées par les termes d'« activités électives » dans la mesure où elles ont une fonction pour le jeune. L'école n'est donc plus l'unique espace d'apprentissage et se voit même contrariée dans sa mission d'instruction et de formation du sujet. En effet, l'adolescent est ainsi plongé dans un univers de consommations et de pratiques qui rythme le quotidien de l'élève en-dehors de toute structure institutionnelle formelle.

Nous avons donc vu que la massification du système éducatif creuse les inégalités scolaires et plus encore, les accentue, ce qui impacte le devenir de l'élève. Ce dernier est pourtant soumis à une injonction à la performance, ce que les études portant sur l'économie de l'éducation s'attachent à étudier. Enfin, il revient à l'élève la responsabilité de construire le monde de demain dans un contexte social qui se caractérise par l'émergence du sujet et des aspirations au bonheur qu'il comporte.

En conclusion provisoire, nous pouvons souligner que ces éléments de contexte témoignent des tensions vives qui entourent l'élève et qui justifient selon nous, de la nécessité d'une étude centrée sur l'activité de celui qui est régulièrement désigné par sa fonction d'*apprenant* au sein de l'école.

1^{ère} partie : Eléments théoriques

1. Mises en perspective

Dans son ouvrage intitulé « Les lycéens » (1991), Dubet évoquait l'idée que l' « on connaît tout du système et pas grand chose des acteurs ». Il relevait ainsi « l'absence ou la part infime des travaux consacrés aux élèves dans la production sociologique consacrée à l'école ».

Cette revue de littérature vise à observer, décrire et analyser la manière d'aborder l'élève dans la littérature scientifique. Ce repérage, non exhaustif, nous permettra ensuite de faire émerger un cadre théorique susceptible d'apporter un éclairage complémentaire par le recueil de l'existant tout en contribuant à la construction et à la problématisation progressive de notre objet de recherche.

1.1 L'expérience scolaire

Que fabrique l'école ? se demandent Dubet et Martuccelli (1996, p. 11). Les auteurs cherchent à identifier les effets de l'organisation scolaire sur l'élève. Ils ambitionnent de :

savoir quels types d'acteur social et de sujet se forment au cours des longues heures et des nombreuses années passées à l'école, étant entendu que l'école ne se réduit pas à la classe, qu'elle est aussi faite des mille relations entre des maîtres et des élèves, qu'elle est un des espaces essentiels de la vie enfantine et juvénile (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 11-12).

L'école est ainsi conçue comme « un appareil de production ».

Ce questionnement nous amène à interroger la notion d'*expérience scolaire*. En effet, si l'école pose un cadre à l'élève, notamment par la définition d'un statut d'élève, celui-ci ne peut rester insensible aux normes et règles « qui ne se déversent plus directement dans la personnalité des élèves à l'exception notable des écoliers du primaire » (Rayou, 1997). L'*expérience* est donc ce qui lie le sujet avec le système, « l'acteur est [ainsi] tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994, p. 105). L'*expérience* n'est donc pas uniquement un événement mais s'inscrit dans un processus, une temporalité. Quelle définition pouvons-nous encore donner de cette notion qui pourrait devenir centrale dans notre objet d'étude ?

Le terme *expérience* est issu du latin *experientia* qui signifie « mettre à l'épreuve, pénétrer dans la réalité, aller au-delà de la simple réflexion théorique, confronter avec la vie quotidienne » (Bertrand, 1999, p. 55). Le terme *expérience* induit l'idée que le réel est éprouvé par le sujet. Elle est donc forcément singulière, et en cela sa réalité est plurielle. En effet, chaque individu vit les événements à travers le prisme de son émotion, d'une sensation. On évoque « l'expérience amoureuse, spirituelle » (Dubet, 1994, p. 92).

Ainsi, interroger *l'expérience scolaire* c'est induire l'expression d'une subjectivité. La mise en mots de cette subjectivité va permettre au sujet d'objectiver son ressenti à travers trois logiques qui composent son *expérience scolaire* (Dubet, 1994, 2007) :

- L'intégration normative du sujet au sein d'un groupe, d'une institution ou d'une société ;

Cet aspect renvoie à une logique de socialisation. En effet, l'élève est amené à s'approprier des règles, des fonctionnements, des habitus ... qui vont lui permettre de trouver sa place dans un collectif. L'élève va donc s'exposer à différents codes culturels et règles parfois contradictoires (groupe de pairs, famille, école...)

- La stratégie face au marché scolaire avec des choix de filières à effectuer.

Cette logique stratégique et instrumentale amène l'élève à se construire une trajectoire scolaire en fonction de ses objectifs mais également de ses ressources. Dans cette perspective, l'élève est soumis à un marché qui le met en concurrence avec d'autres acteurs. Il est ainsi amené à se projeter en se dotant d'un projet personnel ce qui l'amène à interroger son « métier d'élève » ;

- La subjectivation de son *expérience* d'élève.

L'élève est amené à se construire une attitude critique basée sur une distance à lui-même face à son vécu scolaire. Il va adopter une posture éthique qui va l'amener à réinterroger les normes et règles du milieu scolaire (logique normative), et la défense de ses intérêts personnels (logique de marché). En effet, « tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet [...]. La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome » (Dubet et Martucelli, 1998, p. 175).

Notre recherche s'inscrit davantage dans la dynamique de la première et troisième logique sans pour autant les reprendre à notre compte. En effet, on retrouvera dans notre travail des effets de proximité avec la manière dont l'élève incorpore des normes et des rôles sociaux (1^{ère} logique d'action) ainsi que la nécessaire mise à distance avec les rôles prescrits (3^{ème} logique d'action).

Mais ce vécu est également un construit social (Dubet, 1994). En effet, le sujet ressent le monde à travers la complexité des relations interpersonnelles mais également à partir de son rang socioculturel :

L'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux, elle doit être saisie dans ses relations à travers l'activité d'un groupe qui témoigne d'une condition commune et socialement située (Dubet et Martucelli, 1996, p. 50).

Cette approche traduit bien que *l'expérience*, en tant qu'objet de recherche, renvoie à l'*activité* du sujet pris dans un environnement qu'il ne peut probablement pas ignorer. Nous développerons ce point plus loin dans notre travail.

Mais *l'expérience* est aussi une expérimentation, une activité cognitive, « ce par quoi les individus construisent le monde » (Wallenhorst, 2008, p. 19). Cette approche est intéressante dans la mesure où elle ouvre des perspectives pour comprendre le monde, par et à travers le vécu. D'ailleurs, dans la philosophie de Kant on trouve le terme *Erfahrung* (expérience) pour illustrer la première source de connaissance. *L'expérience* peut donc permettre d'accéder à la connaissance par la pratique, le vécu, ce qui s'oppose à l'acquisition de la connaissance par la théorie.

Le présent travail de recherche va s'inscrire dans la lignée de Canguilhem qui ne hiérarchise pas ces deux niveaux d'accès à la connaissance. Selon Schwartz, l'humain fait l'expérience de l'*adhérence* et de la *désadhérence* dans un dialogue permanent (Schwartz et Durrive, 2009). Il est capable de se situer à la fois dans la vie (par un effort de vivre) et en-dehors (par un effort de connaître). C'est probablement ce qui est susceptible de le distinguer de l'animal au-delà des formes organisées de ces derniers.

L'histoire de vie du sujet est donc porteuse de connaissances moyennant une nécessaire prise de distance (subjectivation) avec l'événement, le ici et maintenant. C'est bien cela que nous cherchons à explorer en veillant aux effets produits par la mise en tension entre un sujet et son environnement.

1.2 L'expérience des normes

Nous précisons que notre travail de recherche ne se focalise pas sur l'expérience scolaire de l'élève mais plutôt sur l'expérience des normes (Durrive, 2015). Nous aborderons cette dernière comme une réalité d'un processus qui s'inscrit dans l'expérience scolaire. Nous considérons qu'elle en est, pour ainsi dire, une matrice qui permet à l'élève de devenir non seulement acteur mais également agissant. C'est ce cœur névralgique de l'expérience que nous chercherons à subjectiver dans ses dimensions singulières.

Nous nous attacherons donc à analyser l'expérience des normes. Cette approche micro pourrait constituer un moyen d'extraire des grains, de gagner en granularité, en considérant l'expérience scolaire comme une donnée première. L'expérience des normes ne s'oppose donc pas à celle-ci puisqu'elle en est une infime dimension et offre ainsi un effet de loupe à la manière dont l'élève organise, construit son agir, pris sous cet angle. Nous considérons que l'expérience scolaire serait le résultat, le produit d'un débat que l'élève mènerait à partir des normes qui l'environnent.

Selon Durrive, « la normativité proprement sociale ne respire que par le débat, qui est la dialectique entre le rejet et la préférence » (Durrive, 2015, p. 60). L'humain ne se conforme pas mécaniquement à une norme aussi prescriptive soit-elle. Il est en délibération permanente avec des normes antécédentes qui se définissent « à partir de deux caractéristiques : l'antériorité et l'anonymat » (Schwartz et Durrive, 2006, p. 258). En effet, elles existent avant la vie collective qu'elle entend organiser et elles ne prennent pas en compte la singularité de l'individu qui cherche à entrer dans l'agir. Chaque individu va donc réinterpréter les normes, les renormaliser en se donnant à soi-même ses propres normes. C'est un arbitrage qui s'opère (Schwartz et Durrive, 2006, p. 24), un réaménagement (Durrive, 2015, p. 199). Il s'agit bien de prendre à son compte son propre agir, en attribuant une certaine valeur à la norme déjà existante afin de la faire sienne, de la rejeter ou de la transformer.

Le concept de norme nécessite encore quelques éléments d'analyse tant celui-ci est complexe. Nous reprendrons l'approche anthropologique de Canguilhem dont s'est inspiré ensuite tout le courant ergologique.

La norme vient de *norma* qui signifie l'équerre en latin. « La norme exprime ce qu'une instance évalue comme devant être : selon le cas, un idéal, une règle, un but, un modèle (Schwartz et Durrive, 2003, p. 257). L'humain, le sujet, se caractérise par la combinaison de deux normes. L'une est nommée norme *vitale* et concerne en réalité tous les vivants. Les normes *vitales* vont relier l'homme à son milieu naturel. Elles sont vitales en ce sens qu'elles permettent, sous-tendent et conditionnent la vie. Elles sont une source indispensable à la vie et rendent l'existence possible. L'humain se voit doté d'une seconde forme de norme qui la

distingue de la forme animale : les normes *sociales*. Celles-ci sont polémiques, et en cela, s'opposent aux normes vitales qui cherchent l'harmonie du corps avec son milieu naturel.

Les normes sociales peuvent être extérieures au sujet. Elles sont alors imposées « d'en haut » et se confondent avec des normes prescrites. En cela, elles sont polémiques et peuvent faire l'objet de forces contradictoires. Il n'y a pas nécessairement de cohérence entre elles et ne visent pas nécessairement les mêmes finalités. Précisons encore que ces prescriptions peuvent également venir de l'environnement. Les us et coutumes constituent par exemple une forme de prescription pouvant amener le sujet à des délibérations intérieures susceptibles d'aboutir à des contradictions avec des valeurs personnelles.

Ce dernier aspect permet encore d'induire l'idée que les normes peuvent également être auto-prescrites ; chaque individu se fixe ses propres déterminations en fonction de son histoire de vie par exemple.

On comprendra dès lors, que la vie sociale est un conflit de normes permanent et qui permet à l'individu d'exercer sa normativité. La société veut s'imposer à chacun et à partir de là, chacun de nous, sans exception, entre en débat de normes avec le milieu. C'est une condition de socialisation : la norme sociale a besoin d'hommes normatifs pour exister et, en retour, l'homme normatif a besoin de la norme sociale pour se singulariser, construire son identité. Il est donc à la fois en conformité tout en étant différent.

Notre objet d'étude visera à s'intéresser à l'activité des élèves, en tant qu'individus normatifs, qui construisent leurs expériences dans un espace contraint sur lequel ils vont tantôt s'appuyer pour produire de nouvelles normes, tantôt se soumettre à elles.

2. L'élève à travers la littérature scientifique

A ce stade, il nous semble intéressant de passer en revue la manière avec laquelle les auteurs de référence ont abordé l'élève, et ceci, dans le but de faire émerger l'existant en permettant à notre travail de recherche de se positionner dans un environnement déterminé.

2.1 Perspectives historiques

L'école a toujours été un enjeu politique. En effet, l'école laïque, gratuite et obligatoire (1881) de Jules Ferry ambitionnait de fonder une république autour des valeurs universelles de liberté, d'égalité et de fraternité. L'enjeu consistait à réunir le peuple français autour d'une même langue, de normes communes et librement partagées à une époque où la France était encore fortement marquée par diverses fragmentations (linguistique, culturelle...) qui menaçaient l'unité nationale.

S'ajoute à cela une attitude de méfiance de l'état envers les familles. Déjà en 1782, Turgot, ministre de Louis XVI, soulignait que « Seul l'état a le droit d'éduquer » car :

Dans la tradition française, l'Etat c'est la raison et la famille la superstition, l'Etat c'est la science et la famille la religion, l'Etat c'est la langue nationale et la famille le patois, l'Etat c'est l'égalité des chances et la famille l'héritage des privilèges (Dubet, 1997).

L'enfant est donc extrait, arraché à son milieu familial, social dans le but de le préserver de l'obscurantisme ambiant en lui permettant de devenir un citoyen éclairé. C'est ainsi que :

Plusieurs heures par semaine, et plusieurs mois par an, les enfants du peuple se transforment en élèves de la Nation. Ils étudient la langue nationale, l'histoire

nationale, la géographie nationale. Ils entonnent des chants patriotiques et saluent leur drapeau. (Maulini, 1999, p. 9-15).

Nous pouvons dès lors nous interroger sur cette mutation de l'enfant du peuple en élève de la nation et de la manière dont cette mutation va impacter son expérience scolaire.

Philippe Aries est le premier chercheur à s'être intéressé à l'évolution du sentiment de l'enfance et de la place de l'enfant dans la famille, et plus largement, dans la société française. En 1960, il publie « L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime » qu'il rééditera en 1973 nuancant certaines de ses affirmations initiales.

La deuxième partie de l'ouvrage consacrée à la vie scolaire présente l'école comme un marqueur de la séparation de l'enfance scolaire du monde des adultes dans lequel l'enfant évoluait jusqu'au XVIIème siècle. Sa synthèse est sans appel :

L'école a enfermé une enfance autrefois libre dans un régime disciplinaire de plus en plus strict, qui aboutit aux XVIIIème et XIXème siècles à la claustration totale de l'internat [...] Elle lui a infligé le fouet, la prison, les corrections réservées aux condamnés des plus basses conditions (Aries, 1960, p. 245).

L'internat caractérise, à lui seul, cette distance que l'école souhaite pour trancher avec son environnement.

Notons à cet égard que cette distance qui, nous l'avons vu, est ancienne ne posait pas problème pour la société tant la confiance entre l'école et la famille était teintée de respect et de solidarité.

En effet,

C'est une véritable collaboration qui doit s'établir entre le père de famille et le maître, pour l'éducation de l'enfant [...] Un échange de communications qui s'établirait aussi régulièrement que possible et qui serait inspiré par un sentiment de confiance réciproque, tournerait au profit de l'éducation et de l'instruction des élèves; se sentant en quelque sorte surveillé à l'école par son père et à la maison paternelle par son maître, comment un enfant ne redoublerait-il pas de vigilance ? (Soleil, 1937, p. 24).

Cet extrait du Code Soleil (dénommé aussi Le livre des Instituteurs), a formé en Ecoles normales les instituteurs tout au long du XXème siècle. Ce code expose les prescriptions essentielles qui doivent guider l'instituteur dans l'exercice de sa fonction en définissant, à partir de l'agir des adultes, ce que doit être la posture d'un élève à l'école : c'est la surveillance qui fonde l'acte éducatif, réduisant l'agir de l'élève à une attitude de soumission propice, disait-on, aux apprentissages. Il fallait en quelque sorte éteindre l'enfance pour rendre l'individu disponible au présent scolaire.

Cette période est donc fortement marquée par l'absence de reconnaissance du statut de l'enfant, privé de tout accès au droit. Cette indifférence totale à son égard a été décrite par Rousseau dans son traité L'Emile ou De l'éducation : « Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme » (Rousseau, 2009, p. 6).

Ces extraits intéressent la présente étude dans la mesure où nous pouvons en déduire que l'école contemporaine est sans doute l'héritière de cette fracture initiale. Nous ne pouvons ignorer ce socle sur lequel s'est construite l'école au fil du temps. Dès lors, il nous reste à inférer ce que devient l'activité de l'élève, dimension ignorée des travaux de recherche, sur cette période qui ne s'intéresse à l'élève qu'à partir du prisme des représentations des adultes. En effet, à notre connaissance, il n'existe aucun écrit de cette époque retraçant le vécu des élèves au sein de l'école.

De toute évidence, les écrits rapportés témoignent d'un statut d'élève qui ne laisse aucune existence propre à l'individu. Celui-ci serait dépourvu d'autonomie, de potentialité propre, et donc, de capacité à s'éprouver dans sa singularité ! L'élève appartient soit à son père, soit à son maître d'école. Dès lors, la vie de l'élève se caractériserait par la verticalité d'autorités conjuguées et convergentes, qui érigent des règles communes que l'élève ne peut ignorer. Tout semble « sous contrôle » ne laissant aucun espace d'autodétermination et de clandestinité à l'enfant.

2.2 L'élève au cœur de la cible ?

Quelle place notre institution scolaire d'aujourd'hui réserve-t-elle à l'élève ? « Sommé de décider précocement de son projet d'études, acculé à la réussite, chargé très tôt de la pression des résultats, l'élève a-t-il toujours le temps d'être lui-même et de vivre sa propre vie ? » se demande Dupeyron (2005, p. 19). En effet, les nouvelles revendications en faveur de l'enfant-sujet se heurtent à une tradition scolaire plutôt autoritariste (Cavet, 2009, p. 1).

Dès lors, l'élève est sommé d'adopter une attitude de *coping* (du verbe anglais *to cope* qui signifie *ajuster, adapter, faire face*) pour tenter de s'adapter à la réalité de la compétition scolaire et de l'instrumentalisation excessive des savoirs (Sordes-Ader, 1997).

Cette idée se retrouve dans les travaux de Dubet et de Martuccelli sous un autre vocable : la logique de la *face*. En effet, les tensions qui émanent entre les exigences de l'intégration scolaire et le souci de subjectivation du sujet, amènent l'élève à se doter d'une *face* lui permettant de gérer ses tiraillements (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 163). Ce souci de la *face* constitue ainsi une stratégie que l'élève développe pour s'adapter à l'épreuve de la scolarité.

L'attitude de *coping* (Sordes-Ader, 1997) tout comme la logique de la *face* (Dubet et Martuccelli, 1996) intéressent notre objet de recherche puisque ces notions témoignent de la mise en activité du sujet. En effet, nous pouvons dresser un parallèle avec les écrits de Canguilhem lorsqu'il souligne que : « Tout homme veut être sujet de ses normes » (1947, p.135). L'individu ne se laisse donc pas conditionner par son environnement de vie. Il est toujours en délibération, cherche l'initiative et ceci malgré les contraintes que son environnement socioculturel produit au quotidien. Nous pouvons considérer que l'activité du sujet deviendra agissante lorsqu'elle débordera sur son environnement de vie.

A partir de cette approche, il nous semble intéressant d'introduire la notion de « dramatique d'usage de soi » développée par Schwartz et Durrive (2003). Selon cette approche, tout sujet est soumis à des événements, des faits qui amènent de la rupture dans le cours naturel de la vie. Dès lors, le sujet doit « faire usage de soi par soi » pour produire à son tour ses propres normes lui permettant de s'arranger avec les événements extérieurs. Ce faisant, il crée lui-même du contexte. Schwartz répondra à Mencacci que l'utilisation du terme dramatique n'est pas à comprendre dans le sens d'un drame survenant dans un contexte de vie

(2003). « Cela veut dire qu'il se passe quelque chose » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 22-23) qui doit amener un débat, une délibération du sujet. ... et « qu'il ne peut pas ne pas se passer quelque chose ». C'est ainsi que va s'instaurer un « débat de normes » (Schwartz et Durrive, 2003) comme matrice de l'activité humaine, aspect que nous avons déjà évoqué précédemment.

Nous voyons ici, à nouveau, se profiler l'écart entre l'expérience scolaire telle que décrite par des chercheurs (Dupeyron, 2005 ; Cavet, 2009 ; Sordes-Ader, 1997 ; Dubet et Martuccelli, 1996) et l'expérience des normes telle que décrite par Schwartz et Durrive (2003) dans la lignée de Canguilhem (1947). En effet, les premiers analysent le visible, l'agir de l'élève et en concluent l'activité du sujet là où les seconds cherchent à rendre compte de l'activité profonde du sujet par le jeu d'un débat de normes.

2.3 La créativité comme activité de contrôle

D'autres études sont encore à signaler, dans la mesure où, elles visent à rendre compte de la manière dont l'élève évolue au sein de l'École à travers le prisme des règles et règlements qui organisent la vie des élèves au quotidien. L'élève s'y trouve souvent défini à partir de son comportement d'agression ou de soustraction aux obligations scolaires.

Nous pouvons citer le psychanalyste Jeammet, qui introduit la notion de *créativité humaine* pour décrire la manière avec laquelle l'individu en difficulté, fragile, répond à différentes injonctions. L'auteur restitue des situations où « des adolescents, qui commencent à aller mal, se [jettent] à corps perdu dans une activité pour réussir, qui peut être internet, le cheval, une relation amoureuse, une secte... » (Jeammet, 2010, p. 8). Mais la créativité peut également prendre la forme d'une « destructivité » (Jeammet, 2010, p. 9). L'auteur appelle cet état comme étant « la créativité du pauvre, pas au sens économique mais de celui qui se sent impuissant » (Jeammet, 2010, p. 9).

Dès lors, l'élève en échec scolaire ayant perdu le sens de l'école est incapable de suivre les enseignements mais pour autant, il n'accepte pas de subir de manière passive son quotidien scolaire. Il va dès lors déployer à l'école de l'irrespect, voire des comportements violents, comme une réponse à l'absence de contrôle dont il peut faire preuve notamment face aux attentes scolaires.

Cette notion de *créativité du pauvre* intéresse notre étude dans la mesure où elle traduit l'action entreprise par le sujet pour contrôler son quotidien. L'élève développe ainsi une activité qu'il déploie sans doute, d'abord de manière souterraine, pour ensuite la déplier dans le réel. Nous marquons une nuance avec les travaux de Jeammet qui explique cet agir par un déclenchement « d'un certain nombre d'émotions primaires » (Jeammet, 2010, p. 9). Ce serait le ressenti plus que la réflexion qui expliquerait une action du sujet. Une seconde piste explicative pourrait encore être proposée.

Nous rejoignons ici l'avis de Le Blanc lorsqu'il décrit les deux sources qui permettent à l'humain de s'individualiser, d'exister comme un sujet unique et singulier.

Il y a d'abord la source vitale qui est une recherche d'adaptation par équilibre interne : chacun a sa manière de s'adapter dans un environnement. « Elle ne connaît pas le débat. Tout se ramène pour elle à une question de vie ou de mort » (Durrive, 2015, p. 65). Puis, on trouve la source sociale, qui est une recherche d'originalité par créativité externe : chacun a sa manière d'adapter son adaptation, de s'écarter de l'écart, de résister à l'adaptation "simple". En effet, le sujet social se construit en "résistant" (Le Blanc, 2008, p. 92-93). La notion de « créativité

du pauvre » pourrait ainsi constituer une réponse plus ou moins conscientisée par le sujet pour « résister » à une situation qui, par essence, lui échapperait.

On comprend dès lors pourquoi l'acronyme « TINA » utilisé dans l'espace politique pour « There is no alternative », célèbre réplique de Margaret Thatcher alors Premier ministre du Royaume-Uni, sonne creux tant l'humain est incapable de se résoudre à un comportement prescrit pour lui. Il est toujours en évaluation fut-elle intuitive (pour faire écho au positionnement de Jeammet) d'une norme, notamment par le truchement des valeurs parfois paradoxales qui pourraient surgir de l'action et de l'individu par un dialogue qui, parfois, s'ignore (Schwartz et Durrive, 2003). Ce processus fait du vivant un sujet singulier capable de développer des activités de contrôle dont il est le maître d'œuvre.

Aborder cette problématique de la violence par le prisme d'une volonté déployée par l'élève de rester au centre de ce qui lui arrive, permettrait d'entrevoir des pistes de prise en charge par les professionnels de jeunes dont le comportement violent menace l'ordre public. En effet, cela permettrait d'interroger l'élève sur ce qui fait norme dans son système décisionnel. En effet, tout débat de normes débouche forcément sur des points de vue que nous pouvons regrouper par les termes « réserves d'alternatives » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 259). Donner de l'épaisseur à ces alternatives en réserve serait un moyen pour l'éducateur d'entrer dans la relation éducative en envisageant des problématiques sous un angle positif. Ces éléments de positionnement constituent les premiers repères pour envisager des perspectives à la présente étude.

2.4 Le poids du système

Si l'institution scolaire est capable d'impacter la condition de l'élève, nous pouvons ajouter que l'école est elle-même tributaire d'influences dont les enjeux la dépassent. En effet, « la survalorisation de la réussite professionnelle et personnelle, l'allongement continu de la durée des études, la précarisation croissante de l'emploi » (Merle, 2005, p. 2) impactent également au quotidien le fonctionnement de l'école et, par ricochet, renforcent la nécessité pour l'élève de s'approprier des contraintes alors qu'il ne dispose pas toujours des connaissances et compétences pour se les approprier. Il faut le signaler, la condition de l'élève est donc tributaire d'un système plus global qui dépasse l'école elle-même.

Dès lors, nous pouvons considérer que l'élève se doit d'agir en considérant les effets de l'influence socio-économique dont l'école ne peut elle-même pas se soustraire. Les transformations profondes de l'organisation sociale s'enchevêtrent et conditionnent la manière dont l'élève est appelé à évoluer dans l'espace scolaire.

Dans une société marquée par la précarisation du travail et l'accès aux emplois les plus qualifiés en fonction des diplômes les plus rares, la norme de la responsabilité individuelle a exacerbé la concurrence interindividuelle, favorisé le développement considérable de la scolarisation et l'inflation continue des diplômes (Merle, 2005, p.2).

Dès lors, certains élèves se trouvent « humiliés » (Merle, 2005), marqués par la concurrence et la compétitivité. Si l'École détient la possibilité de distribuer des diplômes, elle est également en capacité de « détruire les sujets, [...] de les plier à des catégories de jugement qui les invalident » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 11-12). Pain et Oury évoquent une « école caserne » (2001) faite de violences institutionnelles, de malmenances scolaires. Ainsi, une part des violences en milieu scolaire serait étroitement liée à la violence que l'école

produit elle-même. On définit cette violence d'institutionnelle comme « une machinisation qui écrase le sujet dans des fonctionnements collectifs » (Vidal, 2004, p.105).

C'est à partir de ces constats que les auteurs construisent progressivement une catégorisation de profils d'élèves. Selon Merle, il y aurait des « perdants » et des « gagnants » dont les écarts se creusent. Cet aspect constitue la principale conclusion des entretiens menés par Merle de 1999 à 2004 qui mettent en évidence le sentiment d'humiliation des élèves et le non respect des droits des élèves par les enseignants. La compétence scolaire d'un élève, sa réussite ou son échec à l'école, sont indissociables des jugements portés sur lui, tout particulièrement par ses professeurs (Merle, 2005, p. 21).

Il y aurait donc des « exclus de l'intérieur » (Merle, 2005, p. 11), qui ne sont plus en capacité de comprendre le contenu des enseignements et qui n'identifient pas le sens de l'école. Nous pouvons faire le parallèle avec les travaux de Clot (1999) qui évoque que le coût humain du travail ne réside pas uniquement dans ce que le sujet réalise, mais également dans ce que l'on voudrait réaliser et que l'on ne parvient pas à faire (Clot, 1999). L'élève n'est probablement pas insensible à cette dimension dont le coût est quotidien et peut se prolonger jusqu'à la fin de la scolarisation obligatoire qui s'élève à 16 ans.

Les pratiques des enseignants auraient également un rôle dans la construction du sentiment de bien-être de l'élève dans la classe. C'est ainsi que Zimmerman aborde « Les processus d'attraction répulsion des enseignants à l'égard des élèves » (1978, p. 62). Ainsi, l'auteur met en évidence un véritable « ghetto non-verbal » pour une partie d'enfants d'ouvriers (40% de français et 48% d'étrangers). Cette population est séparée, isolée, par le non-regard des enseignants. Ces élèves font l'objet d'une ségrégation dont ils pourraient être porteurs de stigmates tout au long de leur vie. C'est à partir de facteurs non-verbaux observables dans le quotidien de l'élève que l'auteur identifie de véritables phénomènes de rejet d'élèves. L'agir de l'élève est donc tributaire de la manière avec laquelle il est traité par l'enseignant. Nous voyons dans ces approches que l'élève est, comme le travailleur, pris dans l'entrave de sources de prescriptions plurielles, ce que Daniellou appelle « le travail des prescriptions » (2002).

En effet, l'élève est soumis à des « pressions diverses exercées sur [son] activité [qui sont] de nature à en modifier l'orientation » (Daniellou, 2002, p. 11). Il doit ainsi très largement dépasser l'« injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10) souvent incarnée par l'enseignant que l'on pourra nommer « prescriptions descendantes » (Daniellou, 2002, p. 10). En effet, il existe d'autres sources de prescriptions à commencer par celles exercées par les parents de l'enfant, ce qui peut amener un « conflit de prescriptions » (Daniellou, 2002, p. 9) dans la mesure où elles peuvent être différentes voire contradictoires avec celles de l'enseignant. Comme le souligne à juste titre Bruner (1996), l'école ne peut jamais être considérée comme culturellement « neutre ». Elle est une création culturelle particulière, ce qui explique pourquoi certaines familles peuvent formuler, à l'égard de leur enfant, des injonctions spécifiques qui viennent contredire celles émanant de l'école. Ces prescriptions que Daniellou appelle « remontantes » (2002, p. 10) sont néanmoins, s'agissant de l'élève, à interroger dans la mesure où d'autres peuvent encore être identifiées.

En effet, le groupe de pairs dans lequel évolue l'élève peut également prescrire une attitude, une posture, que celui-ci doit incarner pour garder un rang. Nous pouvons ici citer les travaux des recherches menées par Ayrat qui interrogent l'appareil punitif scolaire à la lumière du genre en se demandant pourquoi 80 % des élèves punis au collège sont des

garçons (Ayrat, 2011). Les résultats de ses recherches montrent que les transgressions du garçon traduisent une parade sexuée déployée pour plaire aux filles, qu'il recherche de la conformité avec les normes de virilité (rite fusionnel), qu'il cherche à se différencier des filles (rite différenciateur) et qu'il recherche l'intégration dans le groupe des pairs garçons (Ayrat, 2011, p. 153-180).

Nous voyons à partir de cet exemple la force des prescriptions ascendantes pour un élève inscrit dans un processus de développement qui n'est pas insensible au collectif des pairs.

Les « prescriptions descendantes » peuvent également être redéfinies et élargies puisque l'enseignant n'en est pas le seul pourvoyeur. Parallèlement aux contraintes explicites qu'il formule pour l'élève, on peut également citer le règlement intérieur, les différentes chartes (portant sur les incivilités, la laïcité...). Mais l'élève est également soumis aux implicites de la relation à l'enseignant, à commencer par son style d'enseignement, en référence à la grille de Therer-Willemart (1984). Aussi, dans une même journée, l'élève sera soumis à une diversité de styles qui convoqueront, pour chacun, sa capacité d'adaptation.

Ainsi, si l'élève est en proie à des pressions liées au contexte socio-économique et au poids du diplôme dans le processus d'insertion professionnelle, il est également exposé aux prescriptions du groupe de pairs, du style d'enseignement et du profil culturel des parents.

On comprendra pourquoi Schwartz préfère « immerger la question de la prescription dans celle plus générale et générique de la norme » (2002, p. 36). En effet, « la norme apparaît [...] comme un concept constituant de toute socialité humaine, dont les sources sont énigmatiques, les modes d'injonction très divers, plus ou moins inconscients, plus ou moins dissimulés ou explicites » (Schwartz, 2002, p. 36). Nous pouvons donc postuler que l'élève va mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps (Daniellou, 2002, p. 11). Le sujet n'est donc jamais réduit à un simple « carrefour d'influences » (Canguilhem, 2003, p.197).

Pour faciliter la compréhension de notre étude, nous utiliserons le terme *norme* pour traduire la diversité des prescriptions auxquelles le sujet est confronté.

2.5 Le poids des déterminismes

La question du déterminisme nous semble encore à approfondir dans la mesure où ce concept pourrait crisper, voire anéantir, la capacité de l'élève à délibérer dans un espace fortement contraint. Il nous faut encore davantage approfondir cet aspect afin d'en extraire des conséquences pour notre présent travail.

La thèse du « handicap socioculturel » (Bourdieu et Passeron, 1970) est souvent évoquée pour traduire l'impact des pratiques éducatives familiales sur le développement cognitif de l'enfant. Ainsi, chaque individu intègre des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde, qui vont plus ou moins favoriser l'appropriation du contenu des enseignements en fonction de l'origine sociale des parents. Dès lors, on comprend pourquoi les familles « favorisées » qui valorisent la communication, l'émergence du sujet et fréquentent davantage les lieux culturels réunissent les conditions de réussite de leurs enfants.

Une seconde thèse est souvent combinée à celle décrite précédemment : la « reproduction » (Bourdieu et Passeron, 1970). Celle-ci souligne « l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital culturel scolairement rentable » (p.144). Bourdieu et Passeron mettent en évidence la constitution d'un habitus de classe : « Les classes sociales sont caractérisées par des distances inégales à la culture scolaire et des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquérir » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 246). L'habitus permet même aux usagers d'une même école de se reconnaître (Perrenoud, 1995, p. 52).

Pour Lebaron (2014), l'*habitus* désigne « un ensemble cohérent de dispositions acquises qui orientent les pratiques d'un agent, indépendamment de toute fin consciente explicitement posée » (p. 66). Il dépeint deux formes d'habitus : L'« habitus primaire » qui résulte de l'éducation familiale et « secondaire » qui s'origine dans l'ensemble des acquisitions liées au système scolaire (Lebaron, 2014, p. 66). Toutes ces acquisitions sont naturelles au point que : « le fondement biologique de l'habitus réside dans la plasticité cérébrale » (Lebaron, 2014, p. 66).

Dans la manière dont les auteurs abordent le concept d'habitus, nous pouvons en induire l'absence de contrôle de l'individu qui subit l'habitus qu'il semble avoir acquis par un processus naturel. Ces thèses semblent ainsi s'opposer au débat de normes que nous avons mis en évidence auparavant.

L'école, quant à elle, se contente d'enregistrer et même de favoriser une reproduction sociale et renforce ainsi les inégalités. Et ceci, d'autant que les valeurs du système scolaire sont majoritairement celles des classes dominantes dont les membres sont les héritiers privilégiés (Bourdieu et Passeron, 1964). Ces théories ont en commun de présenter l'école comme un simple opérateur transformant les différences sociales initiales en différences sociales ultérieures (Charlot, Bautier et Rocheix, 1992).

Cette analyse est encore transposable dans toutes les relations interindividuelles qui s'établissent dans la classe et hors de celle-ci entre l'élève et son enseignant dans un jeu de domination. En effet, cette thèse de la domination va se retrouver dans différentes études notamment sociologiques. Dans cette optique, Sirota (1988) va repérer une inégalité sociale dans la prise de parole des élèves. L'espace classe devient ainsi un lieu d'observables qui se nourrit des interrelations diverses et variées. Les enfants issus de classes sociales favorisées « ne donnent pas seulement l'impression d'une bonne adaptation aux exigences du jeu scolaire, mais d'un dépassement, d'un débordement de ses règles explicites » (Sirota, 1988, p. 137).

Ainsi, ces analyses ont en commun de présenter la posture de l'élève sous une forme passive. L'élève ne serait ni acteur, ni auteur de son devenir et serait plus ou moins marqué par les différentes formes de violences institutionnelles et des écarts liés à son origine socioculturelle qui conditionneraient une grande part de sa réussite scolaire. Ce constat est un élément central à prendre en compte dans la conduite de nos travaux.

D'autres études se sont données pour objectif d'investir cette problématique de manière différente. Nous pouvons citer les travaux de Bautier, Charlot et Rocheix (1993) qui ont collectivement étudié l'articulation entre l'analyse de l'école et les difficultés que rencontrent un certain profil d'élèves en difficulté au regard de l'origine sociale en tant qu'elle instaure un certain rapport au savoir ; ainsi qu'une analyse de l'école du point de vue du fait social que constitue le thème des banlieues. Les auteurs se sont explicitement référés à Vygotski et Leontiev se situant dans le cadre de la psycho-pédagogie. Une distinction

apportée entre motivation et mobilisation (Bautier, Charlot et Rocheix, 1993, p. 21) laissait entrevoir des éléments d'analyse s'inscrivant dans le cadre de la théorie de l'activité.

Néanmoins, de l'aveu même des auteurs, on ne trouve pas d'explicitation autre au déterminisme social tel que décrit et développé par toute la sociologie de Bourdieu :

Il existe bien un processus de transmission d'un capital culturel, d'un "ethos" face au savoir et, sur ce point, les travaux de P. Bourdieu restent tout à fait pertinents, même si ces notions ne permettent pas de comprendre les modalités selon lesquelles s'opère une telle transformation, ni à comprendre ce qui se passe dans une histoire scolaire, ce qui pourrait s'y passer si l'école et les pratiques pédagogiques étaient autres. (Bautier, Charlot et Rocheix, 1993, p.109).

L'héritage culturel émerge bien comme une ressource déterminante, inégalement partagée, permettant aux élèves issus de milieux favorisés de construire du sens à l'école et de tirer le meilleur parti de l'enseignement. Ces travaux sont néanmoins critiqués par des chercheurs qui évoquent les limites de ces approches qualifiées de « déféctologiques » (Asdih, Larivée et Pithon 2008).

2.6 L'intériorité comme point d'appui de l'objet de recherche

Durrive adopte également une posture critique quant à ce type de mécanisme explicatif de la réussite ou de l'échec scolaire. Pour en revenir à la théorie de l'*habitus* décrite plus haut, il souligne que « l'appropriation d'une norme n'est [jamais] intériorisation parce que son effectivité suppose son acceptation » (Durrive, 2015, p. 25). Aussi, il faut envisager toute norme non seulement du point de vue de son imposition mais également de sa réception. L'approche de Canguilhem se voit ici confirmée dans la mesure où celui-ci soulignait déjà la mise en débat de ses propres normes avec celles venant de l'environnement permettant ainsi leur appropriation.

Les travaux de Terrail s'inscrivent également en faux quant à toutes ces approches déterministes. Terrail a étudié les « transfuges », c'est-à-dire les jeunes issus de familles populaires qui parviennent, malgré un handicap socioculturel à réussir à l'école puis à s'insérer dans des professions intellectuelles à fort besoin de potentiel intellectuel, dans une histoire qui est à la fois « affranchissement » et « arrachement » (Terrail, 1984). Pour comprendre comment se jouent les destins scolaires, Terrail a cherché à analyser l'activité de transmission de connaissances ainsi que les contenus cognitifs en termes d'obstacles intellectuels. Les élèves seraient donc désormais potentiellement « tous capables » ce qui validerait le postulat de l'« éducatibilité universelle ».

Ainsi, si l'*habitus* est « expliquant », il n'est pas lui-même « expliqué » (Barthez, 1980) : comment se forme, et se transforme ce système de dispositions qu'est l'*habitus* ? Nous pensons qu'on ne peut le comprendre qu'en prenant en compte l'histoire de vie et la singularité du sujet. Les théories du handicap socioculturel et de la reproduction ne prennent pas en compte ces dimensions et ne parviennent pas à expliquer ces cas marginaux : enfants issus des classes sociales défavorisées qui réussissent mais également ceux d'origines socioculturelles favorisées qui échouent (Charlot, 1992).

Ces éléments de constat constituent le point d'appui de ce présent travail de recherche. En effet, nous avons vu que les travaux mentionnés précédemment considèrent que les

apprentissages des élèves sont tributaires des influences de l'environnement ou du contexte de vie. Mais ces influences ne valent que pour l'individu faisant lui-même l'objet de ces mêmes influences. En effet, un même environnement aura une influence sur tel individu et n'en aura pas sur tel autre, pour lequel cet élément ne présentera pas le même sens (Charlot, 1992).

Différentes recherches vont se développer dans le but d'explicitier le mécanisme de l'échec scolaire et de modéliser les phénomènes explicatifs de la réussite de l'élève. Ainsi, des sociologues ont montré que le système « établissement scolaire » contribue à la construction de la réussite et de l'échec en introduisant la notion d'« effet-établissement » (Duru-Bellat et Mingat, 1988). D'autres vont étudier la vie dans l'espace classe en illustrant que les normes et valeurs qui s'y développent sont celles des classes moyennes (Sirota, 1988).

Toutes ces études ont en commun de considérer l'élève dans un rapport d'extériorité. L'élève serait un être passif sous l'influence de l'action des autres, de son environnement, de son histoire, entendu au sens très large. Il serait tantôt « humilié » (Merle, 2005) « vaincu » (Dubet, 2004), « captif », « transfuge » (Terrail, 1984)... Qu'il échoue ou qu'il réussisse (alors que son contexte de vie ne le prédestinait pas naturellement à cette issue), ces études semblent confirmer la passivité de l'élève. Il ne serait ni l'auteur, ni l'acteur de son devenir d'élève.

Le présent travail de recherche ambitionne d'apporter un autre éclairage en cherchant à ouvrir la boîte noire de l'élève pour faire émerger des mécanismes et tenter d'approcher, au plus près, la manière dont l'élève se construit dans un espace scolaire « fortement normé » (Merle, 2005).

3. Cadre d'analyse théorique : De la démarche ergologique au métier d'élève

3.1 La question de l'activité

Nous avons vu que les sociologues ont essentiellement travaillé sur la description de l'agir, de l'action de l'élève et non de son activité. Or, l'activité déborde l'action et se dissout dans celle-ci. En effet, l'action constitue la part visible, c'est toujours une réduction de l'activité, un condensé, un résumé, un parti-pris, un choix, le reflet d'une délibération (Schwartz, 2002, 2006, 2007). Il y a une forme d'épaisseur qui échappe au champ du visible et que la présente étude va interroger. Mais qu'entendons-nous par le terme d'activité ?

Le terme d'*activité* nécessite une définition dans la mesure où il est difficile à cerner. En effet, ce terme « peut être un mot sans contenu conceptuel précis, séjournant à l'état flou, fonctionnant à l'*aveugle*, dans notre langage quotidien ou dans divers champs scientifiques » (Schwarz, 2007, p. 122).

Nous nous référons à la définition qu'en donne Barbier (2011). Pour l'auteur, l'*activité* constitue :

L'ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion (Barbier, 2011, p. 25).

Cette définition met en évidence la double dynamique de l'*activité*. Elle constitue à la fois une « transformation du monde » et une « transformation de soi ».

En ce sens, elle est située dans un temps donné et dans un espace situé et est composée d'une dimension historique, personnelle et dynamique comme des éléments d'un ensemble qui s'inscrivent dans un processus. Ainsi, toujours selon l'auteur, toute *activité* est une reconstruction permanente et singulière.

Barbier en précise encore trois aspects :

- Cette transformation du monde peut-être une transformation du monde physique, mental ou social, le plus souvent les trois à la fois ;

- Elle concerne indissociablement le sujet et son environnement. Elle est à la fois transformation du monde et transformation du sujet transformant le monde. Etymologiquement, le terme désigne le potentiel que présente un être vivant de transformation de lui-même et de son environnement ;

- Cette reconstruction touche l'ensemble de l'environnement, même si elle a pour produit immédiat une transformation précise de cet environnement, susceptible de la caractériser : on pourra alors distinguer des activités au sein de l'activité décliné au singulier.

Le concept d'*activité* va constituer le centre névralgique de ce travail de recherche en cherchant à interroger au plus près de la réalité l'*activité* de l'élève. De manière précise, nous ambitionnons de mettre « l'activité au centre du débat dès que c'est possible » (Durrive, 2015). En effet, interroger la manière dont on élabore notre *activité* « c'est un moyen de grandir en tant que sujet éthique, qui cherche à être responsable, auteur de son devenir, capable de réagir avec un point de vue personnel » (Durrive, 2015). Adapté à l'élève, on mesure l'enjeu d'un tel sujet à une époque où l'appropriation des valeurs devient une préoccupation centrale ainsi qu'une nécessité pour les générations à venir. L'éducateur, le formateur, l'enseignant trouveront dans ce travail de recherche quelques ingrédients pouvant servir leur développement professionnel.

3.2 Les apports de Vygotski et Leontiev au concept d'activité.

Il nous semble encore nécessaire de documenter ce concept tant il nous semble recouvrir de la complexité. Celui-ci a été théorisé par Vygotski et Leontiev.

3.2.1 L'apport de la théorie historico-culturelle selon Vygotski

Vygotski récuse l'idée d'une évolution « naturelle » ou « biologique » du psychisme de l'individu, mais intègre la culture comme élément central. Ainsi, le développement des fonctions psychologiques du sujet est lié à sa participation à des pratiques extérieures et socialement construites. Tout apprentissage se réalise au contact avec un environnement. Il n'y a pas d'apprentissage sans un ancrage, un conflit avec le réel. Ainsi, mettre à jour l'activité d'un élève, équivaut à le considérer dans son environnement. Cette logique de pensée nous amènera à utiliser une méthode de recueil des traces de l'activité de l'élève à partir d'un plan de l'établissement scolaire que l'élève va annoter afin de rendre compte, de manière la plus précise possible, de tous les éléments de l'environnement qui ont pu, d'une manière ou d'une autre influencer son vécu. Les traces de l'activité sont consultables en annexes 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 et 41.

Notons encore que le couple « apprentissage – développement » est central dans la théorie développée par Vygotski : « Toute fonction psychologique, dans le développement

culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique » (Vygotski, 1960, p. 197).

Le développement est conçu comme un processus d'appropriation de signes extérieurs dont le résultat est l'élaboration d'un système de signes intériorisés : la pensée est donc sociale car elle se construit dans l'interaction avec un objet médiatisé par un autre. A la différence de l'animal, l'homme par son travail va agir sur la nature, la transformer pour créer un monde social. Et c'est dans ce monde créé que va se stocker et se développer des savoirs et savoir-faire.

Pour l'auteur, la phase d'appropriation se fait en trois temps : le sujet collecte de l'information venant de l'extérieur sans véritablement en comprendre le sens (pas de liaison), pour ensuite en construire (liaison externe) et, pour finir, par l'intérioriser. Nous nous situons là à l'opposé des théories explicatives développées dans le chapitre 2.5 de la 1^{ère} partie et, notamment, celle qui concerne l'*habitus*. En effet, le sujet s'inscrit bien dans une logique de « réception » d'informations qu'il recueille à partir de son environnement (Durrive, 2015, p. 25). Il est donc actif en cherchant à se situer au centre de ses décisions ce qui l'amène à produire des compétences et connaissances compte tenu de l'existence du couple apprentissage – développement décrit plus-haut.

Cet aspect est central dans l'objectif que nous assignons à ce travail de recherche. En effet, nous pouvons postuler que si l'élève est bien *en activité* au sens où l'entend Vygotski dans l'espace scolaire (malgré les contraintes fortes décrites précédemment), qui plus est sur un temps hors-classe (comme nous ambitionnons de positionner notre recueil de données) dans ce cas nous pourrions confirmer qu'il y a bien production de compétences et de connaissances de la part de l'élève. Cela signifie que l'institution se doit d'être réceptive à ce qui se joue au quotidien et qui échappe au regard non-averti.

Dans tous les cas, cette approche permet de rendre compte de la complexité de l'activité du sujet. Ainsi, tout sujet est soumis à des débats psychiques internes ce qui suppose plusieurs options concurrentes possibles dont le but est bien de s'adapter à un environnement donné.

Ces délibérations intrapsychiques font ainsi envisager d'autres « préoccupations » et d'autres « manières de faire ». Ils amènent des hésitations, des doutes, des « empêchements » (Clot, 1999) et donnent de l'épaisseur aux « réserves d'alternatives » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 259). Le présent travail s'inscrit dans la lignée de Vygotski.

3.2.2 L'apport de la théorie de l'activité selon Leontiev

Leontiev développe davantage le caractère dialectique de la relation entre l'action individuelle et la collectivité et, en cela, se démarque de Vygotski.

Selon l'auteur, l'activité humaine, à la différence de l'activité animale, est structurée en trois niveaux : les motifs, les actions et les opérations. Dans ce modèle, l'activité ne se déroule pas au hasard. Le sujet détermine les différents états de son agir. Il est capable de conscientiser ses choix en réalisant des opérations qui relient les motifs aux actions qu'il

réalise. Cette structuration en trois temps, dont chacun est interdépendant, nous permet de mieux comprendre le processus par lequel l'individu construit son activité.

Ce triptyque motif, action et opération peut d'ailleurs constituer un outil pour analyser l'activité dans la mesure où il permet d'objectiver le processus d'arbitrage du sujet. On en trouve des illustrations notamment dans le domaine de la formation pour enseignants (Zimmermann, 2013).

Nous pouvons ajouter le fait que Leontiev introduit la notion de signification (sociale) ce qui amène le sujet à s'inscrire dans un collectif ainsi que dans un contexte. L'idée centrale est que l'individu agit selon des motifs qui sont l'expression de finalités collectives. Cet apport est intéressant dans la mesure où il met en évidence une tension sous-jacente à l'action humaine.

Leontiev illustre cette idée par l'exemple d'une chasse à la battue. Dans ce type d'activité, des chasseurs ont pour objectif de rabattre le gibier tandis que d'autres attendent les animaux pour les tuer. Ces deux actions sont significativement liées et confèrent du sens individuel pour chacun des participants. Mais, prises isolément, elles sont insignifiantes.

Pour l'auteur, le travail humain est donc essentiellement de type coopératif, dans la mesure où, le sens donné à l'activité est partagé par un collectif de sujets qui agissent en vue d'un même but. Pour généraliser l'idée, nous pouvons indiquer que le sens se construit dans les interactions du sujet avec son environnement, le milieu de vie. Il se construit ainsi, *dans et par* l'activité. Nous retiendrons principalement que l'être humain est toujours situé, il est toujours tourné vers le monde. Tout apprentissage se réalise ainsi par l'interaction d'un binôme toujours soudé : « sujet-contexte » et non pas par des états mentaux isolés du contexte dans la tête du sujet. Nous pouvons encore souligner que cet aspect oppose l'approche de Léontiev à celle du courant béhavioriste.

Aussi, pour comprendre l'individu, et plus particulièrement l'élève, on ne peut l'isoler des situations dans lequel il évolue mais également des objets qui s'y rapportent. Pour exemplifier, nous pouvons transposer cette idée dans un autre domaine formalisé par Brossart

Comment en effet concevoir la genèse du nombre, par exemple, sans prendre en compte les nombreux instruments de mesure (calendrier, règles, balances, etc.) et les pratiques sociales qui s'y rapportent ? (Brossart, 1993, p. 191)

Nous pouvons en conclure que pour se développer d'un point de vue cognitif, l'individu s'approprié ce que l'homme a déjà construit et qu'il a préalablement déposé dans le monde. Tout apprentissage est donc forcément socio-culturel.

Tous ces éléments vont enrichir notre objet d'étude. Nous nous attacherons ainsi à démontrer et à analyser comment l'élève donne sens à son agir, comment il se construit à partir de son environnement, à partir du monde extérieur abordé comme une organisation dont l'homme en est le concepteur.

3.3 La démarche ergologique

Nous adosserons notre travail de recherche à la démarche nommée ergologique qui s'est développée au début des années 90. Celle-ci ambitionne de s'immerger dans la complexité des situations vécues par le sujet, en faisant émerger le point de vue que ce dernier pose sur son propre agir. Les travaux de Canguilhem ont largement influencé cette démarche

que Schwartz a développée puis formalisée. Il est d'ailleurs à noter que Canguilhem utilise le concept *d'activité* pour nommer de manière précise « ce qu'est la vie » (1966). Cet apport témoigne de l'intérêt de ce concept qui constitue le noyau sur lequel va reposer toute la démarche d'analyse de l'activité que nous mènerons tout au long de ce travail.

De manière plus précise, l'ergologie défend une idée centrale : « Chaque individu humain, dans un monde de contraintes, se construit en s'efforçant constamment de reprendre l'initiative par les actes qu'il pose » (Durrive, 2015, p. 83). Ainsi, pour Durrive, « être en activité, c'est lutter pour reprendre sans cesse l'initiative » (2015, p. 85).

Selon l'auteur, l'individu n'évolue pas au gré du hasard. Il est en débat perpétuel et cherche à transformer le milieu dans lequel il évolue et qui, par essence, lui fixe des contraintes dont aucun sujet dans sa lutte pour rester en santé ne saurait faire abstraction. Ainsi, tout être humain cherche à prendre de l'initiative, fut-elle mineure, sur le milieu comme une volonté de participer à la vie. C'est ainsi que le sujet social se construit en « résistant » (Le Blanc, 2008, p. 92-93).

Par conséquent, l'humain fait l'expérience de l'adhérence et de la désadhérence dans un dialogue permanent. Il est capable de se situer à la fois dans la vie (par un effort de vivre) et en-dehors (par un effort de connaître) en cherchant en permanence à piloter sa propre vie. Voici probablement ce qui peut le distinguer de l'animal au-delà des formes organisées de ces derniers.

Canguilhem avait souligné cet aspect en précisant que : « Tout homme veut être sujet de ses normes » (Canguilhem, 1947, p.135). L'individu, soumis à cet effort de vivre, est donc un être nécessairement en activité, et celle-ci deviendra agissante lorsqu'elle débordera sur le milieu. C'est donc bien la relation homme-milieu que l'ergologie cherche à investir. L'activité renvoie ainsi à « l'activité humaine » (Schwartz, 1988) en sachant que le travail n'est qu'un des cas de figure (qui a déjà été fortement analysé) dans lequel ce concept se développe. L'enjeu de cette démarche consiste bien à permettre aux individus engagés dans une même situation à rendre visible par différents moyens (paroles, écrits, croquis...) la diversité des points de vue toujours existants mais souvent restés sous silence.

De nos investigations ressortent que très peu de chercheurs ont analysé l'activité de l'élève. Nous pouvons citer Bucheton et Soulé (2009) qui décrivent cinq postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches du type scolaire :

- La posture première qui correspond à la manière dont les élèves s'engagent dans la tâche sans trop réfléchir ;
- La posture ludique-créative qui traduit la tentation plus ou moins consciente de détourner la tâche à son gré ;
- La posture réflexive qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports ;
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer qui est toujours un indicateur à prendre au sérieux et qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves ;
- La posture scolaire qui caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, en tentant de se caler dans les attentes du maître.

Les auteurs précisent que les élèves les plus en réussite disposent de plusieurs gammes de postures et savent en changer devant toute difficulté.

En reprenant la démarche ergologique, nous pouvons réinterroger les travaux de Bucheton et Soulé que nous venons de présenter. En effet, si la démarche ergologique infère que l'individu est toujours en activité, alors nous pouvons contredire les résultats des travaux de Bucheton et Soulé (2009).

En effet, l'élève serait toujours en activité, en délibération et ceci dans toutes les postures y compris la « tâche première » voire la posture « de refus ». Cette dernière est également la traduction d'une activité même si elle n'est pas directement orientée vers la réalisation de la tâche prescrite par l'enseignant. Cette nouvelle analyse souligne l'idée selon laquelle tout sujet crée de l'initiative dans un contexte de contraintes qui se traduisent, dans l'objet de cette étude, par les prescriptions scolaires. Nous essayerons d'en trouver une validité scientifique à l'aune d'investigations sur le terrain.

Pour que la transposition de la démarche ergologique dans le domaine de l'élève-sujet soit efficiente, il nous faut désormais interroger le cadre dans lequel évolue les élèves afin d'en extraire des similitudes avec le monde du travail pour lequel l'ergologie a beaucoup contribué.

4. Vers le métier d'élève comme problématisation progressive du travail de recherche

Pour engager notre réflexion et croiser les univers scolaire et professionnel, nous allons prendre comme point de départ les acquis de l'analyse de l'action publique à travers la thèse de Sylvie Aebischer intitulée « Mettre l'élève et le management au centre du système » (2010), qui visait à interroger la politique scolaire, et plus particulièrement, celle qui découle de la loi d'orientation de 1989 dite Loi Jospin.

4.1 Formalisation du métier d'élève

Le travail de recherche mené par Aebischer met en évidence les visées de la loi d'orientation de 1989 qui « marque un changement [...] qui se situe d'abord dans la façon générale d'envisager les besoins de l'économie » (S. Aebischer, 2010, p 563). L'auteure y relève « une volonté de doter l'élève de compétences générales [...] directement transférables sur le marché du travail » et dresse des points de connivence entre « L'autonomie de l'élève [qui] renvoie à celle du salarié aux tâches enrichies, l'adaptation de l'enseignement à chaque élève [qui] qui renvoie aussi à l'impératif d'adaptabilité et de flexibilité sur le marché du travail » (Aebischer, 2010, p. 564).

L'élève est donc sommé d'être performant (Del Rey, 2010) afin que l'école puisse fabriquer « les hommes dont l'industrie a besoin » (Molinier, 1999).

« Mais enfin, que produisent-ils ? » se demande La Borderie (1994, p.11) : « Ils produisent leurs compétences qui nous sont et seront utiles ». Et l'auteur de préciser : « C'est un métier que d'apprendre : un métier avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres, sa raison d'être économique et sociale, sa responsabilité ».

Aussi, nous pourrions tenter un rapprochement: L'exercice du métier d'élève nécessite la prise en compte de ce que les ergologues appellent les « normes antécédentes » (Schwartz et Durrive, 2003) dont l'objet va bien au-delà du prescrit (Schwartz et Durrive, 2003, p. 22-26). Ce type de normes est à la fois « antécédentes » et « anonymes » et correspondent ainsi à du « déjà là ». Cela signifie deux choses : « D'abord, elles existent avant la vie collective qu'elles rendront possible ; ensuite, elles ne prennent pas en considération la singularité des personnes qui vont être en charge de l'agir » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 258).

Nous pouvons donc inférer de ces éléments que l'élève est invité à agir pour s'appropriier des normes propres à l'école et qui sont à la fois « antérieures à l'agir et anonymes » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 258). Le métier d'élève serait constitutif d'un « déjà là » auquel chacun doit faire l'effort d'adhérer afin d'être « en bonne santé » et de s'épanouir dans sa scolarité. Dès lors, il devient possible de repenser l'activité de l'élève à travers le prisme du métier d'élève.

Ces normes antécédentes pourraient regrouper ce que les sociologues appellent l'*habitus* (cf. chapitre 2.5 de la 1^{ère} partie). En effet, « c'est un métier que d'apprendre : un métier avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres, sa raison d'être économique et sociale, sa responsabilité. On n'est pas élève comme on est enfant et adolescent » (Laborderie, 1994, p. 11). Cet effort que l'élève aura à produire pour s'approprier les attentes de l'école, qui se traduisent également par des formes implicites (Périer et Thin, 2007), justifie la nécessité pour l'élève d'être *en activité* au sens où l'entendent les ergologues.

Dans l'approche de La Borderie (1991), on retrouve également la notion de contrainte : « Au bout du compte, on pourrait bien admettre que le métier d'élève comporte des contraintes plus rudes et obéit à des règles plus draconiennes que certains métiers d'adultes » (1991, p. 17). Or, nous avons vu, que la contrainte est une composante de l'activité qui autorise et permet l'initiative du sujet (cf. chapitre 3.3 de la 1^{ère} partie). Mais, le poids des contraintes peut également amener l'institution à ignorer l'élève, (Ariès, 1960, 1973), à l'« humilier » (Merle, 2005) voire à créer des catégories de « vaincus » (Dubet, 2005), de « captifs » (Périer et Thin 2007) .

Un autre aspect mérite d'être interrogé. Les travaux de La Borderie, mais également ceux de Perrenoud, témoignent d'un déséquilibre que la démarche ergologique pourrait interroger.

En effet, ces deux auteurs ont en commun d'aborder l'élève exclusivement comme un apprenant pour qui l'acquisition du métier d'élève doit se faire pour lui-même dirons-nous, voire pour l'avenir qu'il promet. Le milieu de vie de l'élève, son histoire, sa singularité...sont autant d'aspects ignorés. Selon les auteurs, exercer un métier, c'est exister par et pour celui-ci. L'école ne se préoccupe que du savoir et de la connaissance (Perrenoud, 1995) détaché de l'humain, désincarné au sens où l'entend Bachelard.

Les extraits suivants de Perrenoud illustrent parfaitement ces idées :

A l'école on ne vit pas, on se prépare à la vie, à l'école on n'agit pas, on se prépare à agir... on définit le métier d'élève par l'avenir qu'il promet... dont on pense que cela donnera sens au quotidien (Perrenoud, 1995, p. 19).

La centration sur les programmes, l'évaluation, la notation... rendent aveugle à la réalité de la vie quotidienne à l'école de ce qui importe d'abord aux humains : être aimé, approuvé, trouvé sa place ... (Perrenoud, 1995, p. 25).

L'approche de Prairat ignore également ce que la référence à la singularité du sujet pourrait apporter à l'acquisition du métier d'élève sous une forme davantage dynamique et impliquante pour le sujet. Ainsi, « l'élève apprend son métier, à la fois par appropriation des représentations sociales... (qui circulent auprès du groupe des pairs), par imitation, imprégnation... (de façons de faire qui ont cours en classe) ainsi que par intériorisation de contraintes objectives... (Prairat, 2015, p. 6-11).

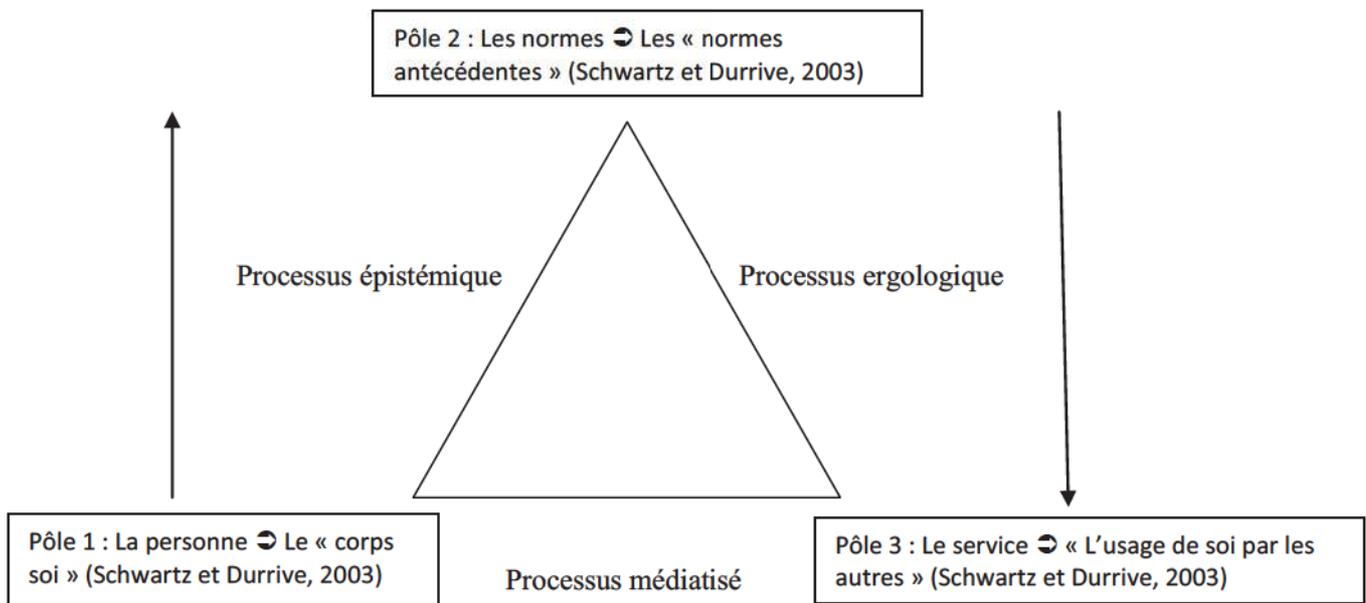
Or, la démarche ergologique approuve l'idée selon laquelle « l'effort de connaître » doit être doublée d'un « effort de vivre » qui trouve sa substance dans le quotidien de l'apprenant (Durrive, 2015, p.119-123). Aussi, si l'école doit être abordée comme un lieu d'apprentissage, ce qu'elle est assurément, elle gagnerait probablement à être enrichie d'une approche anthropologique comme lieu de vie, condition de toute réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Dès lors, des questions émergent progressivement de ces réflexions. En effet, l'apprentissage du métier d'élève réalisé pour lui-même, permet-il vraiment d'ancrer les connaissances dans l'histoire de vie du sujet contribuant ainsi à les rendre pérennes pour le sujet ? Ces apprentissages ne seraient-ils pas externalisés par l'apprenant ? Autrement dit, y a-t-il transformation du sujet par et pour son environnement ? Nous pouvons indiquer à ce stade de notre travail, que nous nous situons là à la frontière entre les missions d'instruction de l'école et de formation de l'élève. Ou est-ce parce que « les activités et travail scolaires sont orientés vers la préparation d'un avenir » (Perrenoud, 1995, p. 24) que l'école en vient à oublier de se préoccuper du présent de l'élève, de son inscription dans un « présent à vivre » (Durrive, 2015) ? Ce questionnement nous interpelle tant il réinterroge les représentations que les professionnels de l'éducation sont susceptibles de partager dans l'accompagnement de l'élève.

Perrenoud dresse encore un autre parallèle qui renforce la notion de métier d'élève : « Le travail des élèves, comme celui des adultes, obéit à des exigences de productivité et de qualité. Les élèves vivent, comme leurs parents, selon la même alternance : lieu de vie/lieu de travail, avec des horaires semblables... ». Ainsi, l'élève exerce un genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société, et dont [l'élève] peut tirer ses moyens d'existence (Perrenoud, 1995, p. 13).

Néanmoins, pouvons-nous véritablement inférer que le métier d'élève est équivalent à celui que le sujet est susceptible d'exercer dans le monde du travail ? En effet, lorsqu'on exerce un métier dans le monde du travail, « il nous est [...] demandé de faire usage de nous-mêmes, de participer activement au service des uns envers les autres. On entre alors dans la sphère du travail » (Durrive, 2010, p. 2). Nous pointons ici une limite dans les travaux qui portent sur le métier d'élève dans la mesure où ils ignorent la dimension « service » sans laquelle le métier devient impossible.

En effet, nous pouvons nous demander à qui l'élève rend-il service ? Pour formuler des hypothèses de réponse, nous proposons d'illustrer le concept de « métier » à partir de cette figure que nous proposons à l'analyse :



Il nous semble que tout métier est articulé autour de ce schéma à trois pôles dont chaque sommet est indispensable au bon déroulement du processus dynamique de travail. La fluidité des processus qui relient les trois sommets va favoriser le bien-être du travailleur mais également de l'organisation dans laquelle il évolue et de l'environnement pour qui le métier se destine (Clot, 2008).

Le pôle 1 est celui de l'individu qui, par essence, est forcément singulier. En effet, chaque individu est chargé de son histoire et ne se laisse pas enfermer dans un processus de formatage, voire de standardisation.

Le « corps-soi » est

un mot composé qui permet d'entrevoir la complexité de ce qui se joue dans l'activité, l'engagement de quelqu'un de bien identifié, bien singulier : une personne physique, psychique, historique, une personnalité, et pas seulement une personne anonyme repérée parce qu'elle a su mener logiquement telle opération, parce qu'elle en avait les ressources cognitives (Durrive, 2015, p. 4).

Nous pouvons ici faire un lien avec l'élève et l'exercice de son métier. Même si nous avons vu que l'école a tendance à ignorer la singularité de l'élève, ce dernier est tout de même engagé dans un agir qui, en fonction des situations, ne correspond pas nécessairement à ce que l'école lui a prescrit.

Pour autant, le sujet doit faire un effort d'appropriation des normes qui sont celles en vigueur dans l'organisation de travail par un processus épistémique. Nous rappelons que nous

adoptons ici le point de vue de Canguilhem qui souligne la nécessité de s'approprier des connaissances mais de manière incarnée. Le savoir ne doit pas ignorer l'individu pris dans l'effort d'appropriation. C'est ainsi qu'un « débat de valeurs » (Durrive, 2006, p. 24) va s'instaurer entre le sujet et les normes dans lequel son agir vise à se mouvoir. C'est donc par la formulation d'un « point de vue » que porte le sujet sur les normes que tout individu finit par accepter (moyennant négociation) le cadre dans lequel il évolue (Durrive, 2006, p. 24).

Cet aspect tisse un lien vers le pôle 2. En effet, l'organisation scolaire (comme le monde du travail) est un espace normé par des règlements intérieurs, chartes, bulletins officiels et injonctions en tout genre. Ces normes sont « antécédentes » et « anonymes » (cf. chapitre 1.2 de la 1^{ère} partie). Nous avons vu qu'elles pouvaient également prendre une forme plus implicite dans la mesure où elle reprend des éléments liés à l'« habitus » (cf. chapitre 2.5 de la 1^{ère} partie). Là encore le lien entre le milieu du travail et celui de l'école semble vérifiable.

Ces normes ne sont pas rédigées pour elles-mêmes. En effet, elles s'adressent nécessairement à des humains (pôle 3) par un processus que nous nommerons ergologique, dans la mesure où, il est nécessaire de prendre en compte le milieu culturel pour lequel les normes sont élaborées.

Le pôle 3 regroupe ainsi tous les usagers de l'école, à commencer par les professionnels (enseignants, CPE, chef d'établissement...)

Néanmoins, nous rencontrons une limite dans la transposition du concept de métier issu du monde professionnel avec le métier tel qu'il est utilisé pour définir le quotidien de l'élève. En effet, le lien qui relie les pôles 1 et 3 pose problème. Si le processus est bien du type médiatisé (l'élève est bien en contact avec d'autres sujets), l'élève ne rend pas véritablement service. « L'usage de soi par les autres » (Schwartz et Durrive, 2003) y est donc *contrarié* dirons nous, voire, *renversé* puisque c'est plutôt « les autres » (professeurs, CPE...) qui rendent service à l'élève.

Alors, certes l'élève apprend à l'école pour rendre service à la société plus tard (Molinier, 1999), mais si nous restons dans un rapport de temporalité immédiate, l'élève ne rend pas véritablement de service. Cet aspect sera à réinterroger dans la partie discussion du présent travail de recherche.

Nous garderons malgré tout la notion de métier d'élève, afin de rendre explicite l'activité de l'élève et dans la mesure où se terme traduit « une répétition générale, une initiation aux métiers... comme participation à la division du travail » (Perrenoud, 1995, p. 21).

4.2 Problématiques et question de recherche

Nous avons vu que l'école développe sa mission de transmission de savoirs. Dès lors, nous pouvons nous demander comment faire de l'école un espace de développement de l'*activité* de l'élève entendu au sens ergologique? L'école est-elle en capacité de créer des espaces favorables à ce type de développement malgré les contraintes de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui se définit par la prédominance de normes, règles et règlements collectifs (temps minutieusement réglé, exercices générant de la discipline...) combinée aux différentes formes de pressions sur l'organisation scolaire par la valeur du diplôme, de classement des

systèmes éducatifs au niveau européen, d'injonction à la réussite scolaire, à l'épanouissement de l'élève, à la promotion des valeurs républicaines en sachant « qu'une institution a pour fonction de stabiliser les activités humaines dans des structures coercitives, d'où le risque d'un fonctionnement mécaniste » (Roux-Lafay, 2012, p. 139).

Enfin, l'élève peut-il faire une expérience des normes qui lui permette de vivre en santé, d'être à l'aise avec la vie et les savoirs ? Est-ce envisageable dans le cadre scolaire qui, nous l'avons vu, est fortement normé et qui attend de l'apprenant qu'il soit en capacité d'acquérir des connaissances et compétences pour apporter sa contribution future au monde de demain ? Entre apprentissages formels, informels et non-formels, comment l'élève peut-il se situer au centre de ses décisions ? Enfin est-il capable de délibérer malgré les pressions et contraintes que l'école exerce sur lui et malgré son jeune âge ? La prescription à la performance, au développement de compétences diverses et variées sont autant d'aspects susceptibles de réduire la part d'initiative dont l'élève aurait besoin pour se développer.

Ces éléments de problématique vont nous amener à glisser progressivement vers la question du milieu de vie de l'élève entendu au sens culturel du terme. En effet, mobiliser le milieu de vie de l'élève pourrait-il servir de levier aux apprentissages dans un espace fortement normé ? A quelles conditions l'école, étant de nature limitante, peut-elle être émancipatrice ? Enfin, à quelles conditions, les contraintes institutionnelles peuvent-elles devenir pour l'élève des opportunités ?

La question de recherche nous amènera à nous demander quelles stratégies les élèves déclarent-ils mobiliser pour répondre aux normes scolaires ?

4.3 Hypothèse de recherche

L'hypothèse que nous développons nous amènera à démontrer qu'un établissement scolaire est un lieu de vie, pas seulement un lieu de transmission de savoir, qui se caractérise par une forte *activité* des élèves entendue au sens de la démarche ergologique décrite précédemment.

Il nous semble qu'un établissement scolaire n'est pas uniquement voué à la démarche épistémique, qui repose sur la neutralisation de l'environnement : la science se veut en effet « de nulle part » (Durrive, 2015). La vie, au contraire, est toujours « de quelque part » (Durrive, 2015) : celui qui vit exprime des préférences, il polarise sans cesse le milieu, afin d'en faire son milieu. Nous entendons par polariser, la capacité du sujet à découper les moments de vie en valeurs positives ou négatives qui vont provoquer attirance ou rejet (Durrive, 2015). L'élève n'est pas uniquement un apprenant, il est aussi un sujet doté d'une capacité de subjectivation qui va l'amener à évoluer au sein de l'établissement scolaire au delà de la logique épistémique.

Nous nous approprions le point de vue de Durrive sur la question des apprentissages (2015). L'intérêt de redécouvrir cette évidence (le fait de continuer de vivre, d'être en activité dans un espace de transmission de savoir), c'est précisément que l'apprentissage des savoirs est porté, soutenu, par une activité. Selon l'auteur, le savoir est produit par un effort de neutralisation (distanciation), mais il fait en retour l'objet d'une nécessaire appropriation, qui est une déneutralisation : impossible d'apprendre sur le mode neutre. L'élève apprend avec un parti pris, avec des préférences et des rejets.

L'intérêt d'une enquête sur la vie scolaire, entendue comme une expérience d'un milieu que l'on s'approprie grâce à un « parti pris », vise à faire prendre conscience aux élèves comme aux enseignants et éducateurs qu'il se passe quelque chose dans un espace

voué aux apprentissages scolaires, qui est de l'ordre d'une réalité humaine et qui échappe en première lecture au regard.

Toujours selon Durrive, plus le sujet prend conscience de son *activité* (au sens de polariser le milieu, d'appréhender ce qui lui arrive en termes de valeurs, d'évaluation) et plus il prend conscience qu'il agit avec un point de vue qui lui est propre. C'est avec ce point de vue que l'élève va aborder tous les savoirs. Nous chercherons à vérifier cette hypothèse en positionnant l'enquête sur le temps de la pause méridienne dans l'espace de la cour. Si cette hypothèse est vérifiée dans ce cadre hors-classe, alors il semblerait difficile de l'ignorer dans la classe, lieu d'appropriation des connaissances.

Ainsi, l'enjeu de cette hypothèse pourrait impacter la pratique de l'enseignant. En effet, si cette hypothèse est validée, il pourrait être amené à tenir compte de ces deux logiques, celle de la science et celle de la vie dans sa pratique pédagogique. D'un côté, inciter les élèves à prendre de la distance pour atteindre les savoirs scientifiques ; de l'autre côté, inciter les élèves à prendre parti, à exprimer leur point de vue propre, pour ramener ces savoirs au cœur de leur expérience, pour en faire *leur* savoir.

Inversement, on peut dire que l'expérience de l'échec à l'école pourrait correspondre à une dépolarisation : l'enfant ne reconnaît plus l'élève ; l'effort de vivre ne croise plus l'effort de connaître. N'ayant plus de point de vue à mobiliser dans sa rencontre avec les savoirs, l'élève est incapable de trouver du sens à ce qu'on lui propose comme matériau d'apprentissage ; il ne parviendrait ainsi plus à s'approprier le savoir académique, au sens de « faire sien, adapter à soi-même, à son expérience singulière du vivre » (Durrive, 2015) ce savoir extérieur.

L'éducateur trouvera également un intérêt à cette hypothèse. En effet, la capacité de l'élève à mobiliser un point de vue sur des moments de vie de son quotidien (se déplacer dans la cour, faire le choix des espaces, distinguer ses choix...) constitue un levier susceptible d'enrichir la qualité de la relation éducative. Amener l'élève à formuler un point de vue sur une norme, l'encourager à mettre en mot ses valeurs pour les mettre en résonance avec le prescrit sont autant de grains qui permettront au professionnel de donner de l'épaisseur à l'accompagnement de l'élève.

En résumé, nous pouvons formuler l'hypothèse que l'élève fait l'expérience des normes et est en délibération permanente avec elles y compris en milieu scolaire.

2ème partie : Eléments d'exploration

1 Le terrain d'enquête

1.1 Caractéristiques du terrain d'enquête

L'enquête est positionnée dans un collège nommé R. dont l'effectif s'élève à environ 380 élèves, et qui se situe en zone urbaine d'une grande ville, dans un quartier calme et résidentiel.

L'établissement est doté d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et d'une section bilingue. Le secteur de recrutement du collège regroupe 4 écoles, dont l'une est implantée au cœur d'une cité. Ainsi, le collège accueille un public hétérogène, comprenant des élèves relevant à la fois de catégories socioprofessionnelles défavorisées et de familles avec une situation socioéconomique plus avanta­gée. Ainsi, une réelle mixité sociale compose l'établissement.

Le collège R. est marqué par un important taux d'évitement à l'entrée en 6^{ème}, en faveur d'établissements privés de centre ville. Trois écoles de secteur comptabilisent pour chacune d'entre elles environ 50% de taux d'évitement. Seule la dernière école de la cité présente un faible taux de 10%. Le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) est en chute. Il passe de 94% en 2011 à 76% en 2015. Ces résultats ont directement impacté les effectifs de l'établissement entraînant une suppression de deux classes en l'espace de trois ans.

Il nous semble utile de préciser ce contexte particulier dans la mesure où il peut influencer sur la disponibilité des acteurs et sur le profil des élèves participants à l'enquête.

1.2 Les participants

Les élèves avec lesquels nous avons conduit cette étude n'ont pas été sélectionnés au préalable sur des critères particuliers. Nous avons néanmoins cherché à éviter les élèves issus des classes ULIS afin de ne pas complexifier l'étude par des considérations relevant du domaine du handicap qui se situent en-dehors des compétences du chercheur.

Ce sont essentiellement des contraintes logistiques (compatibilité d'emploi du temps des élèves et du chercheur) qui sont à l'origine du panel d'élèves.

L'accord préalable du chef d'établissement et de la Conseillère Principale d'Education a été recueilli. Cet accord est néanmoins assorti d'une condition. En effet, la participation des élèves à cette enquête ne doit pas provoquer d'absence aux heures de cours. Dès lors, les entretiens devaient se limiter aux heures de permanence des élèves.

Dans un second temps, il a fallu recueillir l'adhésion des élèves mais également des familles. Une autorisation écrite de participer à l'enquête, précisant l'objectif ainsi que le caractère confidentiel, a été adressée aux parents.

Les réponses des parents ont fait émerger de nouvelles contraintes. En effet, les parents ont explicitement demandé à ce que l'on ne contrarie par les rythmes scolaires de leurs enfants. Aucun élève ne devait venir plus-tôt le matin ou encore rester après les cours

pour réaliser les entretiens.
Au total, 9 élèves volontaires ont participé à l'enquête.

1.3 L'espace et le temps

Notre enquête ambitionne de saisir des situations singulières, des tranches de vie, qui nécessitent une méthodologie de recueil de données rigoureuse tenant compte de contraintes liées à l'espace et au temps.

C'est le temps de la pause méridienne (de 11h55 à 13h40) qui a été retenu. Durant ce laps de temps, les élèves se partagent la cour de récréation qui s'étend sur environ 2 900 m² dont la surveillance est quotidiennement assurée par deux Assistants d'Education en moyenne. Ils sont soumis au règlement intérieur (cf. annexe 1), assorti d'une charte des règles de vie commune (cf. annexe 2). Nous proposons de produire ces documents dans la mesure où ils contribuent à façonner les « normes antécédentes » (cf. chapitre 4.1 de la 1^{ère} partie) auxquelles les élèves sont exposés.

Les entretiens se sont étalés du mois de décembre au mois de mars. Les aléas météorologiques de cette période hivernale constituent une donnée dont le chercheur devait tenir compte. Nous avons mené ces entretiens dans une salle adjacente au bureau des surveillants, sans passage et au calme. En général, cette salle est occupée par des élèves dans le cadre d'activités en petits groupes. Ils y sont souvent en autodiscipline ce qui contribue à rendre l'espace *a priori* peu connoté négativement par les élèves. Cet aspect nous semble important à signaler dans la mesure où le lieu de l'enquête peu influencer sur la disponibilité des acteurs.

Les entretiens porteront sur la vie de l'élève dans l'espace de la cour. Celui-ci est encadré par :

- Le bâtiment historique (externat) rassemblant les principales activités du collège
- Un petit atelier pour les agents d'entretien
- Un abri à vélos
- Un ensemble de casiers pour les élèves
- Des sanitaires
- Le restaurant scolaire
- Un bâtiment (presbytère) à usage de logements

Nous produisons quelques photos afin de permettre au lecteur de se projeter dans le terrain d'enquête (cf. annexes 3,4 et 5).

Nous avons pu obtenir un plan de la cour (cf. annexe 6) qui nous permettra de recueillir les traces de l'activité des élèves.

Il est à noter que cet espace a fait l'objet d'une restructuration qui s'est achevée en juin 2015. Durant la période des travaux (entamés en mars 2014), la cour a été entièrement réaménagée d'abord de manière provisoire pour y accueillir des structures modulaires pour une surface d'environ 700 m² puis de manière définitive par la démolition et la reconstruction de certains espaces (sanitaires, local vélo, espace casiers et restaurant scolaire). Un plan de masse du plan de restructuration a été joint au présent travail de recherche (annexe 7). Ces indications sont importantes dans la mesure où ces travaux ont modifié les habitudes de vie

des élèves. Durant les entretiens, les élèves feront souvent référence à cette période.

2. Méthodologie de recueil des données

2.1 Présentation générale

La méthodologie de recueil de données, du type qualitative, est composée d'entretiens qui s'appuient sur des traces de l'activité des élèves saisie sur des croquis en deux phases successives.

Cette méthode originale, allie la démarche ergologique et les apports de l'entretien d'explicitation sur le modèle de Vermersch. Les entretiens visent à amener l'élève à formuler dans sa propre pensée, et par la médiation du langage, le contenu et la structure de son action passée. C'est bien le vécu singulier de l'action qui est recherché, sa dimension procédurale. De manière plus fine, il s'agit d'amener l'interviewé à se replonger dans son propre passé, à se le représenter et se l'exécuter en pensée. Selon Vermersch, il s'agit d'amener l'interviewé vers la « position de la parole incarnée » (1994, p. 57) par opposition à une position de parole « formelle ». Dans cette dernière, le sujet reste « extérieur » à son action vécue, ce qui réduit l'efficacité d'une restitution la plus fidèle possible.

Certains signes comme « le décrochage du regard » ou encore « le ralentissement de la parole » pourront attester de l'accès de l'interviewé à cette position (Vermersch, 1994, p. 60). Nous serons donc particulièrement sensible à ces critères durant la conduite des entretiens.

Nous postulons que l'usage d'une méthode d'entretien éprouvée permet d'optimiser les effets de cette démarche.

2.2 Justification du choix méthodologique

Il existe un point commun entre l'entretien d'explicitation de Vermersch et l'entretien portant sur l'activité que nous cherchons à investir à travers la méthode dite de repérage – ancrage décrite précédemment.

En effet, le point de convergence principal réside dans la quête de la singularité du moment vécu (Durrive, 2006, p.8) que nous ambitionnons à saisir à travers cette étude. Pour y accéder, il s'agira de faire revivre à l'interviewé son propre vécu par son évocation, quitte à faire verbaliser les sensations ressenties durant l'action afin d'en faciliter l'accès (Vermersch, 1994, p. 96).

Un autre point commun réside dans la position d'écoute attendue dans les deux types d'entretien. Celle-ci sera très ouverte et proche d'une attitude non-directive afin d'éviter d'influencer l'interviewé. Il s'agira donc de le canaliser en maintenant une qualité de relation et d'ouverture afin qu'il accepte de se laisser guider vers l'évocation de lui-même, de son propre vécu, de sa propre présence à son vécu.

On comprend dès lors, la nécessité d'une méthodologie de l'entretien rigoureuse capable d'amener l'interviewé à faire émerger une part de l'action qui est opaque à son auteur (Vermersch, 1994). En effet, lorsque nous menons une action, plus ou moins aboutie, nous ne savons pas nécessairement tout ce que nous mobilisons dans l'action pour la faire évoluer. L'action n'est donc qu'un aspect du vécu, et « il serait plus juste de dire que le vécu est une connaissance autonome » (Vermersch, 1994, p.72). Nous ne sommes pas conscients de tout ce qui fait notre vécu. Vermersch va reprendre à Husserl, le thème de conscience pré-réfléchie

pour définir cet aspect. L'accès à ces informations, considérées comme inaccessibles jusqu'à présent, est central dans la présente étude.

Nous chercherons ainsi à amener notre interlocuteur à passer d'une conscience pré-réfléchie à une conscience réfléchie de son expérience, en lui faisant décrire cette expérience avec une grande précision. Nous chercherons à atteindre un degré de granularité de l'action susceptible de faire émerger le processus de renormalisation de l'élève.

2.3 Présentation des étapes de recueil des données

D'un point de vue pratique, trois entretiens ont été réalisés avec chaque élève. Le 1^{er}, tout à fait informel, nous a permis de recueillir l'adhésion de l'élève et de le mettre en confiance, en tissant un lien de nature à faciliter ensuite l'implication réelle de celui-ci.

Le 1^{er} entretien formel, quant à lui, nous a permis d'établir le scénario type d'une cour de récréation dans l'établissement support de l'enquête durant la pause méridienne. Il a été demandé à l'élève de décrire ses habitudes de vie et de matérialiser ses déplacements sur un croquis de l'établissement (cf annexe 6). Cette trace de l'activité sera exploitée lors de l'entretien suivant.

Dans la démarche ergologique, ce repérage initial correspond à la phase de *désadhérence*. Par le langage, le sujet anticipe l'activité en faisant comme si les choses étaient relativement stables, invariables. Les apports de la méthodologie de l'entretien sur le modèle de Vermersch, et plus particulièrement la phase d'initialisation, nous permettra de préciser la démarche à l'élève et d'orienter l'échange de manière à instaurer un « contrat de communication » (Vermersch, 1994). L'objectif consiste en l'initiation de l'élève à la démarche, en favorisant l'anticipation de son vécu par le langage.

Le 2nd entretien formel a lieu immédiatement à la fin d'une pause méridienne. En effet, la proximité avec le vécu de l'élève, ce temps de *ancrage*, fera l'objet de cet entretien. Dans la démarche ergologique, on évoquera le terme d'*adhérence*. L'élève évolue dans son milieu de vie en faisant l'expérience des contraintes. C'est ce temps précis que nous chercherons ensuite à objectiver.

Cet entretien, intégralement retranscrit en verbatim (cf. annexes 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 et 42) va permettre un *debriefing*. On est à nouveau dans la logique de *désadhérence* puisqu'on amène l'élève dans l'ordre du pensé, du conceptualisé, en lui demandant de restituer ce qu'il a vécu, tout en matérialisant tous ses déplacements à partir de son croquis initial.

L'usage de la méthode de Vermersch nous amènera à scinder l'entretien en deux temps. D'abord, la narration selon le procédé de focalisation (on se centre sur une scène de vie complexe), d'élucidation (on invite l'interviewé à expliciter une situation) et de régulation (on cadre l'entretien pour éviter de s'éloigner du sujet évoqué). Le deuxième temps de l'entretien correspond au temps de l'analyse en utilisant la technique du langage *vide de sens* que Vermersch reprend à Erickson. Celle-ci se caractérise par des relances, en s'appuyant sur les propos de l'interviewé, en évitant de rajouter quelque chose à ce qui a été dit.

Le croquis permettra à l'élève de s'auto-confronter à son propre vécu et servira de point d'appui à cette dernière phase d'entretien.

2.4 Plan synthétique de la démarche méthodologique

Nous décidons à ce stade de présenter un tableau qui synthétise notre proposition d'alignement de la démarche ergologique, des apports de l'entretien d'explicitation de Vermersch et de la réalisation de croquis voués à recueillir les traces de l'activité. Compte

tenu de l'importance que nous accordons à ce choix méthodologique, nous estimons nécessaire de le produire dans le corps de notre travail de recherche et non en annexe.

Ce tableau servira de grille de référence au chercheur durant la conduite des entretiens.

DÉMARCHE ERGOLOGIQUE	APPORTS DES TRAVAUX DE VERMERSCH		TRACES DE L'ACTIVITÉ
<p>Phases d'entretien à partir de la démarche ergologique</p> <p>Notions relevant de l'ergologie mobilisées</p>	<p>Apports des phases de l'entretien sur le modèle de Vermersch</p> <p>Exemple de questions et/ou de relances</p> <p>Objectifs du questionnement</p>	<p>Phases d'élaboration du support d'auto-confrontation</p>	
<p>1^{er} entretien :</p> <p><i>Temps du repérage :</i> Permet d'établir le « scénario type » d'une cour de récréation dans l'établissement support de l'enquête durant la pause méridienne. Il s'agira également de tenir compte des normes qui organisent la vie dans la cour.</p> <p><i>La désadhérence en première anticipation :</i> Par le langage, le sujet anticipe l'activité en faisant comme si les choses étaient relativement stables, invariables. C'est cette part de la réalité à laquelle nous accédons par la pensée (donc libérée du présent strict) que nous recherchons.</p>	<p><i>Initialiser :</i> Expliciter la démarche et orienter l'échange de manière à instaurer la communication. On pose un contrat de communication.</p> <p>« Ma démarche consiste à... » ; « Serais-tu d'accord pour... » ; « A tout moment tu peux demander d'arrêter l'exercice... » ; « Je t'invite à me décrire tes habitudes de vie dans l'établissement... à l'aide du croquis... » ; Pourrais-tu être plus précis ? »...</p> <p><i>Temps de l'initiation et de l'anticipation par le langage.</i> Recueillir l'adhésion du participant en créant un climat de confiance. Etre en phase avec le sujet en lui explicitant toute la démarche.</p> <p>Initier le sujet à la démarche de l'enquête par la réalisation d'un croquis.</p>	<p>Demander au sujet de réaliser un croquis de ses déplacements en repérant ses habitudes de vie ainsi que celles des usagers de l'espace</p>	
<p><i>Ancre :</i> Après la phase du « scénario », on entre dans le présent à vivre. « Ce jour-là », il y aura des</p> <p>« Deuxième anticipation » : C'est le temps de l'adhérence : L'élève est plongé dans le présent, la vie réelle, l'ici et le maintenant. Il</p>	<p>Pas d'entretien sur cette phase</p> <p>L'élève fait l'expérience d'un vécu singulier et unique</p>		

<p>contraintes : pour certaines déjà connues, pour d'autres inédites.</p>	<p>fait l'expérience du milieu contraignant, qui limite son agir compte tenu de contraintes diverses.</p>	<p>2ème entretien : Etape 1 <i>Debriefing descriptif:</i> C'est le temps de la description de ce que l'interviewé a vécu avec les protagonistes présents. L'objectif est de décrire en reconstruisant les « faits » indéniables que l'interviewé a vécu durant la pause méridienne.</p> <p>La <i>désadhérence en deuxième anticipation</i> : On est dans l'ordre du pensé, du conceptualisé, libéré des contraintes du présent.</p>	<p><i>Focaliser</i> : Le domaine de questionnement peut être vaste, il est donc nécessaire de rechercher des moments, des points particuliers ? qui feront l'objet d'échanges plus approfondis. <i>Élucider</i> : Il s'agira de mettre à jour le déroulement de l'action à un degré donné de finesse de la description en cohérence avec les buts poursuivis. Il s'agira de gagner en granularité. <i>Réguler</i> : il s'agira</p> <p>« Pourrais-tu me raconter ce que tu as vécu durant la pause ? » ; « Je t'invite à te remémorer, dans le détail et dans l'ordre chronologique, ce que tu as fais... » ; « Es-tu d'accord pour reprendre au moment où... ? » ; « Je n'ai pas tout à fait compris quand tu m'as dit... ? » ; « Pourrais-tu être plus précis en me détaillant la scène où tu... ? » ; « Pourrais-tu préciser quand tu dis... ? »...</p> <p>L'intervieweur sera attentif à ce que le sujet reste dans une parole incarnée en</p>	<p><i>Temps de la narration</i> : Il s'agira d'amener et d'accompagner le sujet dans l'évocation des situations vécues, réelles et spécifiques. Le sujet est invité à se remémorer ce qu'il vient de vivre durant la pause méridienne en suivant un fil chronologique. L'intervieweur sera attentif à la position de parole incarnée qui se manifeste sous la forme d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. La mémoire d'évocation est ici mobilisée.</p>	<p>Reprise des croquis initiaux par le sujet qui va annoter à partir de ce qu'il a vécu/vu le jour même de l'entretien.</p>
---	---	---	---	---	---

<p>2^{ème} entretien :</p> <p>Etape 2</p> <p><i>Debriefing analytique</i> : C'est le temps de l'analyse. L'objectif est de partir des « faits » pour reconstruire progressivement les interprétations de ces faits, et finalement déboucher sur des points de vue consolidés.</p>	<p>d'assurer le bon déroulement de l'échange et de permettre une verbalisation de l'information, malgré les éventuels problèmes rencontrés (résistance, généralisations trop présentes, difficulté d'accès à la mémoire...).</p> <p>tenant compte d'indicateurs non-verbaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le décrochage du regard : c'est l'indicateur qui atteste que le sujet tourne son attention vers son expérience interne. - le ralentissement du rythme de parole qui marque la différence entre un discours tout prêt et la réelle recherche mentale des informations. 	
	<p><i>Technique "du langage vide de contenu"</i> à partir du modèle de Milton Erickson.</p> <p>« Et puis ? » ; « Et donc ? » ; « Ah oui ? » ; « Ah bon ? »...</p> <p><i>Temps de l'analyse</i> : Il s'agira d'amener l'interviewé à expliciter ces points de vue sur ce qu'il a vécu. L'intervieweur adoptera une posture non-directive afin d'éviter toute forme d'influence.</p>	<p>Auto-confrontation à partir du croquis initial enrichi par les éléments de la phase d'ancrage.</p>

3. Résultats

Dans le cadre d'une initiation à la recherche et du temps imparti, l'étude porte sur un contexte d'étude limité ne permettant pas la généralisation des résultats. Les données présentées sont des données exclusivement qualitatives, qui ont été recueillies auprès de 9 élèves fréquentant le même établissement.

Le choix d'un panel d'élèves plus large évoluant dans des contextes d'établissements différents, permettrait de renforcer les résultats de cette étude.

3.1 Structuration générale des résultats

Nous avons fait le choix de restituer les résultats sous deux formes différentes afin d'en clarifier la compréhension. La première sera qualitative et la seconde quantitative. Les deux formes de rendu ont en commun une même structuration afin d'obtenir une vision d'ensemble des propos recueillis. Nous obtenons ainsi différentes unités d'interprétation que nous appelons *catégories* et que nous pourrions regrouper en des *thèmes* plus généraux.

Pour organiser la restitution des résultats, nous avons opté pour une structuration sous la forme de trois *thèmes* distincts.

Les 1^{er} et 2nd *thèmes* font résonance au couple *contraintes-initiatives* que nous avons décrit en partie théorique et qui est susceptible de mettre en évidence la logique de renormalisation que nous cherchons à explorer. Nous avons mis en tension *une tendance à adapter le milieu* (1a-b-c-d) qui fait apparaître des contraintes que le sujet transforme en opportunités sur son milieu et *une tendance à s'adapter au milieu* (2a-b-c) représentée par les contraintes du milieu qui restent des contraintes qui s'imposent à lui. Le choix d'une réflexion *en tendance* se justifie par la difficulté de catégoriser de manière stricte une logique d'actions dont la complexité est souvent dense et complexe à saisir dans son essence. Le 3^{ème} thème ambitionne de restituer le *processus d'arbitrage* (3a-b-c) lorsque celui-ci est exprimé par l'interviewé.

Chaque thème est ensuite organisé sous la forme de catégories. Le thème 1 (*tendance à adapter le milieu*) est structuré autour de 4 catégories nommées *a-b-c-d* :

- a* = Détournement des espaces
- b* = Détournement des outils de communication
- c* = Détournement d'un climat de travail
- d* = Détournement d'une injonction

Le choix de ces dénominations traduit bien l'effort réalisé par le sujet pour s'appropriier l'espace, le *faire sien* en tentant d'en modifier le sens, les attributions où encore les fonctions.

Le thème 2 (*tendance à s'adapter au milieu*) est structuré en 3 catégories nommées *a-b-c* :

- a* = Adaptation à l'environnement physique
- b* = Adaptation à des normes de comportement
- c* = Attribution d'espaces

Ces items vont traduire l'effort réalisé par l'élève pour s'adapter à des contraintes sous différentes formes. La présentation des résultats sous la forme *d'une tendance* est centrale dans ce thème. En effet, nous verrons que cette classification est fine tant l'élève déploie malgré tout un effort d'appropriation comme pour le thème 1. Nous conservons néanmoins cette structure dans la mesure où l'effort d'adaptation du sujet au milieu nous semble plus fort.

Le 3^{ème} thème (*processus d'arbitrage*) constitue une tentative d'objectiver la manière avec laquelle l'élève mène son débat de normes, dès lors qu'il est explicite. Trois catégories sont perceptibles :

a = Socle de valeurs

b = Interprétation des normes d'autrui

c = Production de normes clandestines

Ces données recueillies en trois thèmes, dont la frontière de délimitation est fine, visent à rendre compte de la capacité de l'élève à renormaliser soit à verbaliser la manière dont il opère ses choix.

3.2 Présentation quantitative des résultats

La restitution quantitative se fera par le biais de tableaux reprenant les occurrences aux thèmes et aux catégories. Deux présentations différentes sont proposées.

3.2.1 Restitution des occurrences par thème

Nous avons ainsi répertorié les occurrences de tous les interviewés et les avons regroupés dans un tableau en privilégiant une entrée par thèmes et catégories. Nous en livrons une synthèse globale (cf. Annexe 8) et une autre, par élèves (cf. Annexes 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 et 44). Nous en restituons ci-dessous quelques extraits.

Extrait du tableau récapitulatif des paroles d'élèves par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)
<p align="center">Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces</p> <p>« En fait je l'ai inventé en sixième [un jeu qui consiste à descendre les escaliers en glissant sur la rampe] » (G74); « Quand on est prioritaire hein, et ben on ne reste pas trop loin de l'escalier et pas trop loin du surveillant en fait. Comme ça on est tranquille mais on est aussi vite en-haut » (Nath97) ; « En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusait à courir le long de la ligne là. On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport » (Nath149) ; « Là je suis souvent avec mes potes [...] Voilà là, à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc, on ne rate personne » (G8)</p>
<p align="center">Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1b : Détournement des outils de communication</p> <p>« Au-moins, quand on joue [sur les portables] personne nous embête. On est tranquille » (Nath55) ; « Puis on joue nos jeux vidéo comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi »</p>

(Nath77) ; « Puis, c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs [en évoquant la pratique de jeux vidéo sur le portable]. Enfin pas vraiment mais on est quand même là mais c'est marrant » (Nath77)

Thème 1 : Tendance à adapter le milieu
Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail

« Du coup, quand il [le surveillant] est énervé, je fais semblant de travailler » (H74) ; « Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis, il se fâche sur les autres quoi. C'est marrant. Ce matin j'ai attendu tranquille avec le bouquin là. Mais bon, c'était long » (H76) ; « Quand le surveillant il venait, je faisais semblant d'écrire les verbes irréguliers. C'était marrant » (H86) ; « Y'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon on ne se laisse quand même pas faire » (Gu154)

Thème 1 : Tendance à adapter le milieu
Catégorie 1d : Détournement d'une injonction

« Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60) ; « Quand il ne dit rien, on y va. Et même quand il dit qu'on n'a pas le droit d'y aller, on y va quand même » (N62) ; « Je coloriais mais j'écoutais. C'était n'importe quoi. Ce n'est pas parce que je colorie que je ne peux pas parler. J'ai toujours un cahier de brouillon ouvert et je colorie. Ca me calme, c'est tout » (Ma76) ; « Quand je dessine j'arrive à mieux écouter. Même si je fais des fois des mots comme ça. Eh ben je peux quand même écouter » (Ma78)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique

« En fait, on court et on essaye toujours d'être les premiers aux casiers » (N39) ; « Quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski » (N39) ; « Après, ils [ceux qui ne jouent pas au foot] font le tour » (N133)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement

« La Principale nous a dit de sortir parce qu'il y avait des graffitis et que des élèves ont jeté des papiers par terre. Alors on est sorti » (Gu26) ; « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136) ; « On est allé chez la surveillante qui fait l'appel et tout. On est monté à la cantine » (M4)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2c : Attribution d'espaces

« Y'a toujours des filles qui squattent le banc » (N45) ; « D'habitude on se retrouve toujours ici avant d'aller manger. C'est vrai. C'est un peu notre endroit ! » (N66) ; « On a tous des lieux pour se retrouver » (N66) ; « Bon nous on est là, après y'en a qu'on ne fréquente pas trop. C'est pour ça, nous on reste là. C'est chez nous. Enfin un peu. Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé » (Nath85) ; « On est toujours là [sur le rebord devant les toilettes]. Parce que là y'a trop de monde [elle montre vers les casiers, bancs, espace vélos] » (L20)

Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3a: Socle de valeurs
« Quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculé en disant : Ah merci. Mais bon, ce n'est pas méchant » (N32) ; « Ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits » (N32) ; « Vaut mieux ça [jouer au portable alors que c'est interdit] que de s'énerver » (Nath42) ; « Elles sont sympas au moins elles. Elles rigolent tout le temps du coup nous aussi. Parce que ce n'est pas simple comme boulot » (Nath48)
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui
« Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas » (HB48) ; « Elle [la surveillante] bon elle est chouette mais bon on ne fait pas n'importe quoi. Elle, elle est avec les profs » (HB223) ; « Eux [les surveillants] ils sont plus avec nous. Des fois, voilà ils ne disent rien quand on fait des trucs » (HB225)
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3c : Production de normes clandestines
« En général quand on est prioritaire nous on se met par ici près de la porte et de l'escalier. C'est marrant parce que tous les 6èmes ils sont collés là devant le surveillant et dès qu'ils sont appelés hop ils vont à l'escalier » (Nath101) ; « [pour faire les équipes] On prend un capitaine puis ils font l'équipe quoi » (Nath111) ; « Après tout le monde s'y est mis [à faire des tags sur les préfabriqués]. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là » (Gu124)

Ces premières données plaident de manière précise en la capacité de l'élève à agir à partir des contraintes que le milieu propose. De manière plus fine, on voit bien que l'agir visible de l'élève oscille entre des moments d'adaptation à une réalité sur laquelle il n'a pas de prise, et d'autres, où il prend des initiatives pour adapter le milieu. L'élève documente régulièrement son agir et est en capacité de rendre compte du processus par lequel il opère ses choix.

3.2.2 Récapitulatif des occurrences par tableau

La présentation suivante expose ces mêmes résultats mais par le biais d'un relevé du nombre d'occurrences. Cet éclairage quantitatif va encore davantage objectiver ces premiers éléments d'analyse en rendant sous forme chiffrée, les tendances voire l'équilibre qui pourrait se dégager de ces trois thèmes.

Les tableaux suivants reprennent le nombre d'occurrences pour chaque thème et catégorie.

Relevé des occurrences

Tableau n°1 : Tendance à s'adapter au milieu

Thème 1		Tendance à adapter le milieu			
Catégories	Détournement des espaces (1a)	Détournement des outils de communication (1b)	Détournement d'un climat de travail (1c)	Détournement d'une injonction (1d)	
Sujets					
Sujet 1 (N)	5	3	0	4	
Sujet 2 (Nath)	7	4	0	2	
Sujet 3 (HB)	2	0	4	1	
Sujet 4 (H)	0	0	5	3	
Sujet 5 (G)	2	2	0	0	
Sujet 6 (Gu)	4	0	2	2	
Sujet 7 (M)	6	0	0	2	
Sujet 8 (Ma)	5	0	1	5	
Sujet 9 (L)	3	0	1	1	
Total 1 (Catégorie)	34	9	13	20	
Total 1 (thème)	76				

Tableau n°2 : Tendance à s'adapter au milieu

Thème 2		Tendance à s'adapter au milieu		
Catégories	Adaptation à l'environnement physique (2a)	Adaptation à des normes de comportement (2b)	Attribution d'espaces (2c)	
Sujets				
Sujet 1 (N)	8	3	5	
Sujet 2 (Nath)	3	0	7	
Sujet 3 (HB)	1	1	2	
Sujet 4 (H)	0	0	5	
Sujet 5 (G)	4	0	0	
Sujet 6 (Gu)	2	2	5	
Sujet 7 (M)	1	2	0	
Sujet 8 (Ma)	0	1	3	
Sujet 9 (L)	0	0	1	
Total 2 (catégorie)	19	9	28	
Total 2 (thème)	56			

Tableau n°3 : Processus d'arbitrage

Thème 3			
Processus d'arbitrage			
Catégories Sujets	Socle de valeurs (3a)	Interprétation des normes d'autrui (3b)	Production de normes clandestines (3c)
Sujet 1 (N)	5	6	3
Sujet 2 (Nath)	2	0	6
Sujet 3 (HB)	6	3	2
Sujet 4 (H)	0	3	0
Sujet 5 (G)	0	0	1
Sujet 6 (Gu)	2	1	6
Sujet 7 (M)	0	0	1
Sujet 8 (Ma)	0	1	0
Sujet 9 (L)	0	0	0
Total 3 (catégorie)	15	14	19
Total 3 (thème)		48	

Synthèse des trois tableaux

Thème 1				
Tendance à adapter le milieu				
Catégories	Détournement des espaces	Détournement des outils de communication	Détournement d'un climat de travail	Détournement d'une injonction
Total 1 (Catégorie)	34	9	13	20
Total 1 (thème 1)		76		
Thème 2				
Tendance à s'adapter au milieu				
Catégories	Adaptation à l'environnement physique	Adaptation à des normes de comportement	Attribution d'espaces	
Total 2 (catégorie)	19	9	28	
Total 2 (thème 2)		56		
Thème 3				
Processus d'arbitrage				
Catégories	Socle de valeurs	Interprétation des normes d'autrui	Production de normes clandestines	
Total 3 (catégorie)	15	14	19	
Total 3 (thème 3)		48		

Ces résultats mettent bien en perspective l'hypothèse que nous cherchons à explorer. En effet, les élèves se rangent aux contraintes que le milieu leur impose (56 occurrences). C'est surtout le nombre d'occurrences en lien avec l'attribution d'espaces (28) qui marque une tendance forte relevée par ce thème. Celle-ci traduit également le fait que les élèves se soumettent aux contraintes mais en cherchant malgré tout à donner du sens à son milieu. L'adaptation n'est ainsi pas du tout neutre. En effet, ils vont ainsi s'adapter aux contraintes que l'espace leur impose en cherchant à donner une fonction, un sens aux espaces qu'ils occupent. En ce sens, on peut repérer un effort pour se construire des marges malgré une certaine soumission à des contraintes. Ainsi, on choisit un lieu pour se protéger des autres, pour se retrouver, pour réviser tranquillement... Ce faisant, ils déneutralisent l'espace, ce qui plaide de manière forte en faveur de l'hypothèse que l'élève renormalise constamment. C'est d'ailleurs encore plus perceptible lorsqu'on analyse les occurrences qui traduisent la capacité de l'élève à adapter le milieu (76).

Dans ces cas de figure, l'élève ne se contente pas de subir les contraintes. Au contraire, il va s'appuyer sur ces dernières pour produire des initiatives. C'est d'ailleurs sur les aspects sur lesquels on a le moins de prise que les élèves vont le plus adapter à savoir l'espace physique (34 occurrences). Les élèves jouent ainsi avec les espaces non pas uniquement à des fins ludiques mais bien pour s'attirer des bénéfices (une ligne de démarcation pour s'entraîner à courir, rester à proximité d'une poubelle pour optimiser les rencontres...).

Enfin, le choix de positionner un thème relatif au processus d'arbitrage constitue une tentative de rendre compte de ce qui sous-tend les prises de décision des élèves. Nous pouvons relever la capacité des élèves à documenter leurs propres choix. Cette démarche traduit une aptitude à s'auto-évaluer et donc à se situer à la bonne distance pour mettre en mots ce qui justifie ses choix et décisions. Ainsi, les élèves produisent de nouvelles normes que nous qualifions de clandestines (19) non pour traduire des valeurs forcément négatives mais pour marquer l'écart avec des normes prescrites par l'institution. Ainsi, les élèves vont considérer un emplacement comme plus favorable pour accéder rapidement au réfectoire ou encore se mettre d'accord sur une procédure pour constituer des équipes de foot qui officient dans la cour.

3.3 Présentation qualitative des résultats

La seconde forme de restitution sera qualitative et se fera, en cohérence avec la démarche ergologique, par la reconstitution de scènes vécues par les élèves durant la pause méridienne qu'ils restituent eux-mêmes à partir du point de vue qu'ils posent sur leur propre agir. Cette méthode de structuration du rendu est directement inspirée du modèle utilisé par Durrive (2016). Nous y ajoutons trois colonnes (catégories, thématiques et numéro) afin de guider le lecteur vers la logique de structuration proposée dans ce travail. Une seconde restitution se fera de manière transversale en partant, non pas des auteurs, mais des scènes elles-mêmes.

3.3.1 Reconstitution des scènes de vie des élèves avec entrée individuelle

Nous nous contenterons de restituer ici un seul tableau. La totalité des tableaux est consultable en annexe (cf annexes 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43).

Nous proposons la reconstitution des séquences de vie des élèves comportant une entrée individuelle par élève et une seconde plus transversale en focalisant sur des scènes ciblées (le foyer, la cour, le hall...).

L'exemple de Noé :

Tableau de Noé	Catégories	Thématiques	N°
<p>Noé est un garçon de 3^{ème}. Il partage son temps avec ses camarades Hugo, Nathan et Grégoire. Ils ont l'habitude d'occuper les mêmes espaces (le réfectoire, le hall, la cour, le foyer) et partagent des pratiques communes (le foot, le baby foot, les jeux vidéo et notamment <i>Hearthstone</i>).</p> <p>Ce jour là, à midi après les cours, il s'apprête à sortir du bâtiment principal avec ses camarades. Noé et ses camarades décident d'y pratiquer un jeu qu'ils ont inventé :</p> <p>« <i>Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre</i> » (N30). Dès lors, ils se débrouillent pour que d'autres ouvrent la porte afin qu'ils puissent se faufiler avant qu'elle ne se referme.</p> <p>« <i>Aujourd'hui, il y avait des sixièmes [...]. Eh ben, on a attendu qu'ils passent devant nous [...] Et quand ils [les sixièmes] ont ouvert la porte</i> » (N32), ils sont passés en les remerciant.</p> <p>Ils en font une histoire de fierté, d'honneur :</p> <p>« <i>Ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits</i> » (N32).</p> <p>Le passage par cette porte a donc du sens pour ces élèves et de ce fait ils en détournent l'utilisation. D'un simple espace de passage, ils lui attribuent une fonction qui s'adosse à des valeurs. Le geste technique devient habité d'un enjeu.</p> <p>Ils courent ensuite aux casiers, y déposer leurs sacs. Ce geste apparaît a priori comme anodin. Pour autant, les casiers, au-delà de leur fonction « technique », constituent un espace de rassemblement :</p> <p>« <i>C'est un peu notre endroit ! On a tous des lieux pour se retrouver</i> » (N66).</p> <p>Ils s'y retrouvent pour ensuite se diriger ensemble vers le hall en attendant de se rendre au réfectoire. En effet, Hugo, Nathan, Grégoire et Noé sont, en réalité, inséparables :</p> <p>« <i>En fait, comme caractère on a le même</i> » (N70).</p> <p>Ils se sont constitués :</p> <p>« <i>En club</i> » (N209).</p> <p>Ils partagent les mêmes valeurs :</p> <p>« <i>On se dit tout et on se respecte</i> » (N70). <i>D'ailleurs, on apprend qu'ils n'ont jamais d'embrouilles</i> (N70).</p> <p>Enfin, sauf ce jour là.</p>	<p>Détournement de l'espace</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Attribution d'espaces</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Socle de valeurs</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>La valeur comme motif de production</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>3</p>

<p>En effet, arrivé dans le hall, le groupe ne se comporte pas comme d'habitude. Noé avoue :</p> <p>« Euhh oui, d'ailleurs là on vient d'en avoir [des embrouilles] » (N72).</p> <p>On apprend qu'ils se sont fâchés pour un devoir non fait :</p> <p>« Les autres on dit que j'avais dit que moi [Noé] j'allais le faire ce p. de travail » (N83).</p> <p>Dès lors, le récit de la journée va prendre d'autres allures.</p>		d'une communauté	
<p>En effet, l'usage du téléphone portable va leur permettre de vivre de manière singulière ce conflit au sein de leur club. En effet, ils vont se réfugier dans le jeu vidéo et malgré tout rester ensemble :</p> <p>« Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi. » (N97).</p> <p>Grâce au jeu en ligne <i>Hearthstone</i>, ils seront :</p> <p>« Ensemble mais pas non plus en fait » (N97).</p>	Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction d'apparente cohésion)	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Cette situation montre que la pratique du jeu vidéo permet au « club » de garder une apparente cohésion. Les corps sont côte à côte, ils s'exposent aux regards extérieurs sans montrer que leur communauté est en réalité « en embrouille ». Alors qu'au foot, pratique qu'ils partagent d'habitude, c'est différent :</p> <p>Il « faut faire les équipes, déjà... puis faut jouer ensemble » N99.</p> <p>Les corps ne peuvent plus se contenter d'être ensemble, il faut dans la pratique du foot, faire ensemble, collaborer, s'entraider. Impossible de préserver les apparences.</p> <p>Cette illustration montre que la pratique du jeu vidéo est détournée. Lors du récit, l'élève montre bien que la fonction du jeu ne consiste pas à s'amuser. Il s'agit bien d'une activité électorale en tant qu'elle permet aux jeunes de rester en apparente communauté.</p> <p>Ils vont donc se soustraire aux usages prescrits du jeu qui consiste à s'amuser, se distraire, pour construire d'autres normes sociales qui visent à cacher au regard des autres ce qui fait problème dans le groupe.</p>	Production de normes clandestines	Processus d'arbitrage	3
<p>La pratique de ce jeu vidéo nommé <i>Hearthstone</i> nous apprend encore autre chose. En effet, les joueurs ont à choisir un héros :</p> <p>« Ben y'a le Mage, le Druide, le Guerrier, le Chasseur, le Voleur, le Prêtre. Et je crois que c'est tout ». (N52)</p> <p>Ce choix n'est pas le fait du hasard :</p> <p>« Mais bon, je ne fais pas n'importe quoi » (N56)</p> <p>De réelles valeurs sous-tendent le choix des héros :</p> <p>« J'aime bien aussi faire le justicier. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles » (N56).</p>	Processus d'arbitrage	Socle de valeurs	3
<p>Le lieu n'est pas non plus anodin dans cette scène. Ils jouent dans le hall (cf croquis) en attendant de monter au réfectoire. Cet</p>			

<p>espace bouillonne sur ce temps là. Les élèves s'empressent afin de manger au plus vite. On y relève ainsi souvent de fortes tensions liées à la cohue qu'un seul surveillant peine à gérer</p> <p>.</p> <p>C'est dans ce vacarme qu'ils vont se plonger dans le jeu comme pour mieux se protéger des autres : « <i>C'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà</i> » (N56).</p> <p>Apparaît ici, une nouvelle fonction attribuée à cette pratique du jeu vidéo. Il s'agit désormais de se protéger des autres. Ainsi, pour les jeunes, jouer aux jeux vidéo confère un sentiment de sécurité au milieu de ce foisonnement. Il semblerait que l'on n'embête pas celui qui joue.</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de protection)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Ce détournement va jusqu'à donner aux jeunes l'impression de gagner du respect envers le surveillant :</p> <p>« <i>Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il dit rien quand on ne vient pas tout de suite</i> » (N56), « <i>Oui c'est marrant. On dirait qu'il nous respecte ! Je ne sais pas, enfin voilà</i> » (N58).</p>	<p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>On voit apparaître ici une interprétation par l'élève d'une norme qui serait elle-même interprétée par le surveillant. Ainsi, cette situation semble modifier le rapport à l'autorité qu'entretient le surveillant avec eux. La norme « autorité » est ici réévaluée à l'aune de cet isolement collectif dans le jeu vidéo à un moment où la tension dans le réel est dense. Si l'élève réinterprète pour le compte du surveillant, à partir de cette action située, il convoque la valeur <i>respect</i> pour justifier le droit de faire attendre le surveillant alors que la norme consiste bien à, sans tarder, se plier à l'autorité pour ne pas retarder l'accès à la cantine.</p>	<p>La valeur comme arbitrage d'une norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Ils vont ensuite manger. Malheureusement, leur place habituelle est prise. En effet, ils ont leur habitude. Ils aiment se mettre : « <i>Là à la vitre</i> » (N20).</p> <p>Ce n'est pas un hasard : « <i>Comme ça on voit tout ce qui se passe dehors</i> » (N20).</p> <p>C'est donc le panorama qui les intéresse. L'enjeu n'est pas simplement de s'asseoir pour manger. Mais bien de pouvoir dominer la cour du regard. Ils déposent ensuite leurs plateaux.</p>	<p>Détournement des espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>En sortant du réfectoire, ils décident de ne pas descendre comme tout le monde. En effet : « <i>Nous [le groupe d'élèves] on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine</i> » (N194).</p> <p>Cette pratique est commune au groupe : « <i>On est que quatre à le faire</i> » (N198).</p> <p>Elle scelle d'une certaine manière leur club en traduisant une</p>	<p>Pratique de détournement liée à l'espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>

<p>identité commune. L'objet « rambarde » est ici encore détourné. Sa fonction sécuritaire devient en fait un objet de mise en danger. Mais cette pratique à risque, si elle a un coût (il faut être agile) permet au groupe de se constituer une pratique commune qui fonctionne un peu comme un rite anthropologique.</p> <p>Ils décident ensuite de prendre une place qui n'est pas la leur : <i>« Oui, d'habitude il [le banc] est pris alors on ne peut pas y aller. Y'a toujours des filles qui squattent le banc. » (N45)</i> Ce jour-là, ils en profitent. Ils décident d'occuper provisoirement un espace qui appartient à un groupe de filles.</p> <p>Noé se dirige ensuite avec un camarade au secrétariat pour : <i>« Demander la convocation pour [le lycée] Pontonniers » (N22).</i> Là, <i>« La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. » (N24).</i></p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Une nouvelle fois, la posture physique traduit un respect de la consigne : <i>« Donc on s'est assis » (N24)</i> Mais sans pour autant se conformer entièrement à cette norme prescrite par la Principale du collège : <i>« On s'est parlé mais par SMS » (N24).</i> On voit à nouveau des pratiques de détournement. Si les SMS sont bien des outils de communication, leur usage dans cette situation traduit une volonté de poursuivre l'agitation des élèves et de se soustraire à une demande par la création d'une nouvelle norme : <i>« Ben on a respecté [la demande du chef d'établissement] (N24).</i></p> <p>Toutes ces actions situées montrent que les élèves sont capables de postures contradictoires entre des postures physiques qui contredisent des réalités intérieures divergentes.</p>	Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction à une injonction)	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Noé nous parle encore de l'aménagement de la cour. L'établissement ayant été en travaux, la configuration de ce lieu a évolué. Ils jugent assez sévèrement l'absence de consultation des élèves sur le contenu de cet aménagement : <i>« Ben ils les ont [les arbres] mis la semaine dernière. Mais ça nous a énervé. Avant, y avait juste un carré comme de terre quoi. Là maintenant y'a des trucs partout. Ils ne nous ont même pas demandé. Je ne sais pas c'est comme si nous on met un but dans la salle des profs sans prévenir. On pouvait passer dessus avec le ballon. Maintenant ! » (N105)</i> Ce propos traduit bien le sentiment de propriété des élèves pour cet espace qu'ils considèrent comme le leur au même titre que la salle des professeurs appartiendrait aux enseignants. D'ailleurs, on apprend que la période des travaux (plus particulièrement la</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2

<p>présence des préfabriqués dans la cour) avait semé le trouble dans l'attribution des espaces :</p> <p><i>« Ouais je ne sais pas comment dire. En fait on avait toujours l'impression d'être dans la cour. Comme en récré quoi (rire). Puis les profs ils n'étaient pas comme d'habitude » (N162) en effet : « Ils (les profs) étaient plus cool je trouve. Bon pas tous hein » surtout ceux : « qui avaient perdu leurs habitudes. Surtout les profs qui ont toujours la même salle. » (N168)</i></p> <p>Les élèves seront attentifs à prendre en compte ces aménagements lors des parties de football dans la cour :</p> <p><i>« Ben, faut faire gaffe quand on joue au foot de ne pas se les prendre » (N109)</i></p> <p>Mais en même temps, ils vont s'approprier ces lieux (et notamment les arbres dans la cour) pour en faire une opportunité de jeu :</p> <p><i>« Ouais, bon on peut faire comme si on va à droite puis on va à gauche. Ou alors on essaye de dribbler en tapant avec la balle sur l'arbre mais bon, il est encore trop petit » (N111)</i></p> <p>Les délimitations du terrain de foot, au sein de la cour, appellent également des commentaires. En effet, il semblerait qu'il y ait une zone non-visible dans la cour qui constitue les limites du terrain de foot :</p> <p><i>« On joue comme ça quoi. Comme ça vient. Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117)</i></p> <p>Dans un même temps, il y a du non-dit, un arrangement tacite entre élèves puisque ceux qui ne jouent pas n'empiètent pas sur le terrain. En effet, les autres :</p> <p><i>« Ils font le tour » (N133), [...] Ben là ils tournent par là (l'élève montre du doigt le mouvement des élèves qui contournent le terrain) (N135)</i></p> <p>Cette situation illustre le partage d'un espace (la cour) par les élèves. Ils reconnaissent les activités des uns et des autres dans le but de s'adapter aux normes produites collectivement par des groupes. Dans le cas présent, la norme est constituée des limites du terrain définies par les joueurs sur lesquelles personne <i>« n'empiète »</i>.</p>	<p>Interprétation des normes d'autrui par les élèves</p> <p>Adaptation à l'environnement physique</p> <p>Détournement d'espaces</p> <p>Pratique d'attribution d'espaces</p> <p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
---	--	---	--

3.3.2 Restitution transversale par scènes de vie

Pour cette seconde restitution, nous avons privilégié une entrée transversale à partir des objets, situations et scènes les plus évoqués par les élèves. Nous resterons fidèles à la démarche ergologique en reprenant les espaces où nous avons repéré le plus de *nœuds* par ordre chronologique des déplacements types des élèves durant la pause méridienne.

Cette forme de présentation nous permettra d'identifier comment les élèves renormalisent un même objet partagé. Nous verrons que cette modalité permet de rendre compte de la diversité des points de vue que les élèves posent au quotidien.

L'usage du portable

Le portable, outil de communication et de divertissement, fait l'objet d'usages singuliers par les élèves qui vont bien au-delà de leurs fonctions prescrites. Ainsi, on apprend que le fait de consulter longuement son portable voire de s'adonner à des jeux en ligne confèrent aux élèves un sentiment de sécurité : « Au-moins, quand on joue [sur les portables] personne nous embête. On est tranquille » (Nath55). En effet, ils se sentent comme éloigné du réel immédiat : « Puis on joue à nos jeux vidéo comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi » (Nath77). Une certaine confusion s'installe au fil de certaines évocations : « Puis c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs [en évoquant la pratique de jeux vidéo sur le portable]. Enfin pas vraiment mais on est quand même là mais c'est marrant » (Nath77). La confusion va même jusqu'à convoquer le réel dans le virtuel : « J'ai mis [le son] à fond du coup j'avais même l'impression que les autres ils sont dans le jeu comme des personnages » (Nath77).

Les élèves vont également citer le portable comme paravent qui semble leur conférer du respect envers les surveillants. L'élève nous énonce une anecdote : « Aujourd'hui on a joué avant d'aller à la cantine, dans le hall. Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il ne dit rien quand on ne vient pas tout de suite » (N56). Il précise encore : « Oui c'est marrant. On dirait qu'il nous respecte ! » (N58).

L'usage du portable va constituer une autre manière de vivre ensemble : « Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi » (N97). Cet agir permet ainsi aux élèves de sauvegarder l'apparente cohésion alors qu'en réalité Nathan nous apprend qu'ils sont en conflit ensemble. Ils sont donc côte à côte sans pour autant être en relation franche. Néanmoins, à d'autres moments ils vont poursuivre la relation malgré une injonction contraire d'un personnel ayant autorité : « La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme [...] Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par sms » (N24). Cette situation traduit bien la capacité des élèves à prendre une initiative malgré une contrainte imposée par la Principale.

Le portable est donc investi par les élèves au-delà des usages courants. On peut encore souligner qu'ils sont capables de mettre en mots l'activité qu'ils adossent à cet outil.

Nous allons voir que d'autres lieux vont également subir des détournements.

La porte de sortie du bâtiment principal

Ainsi, une simple porte devient l'objet d'enjeux bien particuliers. Les élèves vont se fixer un défi : « Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre » (N30). Ce geste est porteur de sens pour les élèves malgré la dimension ludique qu'ils soulignent : « En fait c'est une histoire de respect enfin pour rigoler » (N30). Les valeurs sont encore soulignées lorsque l'élève évoque une scène qui vient de se dérouler : « Aujourd'hui, il y avait des sixièmes

derrière nous. Eh ben, on a attendu qu'ils passent devant nous. Et quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci. Mais bon, ce n'est pas méchant. Après, ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits » (N32). Cette dernière remarque montre bien que les élèves mobilisent un socle de valeurs pour justifier leurs gestes. C'est l'écart d'âge qui justifierait cette pratique ce qui traduit une capacité d'analyse et de subjectivation des élèves. Il est encore à noter que les élèves mettent en balance une valeur qui serait liée au respect des aînés (à qui on ouvre la porte) et leur comportement qu'ils ne jugent « pas méchant ».

Cette même pratique, ils vont la reconduire avec des adultes. Là, ils sont obligés de multiplier la production de contraintes afin d'être capable de prendre l'initiative en passant devant ces derniers. L'élève va décrire avec beaucoup de précisions les micro-tâches qu'ils vont mettre en œuvre : « On s'arrête devant la porte et on fait genre semblant de chercher un truc dans le sac, mais on ne bouge pas, on reste devant la porte » (N32). Ces contraintes vont ensuite favoriser l'initiative : « Et quand le prof ouvre on essaye de passer » (N32).

Ces situations montrent que les élèves sont en capacité de construire des alternatives (on n'agit pas de la même manière avec des professeurs ou des élèves) et qu'ils conscientisent aisément leur pratique qu'ils valorisent en mobilisant des valeurs (puisque ce n'est « pas méchant »).

Le hall d'accès au réfectoire

La cantine est souvent évoquée par les élèves. Il y a d'abord l'accès au réfectoire qui fait l'objet d'enjeux forts. Ceci est déjà perceptible à la fin des cours du matin : « Je me suis mis à courir à fond jusqu'ici (à l'entrée du hall) pour pouvoir passer avec les autres » (Gu28). Les élèves anticipent ainsi ce temps fort de la journée, quitte à se mettre en scène par une course à grande vitesse jusqu'à la porte d'accès.

Le hall d'accès à la cantine est souvent documenté par les élèves. Ils y stationnent soit à l'extérieur soit à l'intérieur. Ils ont conscience que le règlement intérieur de l'établissement interdit l'accès au hall avant la montée au réfectoire. Néanmoins, ils transgressent cet interdit en tenant compte de la manière dont le surveillant fait respecter les règles : « Ben, cette fois, le surveillant il n'a rien dit. Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60). Ainsi, les élèves observent, analysent et interprètent la manière dont le surveillant retraite à sa manière des normes pourtant prescrites par l'institution.

Ces mêmes élèves vont d'ailleurs jouer avec les normes : « En fait, on se met juste à la limite comme ça il ne peut pas nous punir » (N64). Au passage, le fait de se jouer des normes montre bien que les élèves les ont prises en compte. D'ailleurs, la transgression est consciente et repose sur la valeur et l'estime qu'ils accordent au surveillant : « Il nous énerve tout le temps. Alors exprès, quand il ne dit rien, on y va. Et même quand il dit qu'on n'a pas le droit d'y aller, on y va quand même » (N62).

Cette situation montre avec force comment les élèves procèdent à des arbitrages. Ils prennent en compte l'espace, la valeur accordée à une personne pour justifier d'un agir plus ou moins en harmonie avec les règles d'usage.

Un tel conflit de normes est également perceptible dans une scène toujours dans ce même hall qui oppose la manière d'agir d'un surveillant avec celle de la Principale : « La principale est arrivée. Elle nous a tous dit de sortir dehors » (HB46). Ils en comprennent le sens : « Oui parce que y'en a un qui avait écrit des graffitis sur un mur » (HB48) ». Ils comprennent moins l'écart d'application d'une règle : « Bon en même temps le surveillant il avait rien dit. Mais elle là, elle a tout de suite gueulé. C'est bizarre parce que le surveillant disait rien et elle *si*. Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas. Ca m'a d'ailleurs un peu énervé surtout quand elle a dit :

« Bon ça vaut aussi pour les 3^{èmes} en nous regardant. C'est bon, on serait sorti. En même temps, ce n'était pas nous alors bon » (HB48). On voit également qu'ils accordent une certaine valeur au surveillant qui semble davantage tempérer ses interventions alors qu'ils jugent avec sévérité l'injonction de la Principale dont la tonalité est discréditée.

Cette scène est intéressante dans la mesure où elle traduit avec précision comment les élèves interprètent les normes. On relève d'ailleurs une certaine complexité dans les modèles de référence qu'ils mobilisent.

Enfin, les élèves parviennent malgré tout à s'extirper de ce hall qui bouillonne de monde : « Tout le monde se bousculait en mode marrant. On aime bien aller dans la mêlée, du coup on a avancé à fond quoi » (H34). Le surveillant y est souvent dépassé ce qui va impacter les façons d'agir des élèves. En effet, plus : « Il s'excitait et plus nous on se marrait » (H38). Le chahut est donc volontaire et est construit et reconnu collectivement. En effet, les élèves s'y bousculent pour aller manger et seul un surveillant s'escrime à mettre de l'ordre. La manière dont les élèves vont réagir est directement en connexion avec le modèle éducatif que véhicule le surveillant : « Le surveillant il nous a crié dessus mais bon, on s'en fout. Il dit toujours qu'il va mettre des colles mais il ne le fait jamais. Du coup, on a attendu que ça se passe et on est monté. Ouais en mode tranquille quoi » (H40).

Arrivé dans le hall chacun va vivre ce temps à sa manière : « On s'est assis et on a joué à nos téléphones » (Nath36). A en croire les élèves, certains y trouvent des sensations particulières « On a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs » (Nath77).

Des tensions y sont perceptibles : « Bon après mes potes sont arrivés et on a un peu discuté. Ils m'ont dit qu'ils attendaient dehors. J'ai dit que c'est n'importe quoi, quand il fait froid on est toujours là. Ils m'ont dit que je fais mon « solo » (HB42). Les propos de l'élève sont le reflet d'un arbitrage. Il fait le choix du confort lié à la température quitte à se brouiller avec ses camarades qui souhaitent, eux, quitter ces lieux. Le confort thermique qu'offre le hall va encore faire l'objet d'interprétation : « Ben là par exemple on n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile » (Gu130). Cet extrait montre bien le processus par lequel l'élève justifie ou non la validité d'une règle. Celle-ci n'est pas donnée comme une fin en soi. Pour être respectée, elle doit être porteuse de sens ce qui semble faire défaut dans la situation évoquée.

Enfin, les espaces sont bornés à l'intérieur du hall par des lignes certes imaginaires mais qui confèrent un sentiment de propriété et qui préserve de rencontres à fort potentiel conflictuel : « Bon nous on est là, après y'en a qu'on ne fréquente pas trop. C'est pour ça, nous on reste là. C'est chez nous. Enfin un peu. Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé » (Nath85).

Les élèves vont ensuite accéder au réfectoire.

Le réfectoire

Dès l'accès au self service, les élèves sont en évaluation : « Elles [les dames qui servent les repas] sont sympas au-moins elles. Elles rigolent tout le temps, du coup nous aussi. Parce que ce n'est pas simple comme boulot » (Nath48). On peut relever ici le processus par lequel l'élève se connecte à l'attitude des agents de service. Cette posture d'accueil loin d'être neutre conditionne déjà la manière avec laquelle les élèves appréhendent ce temps de restauration.

Enfin, on y apprend des enjeux de places qui sont visiblement pour certains déjà déterminées en avance : « C'est notre place à nous » (Nath48). Pour d'autres, on use de stratégies pour reconquérir son bien : « En fait, notre place était prise. Du coup, on est allé là.

Y avait un p'tit à table genre je ne sais pas 6ème je crois. Alors on s'est mis à côté de lui pour qu'il parte » (H48). Le choix des places n'est pas neutre. On détermine une place en fonction des opportunités qu'elle offre : « En fait, on préfère ici. Comme ça on peut se laver les mains rapidement quand on mange des trucs en fait. Donc là à côté du lavabo » (Gu28) ou encore « On est près de la sortie » (Nath48).

Le choix de la place à table est également, pour certains, un enjeu que les élèves aiment à documenter : « Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde » (Nath48). Mais cette place est convoitée : « Il [Marg] veut toujours la même place que moi, au milieu face à la vitre pour regarder dehors » (Nath48). Du coup, les élèves sont obligés d'anticiper ce temps : « Alors on court toujours comme des bêtes [pour accéder le premier au réfectoire] » (Nath48). Ces extraits traduisent avec force que les élèves font systématiquement des efforts pour rester au centre de leur agir. Si les contraintes sont perceptibles par les élèves (des places occupées par d'autres), ils sont toujours en reconquête afin de rester en contrôle permanent de leur devenir. Certes, il s'agit bien de micro-décisions, mais celles-ci comportent en elles les germes du processus par lequel l'élève se construit pour devenir autonome dans ses choix.

Ce temps est également un temps de détournement des règles : « Ben on a bombardé [de pain] aussi mode c'est normal quoi. C'était chaud. Même les filles s'y mettent » (H64). Il est intéressant de constater que cette agitation est largement tributaire d'un autre fait : « En fait, la CPE elle n'est pas là depuis genre 3 semaines du coup on peut faire des trucs. On ne risque pas de se faire convoquer » (H64). Cette remarque confirme que les élèves traitent une information persistante qui a une incidence sur le temps précis. La posture du surveillant fait également l'objet d'une évaluation : « Non mais lui [le surveillant], il est à la masse » (H66). Malgré tout, les élèves sont soumis à des contraintes : « En fait, quand il nous regarde on fait semblant de parler » (H66) qui vont laisser place à des initiatives : « Puis après c'est parti. Il ne remarque jamais rien » (H66).

La sortie de la cantine va également amener son lot d'observations.

L'escalier

En effet, on y apprend une pratique d'un groupe d'élèves : « Nous (le groupe d'élèves) on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine » (N194) dont le but consiste à : « Doubler tout le monde et aller plus vite » (G82). Cette pratique est partagée par un même groupe d'élèves : « On est que quatre à le faire » (N198). On pourra dire que cette pratique scelle d'une certaine manière leur club en traduisant une identité commune. L'objet « rambarde » est ici détourné. Sa fonction sécuritaire devient de fait un objet de mise en danger liée à une forme de conduite à risque. Mais cette pratique à risque, si elle a un coût (il faut être agile) permet au groupe de se constituer une activité commune qui fonctionne un peu comme un rite anthropologique qui va sceller le groupe.

Ce même escalier va encore faire l'objet d'autres convoitises : « Y'en a qui squattent les escaliers » (HB159), « Mais ils ne font rien. Ils écoutent de la musique, s'écrivent des messages ou jouent à des jeux ensemble » (M74). Le profil de ces élèves est connu : « Les autres grands ils sont aux escaliers » (M56). Cet espace est toujours occupé par les mêmes élèves et ceci malgré un interdit : « Bon après les surveillants ils les engueulent parce que c'est interdit » (HB161). Malgré tout, ces élèves autorisent que d'autres y passent mais sans s'y arrêter : « En fait, ils grimpent en haut là vers la cantine. Parce qu'il y a comme une petite ouverture là » (HB165). En effet, on y trouve une petite terrasse qui donne sur la cour. Ce lieu de passage (puisqu'il est situé à la sortie de la cantine), devient un espace où on s'adonne à des conduites à risques. En effet, les élèves s'accrochent sur cette rambarde. D'autres y jouent

des pratiques plus enfantines : « Mais y'a même parfois des p'tits' qui montent pour jeter des avions en papier là » (G98).

Ces scènes illustrent bien comment les élèves s'organisent pour investir des lieux *a priori* neutres. Les élèves y construisent des relations dont l'espace devient un entre-deux à enjeux pluriels. Cette élaboration collective, dont les significations semblent partagées, est supportée par des points de vue que les élèves posent sur des éléments d'un espace qu'ils investissent au quotidien. On voit bien que les élèves cherchent à piloter les contraintes qu'imposent les espaces en y adossant des fonctions.

Le foyer

Le foyer constitue un autre lieu où les relations se tissent à partir de l'occupation des espaces. Deux espaces s'y distinguent : « Quand on a envie d'être tranquille on va là, dans le coin. C'est bon » (H155). De fait : « Personne ne vient là. On peut jouer tranquille » (H157), « Bouquiner ou regarder le portable » (Gu100). Ce lieu est propice à certaines activités : « En fait, c'est calme comme ça pour jouer aux cartes » (H143). Ce lieu est une alternative à une autre pratique : « On se met toujours là quand on ne veut pas jouer au baby[foot]. C'est genre tranquille » (H145). De plus : « Le surveillant il ne vient jamais » (G112). Cet espace est convoité, ce qui oblige les élèves à anticiper ce temps : « Bon on ne peut pas toujours y aller. Y'a souvent les filles. Mais du coup, il y en a un de nous qui y va et qui garde les places » (G112).

Une contrainte liée à l'espace permet cette initiative : « Y'a le mur là qui sépare. Et la radio elle est de l'autre côté » (G112). L'autre partie du foyer permet d'autres activités : « Et quand on veut bouger, on va là au baby foot. Avec la musique et tout » (G112).

Pour ainsi dire, on pourrait postuler que cet espace est sextypé : « Les filles elles, elles sont au fond. Puis, c'est marrant elles sont toutes sur leurs portables ou elles révisent. Nous au moins on bouge, on fait les c. Bon elles jouent aussi des fois au baby, mais pas trop souvent » (Gu104). Il ne s'agit pas ici de confirmer la validité éventuellement scientifique de cette observation mais simplement de considérer que l'élève émet un point de vue. Il a ses propres raisons pour affirmer ses projections.

La musique fait également l'objet de remarques de la part des élèves. En effet, ce sont les élèves eux-mêmes qui assurent l'animation musicale dans cet espace : « Des fois ben ouais, je ne mets pas toujours de la musique à fond. Des fois, je mets des trucs calmes 2-3 chansons puis après un truc rapide. Bon faut faire ça bien, en fait. Puis le surveillant aussi des fois il me dit de baisser. Bon faut de la musique pour tous. Mais j'aime bien. Après, quand il y a des ptits' je mets des musiques calmes » (HB203).

L'élève programme les chansons en tenant compte des profils des auditeurs. Des contraintes sont bien présentes (un surveillant qui demande de baisser le son, des petits à qui il faut mettre des musiques calmes) qui vont l'amener à adapter le volume ou la densité des chansons. La présence d'un surveillant va fortement modifier la situation : « Mais bon quand il y a P. le surveillant, il n'aime pas beaucoup la musique. Alors, du coup on écoute [avec] les écouteurs » (M86).

Le baby-foot est un autre objet qui revient souvent dans les évocations des élèves. On apprend qu'ils prennent en charge la maintenance : « Je suis allé au baby-foot parce que quelqu'un avait ramené de la graisse pour les manettes. Ces deux manettes là elles bloquaient » (Gu32). Cette initiative traduit une volonté des élèves de ne pas rester tributaire d'une contrainte technique pouvant limiter leur pratique.

Les élèves y inventent des règles : « Là, on invente. C'est mieux. Ca fait plus de suspens » (M106). Ils ne se contentent donc pas de l'existant. Cette même dynamique est

perceptible à l'évocation d'un jeu de société, le Monopoly. En effet, Guillaume et ses camarades décident d'en faire évoluer les règles : « Bon c'est complètement débile. On a appelé ça le Monopoly Drogue parce que c'est n'importe quoi » (Gu34). En réalité, ils ont inversé les règles avec le jeu officiel : « On a le Monopoly où il ne faut pas tomber sur la case dans le coin » (Gu42) alors que pour celui-ci l'enjeu est de : « Directement tomber dessus » (Gu42). Cette pratique du jeu en société, Guillaume va la mettre en résonance avec celle qu'il pratique dans l'espace domestique avec ses parents, sa sœur et son petit-frère. Il oppose de suite ces deux pratiques : « Oui parce que là on peut réinventer le jeu. A la maison faut jouer comme c'est dans les règles » (Gu54).

La notion de jeu, Guillaume va également la mobiliser lorsqu'il évoque une amie qui évolue en chaise roulante : « On a dit avec H, viens on fait des dérapages avec la chaise roulante. Mais elle a dit non je ne veux pas. Bon on ne l'a pas fait ». En première lecture, on pourrait qualifier cette proposition d'humiliante pour la jeune fille. Néanmoins, l'écoute attentive de la manière dont l'élève pose un point de vue sur la situation de cette élève va fortement en modifier le sens : « En fait, elle n'a pas vraiment de la chance. Nous on peut marcher elle, elle est toujours dans la chaise roulante » (G32). On apprendra d'ailleurs que c'est sa : « Meilleure copine » (G130). Par moment, elle quitte sa chaise roulante : « Elle va sur une chaise aussi. Faut l'aider à sortir c'est tout. Après, on s'amuse avec sa chaise » (G134), « En fait, on s'amuse on joue à l'handicapé » (G136). Mais pas n'importe comment : « On fait attention. On respecte et on ne casse rien. C'est marrant. Elle aussi elle rigole » (G140). Cette analyse de l'activité nous permet ainsi de conclure que, loin d'être une pratique humiliante, ce geste traduit plutôt du respect et contribue à inclure cette jeune fille. Un sentiment de dédramatisation parcourt le récit de cette scène.

Les salles de permanence et de cours

La salle de permanence et les cours font également l'objet de points de vue. On relève toute une série de détournement de l'attention : « Parfois quand il [le professeur] a le dos tourné, on se fait passer des mots » (HB239) ; « Ils font semblant de tousser ou de faire tomber des trucs » (HB251) ; « On jette des trucs, on se lance des blagues. On se lance des stylos aussi parfois » (HB257) ... Mais ces pratiques ne sont pas nécessairement le reflet de recherche de désordre dans la classe. On pourrait ainsi postuler que certaines pratiques (que l'on pourra nommer de clandestines dans la mesure où elles se pratiquent entre pairs et en opposition à des règles de vie) sont à analyser comme une volonté d'exister face à des manifestations d'autorité : « Du coup, quand il [le surveillant] est énervé, je fais semblant de travailler » (H74) ; « Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis il se fâche sur les autres quoi. C'est marrant. Ce matin j'ai attendu tranquille avec le bouquin là. Mais bon, c'était long » (H76) ; « Quand le surveillant il venait, je faisais semblant d'écrire les verbes irréguliers. C'était marrant » (H86). Ces pratiques constituent ainsi autant de moyens développés par les élèves pour éviter de se confronter directement à des normes verticales imposées par une autorité qui les dépasse. Ce faisant, elles permettent de produire une alternative à ce qui pourrait très rapidement devenir une confrontation directe avec l'environnement. Guillaume exprime cet état de fait avec précision : « Y 'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon, on ne se laisse quand même pas faire » (Gu154).

Enfin, pour certains, cette forme de soustraction à une autorité par détournement de l'attention est aussi un moyen d'optimiser la concentration : « Je coloriais mais j'écoutais. C'était n'importe quoi. Ce n'est pas parce que je colorie que je ne peux pas parler. J'ai toujours un cahier de brouillon ouvert et je colorie. Ça me calme, c'est tout » (Ma76) ; « Quand je dessine j'arrive à mieux écouter. Même si je fais des fois des mots comme ça. Eh ben je peux quand même écouter » (Ma78). Ces exemples sont significatifs d'une volonté

déployée par l'élève de s'adapter aux attentes d'un cours, tout en cherchant à adapter son agir pour gagner en aptitude à l'écoute. Cette analyse nous met face à une posture contradictoire entre un corps apparent (qui traduit une forme d'*action*) et qui semble traduire un refus alors qu'il ambitionne plutôt d'améliorer l'écoute (aspect qui relève du concept d'*activité*).

La cour du collègue

La cour fera l'objet de nombreuses occurrences.

On y apprend que les espaces se partagent en fonction des catégories d'élèves : « Les grands, ils aiment rester avec les grands et tout. Et les petits, ils jouent tout le temps là » (M46). « En fait, là de ce côté [à proximité du presbytère], y'a toujours des petits groupes. Souvent des filles. Pour être tranquille peut-être. En fait, ouais, là y'a jamais de monde, c'est tranquille [...]. Ouais et il y a aussi des 6^{èmes} toujours là. Des petits. Bon après y en a qui se mettent là par terre » (BH151). D'autres occupent des espaces pour y développer des activités : « Oui mais là parce que c'est mieux là avec mes potes tout. On reste ici et cet endroit [en montrant la partie de la cour vers le presbytère] on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là, on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout » (M20). Ce point de vue se retrouve dans le propos d'un autre élève : « Mais là [devant les casiers] y'a trop de monde. Là, c'est quand il n'y a pas vraiment de problème ou pour s'amuser avec les potes et tout. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui restent dans les bancs et tout » (M24)

On relève également que d'autres emplacements sont stratégiques : « Là, je suis souvent avec mes potes [...] Voilà là, à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc, on ne rate personne » (G8) ». Ce lieu devient ainsi stratégique pour une poignée d'élèves qui lui attribuent une fonction. En effet, ce lieu facilite les rencontres. Ainsi, la contrainte de se débarrasser des déchets se double d'une autre opportunité qui est de démultiplier les rencontres. Ce lieu a priori anodin est, pour ainsi dire, déneutralisé par les élèves. En posant un point de vue sur cet espace, les élèves lui confèrent un statut particulier auprès de ces jeunes.

Les casiers constituent également un lieu qui est documenté par les élèves. L'accès à cet espace est une contrainte pour les élèves : « Parce qu'on n'a pas le droit de le prendre [le sac] à la cantine » (Ma10). Or, certains en feront un défi : « En fait on court et on essaye toujours d'être les premiers aux casiers. Comme ça, on est tranquille. Après, quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski. On est toujours à fond » (N39). La contrainte de se débarrasser du sac, conjuguée à une forte densité d'élèves sur un temps court (puisque tous les élèves demi-pensionnaires y déposent leur sac pratiquement au même moment) va amener les élèves à prendre l'initiative de courir à fond. Ce choix va d'ailleurs impacter la relation aux autres : « Comme ça, les autres, ils s'arrêtent de marcher » (N39). Cette remarque montre que les élèves conscientisent une modalité d'action en étant capable d'anticiper les postures physiques des autres élèves qui subissent cette course.

Ce lieu va encore subir des remarques divergentes. Pour certains : « Les filles sont souvent devant les casiers là, et aussi au fond de la cour. Mais nous [les garçons] on bouge, on est partout. En fait, j'ai l'impression qu'elles veulent du calme et nous pas » (Gu108). Cette opposition garçons-filles que nous présente Guillaume trouve un écho différent auprès des filles en question : « Avant, on était toujours là [aux casiers]. Avant, des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille » (L36) ; « Là-bas il y a toujours des histoires, des bagarres. Là c'est tranquille. Personne ne nous embête » (L48). Mais de cette contrainte de quitter un espace pour un autre va émerger une initiative : « Souvent, ceux de la classe [ils occupent leur espace devant les toilettes] comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi ». Le choix des filles de s'exiler à l'opposé

de la cour traduit bien cette volonté de ne pas subir les événements et va favoriser une initiative.

On pourrait encore préciser que ce choix exprimé par les filles traduit une volonté de rester au centre de leurs décisions. Garder l'initiative pour rester pilote de ses choix constitue une modalité d'agir que les filles expriment par ce choix de changement d'espace. De plus, elles y trouvent des avantages puisque le calme qui y règne leur permet de s'adonner à la révision de devoirs. Elles vont donc transformer cet espace en un lieu en apparence clos qui optimise la quête de quiétude propice à la réalisation des activités scolaires. Ce faisant, on peut confirmer qu'elles aussi cherchent à renormaliser, à interroger les normes pour en produire de nouvelles.

D'autres filles vont au contraire s'adonner à des pratiques clandestines en occupant des espaces dont l'accès est interdit : « Bon là on n'a pas le droit normalement [de s'y rendre]. Je sais pas pourquoi mais du coup y'a toujours quelques élèves. Des filles, en fait » (Nath125). L'élève précise que : « C'est des rebelles. Ouais parce que c'est toujours les mêmes. Puis, elles répondent en plus » (Nath127). Ces élèves accèdent à la cour en franchissant d'une manière peu ordinaire le portail situé à proximité du garage à vélo : « En fait, les élèves, ils passent par-dessus quand ils sont en retard ou quand ils n'ont pas leur carnet. Mais ils passent même en-dessous » (Nath129). De même : « A côté du grand portail, vous voyez la barrière là [l'élève montre le portail devant le presbytère] » (Nath133), « Eh ben, il y avait quelques barres en bois qui étaient enlevées. Du coup, on pouvait passer entre » (Nath136). Les contraintes liées à l'espace physique sont donc abolies par les élèves. Ils se jouent des espaces en jouant avec les opportunités qu'offrent des ouvertures.

L'accès des secours et des pratiques sportives

Un autre lieu est récurrent dans le discours des élèves. Il s'agit d'une partie de la cour qui est délimitée par une ligne de couleur qui matérialise le trajet réservé aux secours. Cette ligne va faire l'objet d'interprétations par les élèves : « En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusaient à courir le long de la ligne là. On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport : L'athlé » (Nath149). Cette pratique est encore d'actualité : « Ben ils [des élèves] courent, ils font des courses le long de la ligne là » (M48). Cet exemple est intéressant parce qu'il met en exergue que les élèves éprouvent la nécessité de se fabriquer une contrainte (par la mobilisation de cette ligne de démarcation) afin de s'adonner à une pratique sportive.

Cette même logique va se retrouver dans la pratique du foot dans la cour du collège : « Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117). Ainsi, un élève évoque (en parlant de ceux qui ne jouent pas au foot) : « Après, ils [ceux qui ne jouent pas au foot] font le tour » (N133) afin de ne pas gêner ceux qui jouent. Les élèves construisent ainsi des normes sociales non instituées par une autorité hiérarchique et qui fonctionnent comme un marqueur de coexistence d'élèves aux pratiques diverses. D'ailleurs, en règle générale : « Ils [ceux qui ne jouent pas] ne passent pas trop. Puis, quand ils passent ce n'est pas grave quoi. En fait, c'est comme quand il y a un arbitre. Il faut l'éviter c'est ça le jeu quoi en fait » (Nath109). Les contraintes liées au partage de l'espace ne posent donc pas problème. Elles deviennent même parfois des opportunités de jeu. Cette même logique va se retrouver à l'évocation des arbres qui ont été plantés au milieu de la cour : « On essaye de dribbler en tapant avec la balle [sur l'arbre] » (N111).

Néanmoins, ils jugent sévèrement ce choix d'aménagement : « Ben ils les [arbres] ont mis la semaine dernière. Mais ça nous a énervés. Avant, y avait juste un carré comme de terre

quoi. Là maintenant y'a des trucs partout. Ils ne nous ont même pas demandé. Je ne sais pas, c'est comme si nous, on met un but dans la salle des profs sans prévenir. On pouvait passer dessus avec le ballon » (N105). Le sentiment de propriété est fort à l'évocation de cette situation. On voit bien que les élèves investissent l'espace et se l'approprient activement. Ils posent des points de vue sur un lieu qui, par usage, devient le leur.

On apprend également qu'il existe des lieux à usage moins respectueux des normes. Ainsi, des élèves se retrouvent au parking à vélo : « C'est un peu toute la racaille du collègue qui est là. Ca fait cachette privée » (Ma60). On apprend : « Qu'il y en avait un, il avait un couteau. Il faisait des trous là sur le mur [du local à vélo]. Il mettait des noms... des conneries » (Ma62). « Les autres et tout aux vélos, ils font toujours le bazar » (M64) ; « Ils fument, ils dégonflent des pneus. Ils se cachent toujours là et ils fument aussi » (M66). Ces extraits sont le reflet de renormalisations que l'on pourrait qualifier de transgressives qui véhiculent des valeurs négatives, dans la mesure où elles portent atteintes à des biens. D'autres actes de cette nature peuvent néanmoins prendre une autre signification pour les élèves : « Après, tout le monde s'y est mit [à faire des tags sur les préfabriqués]. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là » (Gu124). Ce geste, s'il est illicite, constitue une forme d'appropriation de l'espace par identification. C'est d'ailleurs un vrai défi pour les élèves : « En fait, on se planquait souvent derrière [les préfabriqués]. Surtout quand le surveillant nous cherchait. Du coup on faisait comme si on ne savait pas, puis on courrait pour se planquer » (Gu118).

Cette dernière forme de présentation des résultats confirme la capacité des élèves à poser des points de vue sur un espace partagé en se situant, soit dans une logique de s'adapter aux espaces ou d'adapter les lieux en fonction de valeurs et normes qu'ils nomment avec une certaine aisance.

Ces extraits montrent bien que l'élève est en capacité de formuler un point de vue sur le milieu dans lequel il évolue. La cour de récréation, le hall donnant accès au réfectoire, la cantine ou encore le foyer sont autant d'espaces sur lesquels l'élève pose un regard, un point de vue pour orienter son agir.

C'est à partir de ce point de vue qu'il va opérer des choix pour se mouvoir et se construire en interaction avec un environnement. Il va ainsi tantôt subir son milieu comme des contraintes qui s'imposent à lui. Tantôt il va produire des initiatives et faire évoluer son point de vue jusqu'à adapter l'environnement pour s'efforcer de rester maître de ses décisions. Dans tous les cas, l'effort de renormalisation de l'élève est bien présent tout au long de l'analyse de ces résultats.

Ces derniers feront désormais l'objet d'une discussion dans le but d'en re-normationaliser les différents aspects.

4. Discussion et mise en perspective progressive

L'enjeu de cette discussion vise à mettre en relation les points saillants des résultats à l'issue de l'analyse des entretiens avec les éléments théoriques présentés dans la revue de littérature.

Une première partie abordera une rapide synthèse (non exhaustive) des éléments de la revue de littérature sur laquelle nous allons nous appuyer pour discuter les résultats. Nous allons ensuite successivement poser quelques considérations sur la notion de point de vue à travers le couple contrainte – initiative pour poursuivre dans une nouvelle partie avec des

commentaires portant sur l'effort que l'élève produit pour rester au centre de ses décisions. Enfin, nous allons conclure en mettant en exergue la capacité de l'élève à réaménager le prescrit tout en produisant de nouvelles normes.

4.1 Considérations liminaires

La revue de littérature nous a amené à documenter l'expérience scolaire des élèves, à travers notamment, les écrits des sociologues. Or, le présent travail de recherche ambitionne d'analyser non pas l'expérience scolaire de l'élève mais plutôt l'expérience des normes qui en est, de notre point de vue, une matrice. C'est ce cœur névralgique de l'expérience que nous ambitionnons de rendre visible en cela qu'il permet de rendre compte du processus par lequel l'élève agit sur son milieu, et dans un même temps est formé par celui-ci.

Cet objectif nous amène ainsi à nous approprier le concept d'activité que Barbier décrit par une double dynamique de « transformation du monde » et de « transformation de soi » qui incombe à chaque être humain (2011, p.25). C'est à partir de la démarche ergologique qui vise à mettre en exergue l'activité en s'appuyant sur le point de vue du sujet que nous avons décidé de construire notre réflexion.

L'ergologie défend l'idée selon laquelle l'être humain évolue en cherchant systématiquement à reprendre l'initiative dans un environnement marqué par les contraintes de toute nature qui s'imposent à lui.

C'est à partir du couple contrainte – initiative que nous avons cherché à construire notre raisonnement. Cette dynamique de réflexion se retrouve dans la partie résultats du présent travail de recherche que nous avons structurée en identifiant les moments où l'élève s'adapte au milieu (thème 2) ce qui correspond à la notion de contrainte développée par les ergologues. Le second thème documente des moments où l'élève adapte le milieu (thème 1) ce qui fait écho à la notion d'initiative présentée plus-haut. Enfin, le processus d'arbitrage (thème 3) confirme la capacité de désadhérence de l'élève qui, au fur et à mesure de ses choix, est en capacité d'en fournir des éléments d'explicitation.

Nous entrons ainsi au cœur de l'ergologie ce qui nous a amené à présenter des notions qui documentent différentes formes « d'usages de soi ». Nous pouvons citer « l'usage de soi », « l'usage de soi par soi », « le dramatique d'usage de soi » ou encore « le corps soi » (Schwartz et Durrive, 2003). La prise d'appui sur ces notions nous permettra de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves sont en capacité de délibérer avec les normes.

C'est donc la singularité des situations ainsi que la manière avec laquelle chaque élève évolue dans son environnement donné que se logent nos réflexions.

Enfin, notre revue de littérature s'est close avec des remarques portant sur le métier d'élève en écho avec le concept de métier tel qu'il est décrit dans le champ professionnel par les ergologues. Un schéma à trois pôles a été construit (cf. p. 28) et fera l'objet de nouvelles investigations.

4.2 Le point de vue à travers le couple contrainte - initiative

Le relevé des résultats a mis en évidence la capacité des élèves à exprimer des points de vue sur la manière avec laquelle ils évoluent dans l'espace scolaire. Ils ont ainsi découpé l'espace en des scènes de vie sur lesquelles ils vont opérer des préférences en fonction de critères qui font autorité pour chacun des élèves. Au total, 180 occurrences ont été relevées qui témoignent à elles-seules de la capacité de désadhérence des élèves. Les élèves ont donc *des choses à dire*, ce qui peut paraître paradoxal à l'heure où la démocratie scolaire est en panne, comme le souligne le rapport Dufour Tonini (2013). Nous pouvons encore rajouter que

cet aspect est loin d'être anodin, compte tenu de l'actualité de l'institution scolaire qui cherche toujours, presque 30 ans après le vœu de la loi de programmation de l'Ecole dite loi Jospin, à mettre l'élève au centre du système. Il nous semble que le présent travail de recherche a permis de mettre la parole de l'élève au centre du système, ce qui n'était pas initialement un objectif que nous nous étions assigné.

Notre étude montre avec force, que les élèves n'abordent pas leur quotidien scolaire uniquement comme un espace épistémique. La richesse des propos des élèves ainsi que leur capacité à s'approprier des normes pour en produire de nouvelles témoignent de l'activité qui les anime et qui pourrait supporter la démarche d'apprentissage comme un vecteur d'appropriation des savoirs.

Nous pouvons prendre l'exemple de la manière avec laquelle ils utilisent leur portable dans l'espace scolaire. Que sait-on des usages faits par les élèves des technologies de l'information et de la communication ? Si les élèves ont une pratique standardisée des téléphones (envoi de SMS, jeux vidéo) ceux interviewés ne vont pas toujours se limiter à ces pratiques. Ainsi, Nathan nous explique qu'il joue à des jeux sur son portable pour se protéger des autres : « Au-moins, quand on joue [sur les portables] personne nous embête. On est tranquille » (Nath55). On voit ainsi que pour déjouer la contrainte composée ici par la présence, peut-être pas toujours pacifiée de certains élèves, il va prendre l'initiative de jouer sur son portable. Le fait de souligner cet arbitrage n'est donc pas neutre et permet de valoriser la capacité d'anticipation de situations potentiellement conflictuelles qui va amener l'élève à détourner un objet dont l'usage décrit dans cette scène n'est pas habituel.

Nous pourrions rajouter que d'une certaine manière, ce choix de l'élève est conditionné par la persistance de contraintes liées à l'environnement social. Il transforme ainsi « du passif en actif » (Durrive, 2015, p. 94) en choisissant de ne pas rester neutre, inactif, face à des situations qui semblent encore persister et qui justifient ses choix.

L'élève réfléchit ainsi en contexte puisqu'il intègre son environnement dans sa prise de décision en mettant en perspective un enjeu individuel et un autre collectif. Il va détourner une contrainte liée au collectif (se protéger des autres) en une opportunité individuelle de s'adonner à une pratique dont les bénéfices secondaires sont plutôt positifs. D'une certaine manière, on pourrait dire que si l'élève fait « usage de soi », il fait également *usage à soi*. Cette dernière notion pourrait décrire les bénéfices secondaires que l'élève s'est lui-même fabriqué. Il y a finalement un retour à soi qui va persister tout autant que la contrainte.

Cet extrait de vie montre bien en quoi le point de vue constitue le vecteur d'un arbitrage entre une contrainte et une initiative, un collectif et une individualité, un danger imminent et une libération dans l'instant. C'est le corps qui sera appelé à faire barrière en matérialisant le choix que l'élève opère pour lui-même.

Un autre exemple peut encore être restitué à ce stade pour décrire l'importance de ce couple contrainte – initiative qui façonne d'une certaine manière l'activité de l'élève dans son quotidien scolaire. Nous décidons de mobiliser à nouveau le schéma à trois pôles (Cf. Chapitre 4.1 de la 1^{ère} partie) que nous avons modélisé pour tenter d'illustrer la proximité entre le métier d'élève et celui exercé par l'adulte en situation de travail. Le recours à cette figure nous permettra d'amener des éléments de profondeur pour rendre compte du processus d'arbitrage des élèves dans le contexte du collègue.

Le pôle 1 qui représente le « corps soi » se réfère à l'élève à travers le prisme de la personne dans sa dimension singulière. L'élève n'investit pas l'école uniquement en tant qu'apprenant dont la seule présence serait exclusivement attachée à la démarche épistémique. Certes, la motivation allouée à l'élève est bien celle d'investir l'espace et le temps scolaire pour y acquérir connaissances et savoirs. Mais l'élève lui, résiste à cette assignation exclusive

dans laquelle l'institution au sens très large (scolaire, familiale, sociale) souhaite le conditionner tout entier. Il est un être doté d'une singularité, d'une histoire qu'il renouvelle et rejoue au quotidien. L'élève est histoire et produit de l'histoire pour lui-même mais également pour les autres, et ceci par couches successives. Ce sont ces mêmes considérations que nous allons chercher à explorer et à confirmer.

Ces dimensions sont particulièrement perceptibles dans les entretiens avec les élèves si l'on prête attention au nombre d'occurrences qui débute, par exemple, par « moi je » dont le total s'élève à 42. Ces occurrences montrent bien que l'élève cherche à rester au centre de ses décisions, en réinterrogeant les assignations qui lui sont faites. Il est ainsi en capacité de justifier ses choix, ce qui traduit bien qu'il est en activité.

En effet, cette notion de « corps soi » englobe des normes endogènes que le sujet s'est approprié à travers son histoire. On peut se référer à l'exemple de Mahamoud lorsqu'il évoque le choix des repas durant le déjeuner : « Non, on est musulman alors on ne mange pas ça » (HB115) mais en même temps, il ajoute : « Je m'en fous un peu. Mais bon, je respecte, c'est la famille quoi » (HB117). Cet extrait montre bien que le processus d'arbitrage de l'élève est fortement tributaire de normes culturelles qu'il mobilise d'ailleurs avec une certaine distance critique. Celle-ci est bien perceptible au début de son exposé lorsqu'il énonce que : « Je m'en fous un peu. Mais bon, je respecte ». A travers ces mots, on repère un effort de renormalisation d'une donnée culturelle qu'il retrace à partir de la simple lecture d'une carte de menu affichée à l'entrée de la cantine. Cette norme existe ainsi uniquement par le retraitement qu'en fait l'élève. Nous dirons que cette norme culturelle a besoin du sujet pour exister. Mais ce faisant, elle perd immédiatement de sa valeur injonctive. En effet, Mahamoud nuance le caractère obligatoire de celle-ci. On voit bien apparaître, dans cet exemple, la volonté du sujet de se construire en « résistant » (Le Blanc, 2008, p. 92-93).

Dans un tout autre registre, nous pouvons encore citer Guillaume lorsqu'il évoque la pratique de jeux de société dans le cadre familial et au foyer du collège : « Oui parce que là [au foyer] on peut réinventer le jeu. A la maison, faut jouer comme c'est dans les règles. Là, c'est autre chose. On s'amuse à tout changer, c'est chouette » (Gu54). La pratique d'un même jeu au collège permet de la créativité là où, dans le cadre familial, il faut en respecter les règles originelles.

Dans cet exemple, le sujet se réfère explicitement à des normes qu'il a intégrées dans son milieu familial et qu'il réinterroge dans l'espace scolaire, en les faisant évoluer. Il est d'ailleurs à noter que, même lorsque Guillaume joue à la maison, dans le respect des règles, il confère un autre sens au jeu. En effet, on va apprendre qu'il utilise le jeu, dans l'espace domestique, pour rétablir une forme d'équité dans le traitement éducatif de son petit frère : « On s'allie avec ma sœur contre mon petit frère. On fait équipe contre lui pour lutter contre l'anarchie de mon frère qui ne veut pas manger, qui râle pour qu'on lui achète un jouet. Nous, c'est pas pareil. Nos parents étaient plus sévères. C'était différent. Là, il fait ce qu'il veut » (Gu64). On voit apparaître dans cet exemple un retraitement d'une norme constituée ici par les règles du jeu de société qui sont traitées par des renormalisations en cascade.

Ces quelques exemples traduisent bien l'épaisseur de ce « corps soi » qui est en jeu et que l'élève mobilise également dans l'espace scolaire. C'est ce que Schwartz appelle l'historicisation du « corps soi » (1988).

Le second pôle est celui dédié aux « normes antécédentes » que l'élève ne devrait pouvoir ignorer dans l'espace scolaire et qui est également constitutif du métier d'élève. Nous avons vu que ces normes sont « antécédentes » et « anonymes » et qu'elles sont composées par les règlements en vigueur mais également par des éléments liés à l'« habitus ».

Les résultats de nos entretiens relativisent quelque peu ces données théoriques initiales. En effet, très peu d'élèves font explicitement référence à des règles instituées par l'établissement. Ainsi, à l'évocation du règlement Guillaume rétorque : « Ouais enfin bon franchement le règlement il dit plein de trucs » (Gu130). C'est l'inflation normative qui est visée ici. D'autres au contraire comme Noé, s'en remettent non aux règles mais au surveillant censé les faire appliquer : « Ben, cette fois, le surveillant il n'a rien dit. Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60). Cet exemple montre bien que la règle toute puissante n'existe pas. Il semblerait que pour qu'une règle soit respectée elle doit être habitée par un humain susceptible de la transmettre. C'est encore perceptible lorsque Hugo explique comment il se soumet à l'interdiction de stationner dans le hall : « On s'est fait jeter du hall là » (H127) ou encore Grégoire : « Là [dans le hall] y'a Mme B [la CPE] qui nous a dit de sortir parce que y en a qui font les cons » (G30). Ou encore Guillaume qui va justifier son agir en toute quiétude : « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136). Ces quelques exemples montrent bien la nécessité de fabriquer la règle avec les élèves et qu'une soumission à des règles « froides », non retraitées par l'intromission d'un sujet doté d'autorité, n'ont que peu de chance d'être acceptées par les élèves. Il est donc bien nécessaire de déneutraliser une règle pour espérer une appropriation par les élèves.

Certes l'on pourra toujours arguer que l'absence de références explicites aux règles illustre que celles-ci sont intégrées par les élèves. Il est d'ailleurs intéressant de noter que de nombreux élèves éprouvent le besoin de jouer avec les règles comme pour traduire un effort d'intériorisation, de déneutralisation. En guise d'illustration, nous pouvons citer cet élève qui évoque la montée en rang des élèves : « Ils se cachent pour aller plus vite. Ils ne se font pas attraper. Alors c'est bon quoi » (M156).

Ces considérations ne plaident néanmoins pas en faveur de l'absence de normes antécédentes. Les entretiens vont au contraire amener de nouveaux éléments absents des considérations théoriques initiales. En effet, les entretiens confirment plutôt que les élèves sont eux-mêmes à l'origine de la construction et de la pérennisation de normes personnelles qui organisent leur vie au sein de l'espace collège. Nous pouvons par exemple citer la répartition spatiale des élèves dans la cour en fonction des enjeux qu'ils attribuent à l'espace. De nombreuses occurrences montrent que les élèves se partagent les espaces de manière organisée et en cela se construisent des normes sociales qui permettent la vie en communauté. Nous pouvons en produire quelques unes : « Y'a toujours des filles qui squattent le banc » (N45) ; « D'habitude on se retrouve toujours ici avant d'aller manger. C'est vrai. C'est un peu notre endroit ! » (N66) ; « On a tous des lieux pour se retrouver » (N66) ; « Y'en a qui vont vite là-bas [au garage à vélos] et ils font des conneries (N188) [...] C'est toujours les mêmes. Ils prennent les vélos où y'a pas de cadenas et ils font les c. » (N192).

Enfin, une partie de la cour est réservée pour un usage bien précis : « On reste ici et cet endroit (en montrant la partie de la cour vers le presbytère) on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout » (M20) ; « Là on va quand il faut discuter quand il y a des problèmes. Avec une fille et tout ou avec les potes. Là personne n'écoute et tout on est tranquille » (M22).

La manière dont les élèves se partagent la cour est une autre illustration encore plus forte de la capacité des élèves à se positionner en tant que concepteurs de normes qui font autorité sans qu'elles soient instituées formellement. Ainsi on apprend que dans la cour on trouve : « ceux qui jouent au foot au milieu de la cour » (Ma110). Dans cette situation on assiste à une réelle organisation. En effet, les élèves mettent un minimum de délimitation dans la cour : « Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117). Ce qui est remarquable, c'est que tous les élèves vont s'adapter à cette organisation : « Après, ils [ceux qui ne jouent pas au

foot] font le tour » (N133) ; « Ils savent. Nous on les embête pas non plus. On joue pas là (il montre les casiers) » (N137). Une certaine souplesse accompagne la régulation de ces normes : « Des fois, la balle tombe chez eux mais bon ce n'est pas grave. On joue quand même (silence). Puis eux aussi des fois ils passent sur notre terrain » (N139).

Ces exemples confirment que les élèves construisent des normes mais qui deviennent progressivement antécédentes dans la mesure où elles ne sont plus discutées et s'imposent à tous d'une génération à l'autre. La capacité d'adaptation à ces normes montre bien que les élèves sont en activité et que ce pôle, composé de normes antécédentes, est un élément constitutif du métier d'élève.

Le troisième pôle fait également l'objet de nouvelles observations. Nous avons vu en partie théorique que ce pôle y est contrarié voire renversé dans la mesure où les élèves ne rendent pas véritablement un service comme cela est le cas pour un employé dans l'exercice d'un métier dans un contexte professionnel.

Néanmoins, les interviews nous amènent à nuancer quelque peu ce point de vue. En effet, notre enquête a au contraire montré qu'il y a une contribution de chacun des élèves à l'organisation du vivre ensemble. Ainsi, les espaces se partagent, des normes se construisent collectivement comme nous avons pu le voir dans la présentation du Pôle 2, les activités des élèves s'emboîtent les unes aux autres... Enfin, un certain équilibre dans l'activité des élèves se dégage entre des pratiques d'adaptation (56 occurrences) et des pratiques qui amènent les élèves à adapter le milieu (76 occurrences).

Par ailleurs, les pratiques des élèves qui traduisent une volonté d'adapter le milieu notamment par des activités de détournement épargnent généralement le milieu de toute forme de violence ou d'agressivité. En réalité, c'est l'élève qui déploie des aptitudes à s'adapter sans modifier le milieu. Pour ainsi dire, il agit sur lui et ses perceptions pour détourner le milieu. En effet, l'élève adapte le milieu en modifiant le sens, la fonction voire encore la finalité d'un objet ou d'une situation. En guise d'illustration on peut citer la rambarde, le passage d'une porte, les préfabriqués où encore une ligne de démarcation sur le sol...

Nous pouvons ainsi confirmer, à l'aune de l'analyse des résultats, qu'une activité réelle sous-tend le métier d'élève. L'apprenant est donc bien un sujet qui est en délibération permanente avec les normes du milieu. Il est d'ailleurs lui-même producteur de normes pour soi et son environnement.

En ce sens, nous pouvons relativiser l'approche de Perrenoud que nous avons présentée dans la partie théorique. En effet, l'auteur y soulignait : « A l'école, on ne vit pas, on se prépare à la vie, à l'école on n'agit pas, on se prépare à agir (Perrenoud, 1995, p. 19).

La confirmation du schéma à trois pôles, les dynamiques qui relient les trois sommets, sont autant d'arguments qui plaident en la faveur d'une renormalisation en tendance qui révèle l'activité de l'élève par le biais du couple contraintes - initiatives.

4.3 L'effort de se situer au centre de ses décisions

Les traces de l'activité des élèves telles qu'on peut les relever sur les croquis (cf annexes 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 37 et 41) mettent bien en évidence le concept de « dramatique d'usage de soi » que nous avons analysé dans la partie théorique (cf chapitre 2.2 de la 1^{ère} partie). En effet, une rapide lecture des croquis réalisés en phase de repérage repris ensuite durant le debriefing fait très nettement apparaître que l'individu évolue dans l'espace et le temps avec des ruptures qui viennent rompre le rythme habituel de ses séquences de vie.

Des événements nouveaux viennent ainsi mettre en tension des intentions que l'individu s'était assigné à lui-même.

Pour s'en tenir à quelques exemples, voyons une scène de vie de Mahamoud à qui nous avons fait remarquer son changement d'habitude : « En fait, quand on regarde tes habitudes, tu vois, là ce que tu as dessiné la dernière fois, on voit que tu as beaucoup plus bougé que la dernière fois » (DJL81) ; « Tu n'as déjà pas pris le même escalier pour descendre » (DJL85). On apprendra plus-tard que ce choix de prendre un autre escalier n'est pas le fait du hasard : « J'ai eu une sale note alors bon. Alors je n'ai pas vraiment envie de rester avec les autres » (HB86). En effet, l'élève est déjà en capacité d'anticiper ce qui l'attend : « Ouais ben c'est mon père quoi [...] mon père il gueule tout de suite. Enfin avec moi » (HB91).

On voit bien dans cet exemple une tension provoquée entre un passé persistant (une mauvaise note) et un futur imminent (la réaction du père) qui va aboutir à une modification dans les choix opérés par l'élève. En effet, il ne va pas suivre son groupe habituel et va emprunter un escalier qui va de fait lui permettre de s'isoler : « Je voulais rester un peu là, quoi » (HB84). Cet exemple est intéressant dans la mesure où il met en évidence la volonté de l'élève de se créer des marges d'initiatives, par un temps de respiration que l'élève s'octroie, alors qu'il n'a plus de prise sur un phénomène passé et qu'il n'est probablement pas en capacité de modifier ce qui l'attend au retour à la maison. Pris entre deux événements immuables, il va produire un effort pour rester au centre de son devenir en cherchant à reconquérir du contrôle sur le cours des événements. On voit bien se profiler une « revendication de centralité » (Durrive, 2015, p. 105) sur un milieu de vie qui semble provisoirement décider à sa place. Canguilhem a lui-même documenté ce type de situation en évoquant que : « Le vivant humain revendique d'être au centre de sa propre vie » (2003). Les contraintes amènent ainsi le sujet, et c'est perceptible dans cette situation, à « faire usage de soi par soi ». On voit dans cet exemple, en quoi la démarche ergologique peut constituer un ressort pour lutter contre les effets de la violence institutionnelle que nous avons eu l'occasion d'étudier en partie théorique. En effet, donner de l'épaisseur à ce qui fait événement pour l'élève au détour d'une situation où il est pris entre une autorité de l'école qui note et celle familiale qui approuve voire désapprouve un résultat. Nous pensons qu'il y a là de la place pour intervenir en tant qu'*ergo-éducateur*, aspect que nous avons souligné dès l'introduction.

Un autre exemple a encore attiré notre attention. En effet, la lecture des croquis réalisés par Léa constitue une source d'intérêt dans le cadre de notre réflexion. En effet, son croquis ne laisse apparaître aucun écart entre la 1^{ère} et la 2^{nde} version. Il nous faut investiguer ce cas tant il est susceptible de remettre en cause les fondements scientifiques de ce travail. En effet, Léa échappe-t-elle à tout effort de renormalisation par l'absence de « dramatique d'usage de soi » ?

La relecture du tableau de Léa (annexe 44) et sa mise en perspective avec des éléments davantage conceptuels nous permettront d'en extraire de nouveaux enseignements. En effet, si les déplacements de Léa ont été absolument identiques lors des deux phases, on va apprendre que ses déplacements et habitudes se logent dans une histoire singulière construite par *enchâssements successifs*.

Tout d'abord, notons que malgré l'apparence d'un quotidien renouvelé à l'identique, Léa va malgré tout évoquer un fait inhabituel puisque le jour de l'entretien : « Y'a V. qui est venue avec nous. Elle voulait réviser avec nous. Du coup, on a travaillé. On s'est posé des questions comme si c'était des questions du devoir. Pour s'entraîner. Après en marchant on s'est dit que c'est bon là » (L30).

Ainsi, malgré des déplacements habituels, Léa va tout de même rencontrer une situation singulière qui l'amènera à mobiliser des ressources bien particulières à ce moment là

de la journée (puisqu'elle s'apprêtait à se ranger avec ses camarades lorsque V. est venue la trouver dans la cour).

Cette évocation qui confirme une rupture dans les habitudes va encore ouvrir de nouveaux horizons par le récit de faits antérieurs qui justifient le choix de l'élève d'occuper une partie de la cour relativement désertée par les autres élèves : « Oui oui. On est toujours là. Parce que là y'a trop de monde (elle montre vers les casiers, bancs, espace vélos) » (L20). En réalité, la poursuite de l'entretien va faire émerger d'autres faits plus anciens : « A chaque fois ils [des garçons] nous faisaient ch. On est allé voir la CPE qui les a dit de venir. Mais ça a rien changé. Ils continuaient » (L38). En effet, auparavant, elle était près des casiers ce qui n'était pas sans conséquences : « Non en fait, avant on était toujours là [à proximité des casiers]. Avant des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille » (L36). Ainsi, le changement d'espace a eu raison d'un problème que la CPE n'avait pas réussi à résoudre. C'est donc en puisant dans une « réserve d'alternatives » que Léa a su garder le contrôle en s'arrachant au cours naturel des événements. On voit ainsi très nettement comment Léa a arbitré en prenant l'initiative (l'amenant ainsi à se situer au centre de ses décisions) par un débat de normes mettant en causalité l'espace et le rapport aux autres. Cette décision a donc débouché sur une autre manière de résoudre ce conflit que la médiation par une autorité instituée n'a pas pu régler.

Nous pouvons à nouveau mettre en avant l'intérêt d'approfondir ce travail de recherche en donnant une orientation professionnelle aux perspectives que nous pourrions investir au-delà de cette étude. En effet, former des personnels en charge de l'éducation et de l'enseignement des élèves en y intégrant les apports de la démarche ergologique pourrait constituer une piste sérieuse à envisager tant le système éducatif actuel est interrogé pour sa capacité à promouvoir des valeurs citoyennes.

En effet, et de manière tout à fait pragmatique, nous pensons qu'un *ergo-éducateur* aurait pu laisser l'initiative à Léa en l'amenant à mettre en mots un point de vue sur la situation à laquelle elle est confrontée et ainsi de s'interdire d'intervenir en plaquant une solution sans effet sur le long terme. Enfin, faire émerger ce que nous pourrions appeler l'*enchâssement des événements*, pourrait être un ressort de l'*ergo-éducateur* afin d'amener un élève à conscientiser son histoire jusqu'à construire des leviers en faveur de l'action. La méthodologie de l'entretien utilisée dans ce travail de recherche pourrait être modélisée à cette fin. Nous pensons que le fait d'amener l'élève à donner de l'épaisseur à ses « réserves d'alternatives » permettrait peut-être à ce dernier d'acquérir les aptitudes lui permettant de résoudre des problématiques de vie tant dans son quotidien social, familial que professionnel.

Le cas de Léa mérite encore d'autres développements. En effet, si le choix de changer d'espace afin de résoudre un problème a été salutaire, nous pouvons encore mettre en lumière d'autres éléments et notamment les bénéfices secondaires que lui a procuré le changement d'espace. En effet, la poursuite de l'entretien va mettre en perspective que cet espace occupé par Léa n'est pas uniquement un lieu refuge : « Oui oui. Bon aussi d'autres [viennent] mais pas trop. Souvent ceux de la classe comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi. Bon les garçons aussi ils viennent quand même » (L56). Les élèves vont donc utiliser cet espace pour s'adonner à des pratiques scolaires. On apprend d'ailleurs que les garçons vont à leur tour se diriger vers cet espace pour en retirer des bénéfices : « Oui quand ils [les garçons] n'ont pas fait les devoirs. Du coup, ils recopient les devoirs et après c'est bon en fait » (L58). Une nouvelle fois apparaît la capacité des élèves à produire des initiatives alors qu'ils sont contraints par d'autres événements. Le milieu est donc colonisé par l'élève qui, bien qu'assigné à résidence, va se créer des marges lui permettant de développer des activités utiles et qui, bien au-delà du présent immédiat, va servir son futur et lointain devenir professionnel : « Puis moi je veux faire prof pour les petits. J'aime ça alors c'est un peu

comme si j'étais prof. Je m'entraîne comme ça » (L64). Ce cas montre avec force *l'usage à soi* que Léa développe à travers une situation a priori anodine.

L'analyse en profondeur de cette scène de vie témoigne de la qualité de débats de normes que les élèves sont en capacité de produire. Nous avons volontairement fait le choix d'analyser le tableau de Léa dans la mesure où son contenu semblait en première lecture peut convaincant compte tenu du profil très discret de cette jeune fille. En réalité, nous pourrions encore poursuivre l'analyse tant Léa interroge les normes avec une extrême finesse.

Nous pouvons restituer un dernier exemple. Ainsi, lorsque nous lui avons fait remarquer un élément manquant dans l'espace qu'elle occupe : « Ah oui, [mais] y'a pas de banc [à cet emplacement]? » (DJL49). Léa ne se laissera pas surprendre par cette question : « Non mais c'est mieux comme ça personne vient. S'il y a des bancs ils viennent tous. Non c'est bien. J'espère qu'ils ne vont pas en mettre » (L50). Cette réponse montre bien la capacité de renormalisation de Léa jusqu'à préférer l'inconfort d'un espace pour préserver les acquis qu'elle s'est constituée au fil du temps.

C'est donc bien la mise en lumière de *l'enchâssement du vécu* qui va amener l'élève à exprimer ses choix et préférences traduisant par la même occasion les « réserves d'alternatives » à l'origine de son bien-être à l'école. L'exemple de Léa montre bien l'effort du sujet pour faire du milieu de vie son milieu propre dans lequel elle va pouvoir s'épanouir.

4.4 Le réaménagement du prescrit et la production de normes

Le statut d'élève pose un principe inéluctable que le milieu dans lequel il évolue est fortement contraint par la structure elle-même. En effet, l'espace physique de la cour est délimitée de toute part par des limites bien précises (des portails, barrières, bâtiments...) et une autorisation est requise pour la quitter. Mais ce sanctuaire comme nous pourrions le nommer pose également d'autres limites composées des « normes antécédentes » représentées par l'ensemble des textes, chartes et procédures ainsi que des usages qui se sont construits au fil du temps.

Nous avons déjà analysé le peu de référence explicite des élèves aux règles prescrites par l'institution. Nous avons également abordé la manière dont les élèves jouent avec les normes, les retraitent, jusqu'à en modifier la dimension injonctive en fonction de la personne qui l'administre. Le lecteur retrouvera ces éléments dans l'analyse transversale, au chapitre dédié au hall d'accès au réfectoire (cf chapitre 3.3.2 de la 2^{ème} partie). Nous avons vu que les personnels chargés de surveillance renormalisent également à leur tour toutes ces normes ce qui, par mise en abîme successive, va influencer la manière avec laquelle l'élève va les recevoir pour les faire siennes. Car le sujet est toujours en résistance comme l'explique très bien Guillaume : « Y'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon on ne se laisse quand même pas faire » (Gu154)

A ce stade, il nous semble encore nécessaire d'illustrer le rapport que l'élève entretient avec le prescrit pour illustrer ce qui fait norme pour l'élève. L'exemple de Mahamoud nous permet d'éclairer notre démonstration.

En effet, nous lui avons fait remarquer une transgression de sa part : « Y'a une affiche *interdit* non ? » (DJL31). L'élève précisera son geste : « Oui bon. On n'a pas le droit. Mais y avait personne puis on s'en fout. Suis juste passé suis pas resté » (HB32). Outre le fait que pour l'élève une prescription doit être habitée par un personnel d'autorité pour faire norme, la remarque de Mahamoud montre bien que son geste est le résultat d'une procédure d'arbitrage. C'est parce qu'il est « juste passé » et qu'il n'est « pas resté » dans le hall qu'il s'autorise à agir ainsi. La norme subit l'expertise du sujet à qui elle se destine.

En réalité, nous allons apprendre plus loin que les élèves s'opposent à cette règle mais pour une très bonne raison de leur point de vue : « On n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile » (Gu130). Ainsi, pour qu'une norme fasse norme, elle doit être porteuse de valeur pour elle-même mais également pour ses destinataires. La valeur constitue ainsi la colonne vertébrale d'une norme. Elle lui permettra de traverser le temps et de résister à des sujets qui cherchent à se confronter à elle. Parce que cet interdit est contraire au bien-être (l'élève doit s'exposer au froid alors que les radiateurs réchauffent un espace vide), elle ne fait pas norme pour les élèves ce qui la fragilise de fait. La relation qu'entretient l'élève à la norme est donc détournée par une autre valeur qu'il choisit parce qu'elle fait davantage sens pour lui. Autrement dit, c'est parce qu'il ne reconnaît pas cette valeur qu'il va produire une autre norme en harmonie avec ses valeurs propres. Il va donc rester dans le hall jusqu'à ce que quelqu'un vienne le déloger : « En fait on y va mais on attend de se faire virer. Ce n'est pas grave après au moins on a eu chaud enfin un peu » (Gu132).

Cet exemple illustre avec précision le débat qui s'instaure entre l'élève et la norme. Le sujet est ainsi toujours en évaluation au sens où il essaye d'identifier la valeur sous jacente à la norme qui se présente à lui. Cette évaluation, fut-elle intuitive, a un coût pour le sujet. Le coût étant la valeur qu'il adosse à toute norme à l'issue d'un jeu de délibérations intérieures. Il pourra ainsi être amené à écarter certaines normes voire à s'adosser à des valeurs en tension avec celles issues de traditions familiales par exemple, pour rester toujours en contrôle et s'affilier à son centre. Ce processus revient ainsi à confirmer les propos de Canguilhem lorsqu'il énonce que : « Tout homme veut être sujet de ses normes » (1947).

Un autre aspect a encore retenu notre attention. L'analyse des résultats a fait émerger que loin de se soumettre à des contraintes sans agir, les élèves sont souvent amenés à se donner à eux-mêmes leurs propres normes. Nathan nous en livre une illustration : « Vaut mieux ça [jouer au portable alors que c'est interdit] que de s'énerver » (Nath42). Cette remarque traduit une volonté de se donner à soi ses contraintes pour être en conformité avec ses références propres. On pourra évoquer *des injonctions auto-prescrites* en cela que c'est l'élève lui-même qui se dicte ses standards de référence.

Cette dimension est également transposable dans le collectif dans lequel l'élève évolue. On retrouve ainsi souvent des références à autrui dans les choix opérés par les élèves. Cette remarque pourrait amener de la contradiction dans nos résultats dans la mesure où un élève serait susceptible de se laisser dicter ses règles à travers celles du groupe réduisant d'autant sa capacité d'arbitrage. L'élève entretiendrait un rapport de conformité au groupe de pairs qu'il fréquente. C'est parfaitement repérable lorsque les élèves documentent la manière dont ils investissent les espaces : « Je préfère me mettre là aux casiers comme les autres » (Ma68). Mais ce qui est intéressant c'est que l'élève est malgré tout en capacité de conscientiser son choix. Si, comme les autres, il préfère cet emplacement c'est pour une raison précise : « Pour se protéger du vent et de la pluie » (Ma68). On voit bien que ce choix est soutenu par une valeur qui est certes partagée par le groupe. Ou encore cette remarque de Hugo concernant le foyer : « Quand on a envie d'être tranquille on va là, dans le coin » (H155). Tous les élèves interviewés nous ont spontanément fait référence à cette norme sans que celle-ci soit instituée.

Certes nous ne prétendons pas remettre en cause les mécanismes de conformisme et d'influence liés aux groupes de pairs mais nous apportons un éclairage complémentaire.

Les élèves vont ainsi se fabriquer des normes qui reposent sur un processus d'arbitrage et qui vont progressivement se transformer en des « normes antécédentes » dans la mesure où elles vont se transmettre de génération en génération au-delà de toute formalisation.

D'autres normes sont davantage individuelles : « Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde » (Nath48) ou encore réduite au sein d'un petit groupe d'élèves : « Là je suis souvent avec mes potes [...] Voilà là à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc on ne rate personne » (G8).

Pour ainsi dire, dès que nous sommes face à des pratiques où l'élève adapte le milieu par détournements voire dissimulations (soit 76 occurrences au total), de nouvelles normes sont produites plus ou moins éphémères mais qui scandent le temps et l'espace. Nous pouvons ainsi valider l'hypothèse que nous avons proposée à l'analyse puisque tous ces éléments restitués plaident en faveur d'une capacité de renormalisation des élèves.

Conclusion

Nous avons donc vu que l'organisation de l'espace scolaire, les normes instituées, les injonctions en tout genre ne se dissolvent pas dans l'élève de manière naturelle et spontanée. Mais l'élève ne se plie pas non plus mécaniquement aux normes. Ainsi, il n'est pas jamais neutre dans son rapport à l'environnement, à son milieu de vie avec qui il entretient un dialogue permanent. En réalité, chaque scène de vie qu'il rencontre amène son lot de questionnements, de contradictions, de tensions pour celui qui cherche à prendre l'initiative pour tenter de rester en contrôle et de piloter son agir. Un effort continu pour rester au centre de son milieu propre est perceptible.

L'élève n'occupe donc pas l'espace cour, durant la pause méridienne, de manière transparente. Il n'est pas passif face aux événements qui se déroulent sous ses yeux. Il n'est pas non plus préoccupé uniquement par des modes ludiques d'expression où les interactions entre pairs, souvent disqualifiés par les adultes, dominant tous les instants. En effet, l'observation distante des élèves sur ce temps pourrait laisser penser qu'ils s'occupent à des activités sans grand intérêt.

La mise en lumière de l'*enchâssement* des séquences de vie des élèves, *l'usage de soi à soi* qui recouvre les bénéfiques secondaires de l'activité, illustrent l'extrême richesse des « débats de normes » qui échappent au regard non averti. Un réel foisonnement a été mis en perspective grâce aux entretiens, ce qui témoigne d'une volonté de l'élève d'investir l'espace scolaire sur un mode dynamique et de conquête fut-elle mineure. L'élève n'est donc pas uniquement un apprenant mais devient un sujet capable de donner du sens, de la signification et d'attribuer des fonctions à des faits, espaces et normes dans un lieu fortement marqué par des règles et procédures. En cela, il cherche à se créer des marges dès qu'une contrainte émerge ce qui atteste de sa capacité à « re-normaliser » en s'appuyant sur ce que le quotidien lui livre. L'élève produit ainsi du milieu dans le quotidien de ses arbitrages.

Ne pas se contenter uniquement de l'observable, du « résultat » de l'action produit par l'élève, c'est ambitionner de considérer comme crédible le point de vue de celui qui agit, sans le discréditer mais en considérant qu'il a sa propre raison d'agir. Si l'élève constitue par moment un problème pour la communauté, il nous semble porteur de renverser cette logique de pensée en accordant à l'élève ce réservoir de ressources à mobiliser pour transformer ce qui est à venir en une opportunité pour le collectif. Le pouvoir transformateur dont est porteur l'élève, comme en témoigne le débat de normes dont il est l'auteur, pourrait constituer un levier pour le développement à la fois personnel mais également des collectifs dans lesquels il est appelé à contribuer.

Notre exploration ouvre ainsi des perspectives que nous souhaiterions encore synthétiser dans le présent travail de recherche. En effet, si une réelle activité sous-tend l'agir de l'élève sur un temps de pause méridienne, si l'élève fait l'effort de déneutraliser son milieu de vie composé de multiples événements et éléments afin de se l'approprier, de le faire sien, il nous semble qu'une étude complémentaire cette fois-ci dans l'espace classe permettrait d'ouvrir d'autres investigations.

En effet, les connaissances, valeurs ne peuvent pas être transmises, "re-portées" voire "transférées" vers l'apprenant comme un geste mécanique 'neutralisé'. Cet effort de "re-normalisation", de « débat des normes » que nous avons mis en perspective dans notre travail pourrait constituer un préalable à tout apprentissage scolaire. Des investigations complémentaires pourraient être envisagées dans l'espace classe en utilisant le modèle du pré-test et post-test afin de mesurer l'effet d'une méthode d'enseignement qui pourrait s'appuyer sur la construction et la verbalisation de points de vue que l'élève pose sur le savoir, objet de l'apprentissage. Ainsi, dans le cadre de la réforme du collège (dont la mise en œuvre est prévue à la rentrée 2016), de nouveaux enseignements pourraient supporter une telle démarche dans la mesure où ils privilégient des modèles centrés sur la mise en « acte » des élèves. La mise en avant de pédagogies qui s'appuient sur des débats de type *réglé* dans le cadre du nouvel Enseignement Moral et Civique pourrait constituer un terrain d'investigation tout à fait propice à cette exploration.

Une autre perspective pourrait encore être envisagée autour d'une posture professionnelle appelée « ergo-formateur » et « ergo-éducateur ». A l'heure où l'appropriation des valeurs devient un enjeu de société, il nous semble que les apports de l'ergologie pourraient constituer une ressource pour tous les éducateurs en charge de l'accompagnement des jeunes. C'est ainsi un enjeu de formation qui se dégage à travers cette dynamique. Il nous semble que les apports de l'ergologie pourraient constituer un modèle réflexif susceptible d'enrichir la capacité des éducateurs à engager un travail d'appropriation des valeurs éducatives pour des jeunes en quête d'autonomie et de responsabilisation. Entrer dans le contenu voilé de ce que l'élève fabrique en écho aux *dramatiques* à bas bruits qu'il rencontre dans la succession des moments de vie constitue un élément qu'on ne peut ignorer. A contrario, ne pas les considérer, c'est prendre le risque de voir l'élève agresser le système sous toutes ses formes. En effet, l'élève ne se dissout pas dans l'action, il ne faut pas prendre le risque de le perdre de vue. Ignorer sa singularité en se centrant uniquement sur le visible de l'action c'est prendre le risque de faire disparaître le sujet qui habite la posture de l'élève.

Ainsi, donner de l'épaisseur à ce qui motive l'agir des élèves, en densifier les réserves d'alternatives, faire émerger les points de vue des élèves dans une logique de développement personnel sont autant d'enjeux et de perspectives que nous envisagerions d'investir à l'issue de ce travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, S. (2010). *Mettre l'élève et le management au centre du système*. (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, Lyon). Repéré à : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/aebischer_s/pdfAmont/sylvie_aebischer_these_voll.pdf
- Arendt, H. (1989). *Réflexions sur Little Rock*. Paris, France : Belin.
- Aries, P. (1960, 1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, France : Plon. Réédition avec nouvelle préface en 1973, Editions du Seuil, collection l'Univers historique.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, France : PUF.
- Barbier, J.M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bariaud, F. et Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 191-204.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, France : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rocheix, J.Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Bertrand, Y. (1999). *Expérience et éducation*. Dans : Houssaye, J. Education et philosophie, Paris, France : ESF.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1974). *Les héritiers*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 189-199.
- Bruner, J. (1996). The Culture of Education. Dans : Akkari, A. et Changkakot, N. Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(25), p. 103-130.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris, France : P.U.F.
- Canguilhem, G. (2003). *La connaissance de la vie*. (2^{ème} ed.) Paris, France : Vrin.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 3, 120-136.
- Cavet, A (2009). Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Dossiers d'actualité de la VST*, (49), 1-20.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11, 119-147.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France: La découverte.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du 37ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*, 8-15.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris, France: La découverte.

- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Paris, France : Textuel.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, France : Seuil.
- Dubet F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France : La Découverte.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2005). La révolte des vaincus. *Les sciences humaines*, (47), 42-43.
- Dufour-Tonini, A.L. (2013). *Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/86/1/Pour-un-acte-II-de-la-vie-lyceenne-rapport-Lise-Dufour-Tonini_271861.pdf
- Dupeyron, J.P. (2005). L'enfant au centre de la cible. *Diversité, ville, école intégration*, (141), 17-23.
- Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes*. (Thèse de doctorat inédite). Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Durrive, L. (2010). De l'approche ergologique de l'activité à la didactique professionnelle : une complémentarité des démarches d'Yves Schwartz et de Pierre Pastré. *Travail et Apprentissages* (6), 1-17.
- Durrive, L. (2015). La démarche ergologique : Pour un dialogue entre normes et renormalisations. Actes du *Ile congrès de la Société internationale d'Ergologie*, 1-15.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes - Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse, France : Octarès.
- Durrive, L. (2016). L'expérience du double tutorat dans l'insertion professionnelle. *Education permanente* 1(206), 19-27.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « faite des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666.
- Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. Paris, France : La Découverte « Repères ».
- Guzniczak, B (2010). Entretien avec Philippe Jeammet. *Les Cahiers dynamiques* 3(48), 6-12.
- Jeammet, P. (2010). *Évolution des problématiques à l'adolescence : l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Paris, France : Doin.
- La Borderie, R. (1994). *Le métier d'élève*. Paris, France : Hachette.
- Lebaron, F. (2014). *Les 300 mots de la sociologie*. Paris, France : Dunod.
- Le Blanc, G. (2008). *Canguilhem et les normes*. Paris, France : PUF.
- Maulini, O. (2013). Crise de l'école ? L'option des discussions. *Résonances (Mensuel de l'école valaisanne)*, 13.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat, Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, (3), 9-15.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, France : PUF
- Meuret, D. et Bonnard, C. Travail des élèves et performance scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 793-821.
- Migeot, F. (2008). *L'Europe et ses Cadres : vers l'encadrement de l'énonciation et la mise en grille du sujet*. Repéré à : <http://www.skolo.org/IMG/pdf/EuropeCadres.pdf>
- Molinier, G. (1999). *La gestion des stocks lycéens, Idéologies, pratiques scolaires et interdit de penser*. Paris, France : L'Harmattan.
- OCDE. (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2015). *Résultats du Pisa 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*. Paris, France : OCDE.
- Pain, J. et Oury, F. (2001). *Chronique de l'école caserne*. Paris, France : Matrice.

- Paul, J.J. (1999). Approches françaises de l'économie de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (22), 141-151.
- Périer, P. et Thin, D. (2007). Ecole et familles populaires. *Bulletin du centre Alain Savary*, (26), 1-18.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Pourtois, J.P. et Demonty B. (2004). Nouveaux contextes sociaux et croyances d'efficacité. *Savoirs*, (5), 147-157.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. et Nimal, P. (2000). *L'éducation familiale à l'épreuve de la nouvelle civilisation*. Le parent éducateur. Paris, France: PUF.
- Rayou, P. (1997). DUBET (François), MARTUCELLI (Danilo). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 120(1), 169-172.
- Rousseau, J.J. (2009). Emile ou de l'Education. (6^{ème} éd.). Paris, France : Flammarion.
- Roux-Lafay, C. (2012). *De l'éthique à l'école*. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00827729/document>
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, France : Editions sociales.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (2003). *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, France : Octarès.
- Schwartz, Y. (2006). Universalité humaine, singularités historiques : une entrée par l'activité industrielle. *Actes du colloque franco-japonais de l'Université Blaise Pascal*. 299-307.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*. 4(2). 122-133.
- Schwartz, Y. (2002). Schéma de présentation. Actes du 37^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, 35-40.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette, Essai complet*. Paris, France : Editions le Pommier
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, France: PUF.
- Soleil, R. (1937). *Code Soleil*. Paris, France : H. Le Soudier.
- Sordes-Ader, F. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence. Dans Dupeyron, J.P. (2005). L'enfant au centre de la cible. *Diversité, ville, école intégration*. (141), 17-23.
- Terrail, J.P. (1984). De quelques histoires de transfuges. *Cahiers du LASA, Université de Caen*, 2(2), 35-75.
- Therer, J. et Willemart, C. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo. *Education Tribune Libre*, 7(1).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris. France : ESF Editeur.
- Vidal, G. (2004). Négation de l'autre et violence institutionnelle. *Champ psy*, 1(33), 105-117.
- Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Wallenhorst, N. (2008). *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : Comparer des expériences scolaires*. (Thèse de doctorat). Université de 13.
- Zimmerman, C. (1978) Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie*, (44), 46-70.
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. (Thèse de doctorat, Université de Nice, Nice). Repéré à : <http://www.theses.fr/2013NICE4014>

Titre : Ce qui arrive à l'élève...

Sous-titre : Les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève

Résumé

Si le thème de l'école a été abondamment étudié, notamment par les sociologues, peu d'études se sont intéressées au processus d'appropriation des normes scolaires par l'élève. En rupture avec les travaux portant sur une sociologie de l'expérience scolaire, nous proposons d'aborder l'expérience des normes grâce à la démarche ergologique qui vise à faire émerger les points de vue des individus sur la relation qu'entretient l'Homme avec son milieu de vie.

Notre étude ambitionne d'analyser l'activité de l'élève, cette part immergée de l'agir qui sous-tend des prises de positions de son auteur en tension avec un milieu de vie composé de multiples normes. Il s'agira de faire émerger le processus, plus ou moins conscient, mis en œuvre par l'apprenant pour s'adapter aux contraintes de l'école. Nous interrogeons ainsi les stratégies que les élèves déclarent mobiliser pour répondre aux normes scolaires. Nous faisons l'hypothèse que l'élève éprouve l'expérience des normes et, par des délibérations permanentes avec elles, en fabrique de nouvelles.

Le terrain d'enquête est situé en collège de milieu urbain à partir d'un échantillon de neuf élèves. La méthodologie de recueil de données allie la démarche ergologique et les apports de l'entretien d'explicitation sur le modèle de Vermersch. Cette technique d'entretien vise à amener l'élève à formuler dans sa propre pensée, et par la médiation du langage, le contenu et la structure de son action passée. C'est donc bien le vécu singulier de l'action qui est recherché ainsi que sa dimension procédurale.

Deux entretiens sont réalisés avec chaque élève. Dans un premier temps, l'élève décrit ses habitudes de vie (phase dite de *repérage*) en réalisant un croquis de ses déplacements quotidiens à partir d'un plan de l'établissement. Le second entretien amène l'élève à décrire son vécu singulier (phase d'*ancrage*) et à le mettre en histoire en reprenant le croquis initial.

L'auto-confrontation de l'élève avec ses propres traces de l'activité réalisées lors des deux entretiens va faire émerger l'effort de renormalisation de celui-ci nous permettant ainsi d'objectiver ce qui échappe au regard et qui sous-tend les raisons d'agir de l'élève ainsi que ses délibérations.

Des points saillants apparaissent ainsi traduisant un processus par lequel chaque élève se construit en tendance, en produisant des initiatives par des pratiques de détournement mais également, en se soumettant à des contraintes et ceci tout en se créant des marges. Ainsi, l'élève se projette et évolue tantôt en adaptant le milieu tantôt en s'adaptant à celui-ci.

L'analyse des résultats permet d'aboutir à de nouvelles perspectives professionnelles portant sur d'autres façons de penser et d'agir dans le domaine de l'accompagnement et de la formation des élèves.

Mots-clés. Activité, norme, élève, processus, expérience.



Ce qui arrive à l'élève...

Les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève

RECUEIL COMPLÉMENTAIRE

MATÉRIAUX RECUEILLIS

LISTE DES ANNEXES

Généralités

Annexe 1 : Règlement intérieur de l'établissement.....	p. 3
Annexe 2 : Charte des règles de vie commune.....	p. 4
Annexe 3 : Photo de la cour est du bâtiment principal.....	p. 5
Annexe 4 : Photo des bancs qui donnent sur la cour.....	p. 6
Annexe 5 : Photo de l'escalier extérieur à la sortie de la cantine.....	p. 7
Annexe 6 : Plan de la cour.....	p. 8
Annexe 7 : Plan de masse de la restructuration.....	p. 9
Annexe 8 : Tableau récapitulatif général des paroles d'élèves par thèmes et catégories.....	p. 10

Noé

Annexe 9 : Traces de l'activité.....	p. 17
Annexe 10 : Entretien verbalim.....	p. 18
Annexe 11 : Restitution des scènes de vie.....	p. 26
Annexe 12 : Tableau récapitulatif des paroles.....	p. 30

Nathan

Annexe 13 : Traces de l'activité.....	p. 32
Annexe 14 : Entretien verbalim.....	p. 34
Annexe 15 : Restitution des scènes de vie.....	p. 41
Annexe 16 : Tableau récapitulatif des paroles.....	p. 46

Mahamoud

Annexe 17 : Traces de l'activité.....	p. 48
Annexe 18 : Entretien verbalim.....	p. 49
Annexe 19 : Restitution des scènes de vie.....	p. 58
Annexe 20 : Tableau récapitulatif des paroles.....	p. 63

Hugo

Annexe 21 : Traces de l'activité.....	p. 65
---------------------------------------	-------

Annexe 22 : Entretien verbatim.....	p. 67
Annexe 23 : Restitution des scènes de vie.....	p. 73
Annexe 24 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 77

Grégoire

Annexe 25 : Traces de l'activité.....	p. 78
Annexe 26 : Entretien verbatim.....	p. 80
Annexe 27 : Restitution des scènes de vie.....	p. 87
Annexe 28 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 91

Guillaume

Annexe 29 : Traces de l'activité.....	p. 92
Annexe 30 : Entretien verbatim.....	p. 94
Annexe 31 : Restitution des scènes de vie.....	p. 101
Annexe 32 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 105

Denis

Annexe 33 : Traces de l'activité.....	p. 107
Annexe 34 : Entretien verbatim.....	p. 108
Annexe 35 : Restitution des scènes de vie.....	p. 115
Annexe 36 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 119

Marvin

Annexe 37 : Traces de l'activité.....	p. 120
Annexe 38 : Entretien verbatim.....	p. 121
Annexe 39 : Restitution des scènes de vie.....	p. 125
Annexe 40 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 128

Léa

Annexe 41 : Traces de l'activité.....	p. 129
Annexe 42 : Entretien verbatim.....	p. 130
Annexe 43 : Restitution des scènes de vie.....	p. 135
Annexe 44 : Tableau récapitulatif des paroles	p. 137

Annexe 1 : Règlement intérieur de l'établissement

Règlement

Règlement simplifié

Il s'applique à tous et chacun est tenu de l'appliquer...

- Respecter les personnes

Toute personne, adulte et élève, a droit au respect. Les violences physiques ou verbales n'ont pas leur place au collège.

- Respecter les locaux et les biens d'autrui

Les dégradations ou les vols sont des actes graves et répréhensibles car ils constituent une atteinte à l'intérêt collectif ou aux biens d'autrui.

- Circuler dans le collège calmement

Le collège accueille plus de cinq cents personnes. Pour garantir la sécurité et la tranquillité de chacun, la circulation dans les bâtiments doit se faire dans le calme. Pour sortir en récréation ou changer de salle de classe, tu dois emprunter le chemin le plus court. Il n'est pas permis de rester à l'intérieur des bâtiments pendant les récréations.

En début de chaque heure, tu dois te ranger sur les aires de salles matérialisées dans la cour aux sonneries de 8h00, 10h10, 14h00, 16h05 et attendre que le professeur te cherche pour rejoindre ta salle dans le calme en empruntant le chemin indiqué par ton professeur. Pendant les interclasses, tu attends dans le couloir que le professeur te donne l'autorisation d'entrer en classe. De même, en fin d'heure, après avoir rangé tes affaires et ramassé les papiers tu dois attendre que le professeur te donne l'autorisation de quitter la salle.

- Adopter un comportement correct en classe

En classe, le professeur fixe les règles et peut à tout moment décider de te faire changer de place. Perturber le cours, de quelque manière que ce soit, c'est manquer de respect au professeur et à tes camarades. Dans l'intérêt de tous, cela ne sera pas admis.

- Faire ton travail scolaire

Le travail scolaire (leçons et exercices) doit être fait régulièrement et tes cours doivent être à jour. Tu dois toujours être en possession de ton matériel scolaire. Refuser de travailler c'est nuire à ton avenir et manquer de respect au professeur. Dans ton intérêt, cela ne sera pas admis.

- Avoir ton carnet de correspondance

Il doit être complété, bien tenu et sans gribouillis. Tu dois toujours l'avoir avec toi et tu dois le présenter, sans discussion, à tout adulte qui te le demandera.

- Respecter les horaires et être régulièrement présent

Toute absence ou tout retard nécessite une excuse écrite de tes parents, notée dans le carnet de correspondance. Dès ton retour, et avant d'entrer en cours, tu dois te présenter au bureau de la vie scolaire pour te mettre en règle.

- Eteindre et ranger les téléphones portables, baladeur, MP3, tout appareil de prise de vue, de filmage ; leur usage est interdit dans l'enceinte du collège. Le non-respect de cette règle entraînera la confiscation de l'appareil qui ne pourra être remis qu'à tes représentants légaux par la direction

Tout manquement à ces règles sera puni ou sanctionné comme prévu dans le règlement intérieur.

La Direction demande aux parents de lire le règlement intérieur complet afin d'en prendre connaissance.

Lien vers le règlement complet

RÈGLES DE VIE COMMUNE AU COLLEGE ET EN CLASSE

J'adopte une attitude d'élève responsable pendant les cours, les pauses, les déplacements et en tout lieu du collège. J'adopte une attitude d'élève responsable face à tous les adultes, tous les élèves et mon travail.

1. Je me range devant le numéro de la salle où je dois me rendre, dans la cour de récréation, dès la sonnerie.
2. Je monte calmement et je me range devant la salle de classe.
3. J'attends l'autorisation de mon professeur avant de m'asseoir.
4. Je pose mon carnet de correspondance sur ma table dès que je m'assoie à ma table
5. J'enlève mon blouson, mon manteau, mon couvre-chef...pour être à l'aise pour travailler.
6. J'adopte une attitude correcte en classe : je ne me balance pas sur ma chaise, je ne me couche pas sur la table.
7. Je ne prends pas la parole sans l'autorisation de mon professeur, je ne coupe pas la parole du professeur et de mes camarades.
8. J'emploie un langage correct pour parler.
9. J'ai toujours TOUT le matériel nécessaire demandé dans chaque discipline pour pouvoir travailler dans de bonnes conditions.
10. Je laisse mon portable éteint dans mon sac. Je n'utilise pas mon MP3.
11. Je respecte les agents de service ; je n'écris pas sur les tables ; je jette les papiers, les cartouches... à la poubelle à la fin du cours.
12. Je n'oublie pas de noter mes devoirs. Je range mes affaires quand le professeur me le dit.
13. Je sors de la salle calmement quand mon professeur m'y autorise et je rejoins mon autre salle ou je quitte le collège.
14. Je ne dessine pas sur mon carnet de correspondance : c'est un document officiel.

Annexe 3 : Photo de la cour est du bâtiment principal



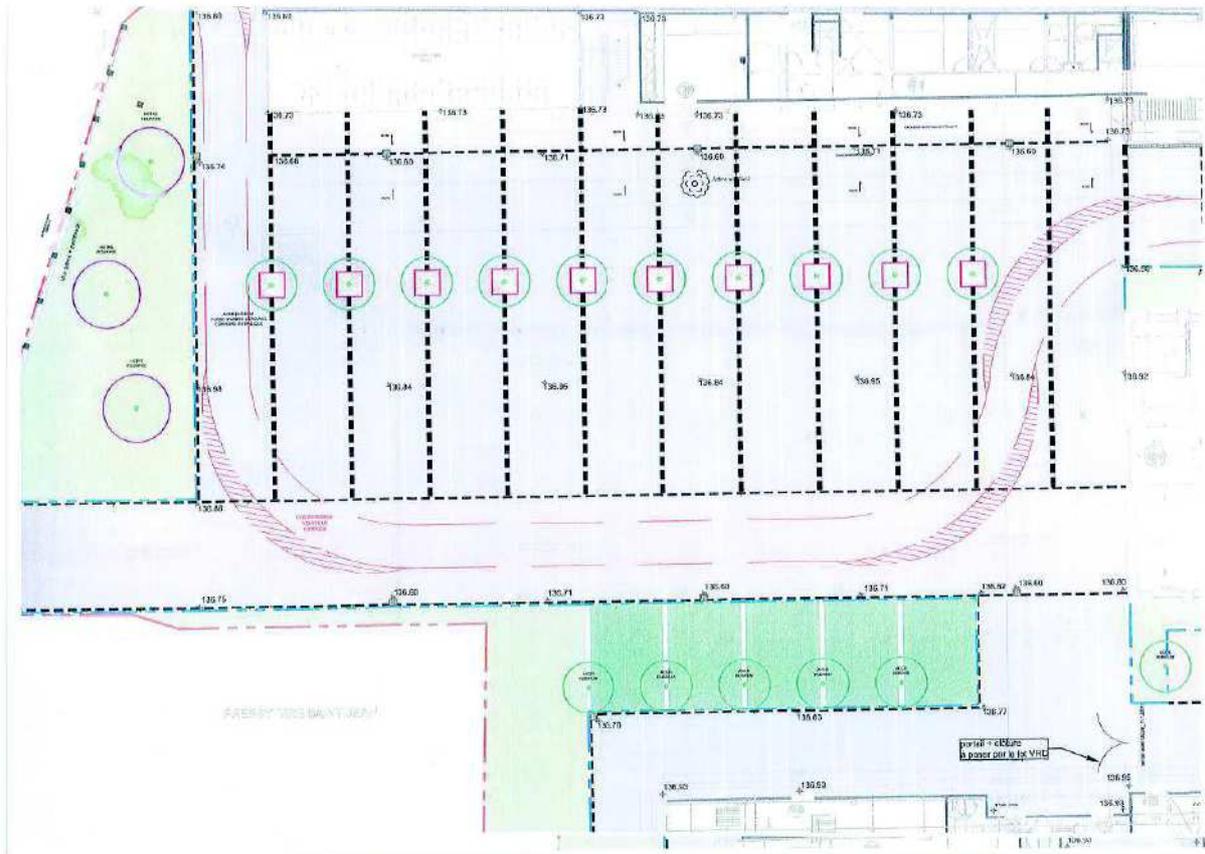
Annexe 4 : Photo des bancs qui donnent sur la cour



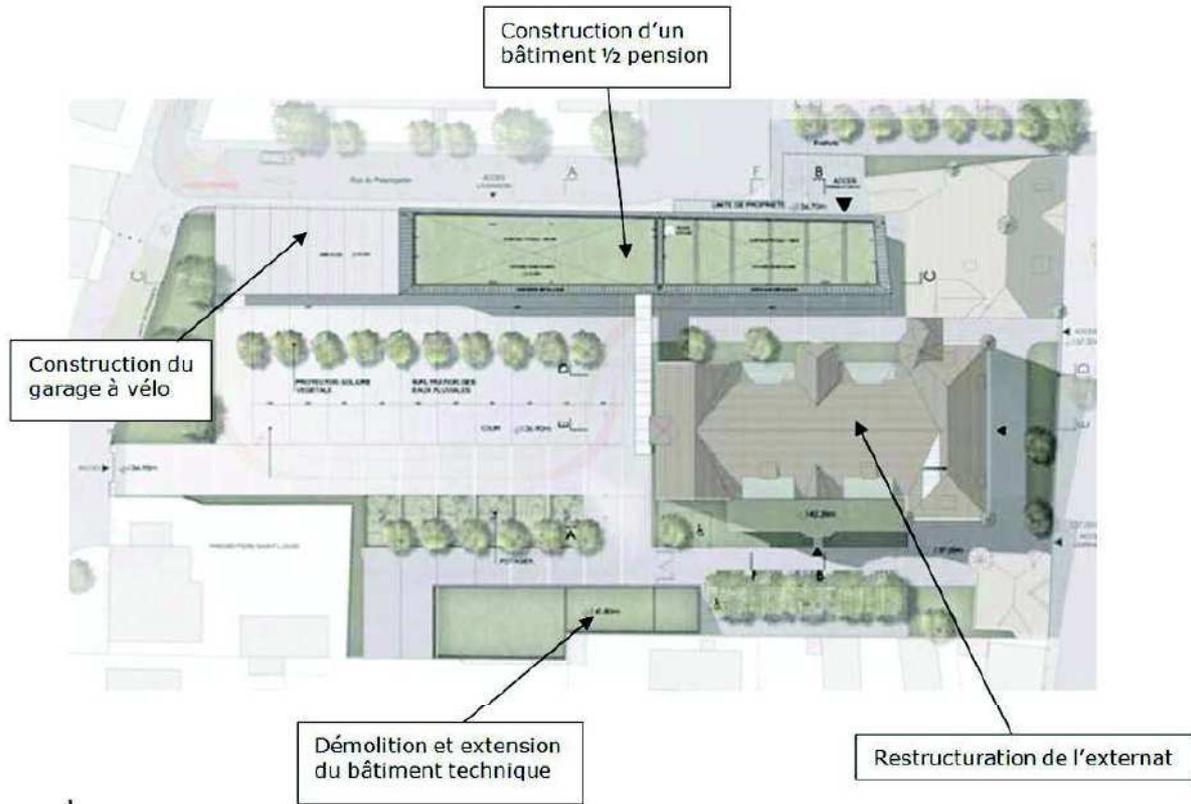
Annexe 5 : Photo de l'escalier extérieur à la sortie de la cantine



Annexe 6 : Plan de la cour de récréation



Annexe 7 : Plan de masse de la restructuration



Annexe 8 : Tableau récapitulatif général des paroles d'élèves par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces
Noé : « On aime bien être là à la vitre. Comme ça on voit tout ce qui se passe dehors » (N20) ; « Bon parfois c'est cool, on peut s'amuser à passer derrière [les arbres] avec la balle » (N109) ; « Du coup, y'en a qui vont vite là-bas [au garage à vélo] et ils font des conneries » (N188) ; « Nous on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine » (N194) ; « Ben y'en a qui sont justes aux toilettes. Certains ils fument » (N213) ;
Nathan : « Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde » (Nath48) ; « Quand on est prioritaire hein, et ben on ne reste pas trop loin de l'escalier et pas trop loin du surveillant en fait. Comme ça on est tranquille mais on est aussi vite en-haut » (Nath97) ; « Ils passent par-dessus [les rampes] quand ils sont en retard ou quand ils n'ont pas leur carnet » (Nath129) ; « Il y avait quelques barres en bois qui étaient enlevées. Du coup, on pouvait passer entre » (Nath135) ; « Et là [derrière les mobil home] en fait, y avait des élèves qui se cachaient là » (Nath149) ; « En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusait à courir le long de la ligne là [ligne de démarcation entre le bout de la cour en rouge réservé aux secours et l'autre partie grisée de la cour] On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport. L'athlé » (Nath149) ; « [l'emplacement devant l'église] permet aux élèves de fumer sans être vu tout en étant en mesure d'entendre la sonnerie ce qui évite les retards qui sont sévèrement sanctionnés » (Nath158) ;
Mahamoud : « En fait, il [le comptoir dans le hall] ne sert à rien. Des fois on s'y met et on fait le prof ou le CPE » (HB26) ; « Avant on s'amusait à faire des courses là [la partie de la cour réservée aux secours] sur le bout là » (HB141) ;
Grégoire : « Là je suis souvent avec mes potes [...] Voilà là à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc on ne rate personne » (G8) ; « En fait je l'ai inventé en sixième [un jeu qui consiste à descendre les escaliers en glissant sur la rampe] » (G74) ;
Guillaume : « Ah on a encore fait la rambarde, la glisse quoi » (Gu30) ; « On a dit avec H : <i>Vient on fait des dérapages avec la chaise roulante</i> . Mais elle a dit non je ne veux pas. Bon on ne l'a pas fait. Enfin un peu mais après pas tout de suite » (Gu32) ; « En fait, on se planquait souvent derrière [les préfabriqués]. Surtout quand le surveillant nous cherchait. Du coup on faisait comme si on ne savait pas puis on courrait pour se planquer. Et quand il nous voyait on faisait comme si on n'avait pas entendu. On était toujours derrière jamais là au milieu » (Gu118) ; « Il y avait tous les couples derrière [les préfabriqués] là » (Gu120) ;
Denis : « Oui mais là parce que c'est mieux là avec mes potes tout. On reste ici et cet endroit (<i>en montrant la partie de la cour vers le presbytère</i>) on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout » (M20) ; « Oui là, bon on joue au ballon donc là personne vient mais là-bas (<i>il montre la bande rouge de la cour</i>), là on va quand il faut discuter quand il y a des problèmes » (M22) ; « Mais là y'a trop de monde. Là c'est plus quand il n'y a pas vraiment de problème avec les potes et tout. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui restent dans les bancs et tout » (M24) ; « : Là aux bancs ils restent assis. Ils appellent la famille. Ils discutent là au

banc et tout. C'est des 3èmes » (M56) ; « Les autres et tout aux vélos ils font toujours le bazar » (M64) ; « Ils fument, ils dégonflent des pneus. Ils se cachent toujours là et ils fument aussi » (M66) ;

Marvin : « Non [il s'est assis] tout seul, là derrière le poteau comme ça je suis tranquille » (Ma27) ; « Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma51) ; « Comme ça on est tranquille. Puis c'est un peu toute la racaille du collègue qui est là. Ca fait cachette privée [le local à vélo] » (Ma60) ; « Il y en avait un il avait un couteau. Il faisait des trous là sur le mur [du local à vélo]. Il m'était des noms... des conneries » (Ma62) ; « Je préfère me mettre là aux casiers comme les autres pour se protéger du vent et de la pluie » (Ma68) ;

Léa : « Avant on était toujours là. Avant des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille » (L36) ; « Là-bas il y a toujours des histoires, des bagarres. Là c'est tranquille. Personne ne nous embête » (L48) ; « Souvent ceux de la classe [ils occupent leur espace devant les toilettes] comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi » (L56)

Thème 1 : Tendances à adapter le milieu
Catégorie 1b : Détournement des outils de communication

Noé : « La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme [...] Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par sms » (N24) ; « Après, avec les copains, c'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà » (N56) ; « Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi » (N97) ;

Nathan : « Au-moins, quand on joue [sur les portables] personne nous embête. On est tranquille » (Nath55) ; « Puis on joue nos jeux vidéos comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi » (Nath77) ; « Puis c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs [en évoquant la pratique de jeux vidéos sur le portable]. Enfin pas vraiment mais on est quand même là mais c'est marrant » (Nath77) ; « J'ai mis [le son] à fond du coup j'avais même l'impression que les autres ils sont dans le jeu comme des personnages » (Nath77) ;

Grégoire : « Il (son camarade) se croit vraiment dans son jeu peut-être. Je ne sais pas » (G34), « Des fois il a les écouteurs et il crie comme s'il était en train de courir » (G36)

Thème 1 : Tendances à adapter le milieu
Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail

Mahamoud : « Parfois quand il [le professeur] a le dos tourné on se fait passer des mots » (HB239), « Ils font semblant de tousser ou de faire tomber des trucs » (HB251) ; « On jette des trucs, on se lance des blagues. On se lance des stylos aussi parfois » (HB257) ; « Je fais semblant de travailler. Je sors mes cours, le livre, je l'ouvre. Je recopie ce qu'il écrit mon voisin. Comme ça c'est bon. Mais souvent je dors » (HB261) ;

Hugo : « Du coup, quand il [le surveillant] est énervé, je fais semblant de travailler » (H74) ; « Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis il se fâche sur les autres quoi. C'est marrant. Ce matin j'ai attendu tranquille avec le bouquin là. Mais bon, c'était long » (H76) ; « Quand le surveillant il venait, je faisais semblant d'écrire les verbes irréguliers. C'était marrant » (H86) ; « En fait, on se regarde avec les autres et dès qu'un rigole l'autre rigole. Et après c'est le fou rire » (H86) ; « J'avais le cahier de maths et j'écrivais des verbes genre en anglais. Mais j'écrivais n'importe quoi en fait. Et lui là, il passe à côté genre je gère » (H88) ;

Guillaume : « Y'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon on ne se laisse quand même pas faire » (Gu154) ; « Ben par exemple en techno, le gars il est vraiment trop sec. Alors bon,

quand il est là on fait ce qu'il faut. Après bon faut pas croire on n'est pas non plus des anges » (Gu156) ;

Marvin : « On fait des mots comme ça quand on s'ennuie et on s'écrit des trucs. Je ne sais pas genre : *Qu'est ce que tu fais à midi* ou juste : *Salut* comme ça. Et les autres aussi ils écrivent ça » (Ma84) ;

Léa : « Non ils ne bossent pas, y'en a ben ils trichent en cours où ils se font exclure » (L70)

Thème 1 : Tendance à adapter le milieu
Catégorie 1d : Détournement d'une injonction

Noé : « Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60) ; « Quand il ne dit rien, on y va. Et même quand il dit qu'on n'a pas le droit d'y aller, on y va quand même » (N62) ; « Là pour monter à la cantine. En fait, on se met juste à la limite comme ça il ne peut pas nous punir » (N64) ; « J'ai juste écrit un résumé, quelques lignes alors qu'il fallait faire une recherche sur internet » (N76) ;

Nathan : « On a encore joué au téléphone. Bon je sais on n'a pas le droit mais bon » (Nath40) ; « On a fait semblant d'y aller puis dès qu'il était parti on a fait demi-tour » (Nath55) ;

Mahamoud : « Les autres ils trichent. Ils se passent les réponses » (HB99) ;

Hugo : « Je lui ai quand même envoyé des mots » (H88) ; « On s'échangeait les stylos » (H92) ; « Bon des fois, on s'amuse à poser plein de questions » (H106) ;

Guillaume : « Ben là par exemple on n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile » (Gu130) ; « Ils répondent [les sixièmes] et tout et des fois il faut que les surveillants les engueulent. Du coup, ils marchent exprès tout doucement et ils rigolent. C'est chaud franchement » (Gu138) ;

Denis : « Oui mais je dis que j'ai un rendez-vous avec un prof [pour être prioritaire à la cantine] ou alors que le cours il est déplacé. Mais des fois ils n'écoutent même pas alors moi je vais avec » (M144) ; « Oui ils se cachent avec les autres et ils montent. Comme ça ils sont plus vite en haut. Là par exemple hier et ben il y avait des 5èmes qui restaient avec nous. Comme ça ils montent avec nous là » (M152) ;

« J'ai pris 3 bouts de pain. Je sais c'est interdit mais voilà j'avais rien sur le plateau » (Ma26) ; « En fait, j'ai mis des bouts de pain dans ma poche pour plus-tard. Personne n'a rien remarqué » (Ma29) ; « Ben normalement on n'a pas le droit de prendre de la nourriture. Bon mais je ne vais pas le balancer c'est pour manger après à la récré par exemple » (Ma31)

Marvin : « Je coloriais mais j'écoutais. C'était n'importe quoi. Ce n'est pas parce que je colorie que je ne peux pas parler. J'ai toujours un cahier de brouillon ouvert et je colorie. Ca me calme c'est tout » (Ma76) ; « Quand je dessine j'arrive à mieux écouter. Même si je fais des fois des mots comme ça. Eh ben je peux quand même écouter » (Ma78) ;

Léa : « Oui quand ils n'ont pas fait les devoirs [sourire]. Du coup, ils recopient les devoirs et après c'est bon en fait » (L58)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique

Noé : « On est allé là parce que notre place était prise » (N20) ; « En fait on court et on essaye toujours d'être les premiers aux casiers » (N39) ; « quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski » (N39) ; « Comme le banc était libre sous le préau, on en a profité » (N43) ; « [pour justifier un changement d'habitude] Parce que là devant les casiers c'est toujours le bordelle » (N66) ; « On essaye de dribbler en tapant avec la balle sur l'arbre mais bon » (N111) ; « Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117) ; « Après, ils [ceux qui ne jouent pas au foot] font le tour » (N133) ;

Nathan : « Après on a déposé les sacs. Gu. il est parti parce qu'il devait poser son sac » (Nath22) ; « J'ai fait un petit détour parce qu'elles [des filles] étaient excitées comme tout » (Nath30) ; « [En attendant d'être appelé pour monter à la cantine] On se met là, hein ? Après pendant l'appel y'a beaucoup de bruit, tout le monde est là et là on est tranquille » (Nath75)

Hugo : « On s'est fait jeter du hall là » (H127) ;

Grégoire : « Là [dans le hall] y'a Mme B [la CPE] qui nous a dit de sortir parce que y en a qui font les cons » (G30) ; « Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon » (G32) ; « Ensuite on est allé là, à la table qui est là » (G48) [...] « y avait plus de place [ailleurs] (G50) ;

Guillaume : « Parce que maintenant je suis à vélo. Du coup je préfère aller par là (*le long des casiers*). C'est plus direct » (Gu16) ; « Sauf que cette fois on n'est pas allé manger à cette table là. On a mangé là près du lavabo » (Gu28) ;

Marvin : « Ben ils courent, ils font des courses le long de la ligne là (*il montre le trajet réservé aux secours*) » (M48)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement

Noé : « Quand on a été appelé on est monté. Après on a fait la queue » (N13) ; « La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. Donc on s'est assis » (N24) ; « Ils [les surveillants] ne disent pas toujours quelque chose » (N123) ;

Mahamoud : « Elle [la principale] nous a tous dit de sortir dehors. Alors on est sorti » (HB46) ;

Guillaume : « La Principale nous a dit de sortir parce qu'il y avait des graffitis et que des élèves ont jeté des papiers par terre. Alors on est sorti » (Gu26) ; « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136) ;

Denis : « On est allé chez la surveillante qui fait l'appel et tout. On est monté à la cantine » (M4) ; « M So. [Principal Adjoint] a dit « attend encore un peu ». Alors j'ai un peu attendu et tout » (M4) ;

Marvin : « Je suis allé au casier déposer mon sac parce qu'on n'a pas le droit de le prendre à la cantine » (Ma10)

Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu
Catégorie 2c : Attribution d'espaces

Noé : « Y'a toujours des filles qui squattent le banc » (N45) ; « D'habitude on se retrouve toujours ici avant d'aller manger. C'est vrai. C'est un peu notre endroit ! » (N66) ; « On a tous des lieux pour se retrouver » (N66) ; « Y'en a qui vont vite là-bas [au garage à vélos] et ils font des conneries (N188) [...] C'est toujours les mêmes. Ils prennent les vélos où y'a pas de cadenas et ils font les c. » (N192) ;

Nathan : « C'est notre place à nous [en évoquant la cantine]. On est près de la sortie » (Nath48) ; « Il

veut toujours la même place que moi, au milieu face à la vitre pour regarder dehors » (Nath48) ; « Bon nous on est là, après y'en a qu'on ne fréquente pas trop. C'est pour ça, nous on reste là. C'est chez nous. Enfin un peu. Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé » (Nath85) ; « C'est un peu là où on décide des jeux surtout quand on veut faire du foot. C'est un peu les vestiaires en fait » (Nath119) ; « c'était toujours les mêmes [qui étaient derrière les mobil home] (Nath149) ; « Y en a aussi ceux qui restent au garage à vélo » (Nath149) ; « Les filles sont souvent devant les casiers. Comme ça elles peuvent tout de suite prendre leurs affaires quand ça sonne » (Nath149) ;

Mahamoud : « En fait, là de ce côté, y'a toujours des petits groupes. Souvent des filles. Pour être tranquille peut-être » (HB151) ; « Y'en a qui squattent les escaliers » (HB159) ;

Hugo : « On était là derrière, dans le coin (H141) [...] En fait, c'est calme comme ça pour jouer aux cartes » (H143) ; « On se met toujours là quand on ne veut pas jouer au baby. C'est genre tranquille » (H145) ; « Quand on a envie d'être tranquille on va là, dans le coin. C'est bon » (H155) ; « Personne ne vient là. On peut jouer tranquille » (H157) ;

Guillaume : « En fait, on préfère ici. Comme ça on peut se laver les mains rapidement quand on mange des trucs en fait. Donc là à côté du lavabo » (Gu28) ; « Et moi j'étais assis là. Au milieu comme ça je peux discuter avec tout le monde » (Gu28) ; « Avec les travaux l'entrée était par là (*devant le presbytère*). Du coup on trainait par là. On marchait par là tout le long (*sur la bande rouge*). Mais là maintenant c'est fini. Y'a plus de raison d'aller là. Puis y'a personne » (Gu78) ; « Oui nous les garçons on est souvent au baby. Où là à la table (*il montre la grande table*) avec la musique » (Gu104) ; « Les filles elles elles sont au fond. Puis c'est marrant elles sont toutes sur leurs portables ou elles révisent » (Gu104) ;

Marvin : « Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma45) ; « Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma51) ; « Y'a ceux qui jouent au foot au milieu de la cour » (Ma110) ;

Léa : « On est toujours là [sur le rebord devant les toilettes]. Parce que là y'a trop de monde [elle montre vers les casiers, bancs, espace vélos] » (L20)

Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3a: Socle de valeurs

Noé : « Il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par sms. Ben on a respecté » (N24) ; « Quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci. Mais bon, ce n'est pas méchant » (N32) ; « Ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits » (N32) ; « J'aime bien aussi faire le justicier[en évoquant un jeu vidéo]. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles. Dans le jeu » (N56) ; « [pour justifier de la constitution d'un groupe] On se dit tout et on se respecte. Y'a pas de sale coup comme d'autres le font » (N70) ;

Nathan : « Vaut mieux ça [jouer au portable alors que c'est interdit] que de s'énerver » (Nath42) ; « Elles sont sympas au-moins elles. Elles rigolent tout le temps du coup nous aussi. Parce que ce n'est pas simple comme boulot » (Nath48) ;

Mahamoud : « Non on est musulman alors on ne mange pas ça » (HB115) ; « je m'en fous un peu. Mais bon, je respecte c'est la famille quoi » (HB117) ; « Après je ne fais pas de prière et tout [...]. Non pas à ce point. Mais à la maison c'est ça quoi. Après les autres ça ne me dérange pas. Ils font ce qu'ils veulent » (HB119) ; « Bon après c'est la religion. Faut respecter quoi. Moi j'y vais jamais [près du presbytère], faut pas les embêter (HB131) ; « Bon y en a quand même parfois [des élèves] qui exagèrent » (HB249) ; « Mais on le fait [des bêtises] avec lui parce qu'on ne l'aime pas » (HB257) ;

Guillaume : « Oui parce que là on peut réinventer le jeu. A la maison faut jouer comme c'est dans les règles. Là c'est autre chose. On s'amuse à tout changer c'est chouette » (Gu54) ; « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui

Noé : « [en évoquant le pratique d'un jeu vidéo] Le surveillant il ne dit rien quand on ne vient pas tout de suite » (N56) [...] « On dirait qu'il nous respecte ! » (N58) ; « Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60) ; « ils [les surveillants] ne disent pas toujours quelque chose » (N139) ; « Ils n'étaient pas comme d'habitude. Ils étaient plus cool je trouve » (N166) ; « On avait l'impression qu'ils avaient perdu leurs habitudes. Surtout les profs qui ont toujours la même salle » (N168) ;

Mahamoud : « Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas » (HB48) ; « Elle [la surveillante] bon elle est chouette mais bon on ne fait pas n'importe quoi. Elle, elle est avec les profs » (HB223) ; « Eux [les surveillants] ils sont plus avec nous. Des fois, voilà ils ne disent rien quand on fait des trucs » (HB225) ;

Hugo : « La CPE elle n'est pas là depuis genre 3 semaines du coup on peut faire des trucs. On ne risque pas de se faire convoquer. Enfin si la Principale mais là c'est pour des trucs graves. Là c'est rien en fait. Bon on peut un peu abuser du coup » (H64) ; « Il (le surveillant) est trop cool lui. En fait, déjà en perm. ce matin, quand la Principale est rentrée, il a fait genre je gère, et il nous a crié dessus (H70) [...] Mais en fait, des fois il est genre trop strict » (H72) ;

Guillaume : « En fait les filles sont souvent devant les casiers là et aussi au fond de la cour. Mais nous on bouge on est partout. En fait, j'ai l'impression qu'elles veulent du calme et nous pas » (Gu108) ;

Marvin : « Les surveillants, ils viennent aussi alors il faut sortir. Mais on n'a jamais de punition. Enfin on y va souvent quand il manque un surveillant. Alors aucun ne vient » (Ma64)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3c : Production de normes clandestines

Noé : « Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre. En fait c'est une histoire de respect [...] on a attendu qu'ils passent devant nous. Et quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci » (N32) ; « Après quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski. On est toujours à fond. Comme ça les autres ils s'arrêtent de marcher » (N39) ; « S'ils le font exprès [de traverser l'espace de jeu] là on s'énerve » (N141) ;

Nathan : « On a encore joué au téléphone. Bon je sais on n'a pas le droit mais bon (Nath40) [...] Puis en même temps, ce n'est pas grave. On ne tue personne. On n'est pas en cours. Vaut mieux ça que de s'énerver » (Nath42) ; « [pour faire les équipes] on prend deux bons et chacun à tour de rôle ils choisissent ses joueurs. Comme ça ça fait des équipes équilibrées. Et c'est bon. Du coup, tout le monde se mélange » (Nath93) ; « Mais quand le surveillant est dehors, nous on se met là, à côté de la file. Parce que là il y a un troupeau d'élèves » (Nath101) ; « En général quand on est prioritaire nous on se met par ici près de la porte et de l'escalier. C'est marrant parce que tous les 6èmes ils sont collés là devant le surveillant et dès qu'ils sont appelés hop ils vont à l'escalier » (Nath101) ; « [pour faire les équipes] On prend un capitaine puis ils font l'équipe quoi » (Nath111) ;

Mahamoud : « Bon mais après on n'exagère pas non plus en fait. On ne fait pas des trucs trop graves quoi » (HB227) ; « Bon moi parfois je dors en cours. Surtout en anglais parce que je comprends rien.

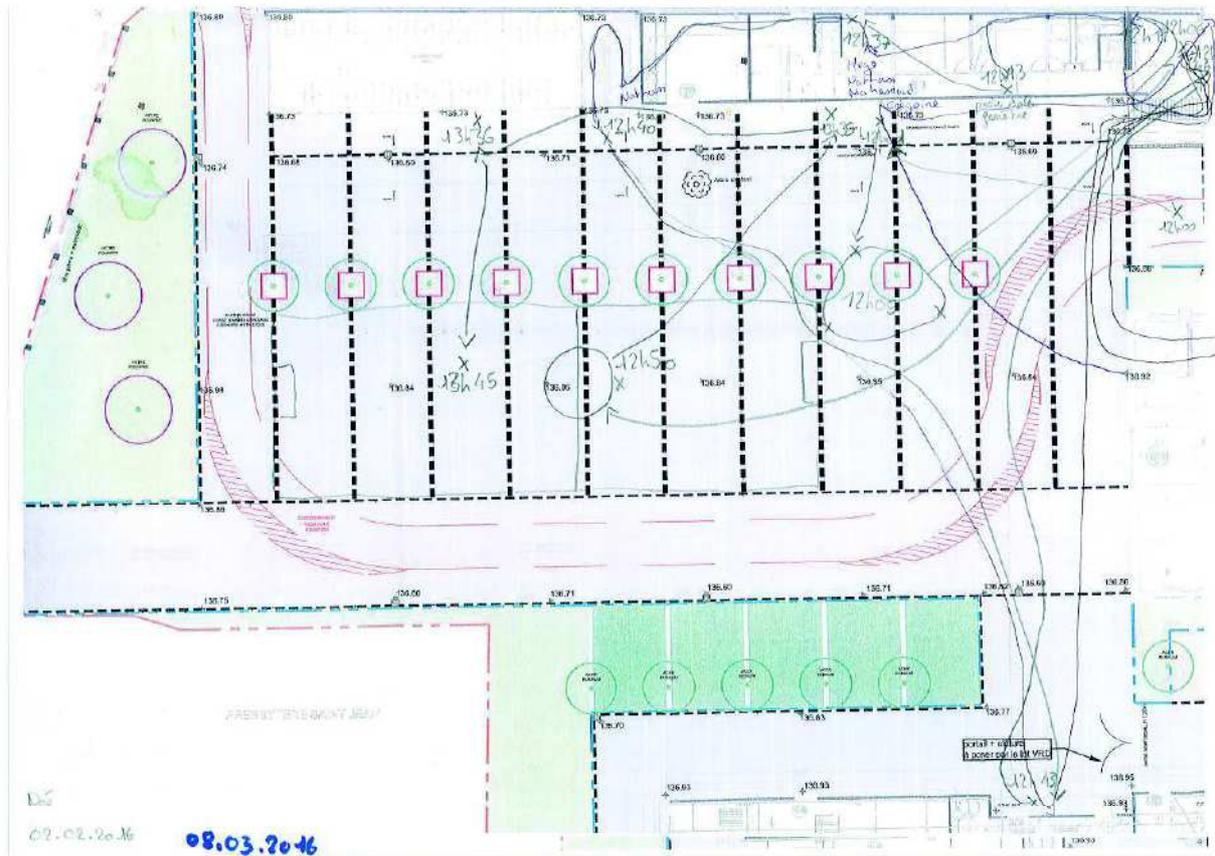
Le prof il ne dit rien. Je ne l'embête pas en même temps. Je me mets au fond là, je mets le sac là et je pose la tête » (HB257) ;

Grégoire : « Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon » (G32) ;

Guillaume : « Et donc on a inventé un jeu [le monopoly drogue] » (Gu32) [...] « Le but ce n'est pas de tomber sur une case précise si non on perd tout l'argent d'un coup. Bon c'est complètement débile. On a appelé ça le Monopoly Drogue parce que c'est n'importe quoi » (Gu34) ; « Là il y a une grosse case dans le coin. On a deux sortes de Monopoly. On a le Monopoly où il ne faut pas tomber sur la case dans le coin ni sur certaines cases si non on est en prison. Et puis y'a aussi certaines cases où on n'a pas le droit de tomber si non on perd 50. A la base on a 200 billets. La deuxième règle c'est de directement tomber dessus (*sur la case dans le coin*). Mais c'est impossible. Si jamais on tombe dessus. Ce n'est jamais arrivé. En fait on a tout inventé » (Gu42) ; « Avec mon petit frère [...] on s'allie avec ma sœur contre mon petit frère. On fait équipe contre lui pour lutter contre l'anarchie de mon frère qui ne veut pas manger, qui râle pour qu'on lui achète un jouet » (Gu64) ; « Après tout le monde s'y est mit [à faire des tags sur les préfabriqués]. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là » (Gu124) ; « Par exemple, j'ai un copain qui quand il vient en trottinette il descend jamais. Ce n'est pas écrit que c'est interdit. Y'a écrit qu'il faut descendre du vélo alors là ce n'est pas pareil. Mais franchement ça fait quoi ? » (Gu142) ;

Denis : « Parce que les grands ils aiment rester avec les grands et tout. Et les petits ils jouent tout le temps là » (M46)

Annexe 9 : Traces de l'activité de Noé



Annexe 10 : Entretien verbatim de Noé

DJL1 : voilà Noé. Alors on va y aller. Tu te rappelles de ce que nous avons dit la dernière fois ?

N2 : Euh oui, je crois. Il faut dessiner ce qu'on a fait ?

DJL3 : Oui c'est ça. Alors je vais te demander de me raconter ce que tu as fait depuis midi. On va repartir du croquis de la dernière fois. Je te demanderais d'être le plus précis possible. En fait, chaque détail compte pour moi. Je te laisse prendre un stylo, et en même temps que tu me racontes ce que tu as fait pendant la pause, il faudra tracer le trajet que tu as fait. Alors l'entretien il sera composé en deux parties. La première partie de l'entretien, il faudra me raconter ce que tu as fait et la deuxième partie on va discuter ensemble et davantage analyser tout ça.

On va rester ensemble à peu près 40 minutes, d'accord ?

N4 : OK.

DJL5 : Je te rappelle que tout ce que tu vas dire est confidentiel. Quand je vais retranscrire notre entretien, je mettrai des initiales et non pas ton nom.

N6 : Ok.

DJL7 : On y va ?

N8 : OK.

DJL8 : Je te laisse mettre la date là. On est le 8 mars 2016.

N9 : Là je suis sortie avec Nath. et Gu.. Je suis allé à mon casier qui est à peu près là.

DJL10 : Oui.

N11 : Ensuite ben là j'ai rejoins Gr.

DJL12 : Tu peux mettre une flèche, puis tu peux écrire son nom.

N13 : D'accord. J'ai mis mon sac dans mon casier. Après avec Nath. et Gr. on est rentré dans le hall. Dans le hall on est allé s'asseoir. On a attendu d'être appelé. Quand on a été appelé on est monté. Après on a fait la queue.

DJL14 : OK. Est-ce que tu peux être un peu plus précis. Essaie de te remettre dans la peau du personnage. Comme si tu devais revivre la scène. Tu vois, il me faut des détails. Par exemple, quand tu es allé t'asseoir là, il y avait quoi ?

N15 : Comment ça ?

DJL16 : Ben là, y'avait personne ?

N17 : Si il y avait des petits. Mais quand on est arrivé ils sont partis. Bon on est toujours là normalement.

N18 : Donc après on est monté. En haut il y avait une bousculade là. Deux garçons s'amusaient à se taper dessus. On leur a dit d'arrêter que c'est bon quoi. Ils ont arrêté. Après on a mangé. On a mangé euhh vers là. Mwouais. J'étais avec Hug, Nathan et Marg. Je dois le marquer ?

DJL19 : Oui.

N20 : On est allé là parce que notre place était prise. Mais bon, voilà. On aime bien être là à la vitre. Comme ça on voit tout ce qui se passe dehors. Après j'ai débarrassé. Euhh. Je suis sorti. Euhh je suis directement sorti avec Nath. Après je suis allé aux toilettes tout seul. Euhh. Pour me laver les mains. Euhh. Tout seul. Ensuite j'ai couru jusqu'au hall. Dans le hall, je suis monté au foyer. Le baby foot était pris et y avait de la musique à fond (rire). J'ai fait un peu genre je danse. Vite fait vraiment. Là j'ai attendu qu'il y ait Marg. Puis on est allé tous les deux au secrétariat.

DJL21 : d'accord.

N22 : On a demandé la convocation pour Pontonniers. Euhh, et quand on est rentré, on est retourné au foyer. Et euhh voilà.

DJL23 : Vous êtes allé voir la secrétaire ?

N24 : Oui d'abord il n'y avait personne. La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par sms (*rire*). Ben on a respecté (*rire*). Après on est retourné au foyer et vous êtes venu.

DJL25 : Euh attend, là ça va trop vite. Vous vous êtes parlé par SMS c'est ça ?

N26 : Oui on s'est dit des trucs. Puis on est retourné au foyer.

DJL27 : OK là tu me fais une vision un peu satellite. Très peu détaillée. Bon allez, on va passer à l'analyse. OK ? Est-ce qu'on peut reprendre le schéma et cette fois être un peu plus précis ? Je voudrai que tu fasses un effort pour te remémorer ce que tu as fait mais plus dans le détail.

N28 : OK d'accord.

DJL29 : Tu vois par exemple quand tu allais de là à là, il s'est peut-être passé plus de choses ?

N30 : oui c'est clair ! (*sourire*). On a un jeu. Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre. En fait c'est une histoire de respect enfin pour rigoler (*rigolade*).

DJL31 : Ah oui ? (*sourire*)

N32 : Par exemple aujourd'hui. Il y avait des sixièmes derrière nous. Eh ben, on a attendu qu'ils passent devant nous. Et quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci. (*sourire*). Mais bon, ce n'est pas méchant. Après, ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits (*sourire et regard soutenu*)! On essaye aussi de le faire avec les profs. On s'arrête devant la porte et on fait genre semblant de chercher un truc dans le sac, mais on ne bouge pas, on reste devant la porte. Et quand le prof ouvre on essaye de passer (*rire*). Bon c'est chaud mais on y arrive hein (*regard soutenu vers moi*).

DJL33 : D'accord. Ah et aujourd'hui y avait un prof.

N34 : Non aujourd'hui on a attendu puis un gars il a ouvert. On a juste dit : « Ah désolé, on est pressé » et on est passé. Et lui il attendait (*rire*).

N35 : Après on a couru jusqu'au casier.

DJL36 : Et ?

N37 : Ben rien quoi

DJL38 : Mais là vous êtes allé tout droit. Y'avait personne ?

N39 : Ouais, en fait on court et on essaye toujours d'être les premiers aux casiers. Comme ça, on est tranquille. Après quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski. On est toujours à fond. Comme ça les autres ils s'arrêtent de marcher.

DJL40 : Ah je vois et aujourd'hui ?

N41 : Ben ouais on s'est dépêché quoi.

DJL42 : Et après vous êtes allé au foyer c'est ça ?

N43 : Pas tout de suite. On est d'abord allé s'asseoir. Comme le banc était libre sous le préau, on en a profité.

DJL44 : Ah bon ?

N45 : Oui, d'habitude il est pris alors on ne peut pas y aller. Y'a toujours des filles qui squattent le banc. Et là, comme il n'y avait personne, on en a profité (*sourire*).

DJL46 : Ah ok.

N47 : Et quand on est là, on a un jeu qui s'appelle *Hearthstone*. Ce jeu, c'est Marg. et Gu. qui ont joué.

DJL48 : alors c'est quoi les règles ?

N49 : C'est un jeu de cartes. Qui utilise des héros, d'un autre jeu qui s'appelle *world of warcraft*. Ben en fait, il y a différentes classes. Pour chaque classe, il y a des cartes différentes. Tu fais avec.

DJL50 : Différentes classes, c'est-à-dire ?

N52 : Ben y'a le Mage, le Druide, le Guerrier, le Chasseur, le Voleur, le Prêtre. Et je crois que c'est tout.

DJL53 : Ah ok. Je vois. Et donc vous jouez à ça ?

N54 : Oui en attendant que le surveillant nous appelle pour aller au foyer.

DJL55 : Tu peux m'en dire plus sur ce jeu ?

N56 : Mwouais. Ben, en fait, moi j'aime bien joué avec ça. J'aime bien avoir des cartes comme celui du Guerrier. Comme ça, je peux faire le gars qui défonce tout le monde (*rire*). Mais bon, je ne fais pas n'importe quoi. Puis je ne prends pas toujours le même héros. J'aime bien aussi faire le justicier. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles. Dans le jeu. Hein. Après, avec les copains, c'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà. Quand on attend là (il s'interrompt) en fait aujourd'hui on a joué avant d'aller à la cantine, dans le hall. Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il ne dit rien quand on ne vient pas tout de suite.

DJL57 : Ah bon ?

N58 : Oui c'est marrant (*rigolade*). On dirait qu'il nous respecte ! Je ne sais pas, enfin voilà.

DJL59 : Au fait, vous avez le droit d'aller là ? Il me semble avoir lu dans le règlement qu'on n'a pas le droit ?

N60 : Ben, cette fois, le surveillant il n'a rien dit. Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit.

DJL61 : Ah bon ?

N62 : Non, il nous énerve tout le temps. Alors exprès, quand il ne dit rien, on y va. Et même quand il dit qu'on n'a pas le droit d'y aller, on y va quand même. On reste juste là au bord. Puis là il y avait tout le monde qui était à l'intérieur. Alors !

DJL63 : Au foyer ?

N64 : Non là pour monter à la cantine. n fait, on se met juste à la limite comme ça il ne peut pas nous punir.

DJL65 : AH ok. Alors, la dernière fois tu avais dit que tu allais là ? C'est un lieu de rassemblement tu m'avais dit. Tu vois, là ou tu as fait un cercle avec écrit 12h09 ? Tout de suite après avoir était au casier. Et aujourd'hui tu n'y étais pas.

N66 : Non c'est vrai. Mais d'habitude on se retrouve toujours ici avant d'aller manger. C'est vrai. C'est un peu notre endroit ! On a tous des lieux pour se retrouver. Parce que là devant les casiers c'est toujours le bordelle (*air agacé*). Tout le monde se bouscule, les ptits' avec leurs sacs ils veulent passer et tout. C'est vraiment chiant. En plus, aujourd'hui on n'a pas voulu rester dehors parce qu'il faisait froid. En fait, je n'avais pas envie d'attendre. Je voulais jouer là. Et les autres ils ne venaient pas alors on est parti.

DJL67 : En fait, vous êtes toujours ensemble.

N68 : Oui en fait, la plupart, on est des amis d'enfance. On était en classe bilingue alors...

DJL69 : Ah oui !

N70 : Y en a qui habite pas loin de chez moi, puis les autres euhh, ben voilà ! Je m'entends bien avec eux. En fait, comme caractère, on a le même. On aime bien rigolé, on a les mêmes jeux. Euhh, je ne sais pas... enfin en même temps, on se dit tout et on se respecte. Y'a pas de sale coup comme d'autres le font. Même si, euhh ben parfois on se fâche mais c'est toujours à cause des autres. Nous on n'a jamais d'embrouille.

DJL71 : D'accord, et vous avez déjà eu des embrouilles ?

N72 : Euhh oui, d'ailleurs là on vient d'en avoir.

DJL73 : Ah oui ?

N74 : Ben oui, mais c'est à cause de la prof là !!

DJL75 : La prof ?

N76 : Oui la prof de français. On devait faire un travail, à trois et on n'a pas pu le faire. Alors, j'ai juste écrit un résumé, quelques lignes alors qu'il fallait faire une recherche sur internet. C'est pareil.

Ca ne veut pas dire que j'ai dit n'importe quoi. Ma mère m'a toujours dit qu'il fallait au-moins écrire quelque chose mais ne pas dire qu'on a rien fait.

DJL77 : T'as mère à dit ça ?

N78 : Oui elle est prof.

DJL79 : Ah ok.

N80 : Ben du coup j'ai fait ça. Puis, c'est quand même elle ma mère ! Enfin bref. Je n'avais pas envie d'avoir un zéro, alors je me suis dit que c'est mieux que rien. Bon mais voilà, ce n'est pas grave.

DJL81 : Mais je ne comprends pas pourquoi ça fait un problème entre vous trois ?

N82 : Ouais, voilà quoi.

DJL : Ouais, mais quand même ?

N83 : Non mais en fait, les autres on dit que j'avais dit que moi j'allais le faire ce p. de travail. Mais ce n'est pas vrai. J'ai rien dit. Du coup, ça ma énervé. Puis en même temps si je n'avais rien fait du tout on aurait eu une colle.

DJL84 : Une colle ?

N85 : Oui quand on ne fait pas les devoirs on a une colle.

DJL86 : Toujours ?

N87 : Non pas vraiment, certains profs ils ne font pas ça. C'est n'importe quoi. Tout le monde oublie des trucs. Même les profs.

DJL88 : Ah t'as déjà eu des colles ?

N89 : Non jamais, je fais toujours mes devoirs. (*silence*) enfin ça arrive. Mais même si c'est dans la cour, j'écris un truc vite fait quand j'ai oublié (*rire*). Comme ça je n'ai pas d'embrouille (*sourire*).

DJL90 : Bon en revient au plan ?

N91 : Ouais.

DJL92 : Si je reprends ton plan de la dernière fois, d'habitude vous jouez au foot ? Enfin, regarde c'est ce que tu avais écrits.

N93 : Ouais, mais celui qui ramène la balle il n'était pas là. Du coup, on n'a pas joué. Puis bon, comme on s'est un peu engueulé je n'avais pas vraiment envie toute façon.

DJL94 : Mais vous étiez quand même ensemble ? Vous avez même joué au jeu, je sais plus le nom là.

N95 : Oui, *Hearthstone* ?

DJL96 : C'est ça.

N97 : Ouais mais c'est différent. Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi. Ce n'est pas pareil. C'est (*il réfléchit*) je ne sais pas trop comment dire. On est ensemble mais (*silence*) pas non plus en fait.

DJL98 : Ah alors qu'au foot ?

N99 : Ben ouais faut faire les équipes, déjà... (*silence, avec regard appuyé vers moi*). Puis faut jouer ensemble. Avec les portables, on se raconte nos parties mais c'est tout quoi. Puis je n'avais pas envie de jouer au foot. Fait trop froid.

DJL100 : Alors, revenons au foot. En fait, tu avais dessiné le terrain la dernière fois.

N101 : Oui. Bon en fait, il n'est pas vraiment là.

DJL102 : Ah bon ?

N103 : Ben non, parce que maintenant ils ont planté des arbres. Avant c'était plus là (*il montre le milieu de la cour, là où se trouve désormais des arbres dont les emplacements étaient déjà prévus sur le plan*).

DJL104 : Ah oui, mais ils datent de quand ces arbres ?

N105 : Ben ils les ont mis la semaine dernière. Mais ça nous a énervé. Avant, y avait juste un carré comme de terre quoi. Là maintenant y'a des trucs partout. Ils ne nous ont même pas demandé. Je ne sais pas c'est comme si nous on mais un but dans la salle des profs sans prévenir. On pouvait passer dessus avec le ballon. Maintenant !

DJL106 : Et ?

N107 : Ben c'est nul. En plus c'est là où il faut se ranger. Y'a les numéros (*des salles*) et maintenant y'a les arbres en plein milieu.

DJL108 : Du coup ça fait quoi ?

N109 : Ben, faut faire gaffe quand on joue au foot de ne pas se les prendre. Bon parfois c'est cool, on peut s'amuser à passer derrière avec la balle... Puis tout le monde se range là entre les arbres. Je ne sais pas ils ont tout mis au même endroit. Ils sont complètement myto.

DJL110 : Ah

N111 : Ouais, bon on peut faire comme si on va à droite puis on va à gauche. Ou alors on essaye de dribbler en tapant avec la balle sur l'arbre mais bon, il est encore trop petit. Mais c'est au plein milieu de la cour.

DJL112 : Et ce que tu as dessiné c'est juste ? Là les limites sont le long des arbres et là le long de cette ligne (*entre la partie rouge réservée aux secours et la partie grise*) ?

N113 : Non ce n'est pas ça.

DJL114 : Là je comprends plus ?

N115 : Ben en fait y'a pas de limite.

DJL116 : Pas de limite ?

N117 : Non on joue comme ça quoi. Comme ça vient. Bon on met des sacs pour faire les buts.

DJL118 : Donc y'a jamais de sortie de terrain.

N119 : Si là (*il montre les espaces verts*).

DJL120 : Ok je vois. Donc là c'est une sortie ?

N121 : Oui enfin pas toujours. On cherche la balle est on continue de jouer.

DJL122 : C'est interdit d'y aller non ?

N123 : Oui mais bon, ils ne disent pas toujours quelque chose.

DJL124 : Ah oui ?

N125 : Oui, par moment ils (*les surveillants*) nous disent d'arrêter puis à d'autres moments ils ne disent rien.

DJL126 : Et alors ?

N127 : Ben on continue (*regard crédule*).

DJL128 : Du coup, quand vous jouez, y'a plein de monde ?

N129 : Oui enfin (*silence*) oui quoi ?

DJL130 : Non mais je veux dire, y'a pas tout le monde qui joue. Comment vous faites avec les autres ?

N131 : C'est-à-dire ?

DJL132 : Ben je ne sais pas moi, ceux qui ne jouent pas, ils passent sur le terrain ?

N133 : Ah euh ben je ne sais pas. Je n'ai jamais fait gaffe. Non enfin je ne crois pas. Après, ils font le tour.

DJL134 : Comment ça ?

N135 : Ben là ils tournent par là (*l'élève montre du doigt le mouvement des élèves qui contournent le terrain*).

DJL136 : Mais je ne comprends pas, tu m'as dit qu'il n'y avait pas de limite avant ?

N137 : Oui ben ils savent. Nous on ne les embête pas non plus. On joue pas là (*il montre les casiers*).

DJL138 : Ah chacun a sa place ?

N139 : Ben ouais, mais bon, ce n'est pas non plus tout le temps comme ça hein. Des fois, la balle tombe chez eux mais bon ce n'est pas grave. On joue quand même (*silence*). Puis eux aussi des fois ils passent sur notre terrain.

DJL140 : Ahh et alors ?

N141 : Ben rien (*silence*). Ce n'est pas grave quoi. C'est assez grand. Bon sauf s'ils le font exprès là on s'énerve.

DJL142 : Ah c'est vrai ?
N143 : Ben oui, mais ce n'est pas souvent.
DJL144 : Est-ce que tu peux me raconter une fois où c'est arrivé ?
N145 : Ah (*silence*) ben je sais plus.
DJL146 : C'est arrivé récemment ?
N147 : Non pas vraiment. En fait, c'était plutôt avant avec les machins là
DJL148 : Les machins ?
N149 : Oui les trucs là, enfin les boîtes là.
DJL150 : Ah les préfabriqués ?
N151 : Oui c'est ça, parce qu'ils les avaient mis dans la cour. Du coup on avait plus de place. C'était en plein milieu. Du coup, il restait presque plus de place.
DJL152 : Tu peux me montrer à peu près où ?
N153 : Oui là, là et là (*l'élève montre 4 endroits aux extrémités vers le fond de la cour et devant le presbytère*). Ah oui, du coup la cour était toute petite ?
N154 : Ben ouais, mais bon ça va. Y'avait quand même de la place. Mais bon c'était un peu chaud par moment.
DJL155 : Ahh oui, je vois. Et vous aviez tous de la place ?
N156 : Oui bon, après on fait avec. Ce n'est pas grave. Mais c'était bizarre parce que du coup on allait presque plus là (*élève montre l'ancien bâtiment encore actuel*).
DJL157 : Ah d'accord. Mais ça faisait quoi ?
N158 : Ben ça faisait un peu bizarre.
DJL159 : Bizarre ?
N160 : Oui je ne sais pas comment dire ? (*long silence*). Ouais je ne sais pas trop. Bon après on s'habitue, franchement mais c'est bizarre.
DJL161 : Ahh ca ça m'intéresse.
N162 : Ouais je ne sais pas comment dire. En fait on avait toujours l'impression d'être dans la cour. Comme en récré quoi (*rire*). Puis les profs ils n'étaient pas comme d'habitude.
DJL163 : Ah bon ? Comment ça ?
N164 : Ouais je ne sais pas.
DJL165 : Mais tu peux me décrire comment ils étaient ?
N166 : Euhh je ne sais pas trop (*long soupire*). Ils n'étaient pas comme d'habitude. Ils étaient plus cool je trouve. Bon pas tous hein (*silence, l'élève se redresse sur sa chaise*).
DJL167 : Et si tu devais expliquer ça ? Parce que ça c'est intéressant pour moi. Là faudrait que je comprenne.
N168 : Ouais je ne sais pas. En fait, ouais on avait l'impression qu'ils avaient perdu leurs habitudes. Surtout les profs qui ont toujours la même salle.
DJL169 : Y en a ?
N170 : Oui certains. Puis c'était toujours le bordel pour se ranger. Enfin surtout au début. Y'avait des nouvelles places mais bon, on avait nos habitudes alors on se trompait tout le temps. Enfin au début. C'était rigolo.
DJL171 : Et maintenant, y'a plus rien.
N172 : Non ils ont tout enlevé. C'est bien. Du coup, on retrouve nos habitudes.
DJL173 : D'accord je vois. C'était mieux ?
N174 : (*Silence*)
DJL175 : C'était mieux avant ou maintenant ?
N176 : Ouais bon c'est égal. On finit par faire avec.
DJL177 : Alors y'a-t-il encore des trucs que tu voudrais me dire et qui pourrait me permettre de mieux comprendre comment vous vivez dans la cour ?

N178 : Euhh je ne sais pas (*silence, le regard appuyé vers moi*)
 DJL179 : Tu m'avais parlé du garage à vélo la dernière fois.
 N180 : Ahh. Ouais. C'est vrai.
 DJL181 : Alors ?
 N182 : Bon moi je fais rien du tout.
 DJL183 : Les autres ?
 N184 : Oui en fait, certains ils s'amuse quand le surveillant fait l'appel.
 DJL185 : Parce que les élèves n'ont pas le droit d'y aller ?
 N186 : Non c'est interdit, enfin juste pour mettre et chercher son vélo.
 DJL187 : Oui c'est clair (*sourire*).
 N188 : Non en fait, y'a un moment ou y'a juste une surveillant qui fait l'appel pour aller manger. Et y'en n'a pas d'autre parce que l'autre il est au portail parfois. Du coup, y'en a qui vont vite là-bas et ils font des conneries.
 DJL189 : Comme quoi ?
 N190 : Ben je ne sais pas trop.
 DJL191 : Bon rassure toi, tout reste confidentiel hein ?
 N192 : Oui oui. Mais franchement je ne sais pas trop. Enfin, c'est toujours les mêmes. Ils prennent les vélos où y'a pas de cadenas et ils font les c.
 DJL193 : Tu les connais ?
 N194 : Non c'est des ptits'. Je crois qu'ils sont en 6èmes. Non nous on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine.
 DJL195 : Ah oui, exact (*enthousiasme*). Ouais, tu m'avais dis cela. C'était rigolo. Alors raconte-moi.
 N196 : Ouais c'est marrant
 DJL197 : Tout le monde le fait ?
 N198 : Non, on est que 4 à le faire.
 DJL199 : Ahh
 N200 : Ouais bon, on ne le fait pas tout le temps
 DJL201 : Et aujourd'hui tu l'as fait ?
 N202 : Non j'avais les mains sales. Du coup, je suis allé aux toilettes
 DJL203 : Ah et c'est quoi la raison ? Pourquoi vous faites ça ? C'est dangereux non ?
 N204 : Non on fait gaffe. Enfin un peu mais on sait bien le faire.
 DJL205 : Vous êtes des pros ? (*sourire*)
 N206 : Non enfin ouais mais bon. C'est marrant. Puis ça va vite, parfois on tombe presque mais bon ça va.
 DJL207 : Et d'autres font comme vous ? Y'a des copieurs ? (*sourire*)
 N209 : Non c'est notre club (*rire*). Enfin voilà. C'est Grég. qui a commencé en 6èmes puis on l'a suivi.
 DJL210 : Bon ça va bientôt sonner, faudra que tu ailles en cours. T'as encore quelque chose à me raconter et que tu ne m'as pas dit ? Ce n'est pas grave si c'est des trucs interdit hein ? C'est secret.
 N211 : (*long silence*) Oui y'a les toilettes.
 DJL212 : Ah raconte
 N213 : Ben y'en a qui sont justes aux toilettes. Certains ils fument.
 DJL214 : Et c'est plutôt les garçons ou les filles ?
 N215 : Ben je ne sais pas puisque je ne vais pas chez les filles
 DJL216 : Ah oui c'est logique (*rire*).
 N217 : En fait c'est toujours les mêmes.
 DJL218 : Ils se cachent ?
 N219 : Oui enfin un peu. Y'a jamais personne qui vient alors.

DJL220 : Et tu en penses quoi ?

N221 : Ben c'est assez idiot. Ils se donnent un genre et tout. Mais ça ne sert à rien en fait.

DJL222 : Ok autre chose ? Sur ton dessin on voit que tu es presque toujours côté casiers, bancs enfin là quoi ?

N223 : Ouais mais là c'est l'hiver. Il fait froid du coup on est souvent dans les lieux couverts.

DJL224 : Ah c'est différent en été.

N225 : Oui en été on est un peu partout. Mais là c'est différent. Bon on bouge plus quoi. On va plus vers les toilettes là.

DJL226 : Ah ça sonne. Bon merci à toi.

Annexe 11 : Restitution des scènes de vie de Noé

Tableau de Noé	Catégories	Thématiques	N°
<p>Noé est un garçon de 3^{ème}. Il partage son temps avec ses camarades Hugo, Nathan et Grégoire. Ils ont l'habitude d'occuper les mêmes espaces (le réfectoire, le hall, la cour, le foyer) et partagent des pratiques communes (le foot, le baby foot, les jeux vidéo et notamment <i>Hearthstone</i>).</p> <p>Ce jour là, à midi après les cours, il s'apprête à sortir du bâtiment principal avec ses camarades. Noé et ses camarades décident d'y pratiquer un jeu qu'ils ont inventé : <i>« Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre »</i> (N30). Dès lors, ils se débrouillent pour que d'autres ouvrent la porte afin qu'ils puissent se faufiler avant qu'elle ne se referme. <i>« Aujourd'hui, il y avait des sixièmes [...]. Eh ben, on a attendu qu'ils passent devant nous [...] Et quand ils [les sixièmes] ont ouvert la porte »</i> (N32), ils sont passés en les remerciant. Ils en font une histoire de fierté, d'honneur : <i>« Ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits »</i> (N32). Le passage par cette porte a donc du sens pour ces élèves et de ce fait en détournent l'utilisation. D'un simple espace de passage, ils lui attribuent une fonction qui s'adosse à des valeurs. Le geste technique devient habité d'un enjeu.</p>	<p>Détournement de l'espace</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Socle de valeurs</p>	<p>1</p> <p>3</p>
<p>Ils courent ensuite aux casiers, y déposer leurs sacs. Ce geste apparaît a priori comme anodin. Pour autant, les casiers, au-delà de leur fonction « technique », constituent un espace de rassemblement : <i>« C'est un peu notre endroit ! On a tous des lieux pour se retrouver »</i> (N66). Ils s'y retrouvent pour ensuite se diriger ensemble vers le hall en attendant de se rendre au réfectoire. En effet, Hugo, Nathan, Grégoire et Noé sont en réalité inséparables : <i>« En fait, comme caractère on a le même »</i> (N70). Ils se sont constitués : <i>« En club »</i> (N209). Ils partagent les mêmes valeurs : <i>« On se dit tout et on se respecte »</i> (N70). <i>D'ailleurs, on apprend qu'ils n'ont jamais d'embrouilles</i> (N70). Enfin, sauf ce jour là.</p>	<p>Attribution d'espaces</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>La valeur comme motif de production d'une communauté</p>	<p>2</p> <p>3</p>
<p>En effet, arrivé dans le hall, le groupe ne se comporte pas comme d'habitude. Noé avoue : <i>« Euhh oui, d'ailleurs là on vient d'en avoir [des embrouilles] »</i> (N72). On apprend qu'ils se sont fâchés pour un devoir non fait : <i>« Les autres on dit que j'avais dit que moi [Noé] j'allais le faire ce p. de travail »</i> (N83). Dès lors, le récit de la journée va prendre d'autres allures.</p>			

<p>En effet, l'usage du téléphone portable va leur permettre de vivre de manière singulière ce conflit au sein de leur club. En effet, ils vont se réfugier dans le jeu vidéo et malgré tout rester ensemble :</p> <p>« <i>Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi.</i> » (N97).</p> <p>Grâce au jeu en ligne <i>Hearthstone</i>, ils seront :</p> <p>« <i>Ensemble mais pas non plus en fait</i> » (N97).</p> <p>Cette situation montre que la pratique du jeu vidéo permet au « club » de garder une apparente cohésion. Les corps sont côte à côte, ils s'exposent aux regards extérieurs sans montrer que leur communauté est en réalité « en embrouille ». Alors qu'au foot, pratique qu'ils partagent d'habitude, c'est différent :</p> <p>Il « <i>faut faire les équipes, déjà... puis faut jouer ensemble</i> » N99.</p> <p>Les corps ne peuvent plus se contenter d'être ensemble, il faut dans la pratique du foot, faire ensemble, collaborer, s'entraider. Impossible de préserver les apparences.</p> <p>Cette illustration montre que la pratique du jeu vidéo est détournée. Lors du récit, l'élève montre bien que la fonction du jeu ne consiste pas à s'amuser. Il s'agit bien d'une activité élective en tant qu'elle permet aux jeunes de rester en apparente communauté.</p> <p>Ils vont donc se soustraire aux usages prescrits du jeu qui consiste à s'amuser, se distraire pour construire d'autres normes sociales qui visent à cacher au regard des autres ce qui fait problème dans le groupe.</p> <p>La pratique de ce jeu vidéo nommé <i>Hearthstone</i> nous apprend encore autre chose. En effet, les joueurs ont à choisir un héros :</p> <p>« <i>Ben y'a le Mage, le Druide, le Guerrier, le Chasseur, le Voleur, le Prêtre. Et je crois que c'est tout.</i> » (N52)</p> <p>Ce choix n'est pas le fait du hasard :</p> <p>« <i>Mais bon, je ne fais pas n'importe quoi</i> » (N56)</p> <p>De réelles valeurs sous-tendent le choix des héros :</p> <p>« <i>J'aime bien aussi faire le justicier. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles</i> » (N56).</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction d'apparente cohésion)</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>« <i>Ensemble mais pas non plus en fait</i> » (N97).</p> <p>Cette situation montre que la pratique du jeu vidéo permet au « club » de garder une apparente cohésion. Les corps sont côte à côte, ils s'exposent aux regards extérieurs sans montrer que leur communauté est en réalité « en embrouille ». Alors qu'au foot, pratique qu'ils partagent d'habitude, c'est différent :</p> <p>Il « <i>faut faire les équipes, déjà... puis faut jouer ensemble</i> » N99.</p> <p>Les corps ne peuvent plus se contenter d'être ensemble, il faut dans la pratique du foot, faire ensemble, collaborer, s'entraider. Impossible de préserver les apparences.</p> <p>Cette illustration montre que la pratique du jeu vidéo est détournée. Lors du récit, l'élève montre bien que la fonction du jeu ne consiste pas à s'amuser. Il s'agit bien d'une activité élective en tant qu'elle permet aux jeunes de rester en apparente communauté.</p> <p>Ils vont donc se soustraire aux usages prescrits du jeu qui consiste à s'amuser, se distraire pour construire d'autres normes sociales qui visent à cacher au regard des autres ce qui fait problème dans le groupe.</p> <p>La pratique de ce jeu vidéo nommé <i>Hearthstone</i> nous apprend encore autre chose. En effet, les joueurs ont à choisir un héros :</p> <p>« <i>Ben y'a le Mage, le Druide, le Guerrier, le Chasseur, le Voleur, le Prêtre. Et je crois que c'est tout.</i> » (N52)</p> <p>Ce choix n'est pas le fait du hasard :</p> <p>« <i>Mais bon, je ne fais pas n'importe quoi</i> » (N56)</p> <p>De réelles valeurs sous-tendent le choix des héros :</p> <p>« <i>J'aime bien aussi faire le justicier. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles</i> » (N56).</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Le lieu n'est pas non plus anodin dans cette scène. Ils jouent dans le hall (cf croquis) en attendant de monter au réfectoire. Cet espace bouillonne sur ce temps là. Les élèves s'empressent afin de manger au plus vite. On y relève ainsi souvent de fortes tensions liées à la cohue qu'un seul surveillant peine à gérer avec facilité.</p> <p>C'est dans ce vacarme qu'ils vont se plonger dans le jeu comme pour mieux se protéger des autres : « <i>C'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà</i> » (N56).</p> <p>Apparaît ici, une nouvelle fonction attribuée à cette pratique du jeu vidéo. Il s'agit désormais de se protéger des autres. Ainsi jouer aux jeux vidéo, pour les jeunes, confère un sentiment de sécurité au milieu de ce foisonnement. Il semblerait que l'on n'embête pas celui qui joue.</p> <p>Ce détournement va jusqu'à donner aux jeunes l'impression de gagner du respect envers le surveillant :</p> <p>« <i>Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il dit rien quand on ne vient pas tout de suite</i> » (N56), « <i>Oui c'est marrant. On dirait qu'il nous respecte ! Je ne sais pas, enfin voilà</i> » (N58).</p> <p>On voit apparaître ici une interprétation par l'élève d'une norme qui serait elle-même retraitée par le surveillant. Ainsi, cette situation semble</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>Socle de valeurs</p>	<p>3</p>
<p>Le lieu n'est pas non plus anodin dans cette scène. Ils jouent dans le hall (cf croquis) en attendant de monter au réfectoire. Cet espace bouillonne sur ce temps là. Les élèves s'empressent afin de manger au plus vite. On y relève ainsi souvent de fortes tensions liées à la cohue qu'un seul surveillant peine à gérer avec facilité.</p> <p>C'est dans ce vacarme qu'ils vont se plonger dans le jeu comme pour mieux se protéger des autres : « <i>C'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà</i> » (N56).</p> <p>Apparaît ici, une nouvelle fonction attribuée à cette pratique du jeu vidéo. Il s'agit désormais de se protéger des autres. Ainsi jouer aux jeux vidéo, pour les jeunes, confère un sentiment de sécurité au milieu de ce foisonnement. Il semblerait que l'on n'embête pas celui qui joue.</p> <p>Ce détournement va jusqu'à donner aux jeunes l'impression de gagner du respect envers le surveillant :</p> <p>« <i>Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il dit rien quand on ne vient pas tout de suite</i> » (N56), « <i>Oui c'est marrant. On dirait qu'il nous respecte ! Je ne sais pas, enfin voilà</i> » (N58).</p> <p>On voit apparaître ici une interprétation par l'élève d'une norme qui serait elle-même retraitée par le surveillant. Ainsi, cette situation semble</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de protection)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>« <i>Oui parce qu'on a attendu notre tour pour aller à la cantine. Le surveillant il dit rien quand on ne vient pas tout de suite</i> » (N56), « <i>Oui c'est marrant. On dirait qu'il nous respecte ! Je ne sais pas, enfin voilà</i> » (N58).</p> <p>On voit apparaître ici une interprétation par l'élève d'une norme qui serait elle-même retraitée par le surveillant. Ainsi, cette situation semble</p>	<p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>

<p>modifier le rapport à l'autorité qu'entretient le surveillant avec eux. La norme « autorité » est ici réévaluée à l'aune de cet isolement collectif dans le jeu vidéo à un moment où la tension dans le réel est dense. Si l'élève réinterprète pour le compte du surveillant à partir de cette action située, il convoque la valeur <i>respect</i> pour justifier le droit de faire attendre le surveillant alors que la norme consiste bien à, sans tarder, se plier à l'autorité pour ne pas retarder l'accès à la cantine.</p>	<p>La valeur comme arbitrage d'une norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Ils vont ensuite manger. Malheureusement, leur place habituelle était prise. En effet, ils ont leur habitude. Ils aiment se mettre : « <i>Là à la vitre</i> » (N20). Ce n'est pas un hasard : « <i>Comme ça on voit tout ce qui se passe dehors</i> » (N20). C'est donc le panorama qui les intéresse. L'enjeu n'est pas simplement de s'asseoir pour manger. Mais bien de pouvoir dominer la cour du regard. Ils déposent ensuite leurs plateaux.</p>	<p>Détournement des espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>En sortant du réfectoire, ils décident de ne pas descendre comme tout le monde. En effet : « <i>Nous [le groupe d'élèves] on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine</i> » (N194).</p>	<p>Pratique de détournement liée à l'espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Cette pratique est commune au groupe : « <i>On est que 4 à le faire</i> » (N198). Elle scelle d'une certaine manière leur club en traduisant une identité commune. L'objet « rambarde » est ici encore détourné. Sa fonction sécuritaire devient en fait un objet de mise en danger. Mais cette pratique à risque, si elle a un coût (il faut être agile) elle permet au groupe de se constituer une pratique commune qui fonctionne un peu comme un rite anthropologique.</p>	<p>Pratique de détournement liée à l'espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Ils décident ensuite de prendre une place qui n'est pas la leur : « <i>Oui, d'habitude il [le banc] est pris alors on ne peut pas y aller. Y'a toujours des filles qui squattent le banc.</i> » (N45) Ce jour-là, ils en profitent. Ils décident d'occuper provisoirement un espace qui appartient à un groupe de filles.</p>			
<p>Noé se dirige ensuite avec un camarade au secrétariat pour : « <i>Demander la convocation pour [le lycée] Pontonniers</i> » (N22). Là, « <i>La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien.</i> » (N24). Une nouvelle fois, la posture physique traduit un respect de la consigne : « <i>Donc on s'est assis</i> » (N24) Mais sans pour autant se conformer entièrement à cette norme prescrite par la Principale du collège :</p>	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>« <i>On s'est parlé mais par SMS</i> » (N24). On voit à nouveau des pratiques de détournement. Si les SMS sont bien des outils de communication, leur usage dans cette situation traduit une volonté de poursuivre l'agitation des élèves et de se soustraire à une demande par la création d'une nouvelle norme : « <i>Ben on a respecté [la demande du chef d'établissement]</i> » (N24).</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction à une injonction)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Toutes ces actions situées montrent que les élèves sont capables de postures contradictoires entre des postures physiques qui contredisent des réalités intérieures divergentes.</p>			

<p>Noé nous parle encore de l'aménagement de la cour. L'établissement ayant été en travaux, la configuration de ce lieu a évolué. Ils jugent assez sévèrement l'absence de consultation des adultes sur le contenu de cet aménagement :</p> <p>« Ben ils les ont [les arbres] mis la semaine dernière. Mais ça nous a énervé. Avant, y avait juste un carré comme de terre quoi. Là maintenant y'a des trucs partout. Ils ne nous ont même pas demandé. Je ne sais pas c'est comme si nous on met un but dans la salle des profs sans prévenir. On pouvait passer dessus avec le ballon. Maintenant ! » (N105)</p> <p>Ce propos traduit bien le sentiment de propriété des élèves pour cet espace qu'ils considèrent comme le leur au même titre que la salle des professeurs appartiendrait aux enseignants. D'ailleurs, on apprend que la période des travaux (plus particulièrement la présence des préfabriqués dans la cour) avait semé le trouble dans l'attribution des espaces :</p> <p>« Ouais je ne sais pas comment dire. En fait on avait toujours l'impression d'être dans la cour. Comme en récré quoi (rire). Puis les profs ils n'étaient pas comme d'habitude » (N162) en effet : « Ils (les profs) n'étaient pas comme d'habitude. Ils (les profs) étaient plus cool je trouve. Bon pas tous hein » surtout ceux : « qui avaient perdu leurs habitudes. Surtout les profs qui ont toujours la même salle. » (N168)</p> <p>Les élèves seront attentifs à tenir compte de ces aménagements lors des parties de football dans la cour :</p> <p>« Ben, faut faire gaffe quand on joue au foot de ne pas se les prendre » (N109)</p> <p>Mais en même temps, ils vont s'appropriier ces lieux (et notamment les arbres dans la cour) pour en faire une opportunité de jeu :</p> <p>« Ouais, bon on peut faire comme si on va à droite puis on va à gauche. Ou alors on essaye de dribbler en tapant avec la balle sur l'arbre mais bon, il est encore trop petit » (N111)</p> <p>Les délimitations du terrain de foot, au sein de la cour, appellent également des commentaires. En effet, il semblerait qu'il y ait une zone non-visible dans la cour qui constitue les limites du terrain de foot :</p> <p>« On joue comme ça quoi. Comme ça vient. Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117)</p> <p>Dans un même temps, il y a du non-dit, un arrangement tacite entre élèves puisque ceux qui ne jouent pas n'empiètent pas sur le terrain. En effet, les autres :</p> <p>« Ils font le tour » (N133), [...] Ben là ils tournent par là (l'élève montre du doigt le mouvement des élèves qui contournent le terrain) (N135)</p> <p>Cette situation illustre le partage d'un espace (la cour) par les élèves. Ils reconnaissent les activités des uns et des autres dans le but de s'adapter aux normes produites collectivement par des groupes. Dans le cas présent, la norme est constituée des limites du terrain définies par les joueurs sur lesquelles personne « n'empiète ».</p>	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p> <p>Interprétation des normes d'autrui par les élèves</p> <p>Adaptation à l'environnement physique</p> <p>Détournement d'espaces</p> <p>Pratique d'attribution d'espaces</p> <p>Production de normes clandestines</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
---	--	---	---

Annexe 12 : Tableau récapitulatif des paroles de Noé par thèmes et catégories

<p>Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces</p>
<p>« On aime bien être là à la vitre. Comme ça on voit tout ce qui se passe dehors » (N20) ; « Bon parfois c'est cool, on peut s'amuser à passer derrière [les arbres] avec la balle » (N109) ; « Du coup, y'en a qui vont vite là-bas [au garage à vélo] et ils font des conneries » (N188) ; « Nous on glisse sur la rambarde là en descendant de la cantine » (N194) ; « Ben y'en a qui sont justes aux toilettes. Certains ils fument » (N213)</p>
<p>Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1b : Détournement des outils de communication</p>
<p>« La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme [...] Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par SMS » (N24) ; « Après, avec les copains, c'est chouette parce que comme ça ben personne ne nous embête. On est tranquille sur nos portables et voilà » (N56) ; « Là on peut rester ensemble mais chacun joue sur son portable. On n'est pas obligé de se causer quoi » (N97)</p> <p>« Ben ouais quand tu regardes ton portable c'est comme si t'es occupé. Donc on ne va pas te parler comme ça » (Ma33) ; « Quand j'ai un portable je vais là sur le banc. On y est tous en fait. Et on joue ou on s'envoie des messages. Mais quand je n'en ai pas je vais là aux vélos » (Ma43)</p>
<p>Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction</p>
<p>« Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60) ; « Quand il ne dit rien, on y va. Et même quand il dit qu'on n'a pas le droit d'y aller, on y va quand même » (N62) ; « Là pour monter à la cantine. En fait, on se met juste à la limite comme ça il ne peut pas nous punir » (N64) ; « J'ai juste écrit un résumé, quelques lignes alors qu'il fallait faire une recherche sur internet » (N76)</p>
<p>Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique</p>
<p>« On est allé là parce que notre place était prise » (N20) ; « En fait on court et on essaye toujours d'être les premiers aux casiers » (N39) ; « Quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski » (N39) ; « Comme le banc était libre sous le préau, on en a profité » (N43) ; « [pour justifier un changement d'habitude] Parce que là devant les casiers c'est toujours le bordelle » (N66) ; « On essaye de dribbler en tapant avec la balle sur l'arbre mais bon » (N111) ; « Bon on met des sacs pour faire les buts » (N117) ; « Après, ils [ceux qui ne jouent pas au foot] font le tour » (N133)</p>
<p>Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement</p>
<p>« Quand on a été appelé on est monté. Après on a fait la queue » (N13) ; « La Principale a dit qu'il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. Donc on s'est assis » (N24) ; « Ils</p>

[les surveillants] ne disent pas toujours quelque chose » (N123)

Thème 2 : Tendances à s'adapter au milieu
Catégorie 2c : Attribution d'espaces

« Y'a toujours des filles qui squattent le banc » (N45) ; « D'habitude on se retrouve toujours ici avant d'aller manger. C'est vrai. C'est un peu notre endroit ! » (N66) ; « On a tous des lieux pour se retrouver » (N66) ; « Y'en a qui vont vite là-bas [au garage à vélos] et ils font des conneries (N188) [...] C'est toujours les mêmes. Ils prennent les vélos où y'a pas de cadenas et ils font les c. » (N192)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3a: Socle de valeurs

« Il fallait attendre mais dans le calme parce qu'elle est en entretien. Donc on s'est assis. On s'est parlé mais par SMS. Ben on a respecté » (N24) ; « Quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci. Mais bon, ce n'est pas méchant » (N32) ; « Ce n'est quand même pas à nous d'ouvrir la porte pour des petits » (N32) ; « J'aime bien aussi faire le justicier[en évoquant un jeu vidéo]. Celui qui règle les problèmes, qui trouve le coupable. Bref comme ça on sauve des familles. Dans le jeu » (N56) ; « [pour justifier de la constitution d'un groupe] On se dit tout et on se respecte. Y'a pas de sale coup comme d'autres le font » (N70)

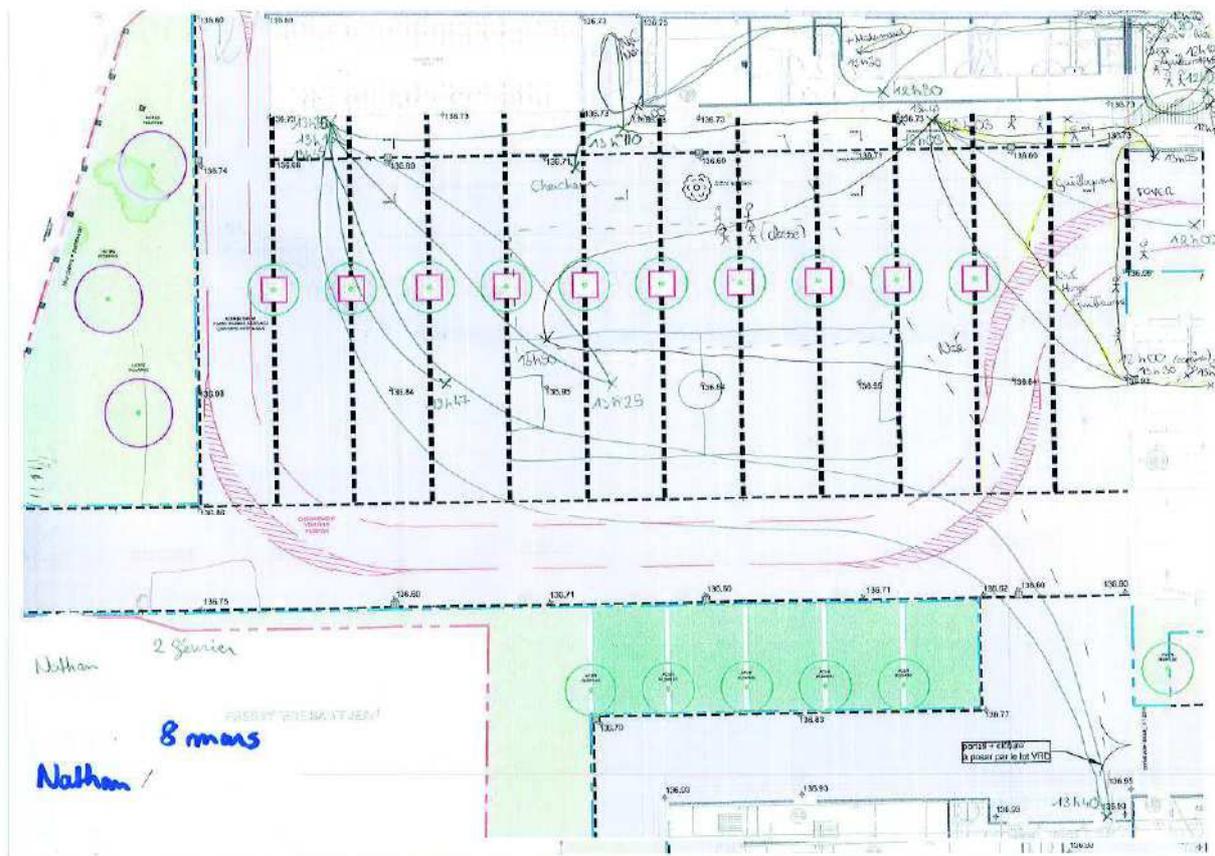
Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui

«[en évoquant le pratique d'un jeu vidéo] Le surveillant il ne dit rien quand on ne vient pas tout de suite » (N56) [...] « On dirait qu'il nous respecte ! » (N58) ; « Toute façon, quand c'est lui, on ne fait jamais ce qu'il dit » (N60) ; « Ils [les surveillants] ne disent pas toujours quelque chose » (N139) ; « Ils n'étaient pas comme d'habitude. Ils étaient plus cool je trouve » (N166) ; « On avait l'impression qu'ils avaient perdu leurs habitudes. Surtout les profs qui ont toujours la même salle » (N168)

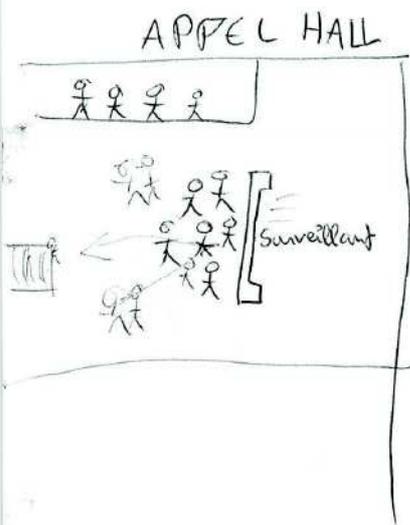
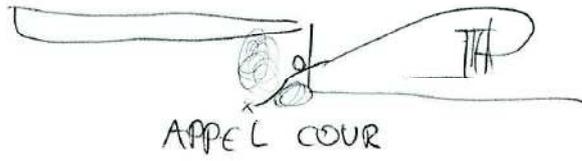
Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3c : Production de normes clandestines

« Quand on arrive à la porte, il ne faut pas qu'on l'ouvre. En fait c'est une histoire de respect [...] on a attendu qu'ils passent devant nous. Et quand ils ont ouvert la porte, on les a un peu bousculés en disant : Ah merci » (N32) ; « Après quand il y a du monde on fait un slalom comme au ski. On est toujours à fond. Comme ça les autres ils s'arrêtent de marcher » (N39) ; « S'ils le font exprès [de traverser l'espace de jeu] là on s'énerve » (N141)

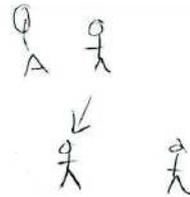
Annexe 13 : Traces de l'activité de Nathan



Nathan 8 mans



FOOT



Annexe 14 : Entretien verbatim de Nathan

DJL1 : Voilà Nathan, on y va. Alors, je te rappelle que la dernière fois tu m'avais dessiné tes déplacements et tu avais un peu commencé à m'expliquer comment vous occupez la cour. Alors, aujourd'hui, il faudrait me dessiner tous les déplacements en étant le plus précis possible. En fait, ce qui m'intéresse c'est vraiment que tu te replonges dans ce que tu as vécu dès la sonnerie de midi. En fait, c'est comme une scène de reconstitution d'un crime. Tu as déjà vu comment ça marche à la télé ?

Nath2 : Oui oui

DJL3 : Ok donc il faudra me faire un peu pareil en me racontant tous les détails. Pas uniquement de manière globale comme la dernière fois mais de manière ultra précise ok ?

Nath 4 : D'accord. Mais je reprends la même feuille ?

DJL5 : Oui prends un stylo par exemple comme ça on voit la différence avec la dernière fois quand tu as écrit au crayon. Bon on se dit environ 40 minutes et je te rappelle tout est confidentiel.

Nath 6 : Bon, alors à midi on sort de là

DJL7 : Ouais

Nath8 : On va au casier

DJL9 : Ah ok d'accord. Mais sois encore plus précis. Là il ne faut pas me dire ce que tu fais d'habitude mais ce que tu as fait aujourd'hui. Vraiment, reconstitution d'une scène de crime (*sourire*) c'est pareil. Donc quand tu vas au casier, tu rencontres ou vois du monde ?

Nath10 : Oui, oui bien-sûr (*long silence*).

DJL11 : Par exemple, là avec qui tu étais, qui as-tu rencontré sur ton chemin, de quoi avez-vous parlé... Tout ça quoi.

Nath12 : Alors on a discuté un peu de tout et de rien. Alors de quoi on a discuté (*il réfléchit*).

DJL13 : Mais tu étais avec qui ?

Nath14 : Ahh euhh N., Hug. et avec Gu. aussi.

DJL15 : D'accord.

Nath16 : Alors de quoi on a discuté (*l'élève lève les yeux et regarde dans le vide*). Je crois d'un jeu vidéo. Ah oui, *Hearthstone*.

DJL17 : *Hearthstone* ouais, tu peux me dire un peu de... (*l'élève m'interrompt*)

Nath18 : Donc à midi. Là euh 12h03 à peu près.

DJL19 : Ok et là y'avait personne d'autre. Essaye de te souvenir.

Nath20 : Si là y avait des élèves.

DJL21 : Ok donc mets des petits bonhommes comme ça on sait tu vois.

Nath22 : Ok voilà. Ils allaient vers la sortie. Là. Ouais en fait, y avait déjà du monde là. D'habitude on est les premiers et là y'avait déjà plein d'autres. Après on a déposé les sacs. Gu. il est parti parce qu'il devait poser son sac. Je dois le noter ?

DJL23 : Oui oui, il faut tout noter.

Nath24 : Alors je mets des petits pointillés et j'écris Gu ? (*Il répète le nom de Gu. en même temps qu'il le rédige*). Voilà hop. Ensuite on (*il s'interrompt*) non on est allé là.

DJL25 : Et là y avait personne ? Vous n'avez croisé personne ?

Nath26 : Je mets des petits bonhommes ?

DJL27 : Oui

Nath28 : Oui il y avait quelques personnes. Ah oui, les filles de l'autre classe. Elles étaient mortes de rire. Je sais pas pourquoi. En tout cas, elles ont tellement crié que ça m'a fait mal aux oreilles (*rire*). C'est bon là.

DJL29 : Elles ont rigolé ?

Nath30 : Ouais, je ne sais pas trop pourquoi. En tout cas, j'ai fait un petit détour parce qu'elles étaient excitées comme tout. Du coup, on est parti plus vite et on n'a pas attendu Gu.

On est tout de suite allé dans le hall. Gu. était déjà là.

DJL31 : Ah est là ?

N32 : On est rentré (*il montre le hall*) là y avait du monde hein ! Je peux mettre des bonhommes ?

DJL33 : Oui bien évidemment.

N34 : Voilà, puis on est allé au banc. Il est déjà midi 10.

DJL35 : Ouais, tiens tu peux prendre cette feuille blanche si tu veux. Parce que c'est un peu petit dur pour écrire.

Nath36 : Ok. Y avait plein de monde. On s'est assis et on a joué à nos téléphones.

DJL37 : Y'avait pas de discussion, y avait personne ?

Nath38 : Non enfin si y avait Gré. qui est venu avec nous. Là je mets la liste des personnes ?

DJL39 : Oui

Nath40 : (Il épelle) : Nath., Gré., Gu. Puis on est monté et là il était 12h20. On a encore joué au téléphone. Bon je sais on n'a pas le droit mais bon (*l'élève cherche mon regard*).

DJL41 : (*geste de confirmation*)

Nath42 : Mais bon, lui (*le surveillant*) il dit jamais rien alors. Puis en même temps, ce n'est pas grave. On ne tue personne. On n'est pas en cours. Vaut mieux ça que de s'énerver. Puis les autres aussi ils le font, mais en cachette. Nous au moins, on le montre. C'est bon ce n'est pas grave (il me regarde)?

DJL43 : (*geste de confirmation*)

Nath44 : Puis on a regardé le menu.

DJL45 : Ah le menu

Nath46 : Oui y'avait de la viande, des pommes de terre et de la salade je crois. Je sais plus trop en fait. Non y'avait des carottes je crois (*l'élève pointe son regard vers le mur sur sa droite*). Oui je crois que c'est ça. Bon je n'ai pas pris de viande. Après on a parlé un peu avec les dames de la cantine.

DJL47 : Ah et ?

Nath48 : Oui enfin : « Bonjour, comme ça va ? ». Elles sont sympas au-moins elles. Elles rigolent tout le temps du coup nous aussi. Parce que ce n'est pas simple comme boulot. Puis on s'est mit là. On était euhh là. Près de la sortie. Il devait être midi 30. C'est notre place à nous. On est près de la sortie. Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde. Et là y avait aussi Marg. avec nous. Il veut toujours la même place que moi, au milieu face à la vitre pour regarder dehors. Alors on court toujours comme des bêtes (*rire*). Je dois le rajouter là ?

DJL48 : Oui

Nath49 : Voilà. Bon d'habitude, il est avec nous mais là il était d'abord avec d'autres copains. Je ne sais pas trop mais après il les a lâché et il est venu. Ensuite je suis sorti avec N. Donc euhh clac, on est sorti il était 13h. Ensuite on a descendu les escaliers. Et puis, qu'est-ce que j'ai fait moi ? Euhh (*il réfléchit*). Ah oui, je suis allé aux casiers. Ouais et j'ai attendu les autres. Parce que là il y avait que N. et moi. Ah oui, pour ranger le carnet. Je l'avais laissé dans ma veste. Voilà ? Là y'a N. qui est parti aux toilettes. Voilà. N. Après tous mes copains sont venus avec moi aux casiers. Puis on est allé aux casiers des autres. Je me suis amusé à mettre mon cadenas sur le casier des potes. Pour rigoler (*il rigole*). Comme ça, ils n'arrivaient pas à les ouvrir. Puis on est allé au foyer, il doit être 13h05. Je peux le dessiner là ?

DJL50 : Oui ok y'a plus de place.

Nath51 : Là ah ouais, il s'est passé un truc. Je dois le raconter ?

DJL52 : Oui oui bien-sûr

Nath53 : Ben le surveillant nous a appelés.

DJL54 : Ah ?

Nath55 : Oui en fait, y'avait une histoire de carnet. Il fallait chercher le carnet de Guillaume. Tout de suite. Bon on a dit oui (*sourire et regard appuyé vers moi*). On a fait semblant d'y aller puis dès qu'il était parti on a fait demi-tour. Ouais euhh c'est bon. Après on arrive les derniers au baby foot. Déjà hier on s'est fait avoir après une fois qu'il y a les ptits il faut attendre. Alors on y est allé mais bon, Guillaume n'était pas tranquille. Je crois qu'il avait peur de se faire engueuler. Mais bon c'est bon ce n'est pas la mort hein. On a dit qu'on irait ensemble avant la sonnerie. Pourquoi il devait montrer son carnet (*silence, l'élève réfléchit*). Ah oui, pour une absence je crois. Suis pas sûr. Puis on a encore joué avec nos téléphones. Donc là il y avait tous mes copains. On a joué (*au portable*) puis ah non en fait, on n'a pas joué au baby-foot. Finalement, on était à fond sur nos portables. On se montrait les cartes. C'était marrant. Puis on est resté tout le temps assis en fait. Au-moins, quand on joue (*sur les portables*) personne nous embête. On est tranquille. Après le surveillant il est venu. Il a gueulé. On a dit qu'on avait mal compris. Et qu'on pensait qu'il devait apporter le carnet à la récré (*rire*). Après il est descendu. On voulait venir avec mais le surveillant a dit « non ». Il était énervé. Puis on est allé au casier. Ah non en fait. Parce qu'on est allé voir notre prof de français au 2^{ème}. Je crois qu'il était vers 13h30. Oui, en fait parce qu'on voulait un autre devoir. En fait, on a raté le contrôle et on voulait le rattraper. Enfin surtout moi. Bon puis on a discuté, voilà.

DJL56 : Ah ok.

Nath57 : Oui je l'avais un peu raté en fait (*sourire*). Puis et euhh il devait être 14h.

DJL58 : 14 heures ?

Nath59 : Ouais, à non ce n'est pas possible. Enfin, ça termine quand la récré ? 13h45 ?

DJL 60: Oui c'est ça je crois.

Nath61 : Puis on a cherché nos sacs. Bon là c'est toujours le bronx (*rire*). Mais bon, on trace quoi (*sourire*).

DJL62 : On trace ?

Nath63 : Oui enfin on y va un peu franco quoi, comme ça c'est bon. On ne perd pas de temps. Et ensuite on est allé se ranger en permanence qui est ici il me semble. Et là on a rencontré 2 ou 3 classes hein.

DJL64 : Oui si non écrit juste « classe » là.

Nath65 : Oui. Ensuite il était 13h50. On nous a dit d'y aller alors on y est allé. Puis j'ai continué pour aller chez vous. Hein. Puis mes copains sont allés en permanence. Et voilà (*l'élève quitte la feuille du regard, se redresse et me regarde*).

DJL66 : Ok génial. Super intéressant tout ça. T'a rien oublié ?

Nath67 : Euhh non.

DJL68 : Bon ok. Maintenant je te propose d'aller à la deuxième phase, on va un peu plus s'attarder sur certaines situations que tu as racontées. En gros. Ok (*je réfléchis*). Est-ce que tu peux être un peu plus précis là. Parce que quand il y a l'appel pour aller manger y'a plein de monde (*je montre le hall*). Regarde même ton croquis là, il y avait plus de place. OK ?

Nath69 : Oui

DJL70 : Je t'écoute.

Nath71 : Je commence par quoi alors ?

DJL72 : Comme tu veux.

Nath73 : Alors, ici (*il montre l'entrée du hall*), on arrive, ben on ouvre la porte (*sourire*), puis on s'assied. Sur les bancs les plus près de l'appel.

DJL74 : Les plus près ?

Nath75 : Ouais en fait c'est plus compliqué (*l'élève se redresse sur sa chaise*). En fait, on se met là, hein ? Après pendant l'appel y'a beaucoup de bruit, tout le monde est là et là on est tranquille. Y'a tous les autres qui répondent présents et qui montent puis forcément ça fait du bruit. Les autres ils discutent et tout.

DJL76 : Oui mais aujourd'hui là ?

Nath77 : Ouais mais bon en fait, aujourd'hui ben on était assis là. Puis on joue nos jeux vidéos comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi. Puis c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs. Enfin pas vraiment mais on est quand même là mais c'est marrant. Aujourd'hui, j'ai mis mes écouteurs avec le son c'est encore plus vrai quoi en fait. J'ai mis à fond du coup j'avais même l'impression que les autres ils sont dans le jeu comme des personnages (*rire*). Mais pas vraiment. En fait, c'est bizarre.

DJL78 : Comme si les deux mondes sont au même endroit ?

Nath79 : Oui c'est ça. C'est marrant en fait. Au-moins on est tranquille puis on n'embête personne aussi. J'étais à côté de H. et Gr.

DJL80 : Vous êtes toujours sur ces bancs ?

Nath81 : Oui en fait, les autres ils sont plutôt là parce qu'il y a l'appel. Nous le lundi et le mardi on passe toujours en dernier alors on se met là, un peu plus loin. Et en fait, on reste sur les bancs au lieu de rester debout. Et du coup on reste là. Je peux faire un dessin là-dessus.

DJL82 : Oui avec plaisir (*l'élève prend une feuille blanche et un stylo*)

Nath83 : Alors en fait. La il y a le bureau puis là le surveillant. Puis tous les élèves sont là quoi. Je les dessine ?

DJL84 : Oui

Nath85 : Donc voilà là les élèves attendent et nous euhh là il y a les bancs et nous on est là. Voilà. A oui, là y'a un mur, un autre aussi là. Puis à oui, là y'a les escaliers. Y'a quelques élèves qui se mettent partout. Bon nous on est là, après y'en a qu'on ne fréquente pas trop. C'est pour ça, nous on reste là. C'est chez nous. Enfin un peu. Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé. Ici. Bon déjà ils ne vont pas au foyer avec nous. Là c'est notre truc quoi. Ils restent dehors ou dans le hall. Ils restent plutôt sur ces bancs là-bas. Bon ils ne sont pas ultra méchants mais bon c'est ça. Enfin ici (*dans le hall*) il y a beaucoup de petits groupes en fait par classe quoi. Y'a les 6èmes, 5èmes, 4èmes enfin voilà. Après y'a toujours les UP2A. Bon ils sont un peu spéciaux.

DJL86 : Ah oui ?

Nath87 : Oui en fait.

DJL88 : Tu peux m'en dire plus ?

Nath89 : Oui non en fait, on les aime bien mais bon, ils ne parlent pas notre langue. Enfin pas très bien. Du coup, on ne peut pas trop leur parler. En fait, le seul moment où on leur parle c'est quand on joue au foot. Là c'est bon, puis on connaît tous les règles alors. Mais si non, non après on se parle plus. Mais bon c'est comme ça, ce n'est pas qu'on les aime pas. En fait, souvent ils parlent leurs langues alors on voilà. Mais au foot c'est différent, là ils parlent comme nous.

DJL90 : Donc ils font une équipe et vous l'autre.

Nath91 : Non en fait, ce n'est pas ça. Je peux dessiner là ?

DJL92 : Mais vas-y.

Nath93 : En fait, on prend deux élèves. Un peu au hasard ? Enfin, bon on prend deux bons et chacun à tour de rôle ils choisissent ses joueurs. Comme ça ça fait des équipes équilibrées. Et c'est bon. Du coup, tout le monde se mélange. Les équipes comme ça sont pareil. Ce n'est pas cool si les équipes ne sont pas le même niveau. Là ça fait de vrais matchs quoi. Enfin voilà quoi.

DJL94 : Donc quand vous jouez, vous êtes ensemble et après vous vous séparez ?

Nath95 : Oui c'est ça (*silence*). Donc en fait là pour l'appel (*l'élève revient à son évocation initiale lorsqu'il expliquait comment les élèves montent à la cantine*). En fait, les élèves se dirigent par là.

DJL96 : Mais c'est marrant. Vous vous mettez là.

Nath97 : Ouais en fait (*l'élève se redresse*). En fait, y'a un truc quoi. C'est pas n'importe quoi hein (*l'élève me regarde avec un large sourire de complicité*). En fait, le truc c'est que quand en fait quand on est prioritaire hein, et ben on ne reste pas trop loin de l'escalier et pas trop loin du surveillant en

fait. Comme ça on est tranquille mais on est aussi vite en-haut. En fait, ça fait ça quoi (*il dessine sur la feuille blanche un petit croquis*).

DJL98 : Parce qu'en fait, on vous appelle là, mais vous montez un peu plus loin quoi. Mais c'est marrant il (*le surveillant*) n'est pas au début de l'escalier ?

Nath99 : Ouais là. En fait aujourd'hui il était là. Alors, bon parce que des fois il est dehors aussi. Mais en fait c'est marrant mais quand il est dedans nous on se met là puis quand il est dehors ce n'est pas pareil.

DJL100 : Ah oui, raconte alors ça ça m'intéresse.

Nath101 : Oui bon parfois c'est même interdit dedans. Mais pas en ce moment parce qu'il fait froid. Mais quand le surveillant est dehors, nous on se met là, à côté de la file. Parce que là il y a un troupeau d'élèves. Comme ça on n'est pas bousculé puis on attend tranquillement. Et dès qu'on est appelé les autres ils s'enlèvent et nous on passe (*large rire*). Mais en fait, là (*l'élève revient à la situation de départ*). En fait, là on se met pile au milieu. Mais en général quand on est prioritaire nous on se met par ici près de la porte et de l'escalier. C'est marrant parce que tous les 6èmes ils sont collés là devant le surveillant et dès qu'ils sont appelés hop ils vont à l'escalier. Mais ils sont obligés de bousculer tout le monde (*rire*). C'est trop drôle ils comprennent rien (*rire*). Bon on était aussi comme ça mais après ce n'est pas pareil. Nous on fait, dès qu'on entend notre nom, clac, on va là aux escaliers. Tranquille.

DJL102 : Donc vous n'êtes pas dans la foule.

Nath103 : Là maintenant on a de l'expérience (*rire aux éclats*).

DJL104 : Y'a d'autres histoires comme ça où vous avez changé vos habitudes ?

Nath105 : Ben ben ben. Bon on courrait tout le temps pour aller partout. Maintenant c'est bon quoi. On attend tranquille. On est moins speed.

DJL106 : Ok est-ce qu'on peut revenir sur ton croquis. T'as vu là tu m'avais dit que d'habitude vous faites du foot. Là aujourd'hui non.

Nath107 : Non il faisait trop froid.

DJL108 : Comment d'habitude se passe le foot avec les autres ? Y'a pas de limite de jeu ?

Nath109 : Non mais d'habitude ça va. Ils ne passent pas trop (*en parlant des autres élèves*). Puis quand ils passent ce n'est pas grave quoi. En fait, c'est comme quand il y a un arbitre. Il faut l'éviter c'est ça le jeu quoi en fait. Bon parfois c'est difficile. Surtout au début quand il faut faire les équipes. C'est parfois long parce que chacun veut être capitaine et faire son équipe. Mais bon, un moment c'est bon quoi.

DJL110 : Mais comment vous décidez, vous faites un vote ?

Nath111 : Non (*rigole*). En fait, chacun au début c'est chiant. Chacun veut prendre la balle puis après y'en a marre. On veut jouer quoi. Du coup on prend un capitaine puis ils font l'équipe quoi.

DJL112 : Mais je ne comprends pas. Comment vous faites pour les capitaines ?

Nath113 : Bon d'abord y'a celui à qui est la balle. Déjà quoi. Normal quoi. Puis euh voilà.

DJL114 : Et pour le deuxième ?

Nath115 : Ben comme dit, en général on prend un deuxième qui a la même force.

DJL116 : Ah oui, vous savez tout ça ?

Nath117 : Oui ben à force. On connaît les niveaux. On fait même plus de passes aux bons quoi. En fait. Enfin pas toujours. Faut que tout le monde joue. Bon moi je suis avec les nuls hein (*rire*). Oui je suis basketteur à la base alors. Le foot euhh bof quoi.

DJL118 : Alors pour revenir au croquis. On voit que d'habitude vous êtes tout le temps là (*je montre du doigt la partie du croquis où l'élève avait mis 3 regroupements à 13h15, 13h35 et 13h45*). Pas aujourd'hui en fait ?

Nath119 : Ben en fait on est souvent là en été. Soit quand on joue au foot ou quand on est fatigué. Mais en hiver non en fait. Ce n'est pas pareil. Alors on se met ici et on parle de tout et de rien. Bon c'est un peu là où on décide des jeux surtout quand on veut faire du foot. C'est un peu les vestiaires en

fait (*rire*). On joue aussi au jeu vidéo encore. Mais aussi parfois aux cartes. J'amène un jeu de cartes et en joue au tarot africain, au tarot normal, la belotte, président. Voilà quoi.

DJL120 : Bon pour terminer est-ce que tu peux encore me parler un peu de la manière dont, d'après toi, les élèves occupent la cour. On a vu que pour vous, en été c'est plutôt là et en hiver plutôt dans le hall ou au foyer ?

Nath121 : Ouais en fait, ouais là y'a parfois des élèves (*l'élève montre l'entrée réservée aux secours*).

DJL122 : Ou ça ?

Nath123 : Là ? Je mets des flèches ?

DJL124 : Oui vas-y.

Nath125 : (*l'élève dessine deux flèches*). Bon là on n'a pas le droit normalement. Je sais pas pourquoi mais du coup y'a toujours quelques élèves. Des filles en fait. Je ne les connais pas.

DJL126 : Mais elles font quoi ?

Nath127 : Ouais en fait c'est des rebelles (*éclat de rires*). Ouais parce que c'est toujours les mêmes. Puis elles répondent en plus. Faut voir. En fait, vous voyez le grand portail là ?

DJL128 : Oui je vois.

Nath129 : En fait les élèves, ils passent par-dessus quand ils sont en retard ou quand ils n'ont pas leur carnet.

Mais ils passent même en-dessous.

DJL130 : Ah oui.

Nath131 : Oui bon y'a de la place c'est clair. Y'a un sacré espace. En fait, ils jettent les sacs par-dessus et voilà.

DJL132 : Et ici (*je montre l'autre accès près du presbytère*) ?

Nath133 : Ben avant oui. Quand il y avait encore les travaux. Là quand il y avait les mobil home ben c'était un peu caché. Du coup les surveillants ils ne voyaient pas. Bon je l'ai aussi fait parfois pour gagner du temps. Mais pas trop. En fait, à côté du grand portail, vous voyez la barrière là ?

DJL134 : Oui je vois.

Nath135 : Eh ben, il y avait quelques barres en bois qui étaient enlevées. Du coup, on pouvait passer entre.

DJL136 : Donc ici là (*je dessine quelques traits au crayon devant le presbytère*).

Nath137 : Oui c'est ça. En fait c'est des lattes qui manquaient en fait. Et du coup ils passent. Bon maintenant c'est finit. Ils ont remis des lattes.

DJL138 : Donc du coup c'est interdit tout ça ?

Nath139 : Oui

DJL140 : Mais les surveillants ils ne voyaient pas ?

Nath141 : Non il y avait les mobil home. Alors c'était bien caché.

DJL142 : Et aux toilettes là y'a aussi des trucs comme ça ?

Nath143 : Non pas trop je crois. Bon mais je n'y vais pas souvent.

DJL144 : Pourtant la dernière fois tu avais dessiné des lignes vers les toilettes.

Nath145 : Oui mais parce qu'il faisait chaud. J'y vais pour boire. Si non je n'y vais pas trop en fait.

DJL146 : Ah oui, c'est logique (*rire*). Ah et là, pourquoi on avait écrit « classe » ?

Nath147 : Ben parce quand on va se ranger y'a toujours toutes les classes là. Du coup on voit qu'on ne passe pas à travers quoi. Bon mais là c'est pareil y'a toujours plein de bruit. On se bouscule mais bon ce n'est pas grave quoi. En fait, je crois qu'on s'habitue.

DJL148 : Ok y'a encore un truc à dire ?

Nath149 : Oui en fait, avant les mobil home ils s'arrêtaient jusque là en fait (*il dessine un rectangle devant le presbytère*). Et là en fait, y avait des élèves qui se cachaient là (*il dessine un cercle continu à côté du rectangle*). En fait c'était marrant parce que c'était toujours les mêmes. Des 4èmes enfin aujourd'hui elles sont en troisième hein. Mais bon elles ne faisaient rien. C'était bizarre. On était une

fois y allé mais bon elles jouaient sur leurs portables. Elles ne se parlaient même pas. Pfuui (*geste de dépit*).

(*l'élève ne lève plus le regard du croquis*) Ah oui, puis y'a aussi la ligne là (*l'élève montre la ligne de démarcation entre le bout de la cour en rouge réservé aux secours et l'autre partie grisée de la cour*). En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusait à courir le long de la ligne là (*il montre la ligne en pointillée*). C'était trop dôle. Bon on était un peu c. mais bon. On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport. L'athlé. Bon y'a plein d'élèves qui se font des courses là. Bon parfois c'est un peu le n'importe quoi.

Puis ah oui, y en a aussi ceux qui restent au garage à vélo. J'ai déjà vu là. Ils discutent. Ils s'amusent parfois avec les vélos qui ne sont pas attachés. Ah oui puis en été on se met souvent là (*il montre à côté du banc*) ouais à l'ombre quand il y a plus de place sur le banc. Les filles elles sont souvent là sur le banc alors nous on reste là quoi. En fait, c'est marrant mais les filles sont souvent devant les casiers. Comme ça elles peuvent tout de suite prendre leurs affaires quand ça sonne. Elles ne bougent pas quoi. Enfin, je crois.

DJL150 : Comment tu expliques ça ?

Nath151 : Ben en fait elles ne bougent pas quoi. Comme ça, elles sont tout de suite aux casiers quoi. Elles sont toujours 6/7 et elles restent. Puis c'est un coin calme. Enfin sauf quand ça sonne. Mais elles sont toujours les premières quoi en fait.

DJL152 : Ah oui.

Nath153 : Oui enfin voilà quoi.

DJL154 : Bon on a fait le tour tu crois ?

Nath155 : Oui je crois.

DJL156 : Bon n'hésite pas à revenir me voir si un truc te vient encore ? OK ?

Nath157 : Ok merci

Nath158 est revenu me voir à la récréation de l'après-midi pour me demander pourquoi je faisais cette étude. Au fil de la discussion, il m'a dit qu'il y a aussi un endroit devant le collège où beaucoup se retrouvent, c'est au coin de la rue. Comme les élèves n'ont pas le droit de fumer devant le collège, ils se retrouvent quelques mètres plus loin près de l'église. Cet emplacement permet aux élèves de fumer sans être vu tout en étant en mesure d'entendre la sonnerie ce qui évite les retards qui sont sévèrement sanctionnés (d'après l'élève). Aussi, ils fument jusqu'au dernier moment. Il y a toujours un élève qui, quand ça sonne, il court vite au portail et il dit au surveillant que d'autres arrivent. Cela permet au groupe d'arriver sans avoir à courir « comme des malades » (dixit l'élève). J'ai demandé à l'élève de revenir me voir pour que je puisse l'enregistrer mais il n'est pas venu.

Annexe 15 : Restitution des scènes de vie de Nathan

Tableau de Nathan	Catégories	Thématiques	N°
<p>Il est 12h03, comme tous les jours, Nathan se dirige vers les casiers pour y déposer son sac en compagnie de ses copains. Ils discutent d'un jeu vidéo, <i>Hearthstone</i> quand ils s'aperçoivent qu'en fait :</p> <p>« <i>Y avait déjà du monde là. D'habitude on est les premiers et là y'avait déjà plein d'autres</i> » (Nath22).</p> <p>Cette remarque, a priori banale, est intéressante dans la mesure où elle montre que les élèves ont un point de vue sur ce qui se passe. Ils sont en capacité d'anticiper des regroupements en identifiant des invariants (« D'habitude il n'y a encore personne à cette heure là »). Pour autant, ils vont poursuivre leur déplacement pour se heurter à une nouvelle situation singulière :</p> <p>« <i>Oui il y avait quelques personnes. Ah oui, les filles de l'autre classe [...] Elles ont tellement crié que ça m'a fait mal aux oreilles</i> » (Nath28)</p> <p>Cette situation a eu un impact sur le groupe qui, pour échapper à ces rires envahissants, a :</p> <p>« <i>Fait un petit détour parce qu'elles [les filles] étaient excitées comme tout</i> » (Nath30)</p> <p>Ce qui a amené une séparation avec un copain membre du groupe :</p> <p>« <i>Du coup, on est parti plus vite et on n'a pas attendu Guillaume</i> » (Nath30).</p> <p>La gêne occasionnée a eu raison d'une routine quotidienne puisque les élèves se retrouvent régulièrement aux mêmes endroits sur ces créneaux pour se diriger ensemble vers le hall. Provisoirement, le groupe s'est donc scindé sans que cela remette en cause son existence puisqu'aucune émotion particulière n'a accompagnée cette situation.</p> <p>Ils se sont ensuite tous retrouvés dans le hall et sont rapidement montés à l'étage à l'entrée du réfectoire.</p> <p>Le hall comme l'entrée du réfectoire, sont des espaces d'attente, un entre-deux où on assiste à des forces contradictoires (les élèves qui attendent et se bousculent pour se diriger au réfectoire, le surveillant qui installe de l'ordre et de la cohérence pour assurer la fluidité et la sécurité durant ce laps de temps...) :</p> <p>« <i>Après pendant l'appel y'a beaucoup de bruit, tout le monde est là</i> » (Nath75)</p> <p>Lors de l'entretien avec Nathan, ce dernier traduit ce foisonnement par la nécessité d'utiliser une feuille blanche mise à sa disposition pour matérialiser tout ce qui se passe dans cet espace.</p> <p>L'élève y dessine avec précision comment les élèves se répartissent dans ce hall :</p> <p>« <i>Là il y a les bancs et nous on est là</i> » (Nath85).</p> <p>L'élève dessine sur la feuille blanche quatre bonhommes côte à côte sur un banc.</p> <p>Cet espace leur appartient :</p> <p>« <i>Nous on reste là. C'est chez nous</i> » (Nath85)</p> <p>Mais ils ne sont bien évidemment pas seuls :</p> <p>« <i>Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé [...] Ils restent plutôt sur ces bancs là-bas</i> » (Nath85)</p>	<p>Anticipent les occupations de l'espace</p> <p>Adaptation à l'environnement physique</p> <p>Pratique d'attribution d'espaces</p> <p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>

<p>Ces deux groupes n'ont pas les mêmes habitudes : <i>« Bon déjà ils ne vont pas au foyer avec nous. Là c'est notre truc quoi. Ils restent dehors ou dans le hall »</i> (Nath85) Ils vivent donc à proximité sans réellement se mélanger sauf pour certaines pratiques collectives : <i>« En fait, le seul moment où on leur parle c'est quand on joue au foot. Là c'est bon, puis on connaît tous les règles alors »</i> (Nath89). Les règles prescrites permettent ici d'aller au-delà de la barrière langagière puisque ces élèves sont originaires d'un autre pays et : <i>« Ne parlent pas notre langue [française] »</i> (Nath89). La pratique du foot, dans la cour de récréation, constitue ainsi un moment privilégié pour ces élèves qui vont faire l'expérience d'un temps de partage qu'ils ne pourraient visiblement pas vivre autrement dans cet espace.</p>	Production de nouvelles normes	Processus d'arbitrage	3
<p>L'élève aborde ensuite la question des limites du terrain de foot et la manière dont les autres s'accommodent de cet espace : <i>« Non mais d'habitude ça va. Ils ne passent pas trop (en parlant des autres élèves). Puis quand ils [ceux qui ne jouent pas] passent ce n'est pas grave quoi »</i> (Nath109) Cet extrait montre qu'il y a des règles et normes qui sont produites par les élèves (ceux qui jouent mais également les autres) qui sont acceptées par tous. En effet, aucun écrit ne règlemente cette pratique sportive dans un espace partagé par tous les élèves. Les autres vont même faire partie du jeu : <i>« En fait, c'est comme quand il y a un arbitre. Il faut l'éviter c'est ça le jeu quoi en fait »</i> (Nath109)</p>	Production de nouvelles normes	Processus d'arbitrage	3
<p>La constitution des équipes attire également notre intérêt. En effet, il n'y a pas de place pour de l'aléatoire : <i>« On prend un capitaine puis ils font l'équipe quoi »</i> (Nath111) Même le choix du capitaine n'est pas un geste neutre : <i>« Bon d'abord y'a celui à qui est la balle »</i> (Nath113) puis <i>« en général on prend un deuxième qui a la même force »</i> (Nath115) Cette structuration montre qu'il y a une évaluation par les élèves des capacités de jeu des uns et des autres. Ces normes sont construites par les élèves au fil du temps. Il n'est pas nécessaire de demander la contribution d'un personnel d'autorité pour aboutir à ce résultat. Ces règles relèvent d'un implicite partagé. Il n'existe aucune trace écrite de ces modalités pratiques.</p>	Production de nouvelles normes	Processus d'arbitrage	3
<p>Il existe des espaces où les élèves organisent ces jeux : <i>« Bon c'est un peu là [la partie du croquis où l'élève avait mis 3 regroupements à 13h15, 13h35 et 13h45] où on décide des jeux surtout quand on veut faire du foot. C'est un peu les vestiaires en fait (rire). On joue aussi au jeu vidéo encore. Mais aussi parfois aux cartes »</i> (Nath119)</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Mais revenons au hall que l'élève continue de décrire et d'analyser avec beaucoup de précision. On y apprend encore que l'emplacement du groupe d'élèves (cf croquis : les quatre bonhommes assis sur un même banc) est le résultat d'un arbitrage que les élèves opèrent avec beaucoup d'opportunisme : <i>« En fait, le truc c'est que quand en fait quand on est prioritaire hein, et ben on ne reste pas trop loin de l'escalier et pas trop loin du surveillant en fait. Comme ça on est tranquille mais on est aussi vite en-haut. En</i></p>	Pratique d'attribution d'espaces Production de normes clandestines	Tendance à s'adapter au milieu Processus d'arbitrage	2 3

<p><i>fait, ça fait ça quoi (il dessine sur la feuille blanche un petit croquis en indiquant le titre « appel cour ») (Nath97)</i></p> <p>Il y a donc bien un calcul conscient et réfléchi qui permet d'anticiper des événements pour en tirer des bénéfices personnels.</p> <p>Leur stratégie n'est pas la même lorsque le surveillant fait l'appel devant le hall :</p> <p><i>« Mais quand le surveillant est dehors, nous on se met là, à côté de la file. Parce que là il y a un troupeau d'élèves. Comme ça on n'est pas bousculé puis on attend tranquillement. Et dès qu'on est appelé les autres ils s'enlèvent et nous on passe » (Nath101)</i></p> <p>Les élèves sont ainsi en capacité de repérer les situations (par temps de pluie l'appel est à l'intérieur et lorsqu'il fait beau c'est à l'extérieur) et d'anticiper la manière dont ils vont occuper l'espace pour gagner en efficacité lors de la montée au réfectoire.</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Que ce soit dans le hall où à l'entrée du réfectoire, l'usage du portable va constituer un refuge pour l'élève :</p> <p><i>« On s'est assis et on a joué à nos téléphones » (Nath36), « Puis on est monté et là [...] On a encore joué au téléphone » (Nath38).</i></p> <p>L'usage des jeux vidéo sur son portable devient un lieu refuge :</p> <p><i>« Puis on joue nos jeux vidéo comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi » (Nath77)</i></p> <p>Mais Nathan va même au-delà et souligne que, pour lui, l'usage du jeu dans cette situation, l'amène à momentanément s'extraire du réel, des scènes qui se jouent sous ses yeux :</p> <p><i>« Puis c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs » (Nath77).</i></p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction à la réalité présente)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Mais aujourd'hui, Nathan décide de modifier la manière dont il joue à ses jeux. Il décide de mettre ses écouteurs pour s'ancrer encore davantage dans le jeu en radicalisant sa soustraction au réel qui se joue sous ses yeux :</p> <p><i>« J'ai mis mes écouteurs avec le son c'est encore plus vrai quoi en fait » (Nath77)</i></p> <p>Cette situation va amener une forme de confusion entre le réel immédiat et le réel virtuel :</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction à la réalité présente)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p><i>« J'ai mis à fond du coup j'avais même l'impression que les autres ils sont dans le jeu comme des personnages (rire). Mais pas vraiment. En fait, c'est bizarre » (Nath77)</i></p> <p>On peut ici considérer que la scène qui se joue sous ses yeux est détournée volontairement par l'élève pour devenir une séquence de son jeu. L'élève a conscience de ce détournement qu'il exprime par un sentiment qu'il qualifie de « bizarre » et qui accompagne cette observation.</p> <p>Il en tire d'ailleurs un bénéfice immédiat :</p> <p><i>« Au-moins on est tranquille puis on n'embête personne aussi » (Nath79)</i></p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction à la réalité présente)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Néanmoins, les élèves ont-ils conscience que le règlement intérieur interdit l'usage du portable dans cet espace ? :</p> <p><i>« Bon je sais on n'a pas le droit mais bon » (Nath40)</i></p> <p>Le détournement de la règle est conscient. Et d'ailleurs, Nathan argumente son choix :</p> <p><i>« Mais bon, lui (le surveillant) il dit jamais rien alors » (Nath42)</i></p>	<p>La valeur comme arbitrage d'une norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
	<p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>

<p>La transgression n'est donc que relative puisque le représentant de l'autorité dans cette situation est un surveillant qui est lui-même à l'origine d'une nouvelle norme qui semble autoriser l'usage du portable. Il est intéressant de noter que cette pratique des élèves n'est pas un geste neutre. En effet, Nathan est capable d'explicitier ce choix en mettant en avant des valeurs personnelles qu'il hiérarchise :</p> <p>« <i>Puis en même temps, ce n'est pas grave. On ne tue personne. On n'est pas en cours. Vaut mieux ça que de s'énerver. Puis les autres aussi ils le font, mais en cachette. Nous au moins, on le montre</i> » (Nath42)</p> <p>S'il sous-entend qu'il accepte de ne pas utiliser le portable en classe (« <i>on n'est pas en cours</i> »), son usage dans cet espace lui octroie une fonction de prestige puisqu'il agit sans se cacher contrairement à d'autres.</p>	<p>La valeur comme arbitrage d'une norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Cet usage n'est donc pas gratuit ce qui lui confère une fonction, de la valeur.</p> <p>Les valeurs, Nathan va les convoquer à nouveau quelques minutes après lorsqu'il pénètre dans le réfectoire. Là, il va échanger quelques mots avec le personnel de service en charge de servir les repas. Le contact avec ces dames n'est pas neutre :</p> <p>« <i>Elles sont sympas au-moins elles. Elles rigolent tout le temps du coup nous aussi</i> » (Nath48)</p>	<p>Socle de valeurs</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Il est intéressant de relever que l'attitude positive des élèves est corrélée avec celle des dames. Les élèves ne sont pas insensibles à ces gestes plutôt techniques puisqu'il s'agit de récupérer le plat. Là encore, Nathan va mobiliser une valeur (la sympathie) pour justifier de son attitude positive.</p> <p>Le repas va ensuite se dérouler comme d'habitude puisqu'ils vont s'installer à leur place habituelle :</p> <p>« <i>C'est notre place à nous</i> » (Nath48)</p>	<p>Attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>Mais Nathan a sa propre place à cette même place :</p> <p>« <i>Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde</i> » (Nath48)</p> <p>Ce choix de l'élève relève ainsi d'un processus réfléchi qui lui permet des facilités. La place centrale lui permet de participer aux discussions qu'il aura choisies et non d'en subir certaines.</p>	<p>Pratique de détournement d'une norme</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Si le repas se déroule comme d'habitude, la sortie de la cantine va réserver quelques tensions. En effet, après le dépôt des plateaux repas, le groupe d'élèves se heurte à une demande du surveillant :</p> <p>« <i>Il fallait chercher le carnet de Guillaume. Tout de suite</i> » (Nath55)</p> <p>Mais les élèves ne vont pas obtempérer :</p> <p>« <i>Bon on n'a dit oui (sourire et regard appuyé vers moi). On a fait semblant d'y aller puis dès qu'il était parti on a fait demi-tour</i> » (Nath55).</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>3</p>
<p>Mais ce refus n'est pas anodin. En effet, l'enjeu de ce geste est de leur permettre d'arriver les premiers au baby-foot :</p> <p>« <i>Après on arrive les derniers au baby foot. Déjà hier on s'est fait avoir après une fois qu'il y a les ptits' il faut attendre</i> » (Nath55)</p> <p>Ils arbitrent ainsi entre une prescription forte du surveillant et l'accès privilégié à un espace de jeu. Ce choix a un prix :</p> <p>« <i>Guillaume n'était pas tranquille</i> » (Nath55).</p>	<p>Attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>L'entretien va se terminer par une description de Nathan de la manière dont les élèves occupent l'espace :</p> <p>« <i>Ouais là y'a parfois des élèves (cf croquis : les deux flèches à l'entrée réservée aux secours)</i> » (Nath121)</p> <p>L'élève va décrire le profil de ces derniers :</p>			

<p>« Ouais en fait c'est des rebelles (éclat de rires). Ouais parce que c'est toujours les mêmes. Puis elles répondent en plus » (Nath127)</p> <p>Il évoque encore le grand portail (cf croquis : Portail à l'entrée réservée aux secours » :</p>	Pratique de détournement d'un espace	Tendance à adapter le milieu	1
<p>« [Ils] passent par-dessus quand ils sont en retard ou quand ils n'ont pas leur carnet. Mais ils passent même en-dessous » (Nath129)</p> <p>Où encore :</p> <p>« Quand il y avait encore les travaux. Là quand il y avait les mobil home ben c'était un peu caché. Du coup les surveillants ils ne voyaient pas. [...] En fait, à côté du grand portail, vous voyez la barrière là (l'élève montre le portail devant le presbytère) » (Nath133), « Eh ben, il y avait quelques barres en bois qui étaient enlevées. Du coup, on pouvait passer entre » (Nath136).</p>	Pratique de détournement d'un espace	Tendance à adapter le milieu	1
<p>La période des travaux de restructuration de l'établissement a également été propice à des aménagements :</p> <p>« Oui en fait, avant les mobil home ils s'arrêtaient jusque là en fait (il dessine un rectangle devant le presbytère). Et là en fait, y avait des élèves qui se cachaient là (il dessine un cercle continu à côté du rectangle) » (Nath149)</p>	Pratique de détournement d'un espace	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Visiblement, les élèves qui occupaient ces espaces étaient connus :</p> <p>« Des 4èmes enfin aujourd'hui elles sont en troisième hein » (Nath149)</p> <p>Un autre point est soulevé par l'élève :</p> <p>« Y'a aussi la ligne là (l'élève montre la ligne de démarcation entre le bout de la cour en rouge réservé aux secours et l'autre partie grisée de la cour). En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusait à courir le long de la ligne là (il montre la ligne en pointillée) » (Nath149).</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>L'élève attribue néanmoins une fonction à cet espace :</p> <p>« On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport. L'athlé. Bon y'a plein d'élèves qui se font des courses là » (Nath149)</p> <p>Cette ligne de démarcation permet ainsi aux élèves de se préparer à la pratique du sport en classe. Il y a bien une volonté d'être davantage performant en détournant l'existant. En réalité, cette ligne de démarcation est un tracé pour guider les véhiculent de secours dans l'hypothèse d'une intervention.</p>	Pratique de détournement liée à l'espace	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Il y a également des élèves qui occupent le garage à vélo :</p> <p>« Ils discutent. Ils s'amusent parfois avec les vélos qui ne sont pas attachés » (Nath149).</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Ou encore, il y a :</p> <p>« Les filles [qui] sont souvent devant les casiers. Comme ça elles peuvent tout de suite prendre leurs affaires quand ça sonne. Elles ne bougent pas quoi. Enfin, je crois » (Nath149).</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Enfin, Nathan reviendra après l'entretien pour préciser un autre point qu'il avait omis de signaler :</p> <p>« Comme les élèves n'ont pas le droit de fumer devant le collège, ils se retrouvent quelques mètres plus loin près de l'église » (Nath158)</p> <p>Le choix de l'emplacement n'est pas anodin :</p> <p>En effet, cet emplacement permet aux élèves de fumer sans être vu tout en étant en mesure d'entendre la sonnerie ce qui évite les retards qui sont sanctionnés.</p> <p>Toutes ces observations illustrent le point de vue que pose Nathan sur la manière dont il contribue à la vie dans l'espace cour sur le temps méridien. Mais il est aussi capable d'observations et d'interprétations sur la manière dont les autres vivent ces séquences.</p>	Pratique de détournement d'un espace pour s'adonner à la consommation de cigarettes	Tendance à adapter le milieu	1

Annexe 16 : Tableau récapitulatif des paroles de Nathan par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
<p>« Moi j'aime bien me mettre au milieu et me tourner vers les autres là. Comme ça, je vois tout et je peux discuter avec tout le monde » (Nath48) ; « Quand on est prioritaire hein, et ben on ne reste pas trop loin de l'escalier et pas trop loin du surveillant en fait. Comme ça on est tranquille mais on est aussi vite en-haut » (Nath97) ; « Ils passent par-dessus [les rampes] quand ils sont en retard ou quand ils n'ont pas leur carnet » (Nath129) ; « Il y avait quelques barres en bois qui étaient enlevées. Du coup, on pouvait passer entre » (Nath135) ; « Et là [derrière les mobil home] en fait, y avait des élèves qui se cachaient là » (Nath149) ; « En fait, avant quand on était plus petit, on s'amusait à courir le long de la ligne là [ligne de démarcation entre le bout de la cour en rouge réservé aux secours et l'autre partie grisée de la cour] On courait le plus vite possible et on disait qu'on se préparait pour le sport. L'athlé » (Nath149) ; « [l'emplacement devant l'église] permet aux élèves de fumer sans être vu tout en étant en mesure d'entendre la sonnerie ce qui évite les retards qui sont sévèrement sanctionnés » (Nath158)</p>	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1b : Détournement des outils de communication	
<p>« Au-moins, quand on joue [sur les potables] personne nous embête. On est tranquille » (Nath55) ; « Puis on joue nos jeux vidéos comme ça et du coup on est un peu dans une bulle quoi » (Nath77) ; « Puis c'est marrant on a l'impression que tout le monde bouge autour de nous mais nous on est ailleurs [en évoquant la pratique de jeux vidéos sur le portable]. Enfin pas vraiment mais on est quand même là mais c'est marrant » (Nath77) ; « J'ai mis [le son] à fond du coup j'avais même l'impression que les autres ils sont dans le jeu comme des personnages » (Nath77)</p>	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
<p>« On a encore joué au téléphone. Bon je sais on n'a pas le droit mais bon » (Nath40) ; « On a fait semblant d'y aller puis dès qu'il était parti on a fait demi-tour » (Nath55)</p>	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique	
<p>« Après on a déposé les sacs. Gu. il est parti parce qu'il devait poser son sac » (Nath22) ; « J'ai fait un petit détour parce qu'elles [des filles] étaient excitées comme tout » (Nath30) ; « [En attendant d'être appelé pour monter à la cantine] On se met là, hein ? Après pendant l'appel y'a beaucoup de bruit, tout le monde est là et là on est tranquille » (Nath75)</p>	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
<p>« C'est notre place à nous [en évoquant la cantine]. On est près de la sortie » (Nath48) ; « Il veut toujours la même place que moi, au milieu face à la vitre pour regarder dehors » (Nath48) ; « Bon nous on est là, après y'en a qu'on ne fréquente pas trop. C'est pour ça, nous on reste là. C'est chez nous. Enfin un peu. Les autres sont toujours là-bas. A l'opposé » (Nath85) ; « C'est un peu là où on décide des jeux surtout quand on veut faire du foot. C'est un peu les vestiaires en fait » (Nath119) ;</p>	

« c'était toujours les mêmes [qui étaient derrière les mobil home] (Nath149) ; « Y en a aussi ceux qui restent au garage à vélo » (Nath149) ; « Les filles sont souvent devant les casiers. Comme ça elles peuvent tout de suite prendre leurs affaires quand ça sonne » (Nath149)

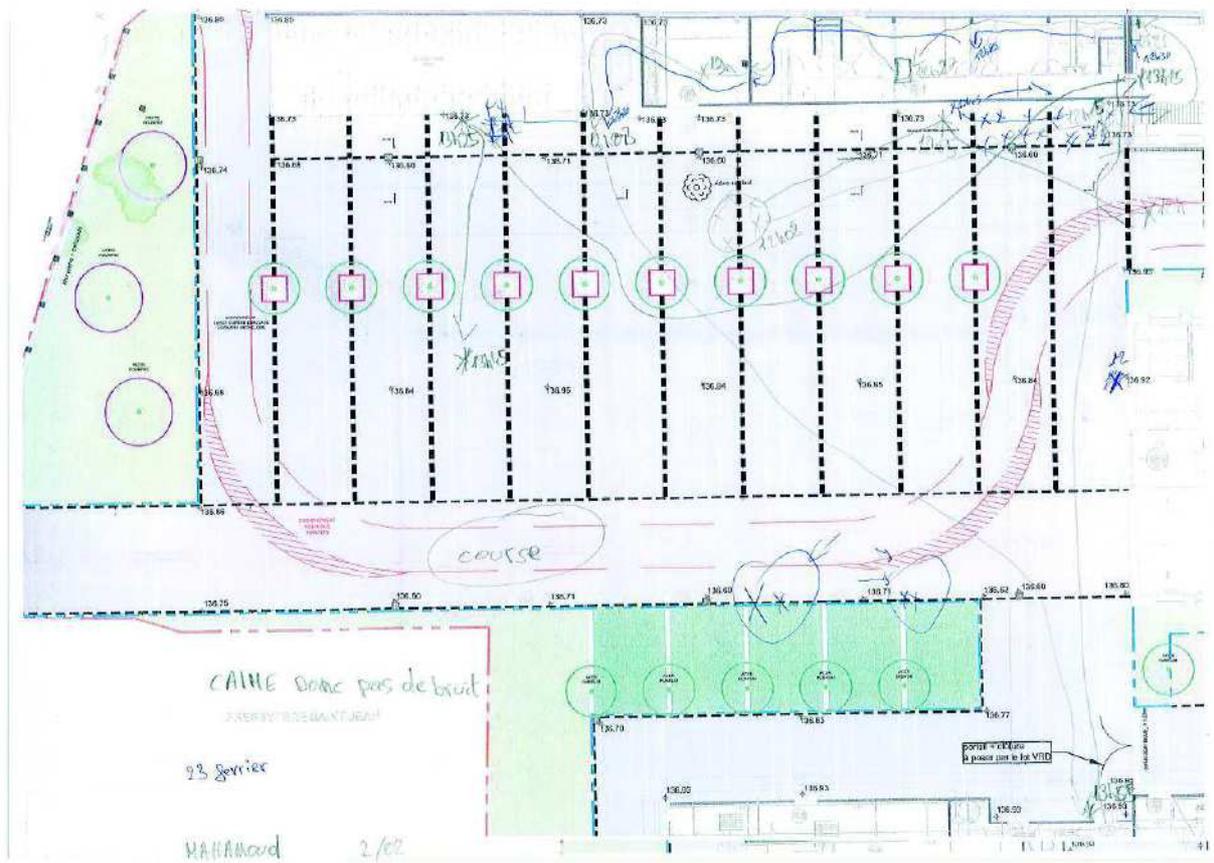
Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3a: Socle de valeurs

« Vaut mieux ça [jouer au portable alors que c'est interdit] que de s'énerver » (Nath42) ; « Elles sont sympas au-moins elles. Elles rigolent tout le temps du coup nous aussi. Parce que ce n'est pas simple comme boulot » (Nath48)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3c : Production de normes clandestines

« On a encore joué au téléphone. Bon je sais on n'a pas le droit mais bon (Nath40) [...] Puis en même temps, ce n'est pas grave. On ne tue personne. On n'est pas en cours. Vaut mieux ça que de s'énerver » (Nath42) ; « [pour faire les équipes] on prend deux bons et chacun à tour de rôle ils choisissent ses joueurs. Comme ça ça fait des équipes équilibrées. Et c'est bon. Du coup, tout le monde se mélange » (Nath93) ; « Mais quand le surveillant est dehors, nous on se met là, à côté de la file. Parce que là il y a un troupeau d'élèves » (Nath101) ; « En général quand on est prioritaire nous on se met par ici près de la porte et de l'escalier. C'est marrant parce que tous les 6èmes ils sont collés là devant le surveillant et dès qu'ils sont appelés hop ils vont à l'escalier » (Nath101) ; « [pour faire les équipes] On prend un capitaine puis ils font l'équipe quoi » (Nath111)

Annexe 17 : Traces de l'activité de Mahamoud



Annexe 18 : Entretien verbatim de Mahamoud

DJL1 : Bon voilà, alors je te remets ton croquis de la dernière fois. Tu te rappelles ?

HB2 : Oui, j'avais dessiné ce que je fais d'habitude.

DJL3 : Voilà c'est ça. Aujourd'hui on va repartir de là mais cette fois, tu ne vas pas me dire ce que tu fais d'habitude mais plutôt ce que tu as fait aujourd'hui.

HB4 : Aujourd'hui là ? Avant ?

DJL5 : Oui c'est ça. Il faudra que tu me racontes tous les détails. Tout ce que tu as fait, en précisant les heures euhh bon à peu près quoi. On n'est pas à la minute près. Mais par contre, il faut t'imaginer un peu comme dans une reconstitution d'une scène de crime. Tu vois ?

HB6 : Oui ok

DJL7 : En fait, dans une reconstitution, il faut que chaque détail soit précisé. Que rien ne manque pour qu'on puisse trouver des preuves et condamner quelqu'un ou pas d'ailleurs. En fait, dis toi que même ce qui te semble sans intérêt, comme du détail, cela aura de l'importance pour moi. Bon on se bloque 40 minutes ?

HB8 : Ok

DJL9 : Donc tout compte. Avec qui tu étais, l'objet de vos discussions, ceux que vous avez rencontré... Faut être hyper précis. Bon t'as compris ? On y va ? Et comme la dernière fois, c'est confidentiel tout ce que tu dis. Aucun problème.

HB10 : Ok donc j'écris quelque chose ?

DJL11 : Oui tu prends ce stylo comme ça on voit la différence avec la dernière fois. Tien d'ailleurs écris la date.

HB12 : On est le combien ?

DJL13 : Le 23.

HB14 : J'écris là ?

DJL15 : Oui oui

HB16 : Bon alors aujourd'hui (*silence*). C'est ça ?

DJL17 : Oui oui.

HB18 : Bon alors je suis descendu par là. Ah non, mince. Ce n'est pas ça ?

DJL19 : Ce n'est pas grave tu peux raturer. L'essentiel c'est que tu sois précis et que tu notes tous les détails.

HB20 : En fait je suis sorti par là (*l'élève me regarde*).

DJL21 : Oui aucun problème, pas de souci. Donc c'est carrément de l'autre côté (*il s'agit d'une petite sortie empruntée généralement pour quitter l'établissement*). Ok bon alors, problème (*sourire*). Ce n'est même pas sur le plan. Bon si non, prends cette feuille blanche et dessine là.

HB22 : Ok voilà, je dessine le hall ?

DJL23 : Oui oui, vas-y.

HB24 : Bon voilà, là je fais les murs. Bon là y'a notre banc. Là le comptoir. Y'a un « e » à comptoir ?

DJL25 : Non non

HB26 : Là le comptoir. En fait, il ne sert à rien. Des fois on s'y met et on fait le prof ou le CPE (*sourire*). Là y'a l'escalier pour monter et là la sortie pour aller dans la cour. Je dessine ça comment ?

DJL27 : Ben tu mets juste deux traits tu vois comme ça.

HB28 : Ah ok. Voilà donc

DJL29 : Donc tu es passé par là. Mais y'a une affiche non ?

HB30 : Oui bon (*silence*). Comment ça ?

DJL31 : Y'a une affiche « interdit » non ?

HB32 : Oui bon. On n'a pas le droit. Mais y avait personne puis en s'en fou. Suis juste passé suis pas resté. En fait, c'est juste parce qu'il fait chaud en fait.

DJL33 : Et là, n'oublie pas on est dans une reconstitution. Les détails ?

HB34 : Oui ok ben en fait. Il n'y avait pas de surveillant. Mais d'habitude c'est vrai je ne passe pas par là. Mais il n'y avait personne. En fait on passe toujours quand il n'y a personne si non ben on fait le tour. Bon après c'est un peu dur de passer parce que tout le monde vient par là (*l'élève montre tous les élèves qui viennent par la cour et qui rentrent dans le hall*). Mais bon, on y va quand même. On pousse et voilà. Bon faut un peu pousser fort aussi et voilà. Ah c'est peut-être pour ça que c'est interdit par là (*sourire, l'élève me regarde*).

DJL35 : Oui ça doit être ça (*sourire*).

HB36 : Bon alors je suis sorti est là y'avait plein de monde. Je les dessine ?

DJL37 : Oui tu mets des croix par exemple comme ça on comprend.

HB38 : Bon la prochaine fois je passe plus par le hall. Mais bon il faisait froid alors.

DJL39 : Tu étais seul ?

HB40 : Oui oui, les autres ils sont descendus comme d'habitude. Mais là, je n'avais pas envie.

DJL41 : Tu n'avais pas envie ?

HB42 : Non non je n'avais pas envie. Je voulais rester un peu seul. Bon alors je suis sorti et j'ai mis mon sac dans le casier là. Puis je suis retourné direct dans le hall. Vers 12h15 je crois. Et là, y avait encore personne de mes potes. J'ai vu P. elle m'a dit de l'accompagner. J'ai dit, non, je n'ai pas envie de sortir. Bon après mes potes sont arrivés et on a un peu discuté. Ils m'ont dit qu'ils attendaient dehors. J'ai dit que c'est n'importe quoi, quand il fait froid on est toujours là. Ils m'ont dit que je fais mon « solo ». J'ai rigolé.

DJL43 : Solo ?

HB44 : Ben en fait, ils m'ont attendu dehors comme d'hab mais bon, en vrai je n'avais pas vraiment envie d'y aller. Puis il faisait froid. Puis je n'avais pas vraiment envie.

DJL45 : Et là ils sont arrivés ?

HB46 : Oui puis ils ont joué avec leur portable. Moi j'avais laissé le mien dans le sac. Bon voilà. Je l'avais oublié. Du coup, j'ai regardé Gu. jouer un peu. Puis la principale est arrivée. Elle nous a tous dit de sortir dehors. Alors on est sorti.

DJL47 : Ah oui ?

HB48 : Oui parce que y'en a un qui avait écrit des graffitis sur un mur. Bon en même temps le surveillant il avait rien dit. Mais elle là, elle a tout de suite gueulé. C'est bizarre parce que le surveillant disait rien et elle « si ». Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas. Ca m'a d'ailleurs un peu énervé surtout quand elle a dit : « *Bon ça vaut aussi pour les 3èmes* » en nous regardant. C'est bon, on serait sorti. En même temps, ce n'était pas nous alors bon. C'est bon quoi.

DJL49 : Et donc vous êtes sortis ?

HB50 : Oui bon pas tout de suite. Toute façon on était prio alors ce n'était pas la peine de gueuler.

DJL51 : Ok ben mets une flèche alors.

HB52 : Vers là ?

DJL53 : Oui. Et du coup, y avait plein de monde par là.

HB54 : Après tout le monde s'est bousculé mais le surveillant nous a dit de monter comme on était prio. Donc on est monté direct sans passer là dehors.

DJL55 : Puis ?

HB56 : Ben on est monté est on a attendu en haut devant la carte.

DJL57 : La carte ?

HB58 : Oui la carte de menu en fait.

DJL59 : Ah puis vous avez ?

HB60 : Ouais on a lu, il y avait du porc, des nouilles je crois et (*il réfléchit*) ouais enfin je sais plus trop. Enfin, bon je n'aime pas pris de porc hein.

DJL61 : Ah oui ?

HB62 : Non non, on ne mange pas ça. Puis on est rentré là fallait badger. Y avait la dame et la principale elle est aussi passée par là. La principale elle était énervée comme tout là. Elle regardait méchant. Comme un bulldog en fait. On rigolait parce qu'on a dit qu'on dirait que de la fumée sort par ses oreilles (*rires*). Puis on a pris les plateaux. On s'est servi quoi puis on s'est assit là. Enfin non, plutôt vers là je crois.

Ah oui, y'avait deux autres on leur a dit de s'enlever pour qu'on puisse se mettre ensemble. Puis on a mangé. Après on est sorti par là. Puis moi je suis allé sur le banc là. Voilà bon après vous êtes venu.

DJL63 : Oui 5 minutes avant la sonnerie ?

HB64 : Oui ben je n'ai pas bougé.

DJL65 : Vous êtes tous resté là ?

HB66 : Non non, les autres ils ont bougé moi je suis resté là. J'étais trop fatigué !

DJL67 : Ah ouais ?

HB68 : Oui j'ai joué toute la nuit au jeu (*bref sourire, l'élève lève le regard vers moi puis regarde à nouveau le plan*).

DJL69 : Et là, y avait du monde ?

HB70 : Oui oui plein.

DJL71 : A alors dessine le ?

HB72 : Comme ça ?

DJL73 : Oui c'est ça. Et puis plus rien ?

HB74 : Non c'est bon.

DJL75 : Tu as tout décrit ?

HB76 : Oui

DJL77 : Ok on va donc maintenant passé à la deuxième partie de l'entretien et on va un peu plus analyser ce que tu as dit. Ok ?

HB78 : Ouais

DJL79 : Y'a quelque chose que tu voudrais encore préciser ?

HB80 : Non (*l'élève réfléchit*). Non rien c'est bon.

DJL81 : En fait, quand on regarde tes habitudes, tu vois, là ce que tu as dessiné la dernière fois, on voit que tu as beaucoup plus bougé que la dernière fois.

HB82 : Oui

DJL83 : Tu vois, regarde là, d'habitude vous vous retrouvez là ?

HB84 : Ouais, ouais, mais bon on ne fait pas tous les jours la même chose. Là aujourd'hui je n'avais pas vraiment envie. Puis là je n'avais pas vraiment envie d'être avec les autres. Je voulais rester un peu là, quoi ?

DJL85 : Effectivement, tu n'as déjà pas pris le même escalier pour descendre.

HB86 : Non mais en fait, voilà quoi. J'ai eu une sale note alors bon. Alors je n'ai pas vraiment envie de rester avec les autres.

DJL87 : Une sale note ?

HB88 : Ouais, en histoire. Mais bon la prof la elle abuse (*silence*). En fait, elle avait fait une éval surprise. Je ne savais pas. Ca m'énervé là.

DJL89 : Ah et qu'est ce qui t'énervé ?

HB90 : Ben la note. Surtout quand je vais rentrer. Y'a le brevet, l'orientation. Enfin voilà quoi.

DJL91 : Ah est ce sera comment à la maison ?

HB91 : Ouais ben c'est mon père quoi. Ma mère elle ne dit rien. Ou juste voilà : « Fais attention quoi ». Mais mon père il gueule tout de suite. Enfin avec moi

DJL92 : Avec toi ?

HB93 : Ouais parce que j'ai une sœur mais bon, elle voilà elle a de bonnes notes. Et quand elle a une mauvaise note personne dit rien quoi. Bon ça m'énerve franchement. Bon je m'en fous mais quand même. Moi c'est toujours pareil. Puis avec entea dès que je rentre ça va gueuler.

DJL94 : Je ne comprends pas ?

HB95 : Ben oui, (*l'air un peu agacé*). Ben oui avec internet là, ils voient tout de suite les notes quoi. Je ne comprends rien à ce cours là.

DJL96 : Et quoi ?

HB97 : Ben ouais, là faut faire une problématique. Puis je ne comprends rien à ses questions.

DJL98 : Et tu travailles ?

HB99 : Oui enfin pas trop mais bon, je comprends le cours alors. C'est bon. Après y'a des éval et là je cale. Je ne comprends rien. Ouais bon. Oui même quand j'apprends le cours et là, quand j'arrive. C'est d'autres questions. Enfin c'est dur. Les autres ils trichent. Ils se passent les réponses. Moi au-moins j'assume.

DJL100 : Ce n'était pas ton jour ?

HB101 : Non franchement. Puis après j'ai oublié le portable dans le sac là.

DJL102 : Quand ?

HB103 : Ben là, quand je suis allé manger. Puis j'avais plus de batterie.

DJL104 : Ah oui c'est pour cela que tu es allé là ? Au banc ?

HB105 : Ouais c'est ça.

DJL106 : Ok bon, je voulais encore parler de là quand tu étais devant la carte de menu tu sais ?

HB107 : Quoi ? (*silence*). Ah oui, en haut là ?

DJL108 : Oui c'est ça.

HB109 : Ben ouais (*l'élève me regarde*).

DJL110 : Non tu as dis pas de « porc » !

HB111 : Ouais je n'aime pas ça en fait.

DJL112 : Ah ok, je croyais que c'était par rapport à la religion.

HB113 : Non enfin oui ça aussi. Mais bon.

DJL114 : Mais vous mangez ça ?

HB115 : Non on est musulman alors on ne mange pas ça. Mais bon ce n'est pas bon ce truc de toute façon.

DJL116 : C'est pour ça que tu n'en as pas mangé ?

HB117 : Non enfin oui après je m'en fous un peu. Mais bon, je respecte c'est la famille quoi. Personne n'en mange chez nous.

DJL118 : Donc toi non plus ?

HB119 : Oui c'est ça. Je respecte. Après je ne fais pas de prière et tout. Non pas à ce point. Mais à la maison c'est ça quoi. Après les autres ça ne me dérange pas. Ils font ce qu'ils veulent. Après voilà, ce n'est pas non plus comme si (*l'élève se reprend*) enfin je ne suis pas à fond non plus.

DJL120 : A fond ?

HB121 : Non mais voilà quoi, des fois j'en mange un peu quoi. Mais ici ils ont toujours autre chose aussi. Alors je prends des légumes où des trucs comme ça.

DJL122 : Et à la maison c'est pareil ?

HB123 : Non là ce n'est jamais des trucs comme ça. En fait, c'est dans la famille. Bon moi je respecte mais voilà. Mes parents ils sont vraiment pratiquants. Mais bon sans plus quoi.

DJL124 : Bon je vois ok. Alors, si tu veux on revient un peu sur le croquis. Là tu m'avais parlé du presbytère. Tu te rappelles ?

HB125 : Euhh non je ne vois pas.

DJL126 : Regarde là tu avais écrit « Calme donc pas de bruit ».

HB127 : Ah oui, je me rappelle.

DJL128 : Tu peux un peu m'expliquer ?

HB129 : Oui en fait, là je n'y vais jamais en fait.

DJL130 : Ah tu pourrais m'expliquer ?

HB131 : Ouais, non en fait y'a un curé je crois. Bon après c'est la religion. Faut respecter quoi. Moi j'y vais jamais, faut pas les embêter.

DJL132 : Les embêter ?

HB133 : Oui enfin ceux qui y habitent. Moi je respecte. C'est une tradition quoi. Après c'est égal si c'est la religion des chrétiens ou autre. Faut respecter ça. C'est chacun qui crois comme il veut quoi. Moi en tout cas, je ne vais pas les déranger (*silence*). En fait, c'est comme si le bon dieu il habite là, je ne vais pas lui taper la porte. A côté aussi, y'a l'église. Y'en a qui tag des fois. C'est franchement pas normal quoi. On ne fait pas ça en fait quoi. Mais après j'y vais quand même mais je ne crie pas.

DJL134 : Tu les connais ceux qui font ça ?

HB135 : Non mais franchement si un jour je les vois franchement faut pas déconner quoi.

DJL136 : Donc toi tu ne vas jamais là (*je montre le presbytère*) ?

HB137 : Si j'y vais là mais bon faut pas trop faire le bruit quoi. Je parle normal quoi en fait. Mais bon je ne crie pas comme enfin voilà quoi.

DJL138 : Et les autres ?

HB139 : Oui eux parfois alors je le dis. Ou ceux qui jouent au foot aussi. Des fois ils tirent là-bas sur le mur quoi. Bon ce n'est pas grave mais quand même.

DJL140 : Oui et là tu avais aussi parlé de « course » ?

HB141 : Ah oui, oui avant on s'amusait à faire des courses là sur le bout là (*l'élève montre la partie de la cour réservée aux secours*).

DJL142 : Ah d'accord. Et maintenant ?

HB143 : Non là c'est fini. Bon mais c'était avant en 5^{ème}. C'était marrant quoi

DJL144 : Mais y avait personne ?

HB145 : Comment ça ?

DJL146 : Non mais là pour courir.

HB147 : Ah si mais bon voilà. Ils s'enlevaient quoi. C'était un peu notre cour en fait. On était à 5 / 6 à jouer à ça, mais bon pas longtemps. Juste quelque fois quoi en fait.

DJL148 : Ok je vois. En regardant ton croquis, je me suis rendu compte que, en fait, tu es rarement sur cette moitié de la cour (*je lui montre qu'il est presque toujours du côté des casiers et des bancs*).

HB149 : Ben oui mais j'ai déjà dit. Là y'a la maison là du curé.

DJL150 : Ah oui c'est vrai. Non mais, j'ai l'impression que de ce côté de la cour y'a presque pas grand monde. Bon là ce n'est pas à cause du curé quand même (*sourire*) ?

HB151 : Non non (*silence*). Ouais c'est vrai. Je ne sais pas. En fait, là de ce côté, y'a toujours des petits groupes. Souvent des filles. Pour être tranquille peut-être. En fait, ouais, là y'a jamais de monde, c'est tranquille. Et c'est vrai qu'il y a toujours les filles (*silence, l'élève regarde « dans le vide »*). Ouais et il y a aussi des 6èmes toujours là. Des petits. Bon après y en a qui se mettent là par terre.

DJL152 : Tu peux le dessiner ?

HB153 : Ouais en fait là (*voir les croix devant les toilettes*). Ouais y'a toujours des filles par 2 ou 3-4 en fait.

DJL154 : Ah tu connais leur nom ?

HB155 : Non mais je crois que c'est des 4èmes enfin suis pas sûr quoi. Mais je peux demander au fait.

DJL156 : Non non c'est bon j'irai voir. Et est-ce qu'il y a encore d'autres trucs que tu as observés ?

HB157 : Quoi ?

DJL158 : Oui enfin d'autres groupes comme ça ?

HB159 : Euhh (*l'élève réfléchit*). Ouais si des fois, y'en a qui squattent les escaliers.

DJL160 : Ah oui ?

HB161 : Oui c'est toujours les mêmes. Bon après les surveillants ils les engueulent parce que c'est interdit. On n'a jamais le droit de rien faire dans ce collège. C'est toujours tout interdit.

DJL162 : Ah oui ?

HB163 : Ouais donc aux escaliers, c'est interdit, mais je ne sais pas trop pourquoi. Mais c'est un groupe de garçons je crois qui y est. Bon mais y'a aussi parfois des filles.

DJL164 : T'as une explication ?

HB165 : Non mais bon, c'est surtout aux récré le matin et l'après-midi. Pas à midi. Ben en fait, je crois que c'est des externes. C'est pour ça. En fait, ils grimpent en haut là vers la cantine. Parce qu'il y a comme une petite ouverture là, vous voyez ?

DJL166 : Euhh ben non, je ne vois pas.

HB167 : Là quand on sort de la cantine, c'est ouvert.

DJL168 : Ah oui, là où il y a juste un verre.

HB169 : Ouais c'est des fous. Des fois, y en a qui grimpent dessus. C'est trop marrant.

DJL170 : Ben oui, t'imagines s'ils tombent ?

HB171 : Non non, mais ils vont là sur la clôture mais ils font gaffe mais c'est des malades

DJL172 : Tu les connais ?

HB173 : Ouais c'est des ULIS. En fait, ouais bon ils sont un peu bizarres. Mais bon ils sont gentils en fait pas de problème mais bon ils font des trucs de mongoles.

DJL174 : Ah oui ?

HB175 : Ouais la dernière fois y en a un qui a essayé de grimper là à côté des escaliers y'a un petit truc mais bon ouvert quoi.

DJL176 : En descendant de la cantine ?

HB177 : Oui

DJL178 : Ah oui, je vois. C'est tout petit ?

HB179 : Oui parfois ils s'amuse à grimper et à se cacher dedans mais bon ça marche pas, mais bon. C'est des fous quoi.

DJL180 : Et toi ?

HB181 : Quoi ? Moi ?

DJL182 : T'as déjà essayé ?

HB183 : Non non suis pas malade. En plus c'est c. franchement mais bon. Moi non je ne fais pas ça. Je ne veux pas d'histoire si non je me fais tuer à la maison.

DJL184 : Ah oui ?

HB185 : Ouais ouais moi je n'ai pas intérêt. Après voilà quoi.

DJL186 : Et ça arrive ?

HB187 : Quoi ?

DJL188 : Te faire tuer ?

HB189 : Ouais parfois mais surtout à cause de mon frère.

DJL190 : Ah mais tu as parlé d'une sœur avant ?

HB191 : Oui mais j'ai également un ptit frère. Et lui il fait ce qu'il veut en fait.

DJL192 : Il a quel âge ?

HB193 : 3 ans

DJL194 : Ah ok, c'est petit. Ouais c'est clair.

HB195 : Oui en fait, je suis le plus grand. Du coup je casque pour eux en fait. Dès qu'il y a un truc, allez c'est moi. C'est comme hier, y'avait un truc collant par terre. Je pense que quelqu'un a renverser un truc et allez direct c'est moi. Après je me défends et direct ça claque.

DJL196 : Ca claque ?

HB197 : Oui ça gueule en fait. Moi je ne me laisse pas faire. Si ce n'est pas moi ce n'est pas moi. Et voilà.

DJL198 : Bon ok. Bon as-tu encore quelque chose à dire sur la manière dont vous occupez la cour ?

HB199 : Non je ne crois pas en fait.

DJL200 : Non ?

HB201 : Enfin si bon juste ce que j'ai dessiné la dernière fois, je ne fais pas tous les jours exactement pareil. Des fois je change quand même. Surtout quand il pleut. Alors je vais plutôt au foyer. J'écoute de la musique et voilà quoi. Où quand il y a les autres, j'y vais avec eux.

DJL202 : Oui d'ailleurs le surveillant m'a dit que tu faisais DJ au foyer. C'est lui qui me disait ça.

HB203 : (*L'élève rigole*). Ouais c'est vrai. J'aime bien. Mais bon, des fois ben ouais, je ne mets pas toujours de la musique à fond. Des fois, je mets des trucs calmes 2/3 chansons puis après un truc rapide. Bon faut faire ça bien en fait. Puis le surveillant aussi des fois il me dit de baisser. Bon faut de la musique pour tous. Mais j'aime bien. Après quand il y a des ptits' je mets des musiques calmes.

DJL204 : Des petits ?

HB205 : Ouais des 6èmes quoi. Ils n'écoutent pas encore tous.

DJL206 : Et ça te fait quoi de faire ça ?

HB207 : Ben c'est marrant en fait. C'est un peu comme si on est DJ. C'est bien. Mais j'ai aussi une sono à la maison. Mais là c'est bien parce que y'a plein de monde. J'aime bien en fait (silence). En fait, c'est marrant parce que t'es comme au milieu et tout le monde t'écoute. Bon voilà.

DJL208 : Y'en a d'autres qui font ça ?

HB209 : Non c'est bon. Si des fois ils ramènent des musiques. Alors je leur donne un bout de papier et ils écrivent leur nom et la chanson qu'ils veulent. Puis après voilà, chacun son tour.

DJL210 : C'est organisé ?

HB211 : Ouais, mais il faut si non c'est n'importe quoi. Les surveillants aussi parfois ils veulent des trucs.

DJL212 : Donc ils écrivent des mots ?

HB213 : Non non c'est bon. Là je mets direct en fait quoi.

DJL214 : Ah ouais.

HB215 : Bon quand il y a la CPE, là je ne mets pas fort.

DJL216 : Ah oui. Elle n'aime pas ?

HB217 : Pas trop non, mais bon c'est quand même la CPE. Je ne sais pas ce qu'elle écoute. Des vieux trucs peut-être.

DJL218 : Ah oui ? C'est quoi la différence avec les surveillants ?

HB219 : Non mais c'est pareil. Enfin presque. Parce que les surveillants ils sont plus jeunes. Comme nous quoi. En fait, elle (*la cpe*) est un peu plus vieille en fait. Puis les surveillants ils sont cool. Pas tous mais presque. Ils sont comme nos copains des fois.

DJL220 : Ah d'accord.

HB221 : Ouais, ils ne disent pas toujours quelque chose quand on fait des bêtises. Ils disent juste qu'il ne faut pas le refaire et voilà c'est tout. Mais bon nous ça suffit. Pas la peine de mettre une colle ou autre chose. Faut juste le dire.

DJL222 : Ah et la CPE ?

HB223 : Ouais avec elle bon elle est chouette mais bon on ne fait pas n'importe quoi. Elle, elle est avec les profs.

DJL224 : Pas comme les surveillants ?

HB225 : Non en fait, eux ils sont plus avec nous. Des fois, voilà ils ne disent rien quand on fait des trucs.

DJL226 : Ah tu as un exemple ?

HB227 : Non pas vraiment enfin. Je ne sais pas quoi en fait. Si parfois quand on n'a pas de carnet à l'entrée ils ne disent rien. Ils nous laissent passer. Ou bien quand on est dans le hall alors qu'on n'a pas le droit. Même eux ils y vont parfois quand il fait froid alors. Bon mais après on n'exagère pas non plus en fait. On ne fait pas des trucs trop graves quoi.

DJL228 : Oui d'accord. Vous avez des limites ?

HB229 : Oui et bon comme ils nous respectent alors on fait pareil en fait.

DJL230 : Comme les profs en fait ?

HB231 : Non là c'est différent. Certains ils sont franchement. Enfin bon, comme le prof de techno.

DJL232 : Ah oui ?

HB233 : Oui franchement il nous crie dessus juste comme ça. Déjà quand on rentre dans la classe. On a rien fait déjà il fait son chef là.

DJL234 : Ah et vous ?

HB235 : Quoi ?

DJL236 : Et vous vous faites quoi ?

HB237 : Ben on dit rien quoi.

DJL238 : Vous êtes sage du coup ?

HB239 : Ben ouais vaut mieux. Enfin bon parfois quand il a le dos tourné on se fait passer des mots

DJL240 : Des mots ?

HB241 : Oui mais bon (*il rigole*). Ce n'est pas méchant quoi. Mais bon voilà. Rien de plus. Si non on est une bonne classe on ne fait pas les c... Mais on ne se laisse pas non plus faire.

DJL242 : Et aujourd'hui tu avais techno ?

HB243 : Oui

DJL244 : Vous avez passé des mots ?

HB245 : Non pas aujourd'hui

DJL246 : Ah ouais ?

HB247 : Ouais on ne fait pas toujours ça. Des fois, en fait si personne ne commence alors on ne le fait pas. Mais quand un s'y met c'est lancé (*rire*).

DJL248 : Ah oui ?

HB249 : Oui surtout avec lui. Bon y en a quand même parfois qui exagère.

DJL250 : Ah et ils font quoi ?

HB251 : Ouais, ils font semblant de tousser ou de faire tomber des trucs. C'est marrant.

DJL252 : Ah ok

HB253 : Mais bon voilà sans plus quoi.

DJL254 : Tu peux un peu me raconter comment ça se passe dans les cours ?

HB255 : Ben ouais, je ne sais pas trop.

DJL256 : Vous faites beaucoup de truc comme ce que tu viens de dire.

HB257 : Non pas trop. Bon ce n'est pas méchant. Mais on le fait avec lui parce qu'on l'aime pas. Après les autres c'est tranquille quoi. En fait, ça dépend du prof. Quand on l'aime bien ça va. On peut même des fois faire des blagues mais avec certains ce n'est même pas la peine. Puis ça dépend des matières. En musique c'est toujours n'importe quoi. On jette des trucs, on se lance des blagues. On se lance des stylos aussi parfois (*rire*). Bon moi parfois je dors en cours. Surtout en anglais parce que je comprends rien. Le prof il ne dit rien. Je ne l'embête pas en même temps. Je me mets au fond là, je mets le sac là et je pose la tête.

DJL258 : Tu dors ?

HB259 : Oui, enfin pas vraiment.

DJL260 : Mais quand même ?

HB261 : Des fois, il n'est pas content alors je fais semblant de travailler. Je sors mes cours, le livre, je l'ouvre. Je recopie ce qu'il écrit mon voisin. Comme ça c'est bon. Mais souvent je dors. Après quand il y a une éval j'essaie de voir le cours mais je ne comprends plus rien. Puis je n'aime pas.

DJL262 : Tu n'aimes pas ?

HB263 : Ouais je n'aime pas. Mais après je fais gaffe. Les devoirs notés je les fais. Enfin, je recopie toujours chez les têtes. Là à la récré, avant le cours. Juste pour ne pas se planter.

DJL264 : Du coup t'as de bonnes notes ?

HB265 : Oui enfin non pas toujours. Ce n'est pas toujours bon. Mais c'est mieux que rien du tout. Mais l'année dernière j'avais de bonnes notes, là avec elle c'est dur.

DJL266 : Ah et qu'est ce qui change.

HB267 : Je ne sais pas (*long silence*). En fait, elle parle tout le temps en anglais. Du début à la fin. C'est abusé. Elle peut au-moins expliquer le cours. Non même les exo elle parle en anglais.

DJL268 : Bon ok, tu veux encore rajouter quelque chose ? Là ça a sonné.

HB269 : Non c'est bon.

DJL270 : Parfait, n'hésite pas à venir vers moi si tu veux.

Annexe 19 : Restitution des scènes de vie de Mahamoud

Tableau de Mahamoud	Catégories	Thématiques	N°
<p>Mahamoud est scolarisé en classe de 3^{ème}. Ce jour là, et contrairement à son habitude, il décide d'emprunter une autre porte de sortie. Il est 12H05 lorsqu'il sort des bâtiments à l'extrême opposé de la grande porte qu'il a pourtant l'habitude d'emprunter tous les jours. Pour cela, il va même se désolidariser du groupe de copains avec qui il partage son temps au quotidien :</p> <p>« <i>Oui oui, les autres ils sont descendus comme d'habitude. Mais là, je n'avais pas envie</i> » HB40</p> <p>Il franchit ainsi une petite porte qui donne accès à la grille de sortie de l'établissement (cf croquis sur feuille blanche). Si ce détail semble insignifiant à première vue, on va vite comprendre que ce choix n'est pas le fait du hasard.</p> <p>Cet accès est effectivement interdit ce dont l'élève a conscience :</p> <p>« <i>Oui bon. On n'a pas le droit. Mais y avait personne puis on s'en fout</i> » (HB32). Il s'y est rendu pour un motif précis : « <i>En fait, c'est juste parce qu'il fait chaud en fait</i> » (HB32)</p> <p>L'élève semble néanmoins découvrir en même temps qu'il l'énonce le motif de cet interdit :</p> <p>« <i>Bon après c'est un peu dur de passer parce que tout le monde vient par là (l'élève montre tous les élèves qui viennent par la cour et qui rentrent dans le hall). Mais bon, on y va quand même. On pousse et voilà. Bon faut un peu pousser fort aussi et voilà. Ah c'est peut-être pour ça que c'est interdit par là</i> » (HB34)</p> <p>Visiblement, il n'avait pas bien compris le sens de cet interdit en considérant même que c'est une absurdité dans la mesure où le hall est chauffé ce qui est agréable surtout lorsqu'il fait froid à l'extérieur.</p> <p>Assis dans le hall, rejoint par ses camarades, un nouveau comportement de rupture se produit :</p> <p>« <i>Moi j'avais laissé le mien [le portable] dans le sac. Bon voilà. Je l'avais oublié</i> » (HB46).</p> <p>Néanmoins, il ne va pas rester sans alternative :</p> <p>« <i>Du coup, j'ai regardé Guillaume jouer un peu</i> » (HB46)</p> <p>Ce geste témoigne d'une capacité d'initiative qui lui permet finalement d'accéder au jeu vidéo par l'intermédiaire d'un camarade. Cette alternative de l'élève a le mérite de ne pas l'exposer à nouveau à la contrainte d'avoir à circuler à contre-sens pour accéder aux casiers. On peut supposer, sans que l'élève l'ait néanmoins verbalisé, que cet arbitrage est le fruit d'un calcul, fut-il intuitif, qui l'amène à faire ce choix. Mais les ruptures avec les habitudes ne vont pas s'arrêter là. Alors que les élèves sont installés dans le hall voilà que survient une scène inattendue :</p> <p>« <i>Puis la principale est arrivée. Elle nous a tous dit de sortir dehors</i> » (HB46)</p> <p>Ce que les élèves ne vont pas manquer d'effectuer.</p> <p>S'ils sont capables d'identifier les raisons de cette injonction :</p> <p>« <i>Parce que y'en a un qui avait écrit des graffitis sur un mur</i> » (HB48)</p> <p>Il n'en demeure pas moins qu'ils s'interrogent sur l'incohérence entre un surveillant qui autorise l'accès au hall et une Principale qui s'y</p>	<p>Détournement de la norme par confort</p> <p>Interprétation d'une norme</p> <p>Prise d'initiative</p> <p>Adaptation à une injonction</p> <p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

<p>oppose :</p> <p>« <i>Bon en même temps le surveillant il avait rien dit. Mais elle là, elle a tout de suite gueulé</i> » (HB48)</p> <p>Mahamoud ne remet pas en cause le positionnement de la Principale. Il va davantage s'attarder sur l'attitude du surveillant :</p> <p>« <i>Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas</i> » (HB48)</p> <p>Cette nuance est intéressante. En effet, Mahamoud semble davantage sensible aux injonctions du surveillant dans la mesure où ce dernier cible les excès de comportement et non un interdit « de fait » qui serait gravé dans le marbre.</p> <p>Il respecterait davantage les injonctions qui seraient le reflet d'un arbitrage « humain » avec le risque de confusion lié à la subjectivité du surveillant. Cette sensibilité dont fait preuve l'élève va à nouveau être mobilisée quelques instants plus-tard lorsqu'il va croiser la principale à l'entrée du réfectoire cette fois :</p> <p>« <i>La principale elle était énervée comme tout là. Elle regardait méchant. Comme un bulldog en fait. On rigolait parce qu'on a dit qu'on dirait que de la fumée sort par ses oreilles (rires)</i> » (HB62)</p> <p>Cette attitude de la Principale n'a eu visiblement aucune résonance auprès des élèves et ceci d'autant qu'ils semblent même y avoir répondu par la dérision à cette posture.</p> <p>Le repas se passera ensuite comme à l'ordinaire non sans avoir fait le nécessaire pour manger ensemble :</p> <p>« <i>Ah oui, y'avait deux autres on leur a dit de s'enlever pour qu'on puisse se mettre ensemble</i> » (HB62)</p>	<p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Si l'élève aspirait à être en communauté sur ce temps de repas, il va néanmoins s'isoler à la sortie de la cantine :</p> <p>« <i>Puis moi je suis allé sur le banc là</i> » (HB62) et « <i>les autres ils ont bougé</i> » (HB66)</p> <p>Mais cet isolement n'est pas le fait du hasard :</p> <p>« <i>J'étais trop fatigué !</i> » (HB66) car « <i>J'ai joué toute la nuit au jeu</i> » (HB68)</p> <p>On voit apparaître ici un passé persistant qui nécessite un temps de repos que l'élève va s'octroyer en s'isolant provisoirement du groupe de camarades. Cette fracture avec le groupe avait déjà été relevée à la sortie des cours.</p> <p>On apprendra plus-tard qu'il y a une autre raison à ce choix :</p> <p>« <i>Non mais en fait, voilà quoi. J'ai eu une sale note alors bon. Alors je n'ai pas vraiment envie de rester avec les autres</i> » (HB86)</p> <p>Cet aveu est intéressant parce que si on était resté aux premières déclarations on aurait pu penser que l'élève s'est isolé d'abord par confort (lors de l'accès au hall par la petite porte de sortie) puis pour récupérer (d'une pratique de jeu nocturne). Or, la raison cachée, détournée est sans rapport avec ses premiers éléments d'explications présentées.</p> <p>Ce n'est pas uniquement la note qui pose problème, mais surtout les conditions de passation de l'évaluation :</p> <p>« <i>Mais bon la prof la elle abuse (silence). En fait, elle avait fait une éval surprise. Je ne savais pas. Ça m'énervé là</i> » (HD88)</p>	<p>Interprétation d'une attitude / posture par les élèves</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>On mesure combien l'élève est sensible à des valeurs qu'il ne nomme pas mais qui pourrait s'approcher de celle de transparence.</p> <p>Les inquiétudes de l'élève iront encore plus loin. Si en amont il condamne les choix de l'enseignante, il est également en capacité de se projeter :</p>	<p>Socle de valeurs</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>

<p>« <i>Y'a le brevet, l'orientation</i> » (HB90) Mais c'est le futur immédiat qui semble le plus l'inquiéter : « <i>Ouais ben c'est mon père quoi. Ma mère elle ne dit rien [...] mais mon père il gueule tout de suite</i> » (HB91). Les technologies de la communication vont accélérer les événements : « <i>Puis avec entea dès que je rentre ça va gueuler</i> » (HB93) En effet, il sait que son père aura déjà pris connaissance de la note avant même qu'il ne l'annonce : « <i>Ben oui avec internet là, ils voient tout de suite les notes quoi</i> » (HB95) L'élève est donc tiraillé entre un passé persistant et un futur imminent. Cette tension l'extrait momentanément du présent d'où ce besoin d'isolement qu'il exprime dès la sortie des cours.</p>	Interprétation des normes d'autrui	Processus d'arbitrage	3
<p>Le cercle familial, l'élève va à nouveau le mobiliser lorsqu'il revient sur le choix du menu. En effet, ce jour là le menu prévoyait de la viande de porc. Or, l'élève : « <i>n'aime pas ça en fait</i> » (BH111) Mais c'est plus compliqué qu'il n'y paraît : « [...] <i>on est musulman alors on ne mange pas ça. Mais bon ce n'est pas bon ce truc de toute façon</i> » (HB115) Au final, ce qui l'amène à ne pas consommer ce repas ce n'est pas uniquement du fait du goût ou de la religion : « <i>Mais bon, je respecte c'est la famille quoi</i> » (HB117) Cette dernière affirmation montre que le choix d'en consommer est directement lié à la valeur « famille » qu'il ne nomme pas immédiatement. D'ailleurs, il va même confirmer ce choix : « <i>Je respecte</i> » (HB119), « <i>En fait, c'est dans la famille. Bon moi je respecte mais voilà</i> » (HB123).</p>	Socle de valeurs	Processus d'arbitrage	3
<p>Ce n'est donc visiblement pas un interdit formel qui conditionne ce choix d'autant qu'il précise que : « <i>Des fois j'en mange un peu quoi</i> » (HB121) Cet extrait de vie met en évidence que Mahamoud semble arbitrer ses choix davantage en s'appuyant sur un socle de valeurs qui, sans être un carcan rigide (puisque des « transgressions » sont possibles), représente le cadre de référence de son agir. Cette posture, il va la reconfrmer lorsqu'il évoquera le presbytère qui est adjacent à la cour. Lors du 1^{er} entretien, il avait noté sur le croquis : « <i>Calme donc pas de bruit</i> » L'élève précisera cet aspect :</p>		Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>« <i>Oui en fait, là je n'y vais jamais en fait</i> » (HB129), « <i>En fait y'a un curé je crois. Bon après c'est la religion. Faut respecter quoi. Moi j'y vais jamais, faut pas les embêter</i> » (HB131) De même il va s'offusquer de tags sur un mur, mais pas n'importe lequel :</p>	La valeur comme arbitrage	Processus d'arbitrage	3
<p>« <i>A côté aussi, y'a l'église. Y'en a qui tag des fois. C'est franchement pas normal quoi. On ne fait pas ça en fait quoi</i> » (HB133) Si la religion qui représente cet espace n'est pas la sienne, il considère qu'il faut malgré tout la respecter :</p>	La valeur comme arbitrage de normes	Processus d'arbitrage	3
<p>« <i>C'est une tradition quoi</i> » (HB133) On voit bien dans cet extrait qu'il n'est pas neutre face à ce qu'il observe. Il reconsidère des situations à la lumière de valeurs qu'il convoque et qui vont contribuer à façonner la manière dont il se projette dans l'espace.</p>	Adaptation à des normes	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Enfin, l'entretien va se poursuivre avec une analyse plus centrée sur</p>	Pratique de	Tendance à	1

<p>l'occupation de l'espace. On y apprend des pratiques passées : <i>« Avant on s'amusa à faire des courses là sur le bout là (HB141). Cf croquis : La partie de la cour réservée aux secours Les autres élèves avaient visiblement accepté cette forme d'occupation de l'espace : « Ils s'enlevaient quoi » (HB147) L'occupation de la cour a également attiré notre attention puisqu'une partie de la cour (la moitié de la cour située à l'opposé des casiers) semblait peut fréquentée par l'élève : « En fait, là de ce côté, y'a toujours des petits groupes. Souvent des filles. Pour être tranquille peut-être. En fait, ouais, là y'a jamais de monde, c'est tranquille. Et c'est vrai qu'il y a toujours les filles (silence, l'élève regarde « dans le vide »). Ouais et il y a aussi des 6èmes toujours là. Des petits. Bon après y en a qui se mettent là par terre » (HB151). Cf croquis : Les croix devant les toilettes. Cet espace semble, selon l'élève, davantage propice à des moments de quiétudes, des instants que l'on partage en petit groupe à l'opposé de l'agitation que l'on trouve du côté des casiers et des bancs. Aucune indication de ce type ne se trouve dans le règlement intérieur. Les élèves semblent ainsi avoir produit leur propre norme en attribuant une fonction à cette partie de la cour. Il y a également les élèves : « Qui squattent les escaliers » (HB159) Cet espace étant interdit selon l'élève : « Bon après les surveillants ils les engueulent parce que c'est interdit » (HB161) En effet : « Ils grimpent en haut là vers la cantine. Parce qu'il y a comme une petite ouverture là » (HB165) Enfin, l'entretien va se terminer avec l'évocation de sa pratique de DJ qu'il met en œuvre lorsqu'il est au foyer. Il nous explique comment il organise ces sessions de musique : « Des fois ben ouais, je ne mets pas toujours de la musique à fond. Des fois, je mets des trucs calmes 2/3 chansons puis après un truc rapide. Bon faut faire ça bien en fait. Puis le surveillant aussi des fois il me dit de baisser. Bon faut de la musique pour tous. Mais j'aime bien. Après quand il y a des ptits' je mets des musiques calmes » (HB203) Sa pratique n'a donc rien du hasard puisqu'il s'adapte à son public. En cela, il confirme qu'il est en capacité d'observer et d'émettre des hypothèses sur la musique qui serait la plus adaptée aux uns et aux autres. Pour cela, il doit anticiper les attentes et interpréter en fonction des profils en présence. C'est d'autant plus explicite pour un certain public : « Bon quand il y a la CPE, là je ne mets pas fort » (HB215) Cette situation va d'ailleurs amener l'élève à présenter des alliances. Ainsi, on apprend que les surveillants : « Ils sont comme nos copains des fois » (HB219) A l'inverse de la CPE : « Elle, elle est avec les profs » (HB223) Ces éléments sont intéressants dans la mesure où ils traduisent une proximité entre différents publics. L'élève ne reste donc pas neutre dans son vécu d'élève et émet des hypothèses d'alliances. Mais l'élève est également en capacité de pactiser avec ses camarades surtout lorsqu'il s'agit de s'opposer à un enseignant tout en évitant une confrontation directe :</i></p>	<p>détournement liée à l'espace</p> <p>Attribution d'espaces</p> <p>Détournement des espaces</p> <p>Pratique d'attribution de l'espace et de détournement</p> <p>Interprétation des attentes des élèves et adultes.</p> <p>Interprétation d'alliances</p> <p>Pratique de détournement de normes par</p>	<p>adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu et à l'adapter</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à s'adapter</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p></p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>1</p>
---	---	---	--

<p>« Parfois quand il [le prof] a le dos tourné on se fait passer des mots » (HB239)</p>	<p>dissimulation d'une activité</p>		
<p>Ou encore : « Ils font semblant de tousser ou de faire tomber des trucs » (HB251)</p>	<p>Pratique de détournement de normes</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>L'élève attribue une valeur à ces agissements : « Ce n'est pas méchant. Mais on le fait avec lui parce qu'on l'aime pas » (HB257)</p>	<p>Attribution d'une valeur à des actes</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>On apprend encore que l'élève s'adapte à l'humeur de l'enseignant : « Il [l'enseignant] n'est pas content alors je fais semblant de travailler. Je sors mes cours, le livre, je l'ouvre. Je recopie ce qu'il écrit mon voisin. Comme ça c'est bon »</p>	<p>Pratique de détournement de normes</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>On voit que l'élève est toujours en arbitrage. Il observe l'attitude de l'enseignant, y associe une émotion pour ensuite s'adapter. La pratique de détournement est ici visible. Il ne va pas suivre les injonctions (et travailler), mais plutôt faire semblant afin d'éviter de s'exposer directement à l'autorité de l'adulte. Cette adaptation traduit bien le calcul bénéfice/risque que l'élève réalise consciemment.</p>	<p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Cette logique est également perceptible lorsqu'il évoque les devoirs à réaliser à la maison : « Je recopie toujours chez les têtes. Là à la récré, avant le cours. Juste pour ne pas se planter » (HB263)</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>L'entretien va se clore brutalement puisque la sonnerie venait de retentir.</p>			

Annexe 20 : Tableau récapitulatif des paroles de Mahamoud par thèmes et catégories

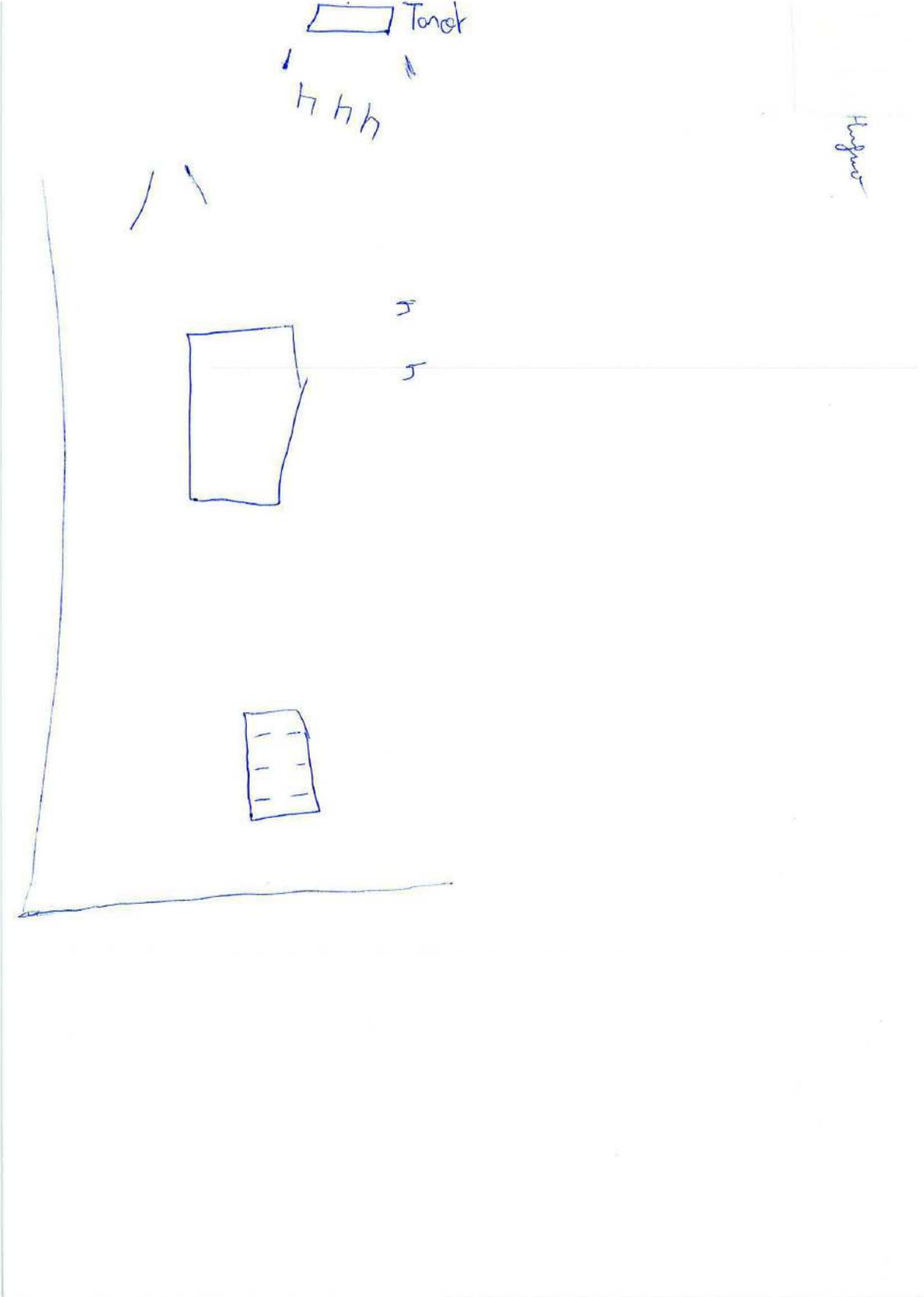
Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« En fait, il [le comptoir dans le hall] ne sert à rien. Des fois on s'y met et on fait le prof ou le CPE » (HB26) ; « Avant on s'amusait à faire des courses là [la partie de la cour réservée aux secours] sur le bout là » (HB141)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1b : Détournement des outils de communication	
« Parfois quand il [le professeur] a le dos tourné on se fait passer des mots » (HB239), « ils font semblant de tousser ou de faire tomber des trucs » (HB251) ; « On jette des trucs, on se lance des blagues. On se lance des stylos aussi parfois » (HB257) ; « Je fais semblant de travailler. Je sors mes cours, le livre, je l'ouvre. Je recopie ce qu'il écrit mon voisin. Comme ça c'est bon. Mais souvent je dors » (HB261)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« Les autres ils trichent. Ils se passent les réponses » (HB99)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement	
« Elle [la principale] nous a tous dit de sortir dehors. Alors on est sorti » (HB46)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
« En fait, là de ce côté, y'a toujours des petits groupes. Souvent des filles. Pour être tranquille peut-être » (HB151) ; « Y'en a qui squattent les escaliers » (HB159)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3a: Socle de valeurs	
« Non on est musulman alors on ne mange pas ça » (HB115) ; « je m'en fous un peu. Mais bon, je respecte c'est la famille quoi » (HB117) ; « Après je ne fais pas de prière et tout [...]. Non pas à ce point. Mais à la maison c'est ça quoi. Après les autres ça ne me dérange pas. Ils font ce qu'ils veulent » (HB119) ; « Bon après c'est la religion. Faut respecter quoi. Moi j'y vais jamais [près du presbytère], faut pas les embêter (HB131) ; « Bon y en a quand même parfois [des élèves] qui exagèrent » (HB249) ; « Mais on le fait [des bêtises] avec lui parce qu'on ne l'aime pas » (HB257)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage	

Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui

« Le surveillant il est cool. Il ne dit jamais rien en fait. Bon sauf quand on exagère mais ça on ne fait pas » (HB48) ; « Elle [la surveillante] bon elle est chouette mais bon on ne fait pas n'importe quoi. Elle, elle est avec les profs » (HB223) ; « Eux [les surveillants] ils sont plus avec nous. Des fois, voilà ils ne disent rien quand on fait des trucs » (HB225)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3c : Production de normes clandestines

« Bon mais après on n'exagère pas non plus en fait. On ne fait pas des trucs trop graves quoi » (HB227) ; « Bon moi parfois je dors en cours. Surtout en anglais parce que je comprends rien. Le prof il ne dit rien. Je ne l'embête pas en même temps. Je me mets au fond là, je mets le sac là et je pose la tête » (HB257)



Annexe 22 : Entretien verbatim de Hugo

DJL1 : Bon ok H., on y va ?

H2 : Oui

DJL3 : Alors, tu te rappelles de la dernière fois ?

H4 : Oui je crois

DJL5 : Tu peux me le rappeler ?

H6 : Oui faut dessiner ce qu'on fait, mettre des lignes là et euhh voilà (*l'élève lève le regard vers moi*).

DJL7 : Oui c'est cela. En fait, l'entretien va se passer en deux étapes. D'abord il faut que tu me dessines tes déplacements. Il faudrait ensuite me dessiner les groupes d'élèves qu'il y avait dans la cour. Je pense qu'il y avait aujourd'hui des groupes?

H8 : Oui oui genre comme ça (*il montre des parties de la cour*)

DJL9 : Et là faudra être super précis. Ca n'a peut-être l'air de rien pour toi, mais moi tous les détails comptent. En fait, c'est comme une scène de reconstitution de crime. Tu vois ce que c'est ?

H10 : Oui c'est là quand il y a genre des attentats et tout

DJL11 : Non pas vraiment. Tu sais, quand on pense avoir le coupable d'un assassinat par exemple, on rejoue la scène du crime. La victime, l'auteur, les témoins... tous se retrouvent sur la scène du crime et on va refaire la scène dans tous les détails, même ceux qui sont a priori sans intérêt ! Tu vois ?

H12 : Ahh oui

DJL13 : Bon là, je te propose de faire pareil mais en essayant de te rappeler dans le détail tout ce que tu as fais depuis la fin des cours à midi. On se donne environ une demi-heure et tout reste confidentiel. D'accord ?

H14 : D'accord.

DJL15 : Donc, prends un stylo. Prends celui que tu veux. Et commence.

H16 : Donc là (*l'élève montre du coup l'endroit par lequel il est sorti du bâtiment de cours*).

DJL17 : Ben oui, si tu es sorti par là. Attends, montre moi d'abord là où il y avait des élèves aujourd'hui.

H18 : Genre dans la cour ?

DJL19 : Oui c'est ça

H20 : Ben y en avait partout ?

DJL21 : Mais quand tu es sorti, y'en avait pas partout ?

H22 : Ahh non. Alors y'avait des élèves là (*l'élève change de stylo, prend un feutre et fait un cercle devant les toilettes*). Là (*dans le hall*), en fait là y en avait plein. Là aussi (*devant les casiers*) et là (*devant le garage à vélo*).

DJL23 : Essaye de bien t'en souvenir. C'est tout ?

H24 : Euhh ben oui. Je crois (*silence*) oui c'est tout en fait (*l'élève change de stylo*). Alors, je suis sorti par là euhh oui là. Euh je crois qu'il était genre 12h02. Je mets l'heure ?

DJL25 : Oui oui, comme la dernière fois.

H26 : Ok. Après on s'est fait virer.

DJL27 : Virer ?

H28 : Oui en fait on n'a pas le droit d'y aller.

DJL29 : Ah ok

H30 : Puis on a attendu là... 12h05 à peu près. Après le surveillant nous a appelé, puis on est monté.

DJL31 : Ok mais écoute H. ça va un peu vite je trouve. Tu pourrais me le raconter un peu plus en détail. Quand vous vous êtes fait virer, qu'est-ce qui s'est passé ? T'étais avec qui ? Vous avez parlé de quoi ? Y avait des bousculades ? Ou pas ? Tu vois il faut être précis.

H32 : Ah oui

DJL33 : Tu préfères qu'on arrête ? Je peux revenir la prochaine fois si tu veux ?

H34 : Non non c'est bon (*l'élève se redresse et pointe son regard sur la feuille*). En fait, quand on est sorti là du hall, y' avait plein de monde. Tout le monde se bousculait en mode marrant. On aime bien aller dans la mêlée, du coup on a avancé à fond quoi.

DJL35 : A fond ?

H36 : Ouais on a mis un peu le bazar. Le surveillant il était dépassé (*sourire*), il était en mode crié, énervé mais personne ne l'écoutait. Il parlait genre dans le vent.

DJL37 : Dans le vent ?

H38 : Oui il s'excitait et plus nous on se marrait ! Bref on est ressortit et on a attendu genre là.

DJL39 : Quand tu dis « on » ?

H40 : Y'avait N. et G. Après on a attendu. Le surveillant il nous a crié dessus mais bon, on s'en fou. Il dit toujours qu'il va mettre des colles mais il ne le fait jamais. Du coup, on a attendu que ça se passe et on est monté. Ouais en mode tranquille quoi.

DJL41 : A la cantine ?

H42 : Oui. Puis là on a attendu. J'ai lu le menu.

DJL43 : Le menu ?

H44 : Ouais, en fait il était faux. Y'avait marqué de la choucroute. Mais y'a avait de la viande je crois. Puis on est rentré et puis voilà on est rentré. Je dessine là ?

DJL45 : Oui oui. Vas-y

H46 : Puis on a mis le plateau.

DJL47 : Ok mais essaye d'être plus précis. Vous vous êtes assis là. C'est ça ?

H48 : Oui. En fait, notre place était prise. Du coup, on est allé là. Y avait un p'tit à table genre je ne sais pas 6^{ème} je crois. Alors on s'est mis à côté de lui pour qu'il parte.

DJL49 : Il est parti comme ça ?

H50 : Ouais c'est bon mais genre, c'est comme ça. On a l'habitude. Moi aussi je m'enlève quand il y a un groupe. C'est bon je ne vais pas les empêcher de se mettre ensemble. On l'a pas forcé (*il lève son regard et me fixe*).

DJL51 : Non ok j'ai rien dit (*sourire*)

H52 : Je dis ce qui s'est passé à table ?

DJL53 : Vraiment tous les détails.

H54 : Bon on s'est échangé les plats. B. il est végétarien, alors (*il s'interrompt*) enfin au Mac do il est jamais végé (*sourire*)! Moi je lui ai donné les haricots, toutes façons je n'aime pas alors. Et moi j'ai pris sa viande. C'est bon comme ça ?

DJL55 : Oui mais raconte encore, ce qui s'est passé, les autres à côté (*il m'interrompt*)

H56 : Y en a un qui nous a envoyé genre des boulettes de pain.

DJL57 : Ah oui ?

H58 : Oui mais c'était les ULIS là.

DJL59 : Et ?

H60 : Non mais genre c'est des tarés.

DJL61 : Et vous ?

H62 : Non on a rien fait.

DJL63 : Bon écoute, rappel toi c'est confidentiel. Je ne dirai rien à votre CPE...puis elle n'est même pas là.

H64 : Non oui bon. Ben on a bombardé aussi mode c'est normal quoi. C'était chaud (*sourire*). Même les filles s'y mettent. En fait, la CPE elle n'est pas là depuis genre 3 semaines du coup on peut faire des trucs. On ne risque pas de se faire convoquer. Enfin si la Principale mais là c'est pour des trucs graves. Là c'est rien en fait. Bon on peut un peu abuser du coup (*sourire*).

DJL65 : Et le surveillant ?

H66 : Non mais lui, il est à la masse. En fait, quand il nous regarde on fait semblant de parler, normal quoi. Puis après c'est parti. Il ne remarque jamais rien. Même s'il nous cause. En fait, à midi, il a parlé à B. Et pendant qu'il lui parlait genre tranquille quoi, B il faisait des boulettes de pain, comme ça hein (*il montre le geste*) et il les mangeait tranquille, et l'autre (*rire aux éclats*), et l'autre il avait un plan de boulettes devant lui

DJL67 : Un plan de boulettes ?

H68 : Oui c'est-à-dire qu'il en avait genre plein de préparé. Et le gars, il a rien capté. Il a regardé et a dit : « C'est quoi ça ? ». Il a dit « rien » et lui il dit juste : « Ah bon » et il part. Pfuui n'importe quoi (sourire).

DJL69 : Le surveillant ?

H70 : Ouais le surveillant, il est là et nous on se marre à fond. Mais il ne voit rien. Pfuui il est trop cool lui. En fait, déjà en perm. ce matin, quand la Principale est rentrée il a fait genre je gère, et il nous a crié dessus.

DJL71 : Ah

H72 : Oui elle avait un truc à lui dire. Mais en fait, des fois il est genre trop strict vous voyez ? Genre direct il met un mot. Bon ça ce n'est pas marrant parce que là je me fais tuer à la maison.

DJL73 : Ah ?

H74 : Ouais surtout par mon père. Du coup, quand il est énervé, je fais semblant de travailler.

DJL75 : Tu peux me raconter ? C'était ce matin ce que tu me racontes là c'est ça ?

H76 : Oui c'est ça. En fait, j'ai sorti une feuille, mon bouquin et ma trousse. Et bon, je travaille quand même. Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis il se fâche sur les autres quoi. C'est marrant. Ce matin j'ai attendu tranquille avec le bouquin là. Mais bon, c'était long. Du coup, j'ai regardé P.

DJL77 : P ?

H78 : Oui il est dans ma classe. En fait, genre je m'ennuie quoi.

DJL79 : Comment ça ?

H80 : Ben, je le regardais quoi.

DJL81 : Et puis ?

H82 : Ben rien, mais je regarde genre ce qu'ils font les autres

DJL83 : Ah et ce matin ?

H84 : Quoi ?

DJL85 : Oui mais raconte moi encore en perm.

H86 : Ben je les regardais en mode tranquille pour voir. Je ne sais pas des fois ça donne des idées. Puis ce matin j'ai rien fait. Enfin si, c'était marrant. Quand le surveillant il venait, je faisais semblant d'écrire les verbes irréguliers. C'était marrant. En fait, on se regarde avec les autres et dès qu'un rigole l'autre rigole. Et après c'est le fou rire. Des fois ça part au « klach » tout de suite.

DJL87 : Hein ?

H88 : Ben ouais, j'avais le cahier de maths et j'écrivais des verbes genre en anglais. Mais j'écrivais n'importe quoi en fait. Et lui là, il passe à côté genre je gère (*éclat de rire*). Trop marrant. Après j'ai dit « Oh monsieur, je peux me déplacer pour travail avec P »? Puis là cache « Non tu restes là ».

Pfouu, je lui ai quand même envoyé des mots. Là quand genre le surveillant il ne voyait pas quoi.

DJL89 : Vous avez fait ça ?

H90 : Ouais mais bon, c'était rien en fait. Mais lui il voit rien du tout.

DJL91 : Y avait quoi encore en perm ?

H92 : On s'échangeait les stylos.

DJL93 : Les stylos ?

H94 : Oui voilà enfin c'est juste pour les regarder genre (*silence*) enfin voilà. Et lui il voit rien. Mais bon on ne fait pas de bruit puis voilà il est content.

DJL95 : Ah
H96 : Ouais (*silence*)
DJL97 : Et ?
H98 : quoi ?
DJL99 : Y avait encore quelque chose en perm ?
H100 : Non (*silence*) enfin je ne crois pas
DJL101 : Est-ce que tu te rappelles de ce qui t'es passé par la tête là pendant la perm ?
H102 : Ouais ouais
DJL103 : Raconte
H104 : A quoi je pensais ?
DJL105 : Oui ?
H106 : Bon des fois, on s'amuse à poser plein de questions.
DJL107 : Comme quoi ?
H108 : Ben je ne sais pas. Genre, ah « Monsieur est-ce que Madame M. est là ? » Puis, on passe tous les profs genre un après l'autre (*sourire*). C'est marrant. Ce matin, j'ai fait pareil mais je n'arrêtais pas de lui poser des questions de cours. Genre pour faire sérieux.
DJL109 : Ah oui, et ça marche ?
H110 : Ouais, il répond des fois mais des fois il dit « Attends, je vais passer après puis il ne vient pas ». Les autres ils rigolent et moi du coup faut que je reste calme. C'est marrant mais bon ce n'est pas méchant. C'est genre pour passer le temps. Puis des fois je m'amuse à colorier le surveillant.
DJL112 : Colorier le surveillant ?
H113 : Oui en fait, je dessine genre sa tête et voilà je le dessine.
DJL114 : Ah une caricature ?
H115 : Oui enfin pas comme Charlie non non. Juste comme ça.
DJL116 : Tu as fais ça ce matin ?
H117 : Non non.
DJL118 : Ah mais tu as fais quoi encore que tu n'as pas dit ? Ou t'as tout dit ?
H119 : Non des fois
DJL120 : (*Je l'interromps*) non ce matin
H121 : Oui enfin ce matin. Euhh (*il réfléchit*). Si en fait, j'ai réfléchi à ce que je ferai là à midi
DJL122 : Ah ? Et quoi ?
H123 : Ben en fait, avec qui je vais manger. Des fois je change. Bon genre pas tous (*il insiste sur le mot « tous »*) les jours je suis avec les mêmes. Parfois voilà genre je change et je traîne avec les autres en fait.
DJL124 : Ah et oui aujourd'hui tu voulais changer ?
H125 : Oui mais bon après ils sont venus alors je suis resté avec eux. Voilà je les aime bien genre voilà c'est bon quoi. Ce n'est pas grave. Puis on a genre bien rigolé en fait.
DJL126 : Quand ?
H127 : Ben là quand on s'est fait jeter du hall là.
DJL128 : Ah oui ok donc on continue là où tu t'es arrêté (*je montre le croquis*) ?
H129 : A la cantine ?
DJL130 : Oui et vraiment raconte tous les détails. Comme une scène de reconstitution. Tu vois ?
H131 : Ouais ouais. Ben après on a mis le plateau, on est descendu puis on est allé au foyer.
DJL132 : Direct ?
H133 : Oui
DJL134 : Y'avait rien entre la fin du repas et le foyer ?
H135 : Non
DJL136 : Personne ?

H137 : Non il n'y avait personne.
DJL138 : Donc le foyer, tu peux me le dessiner sur cette feuille ?
H139 : Ok là y'a l'entrée, une table avec des chaises. Là le baby foot. Là aussi y'a des chaises.
DJL140 : Ah c'est là où je vous ai vu avant ?
H141 : Non en fait, on était là derrière, dans le coin.
DJL142 : Ah oui derrière le mur là ?
H143 : Oui c'est ça. En fait, c'est calme comme ça pour jouer aux cartes
DJL144 : Ah ok.
H145 : Bon en fait, on se met toujours là quand on ne veut pas jouer au baby. C'est genre tranquille. Heuu, là à la vitre.
DJL146 : Et toi donc tu étais ?
H147 : Là à la salle du fond.
DJL148 : Et là vous avez joué à ?
H149 : Au tarot.
DJL150 : Ah oui, tu l'as déjà dit. Tu peux l'écrire là comme ça je n'oublie pas. Et là tu peux me raconter cette partie. Tu étais avec qui ? Et tous les détails !
H151 : Ah on était à 4 je crois. G, B, T et moi.
DJL152 : Mais ils « étaient déjà là quand ? » (*silence*).
H153 : (*L'élève ne répond pas et me regarde.*)
DJL154 : Non mais là, tu ne m'as pas dit
H155 : Non en fait, on n'avait pas envie en plus. Des fois, on doit tous aller au foyer. Genre c'est comme ça. Mais bon, personne ne reste dans la cour. Quand on a envie d'être tranquille on va là, dans le coin. C'est bon
DJL156 : Ah oui, le surveillant ne vous voit pas à cause du mur
H157 : Ouais mais ce n'est pas ça. En fait, c'est en mode tranquille quoi. Personne ne vient là. On peut jouer tranquille.
DJL158 : Et là, vous étiez à quatre ?
H159 : Oui c'est ça (*silence*)
DJL160 : Ok et ?
H161 : Ben voilà. Rien quoi
DJL162 : Ok et tu as fait équipe avec qui ?
H163 : G et B
DJL164 : Et ?
H165 : Ouais ben
DJL166 : Et donc vous jouez comment ?
H167 : Ben là à 4. Voilà mais c'est drôle. En fait tout le monde sait jouer
DJL168 : Oui donc c'est pour rigoler.
H169 : Ouais enfin bon non c'est sérieux quand même.
DJL170 : Ah oui ? Ah ce n'est pas juste comme ça en fait ?
H171 : Non non. C'est sérieux.
DJL172 : Et après je suis arrivé c'est ça ?
H173 : Oui c'est ça.
DJL174 : Bon maintenant on va un peu plus analyser sur certaines situations un peu plus précisément ok ?
H175 : Oui d'accord
DJL176 : T'es encore dispo ou tu veux arrêter ?
H177 : Non non c'est bon. Enfin après j'ai une éval.
DJL178 : Ah tu veux réviser alors ? Tu veux retourner en perm ?

H179 : Non non c'est bon.
DJL180 : T'es sûr ?
H181 : Oui oui
DJL182 : Alors quelle scène tu voudrais encore préciser. Par exemple, la partie tarot par exemple
H183 : Oui
DJL184 : Ou autre comme tu veux en fait.
H185 : Non c'est bon
DJL186 : Ok donc c'est sérieux t'as dit ?
H187 : Oui oui
DJL188 : Ok et tu as appris ça ?
H189 : A la maison
DJL200 : Ah vous jouez à la maison ?
H201 : Oui
DJL202 : Ah raconte
H203 : Ben on joue avec ma belle mère.
DJL204 : Que vous 2 ?
H205 : Non avec mon père et mon frère.
DJL206 : Et tu gagnes ?
H207 : Oui (*silence*). Enfin parfois quoi.
DJL208 : D'accord (*silence*) Et puis ?
H209 : Mais rien non voilà
DJL210 : Rien de ?
H211 : Non on joue en fait (*l'élève recule sur sa chaise et me regarde*)
DJL212 : Allez on va terminer ?
H213 : Oui
DJL214 : Bon je reviens juste sur ton croquis. En fait tu vois là, au crayon la dernière fois, vous vous étiez retrouvé là (*je montre l'emplacement où il est écrit 13H05 au milieu de la cour*). Mais pas aujourd'hui ?
H215 : Non mais ça c'est quand y'a une balle. Là aujourd'hui personne en avait donc du coup ben genre voilà je ne sais pas.
DJL216 : Ok et tu vas au casier aussi.
H217 : Oui non mais là y'avait trop de monde. Ben du coup, je n'ai pas posé mon sac. Puis comme on ne jouait pas au foot c'est mode ouais ce n'est pas grave ?
DJL218 : Bon très bien. As-tu encore quelque chose à dire ?
H219 : Non non.
DJL220 : Bon merci. N'hésite pas à venir si un truc devait te revenir.
H221 : Ok.

Annexe 23 : Restitution des scènes de vie de Hugo

Tableau de Hugo	Catégories	Thématiques	N°
<p>Il était 12H03 lorsqu'Hugo s'est fait « virer » du hall. Il avait pourtant connaissance de cet interdit puisqu'il l'évoque avec précision : « <i>Oui en fait on n'a pas le droit d'y aller</i> » (H28)</p> <p>Cette exclusion aura pour conséquence de les mêler aux autres élèves : « <i>En fait, quand on est sorti là du hall, y' avait plein de monde. Tout le monde se bousculait en mode marrant</i> » (H34)</p> <p>Là au lieu de prendre de la distance avec cette cohue, ils vont un peu mécaniquement (c'est-à-dire sans raison apparente) participer à l'agitation : « <i>On aime bien aller dans la mêlée, du coup on a avancé à fond quoi</i> » (H34)</p> <p>Le comportement de ce groupe est pourtant loin d'être anodin : « <i>Oui il [le surveillant] s'excitait et plus nous on se marrait</i> » (H38)</p> <p>En effet, le surveillant : « [...] <i>était en mode crié, énervé mais personne ne l'écoutait. Il parlait genre dans le vent</i> » (H36)</p> <p>On voit dans cette situation apparaître une forme de conformité au groupe. Ce dernier produit lui-même ses propres normes puisque cette réaction collective ne relève pas du hasard. Les élèves transgressent volontairement une prescription d'ordre émanant du surveillant pour produire du désordre dont l'objectif consiste bien à déstabiliser encore plus un surveillant complètement dépassé : « <i>Ouais on a mis un peu le bazar. Le surveillant, il était dépassé</i> » (H36)</p>	Adaptation à une injonction	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Les élèves ont même repéré un invariant dans la manière où le surveillant installe son rapport d'autorité : « <i>Il dit toujours qu'il va mettre des colles mais il ne le fait jamais. Du coup, on a attendu que ça se passe et on est monté</i> » (H40)</p> <p>Cette réflexion montre bien que les élèves sont en capacité de décrypter et d'interpréter le style d'autorité des adultes. Dès lors, ils adaptent leur posture voire même se mettent en scène pour exploiter encore davantage des situations éducatives.</p>	Pratique de détournement d'une norme visant à installer de l'ordre	Tendance à adapter le milieu	1
	Production d'une nouvelle norme (collective) de désordre	Tendance à adapter le milieu	1
	Interprétation des normes d'autrui par les élèves	Processus d'arbitrage	3
<p>Cette agitation va se disperser lorsqu'ils auront atteint le réfectoire. Là, le calme est à nouveau installé : « <i>Du coup, on a attendu que ça se passe et on est monté. Ouais en mode tranquille quoi</i> » (H40)</p> <p>Visiblement, l'absence d'un obstacle amène les élèves à adopter une posture calme. Il n'est plus besoin de perturber un ordre pour se fondre dans un collectif.</p> <p>Arrivée à l'entrée du réfectoire, il consulte le menu est se rend compte</p>	Adaptation à des normes de comportement	Tendance à s'adapter au milieu	2

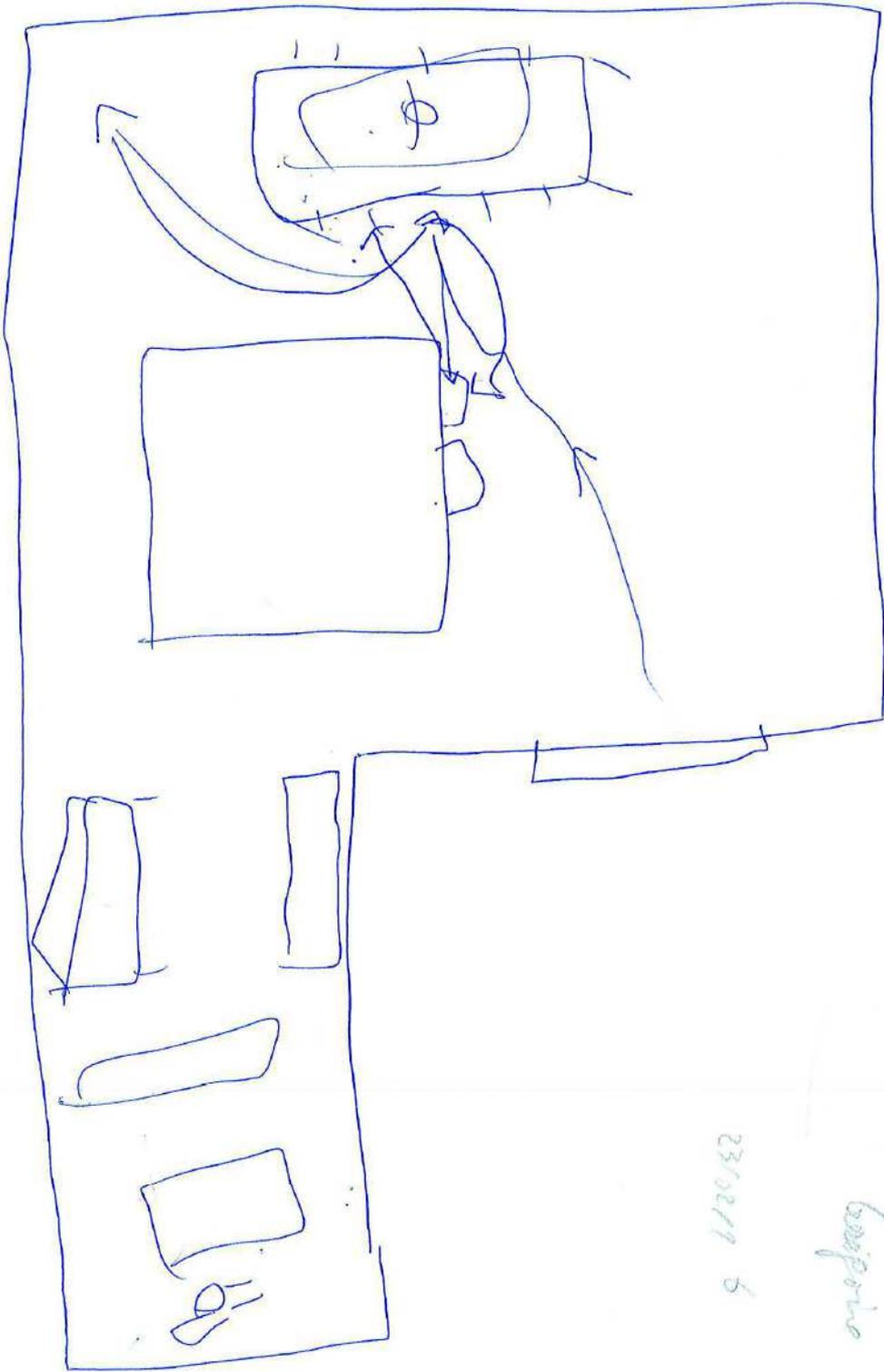
<p>que :</p> <p>« <i>Ouais, en fait il [le menu] était faux. Y'avait marqué de la choucroute. Mais y'a avait de la viande je crois</i> » (H44)</p> <p>L'élève va ainsi traiter une information qui n'est pas neutre pour lui</p>	S'adapte à l'environnement	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>L'étape d'après va lui réserver un obstacle :</p> <p>« <i>En fait, notre place était prise</i> » (H48)</p> <p>Au passage, cet extrait témoigne de l'appropriation d'espaces par les élèves puisqu'ils y ont des habitudes.</p> <p>Loin de s'offusquer, ils vont se diriger vers une autre table :</p> <p>« <i>Là y avait un p'tit à table genre je ne sais pas 6^{ème} je crois</i> » (H48)</p>	Attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Cette scène est intéressante dans la mesure où elle témoigne d'abord d'une pratique d'adaptation au milieu qui s'accompagne d'une initiative. La place habituelle étant prise ils vont faire le nécessaire pour occuper une autre place. Ce geste apparemment anodin est intéressant dans la mesure où il traduit une capacité de conscientiser son choix. Il propose une alternative avec une logique de pensée qui met de la distance avec ses actes. Cette réflexion pourrait être transposée dans d'autres situations où les élèves font parfois le choix de comportement violent face à une contrariété. Mais revenons à l'élève.</p>	Adaptation à l'environnement physique	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>« <i>Alors on s'est mis à côté de lui pour qu'il parte</i> » (H48)</p> <p>Sur le coup, on ne sait pas si cet élève de 6ème se déplace parce qu'il est soumis à la pression (implicite) du groupe où s'il rejoint une autre place parce qu'une coutume, non écrite, voudrait que l'on cède sa place lorsqu'on occupe seul une table et qu'un groupe s'y présente. Dans tous les cas, l'élève interprète la demande du groupe sans que cette dernière soit explicitée.</p> <p>Ce n'est qu'au fil de la discussion que l'on apprend que c'est bien un usage, une norme produite collectivement, qui est à l'origine de ce déplacement d'élève :</p>	Interprétation des normes d'autrui	Processus d'arbitrage	3
<p>« <i>On a l'habitude. Moi aussi je m'enlève quand il y a un groupe. C'est bon je ne vais pas les empêcher de se mettre ensemble</i> » (H50)</p> <p>Cette explication est intéressante. En effet, elle révèle que les élèves sont capables de structurer des fonctionnements qui reposent sur des logiques partagées par le groupe. Ce mode d'organisation échappe pourtant à toute trace écrite et serait, d'une certaine manière, transmise d'une génération à l'autre par voie orale.</p> <p>Les élèves vont ensuite déjeuner mais non sans une autre pratique collective qui produit cette fois-ci du désordre :</p>	Production d'une norme collective	Processus d'arbitrage	3
<p>« <i>Y en a un qui nous a envoyé genre des boulettes de pain</i> » (H56) « <i>Ben on a bombardé aussi mode c'est normal quoi</i> » (H64)</p> <p>Cette activité relève d'une évaluation du risque qu'ils prennent en agissant ainsi :</p> <p>« <i>On ne risque pas de se faire convoquer. Enfin si la Principale mais là c'est pour des trucs graves. Là c'est rien en fait. Bon on peut un peut abuser du coup</i> » (H64)</p>	Production de normes clandestines	Processus d'arbitrage	3
<p>Ils ne se lancent pas de manière inconsidérée dans ce mode ludique d'agitation et sont en évaluation constante ce qui dénote également d'une forme de production de normes. Ces pratiques, que l'on peut nommer de contrebande, montrent une nouvelle fois une forme d'organisation clandestine des rapports qui relient les élèves entre eux. La posture éducative du surveillant fait également l'objet d'une évaluation de la part des élèves :</p>	Interprétation des normes d'autrui	Processus d'arbitrage	3

<p>« Non mais lui [le surveillant], il est à la masse. En fait, quand il nous regarde on fait semblant de parler, normal quoi. Puis après c'est parti. Il ne remarque jamais rien » (H66)</p> <p>Si les élèves sont capables d'analyser des invariants, ils sont également en mesure d'observer des changements d'attitudes brutaux du surveillant :</p> <p>« Mais en fait, des fois il est genre trop strict vous voyez ? Genre direct il met un mot » (H72)</p>	Interprétation des normes d'autrui	Processus d'arbitrage	3
<p>Ils sont également en capacité d'identifier des attitudes de façade du surveillant lui-même qui fait acte d'autorité envers les élèves pour démontrer à la Principale son aptitude à gérer un groupe :</p> <p>« En fait, déjà en perm. ce matin, quand la Principale est rentrée il a fait genre je gère, et il nous a crié dessus » (H70)</p>	Interprétation des normes d'autrui	Processus d'arbitrage d'autrui	3
<p>L'élève redoute ce type de situation dans la mesure où il anticipe déjà la réaction de son père qui réagit avec fermeté aux punitions. Dès lors, Hugo va, à son tour, produire des comportements de façade pour se mettre à l'abri des réactions du surveillant. Il va longuement évoquer ce qui s'est passé le matin même en permanence :</p> <p>« En fait, j'ai sorti une feuille, mon bouquin et ma trousse. Et bon, je travaille quand même. Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis il se fâche sur les autres quoi » (H76)</p>	Pratique de détournement du climat de travail prescrit	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Cette adaptation individuelle n'est pas l'unique réponse de l'élève. Il va ensuite se tourner vers le collectif de camarades et plus particulièrement lorsque le surveillant lui interdira de se déplacer pour parler avec un camarade :</p> <p>« Je lui ai quand même envoyé des mots. Là quand genre le surveillant il ne voyait pas quoi » (H88)</p> <p>Puis ils vont s'échanger des stylos mais tout en respectant l'injonction au calme demandée par le surveillant :</p> <p>« Oui voilà enfin c'est juste pour les regarder [les stylos] genre (silence) enfin voilà. Et lui il voit rien. Mais bon on ne fait pas de bruit puis voilà il est content » (H94)</p>	Pratique de détournement d'une injonction par dissimulation d'une activité	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Le collectif d'élèves va ensuite progressivement construire des activités organisées de désordre en s'amusant à poser plein de questions sans réel intérêt :</p> <p>« Ah « Monsieur est-ce que Madame M. est là ? » Puis, on passe tous les profs genre un après l'autre (sourire). C'est marrant » (H108)</p> <p>Ce jour-là, Hugo va adapter cette pratique :</p> <p>« Ce matin, j'ai fait pareil mais je n'arrêtais pas de lui poser des questions de cours. Genre pour faire sérieux » (H108)</p>	Pratique de détournement d'une injonction par dissimulation d'une activité	Tendance à adapter le milieu	1
<p>Il ne va donc pas se contenter de se conformer au groupe (ce qu'il fait d'ailleurs à d'autres moments) mais plutôt s'adonner à une nouvelle pratique qui vise bien à déjouer l'autorité du surveillant sans pour autant s'opposer ouvertement à lui. En effet, il s'agit bien d'éviter toute punition qui aurait des conséquences à la maison.</p>	Pratique de détournement du climat de travail prescrit	Tendance à adapter le milieu	1
<p>L'entretien va se terminer avec l'évocation du foyer. En effet, ce jour-là (un peu comme tous les jours d'ailleurs), Hugo s'est rendu au foyer avec ses camarades. Mais pas pour jouer au baby-foot.</p> <p>Il va, avec ses camarades, s'asseoir au fond du foyer (cf croquis sur la feuille blanche) :</p> <p>« En fait, c'est calme comme ça pour jouer aux cartes » (H143)</p> <p>On apprend qu'un mur coupe le foyer en deux ce qui permet aux élèves</p>	Pratique d'attribution d'espaces	Tendance à s'adapter au milieu	1

<p>de s'isoler des regards et des bruits d'un côté et de jouer au baby-foot de l'autre. « <i>Bon en fait, on se met toujours là quand on ne veut pas jouer au baby. C'est genre tranquille</i> » (H145) Ces précisions illustrent que les élèves attribuent une fonction différentes à ces espaces. Là encore, il semblerait que cette norme soit collectivement construite. En effet, aucun document de l'établissement ne fait explicitement référence à cet aspect.</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
--	--	------------------------------	----------

Annexe 24 : Tableau récapitulatif des paroles de Hugo par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail	
« Du coup, quand il [le surveillant] est énervé, je fais semblant de travailler » (H74) ; « Je lis les exos genre un peu voilà comme ça quoi. Puis il se fâche sur les autres quoi. C'est marrant. Ce matin j'ai attendu tranquille avec le bouquin là. Mais bon, c'était long » (H76) ; « Quand le surveillant il venait, je faisais semblant d'écrire les verbes irréguliers. C'était marrant » (H86) ; « En fait, on se regarde avec les autres et dès qu'un rigole l'autre rigole. Et après c'est le fou rire » (H86) ; « J'avais le cahier de maths et j'écrivais des verbes genre en anglais. Mais j'écrivais n'importe quoi en fait. Et lui là, il passe à côté genre je gère » (H88)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« Je lui ai quand même envoyé des mots » (H88) ; « On s'échangeait les stylos » (H92) ; « Bon des fois, on s'amuse à poser plein de questions » (H106)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique	
« On s'est fait jeter du hall là » (H127)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
« On était là derrière, dans le coin (H141) [...] En fait, c'est calme comme ça pour jouer aux cartes » (H143) ; « On se met toujours là quand on ne veut pas jouer au baby. C'est genre tranquille » (H145) ; « Quand on a envie d'être tranquille on va là, dans le coin. C'est bon » (H155) ; « Personne ne vient là. On peut jouer tranquille » (H157)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui	
« La CPE elle n'est pas là depuis genre 3 semaines du coup on peut faire des trucs. On ne risque pas de se faire convoquer. Enfin si la Principale mais là c'est pour des trucs graves. Là c'est rien en fait. Bon on peut un peut abuser du coup » (H64) ; « Il (le surveillant) est trop cool lui. En fait, déjà en perm. ce matin, quand la Principale est rentrée, il a fait genre je gère, et il nous a crié dessus (H70) [...] Mais en fait, des fois il est genre trop strict » (H72)	



23/02/17 6

Corporio

Annexe 26 : Entretien verbatim de Grégoire

DJL1 : Bon G. Alors est-ce que tu te rappelles du 1^{er} entretien ?

G2 : Oui

DJL3 : Tu peux me rappeler ce que nous avons discuté ?

G4 : Oui. Alors vous êtes chercheur et vous cherchez à voir ce que nous faisons dans la cour entre midi. Et euh faut faire un dessin là pour montrer là où on va.

DJL5 : Oui c'est ça. Ce qui est important c'est qu'il faut être très très précis. Parfois ce que tu diras pourras être du détail pour toi et pourtant c'est hyper important pour moi. Donc on va s'organiser en deux parties. D'abord il faudra refaire comme la dernière fois. Sur le croquis du collège, tu mets tout tes déplacements, en mettant l'heure et en décrivant super précisément. Ok pour ça ?

G6 : Oui alors

DJL7 : (*je l'interromps*) Attends, je n'ai pas terminé. Pour la 2^{ème} partie, on va s'arrêter sur des situations et je vais te demander d'analyser dans le détail ce que tu as fais, pensé etc... Et le tout c'est confidentiel. Il n'y aura que les initiales dans mon dossier. Allez, c'est parti pour environ 40 minutes. Je te sens prêt !

G8 : Oui alors humm donc là on sort des cours à midi. Donc à midi 1 on est devant le collège là comme ça. Là je suis souvent avec mes potes N, Nath, H et G. Voilà là à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc on ne rate personne. Puis avec la poubelle là dès qu'on a un truc hop on le jette (*l'élève ne quitte pas le croquis des yeux*).

DJL9 : Ok puis ?

G10 : Des fois on fait des petites conneries et voilà.

DJL11 : Oui des fois. Mais là, rappel toi, la dernière fois il fallait dire ce que tu fais en général. Là il faut dire ce que tu as fais aujourd'hui mais vraiment dans le détail. Remets-toi un peu dans le personnage. Tu joues aux jeux vidéos tu m'avais dit la dernière fois ?

G12 : Oui

DJL13 : Bon ok, c'est comme si tu devais jouer un personnage, un rôle, en fait tu joues ton personnage. Tu te remets dedans mais tu me racontes tout dans le détail.

G14 : Ouais (*long silence*)

DJL15 : Oui il faut s'en rappeler. Pas évident hein ? Mais voilà, prends toi le temps tu vois.

G16 : En fait, pas grand-chose. On n'a pratiquement pas parlé. Si en fait je suis allé avec P, une copine de la classe.

DJL17 : Ah ?

G18 : Oui, vous voulez en savoir plus c'est ça (*sourire*) ?

DJL19 : Oui exactement (*sourire*).

G20 : J'en étais sûr (*sourire puis l'élève regarde dans le vide*). Alors du coup. Oui alors ah oui (*silence et regard appuyé envers ma direction*)

DJL21 : T'inquiète, tout reste secret (*sourire*). Aucun problème !

G22 : Non mais en fait c'est une histoire de cours. Elle doit aller voir un prof parce qu'elle a une un zéro parce qu'elle n'a pas fait ses devoirs

DJL23 : Ah et ?

G24 : Je lui ai dit qu'elle doit aller la voir vite fait quand elle sort de la salle des profs. Après s'est trop tard. Elle était grave énervée. Bon on n'a pas parlé beaucoup parce qu'elle est direct partie. Elle était stressée à fond (*rire*). Après elle est partie vers la salle des profs et moi suis allé aux casiers avec les autres.

DJL25 : ok

G26 : Donc par là. Euh donc ah euh vers midi 5. Donc là on a juste mis le sac aux casiers. Y'avait plein de monde. Enfin comme d'hab quoi.

DJL27 : Ok alors mets des croix là où il y avait beaucoup d'élèves

G28 : Là ?

DJL29 : Oui

G30 : Ok voilà. Après moi je suis allé là. Voir des filles de latin que je connais. Vers midi 8 aussi. Ensuite on est rentré. Avec les potes. A l'intérieur. Euhh là y'a Mme B (*la CPE*) qui nous a dit de sortir parce que y en a qui font les cons. Bon là je mets des croix encore ? Y'a plein de monde

DJL31 : (*Je hoche de haut en bas de la tête*).

G32 : Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon. Après on est sorti. On a joué à *Hearthstone*. Enfin c'est surtout un pote qui a joué. Il joue toujours en plein dans le box là quand on se bouscule (*sourire*).

DJL33 : Là quand tout le monde attend pour manger ?

G34 : Oui je ne sais pas comme ça il se croit vraiment dans son jeu peut-être. Je ne sais pas.

DJL35 : Ah ok, il joue

G36 : Ouais il est marrant. Des fois il a les écouteurs et il crie comme s'il était en train de courir (*franche rigolade*). Il est trop c. parfois.

DJL37 : Et aujourd'hui ?

G38 : Non là il n'avait pas les écouteurs. Enfin je crois. Je ne sais pas en fait.

DJL39 : Ok et puis ?

G40 : Ensuite ouais midi 15 ? Non 10. Puis on est allé manger. Vers midi 20. Ensuite là je suis sorti.

DJL41 : Ouais bon mais tu sais ce qui s'est passé là ça m'intéresse aussi (*je montre la cantine*).

G42 : Là ici ?

DJL43 : Oui c'est ça. Par exemple là y'avait la carte non ?

G44 : Oui mais on n'a pas regardé. Ou juste vite fait en fait. Et on s'est dit que (*silence*) entre guillemet (*silence*) enfin que ça allait être un viol de culture la choucroute.

DJL45 : Un viol de culture ? (*rire*) Excellent ? Et ?

G46 : Ouais ensuite on est rentré. On a pris un plateau tout ça. Moi j'ai filé le mien à Nath. Parce qu'il était mouillé (*sourire*). Il a rien vu et après quand il a vu, enfin quand il a mis le pain, il a vu que le pain était mouillé (*rire*). Voilà en fait. Ca va jusque là non ?

DJL47 : Ouais a peu près

G48 : Ensuite on est allé là, à la table qui est là.

DJL49 : Donc pas là (*je montre l'emplacement de la table de la dernière fois*).

G50 : Non y avait plus de place.

DJL51 : ok

G52 : Puis on a débarrassé les plateaux et tout (*il continue d'écrire*) hop. Voilà.

DJL53 : Après t'es décidé ?

G54 : Oui j'ai glissé (*sourire*).

DJL55 : Puis

G56 : Puis on a un peu discuté là. Puis moi je suis allé aux toilettes. Après mumm. Suis allé là. J'ai demandé à A. où était une fille. Il ne savait pas. Puis je suis allé au foyer. Et voilà. Après on a joué au baby foot.

DJL57 : Au foyer tu peux me faire le croquis de là où tu étais ?

G58 : Ok alors là il y a la table comme ça. Là le baby-foot. Humm et là il y a les tables et les chaises. Là il y a une table. La fille que je cherchais elle était là. La fille en fauteuil roulant là.

DJL59 : Oui je l'avais vu.

G60 : Hum je suis allé la voir. D'abord, puis là. Je suis allé là. Euh puis comme les mallettes étaient un peu coincées, il a ramené de l'huile là je ne sais pas quoi. Donc on est allé lui dire merci. Puis du coup (*silence*). Ben on a perdu quoi (*rire*). On est revenu là. Puis on a fait du baby foot. Puis voilà en fait.

DJL61 : Puis là avec la fille en chaise roulante ? Là il y avait un truc ? Ou ?

G62 : Non en fait

DJL63 : Elle est dans ta classe ?

G64 : Non en allemand et en anglais.

DJL65 : Donc voilà ah et tu continues de la voir alors ?

G66 : Ouais en fait c'est ma meilleure copine

DJL67 : Ah ok est pour quoi donc ? Euh c'est ta meilleure copine ?

G68 : Ouais bon comme ça quoi.

DJL69 : Ok Bon voilà bon là c'était la deuxième phase. Euh non la première phase. Désolé. Bon là ça consiste en l'analyse maintenant. Donc on peu un peu plus rentrer dans les détails. Ok ? Tu vois ce que je veux dire ?

G70 : Non

DJL71 : Bon ok. Bon par exemple la là glissade là après la cantine. Il paraît que c'est toi qui l'as inventée ?

G72 : (sourire). Oui c'est moi

DJL73 : Ah tu peux me raconter un peu.

G74 : Ouais en fait je l'ai inventé en 6^{ème}. Euh non en 5^{ème} je crois. Bon je ne le fais pas toujours

DJL75 : Ah ?

G76 : Oui quand c'est mouillé ou alors quand j'oublie. Je ne vais pas remonter pour ça. Je l'ai appris à la maison. Enfin avant, on habitait en appartement. Moi je ne prenais jamais l'ascenseur et du coup je faisais ça. Mais je ne le fais pas toujours.

DJL77 : Tu oublies souvent ?

G78 : Non pas trop. Mais quand même.

DJL79 : D'où vient cette idée de la faire là au collègue ?

G80 : Ben je ne sais pas. Je me suis mis sur le truc et j'ai glissé. Et voilà.

DJL81 : Ah

G82 : Oui c'est drôle. Mais bon c'était pour doubler tout le monde et allé plus vite.

DJL83 : Ah je vois

G84 : Mais bon y'a que nous qui faisons ça.

DJL85 : Ah que vous ?

G86 : Ouais c'est un peu notre truc entre nous. Puis c'est marrant quand on double tout le monde. Les filles elles s'effraient tout le temps. C'est marrant. Puis elles disent « Nonnnn c'est dangereux ». Faut voir comme elles s'énervent. C'est trop marrant. En fait, plus elles font ça plus nous on le fait. C'est trop marrant.

DJL87 : Ah ouais, mais est-ce que tu peux m'expliquer comme ça t'es venu ?

G88 : Ben en fait, je ne sais pas. Mais c'est la vitesse qui est bien. J'aime bien. J'enlève aussi parfois les mains et je lève les jambes.

DJL89 : Ouahh

G90 : Ouais et quand les autres ils essayent on les bloque. Exprès en fait (*rire*). Mais c'est pour rire. Mais c'est notre truc quoi en fait. Et après on se met sur les escaliers.

DJL91 : Ah c'est vous qui y êtes souvent ?

G92 : Oui enfin pas tout le temps. Quand on joue au foot non. Puis souvent la récré du matin et de l'après-midi. Comme on n'a pas le droit de jouer au foot. Du coup on reste là. C'est un peu notre lieu du groupe. Quand on se cherche (*il s'interrompt*) enfin ce n'est pas la peine de se chercher en fait. On se retrouve toujours là. Quand il y avait les travaux, on se retrouvait toujours là devant la poubelle (*l'élève montre la poubelle à la sortie du bâtiment principal*). Nous on se retrouve toujours aux escaliers maintenant.

DJL93 : Ah tu ne l'as pas dessiné la dernière fois.

G94 : Ah (*l'élève cherche du regard une éventuelle indication sur le croquis*). Ben j'avais oublié (*silence*). Bon en même temps, on n'a pas le droit de rester là.

DJL95 : Ah d'accord. Donc vous n'y allé jamais.

G96 : Si quand le surveillant n'est pas là. Puis certains ils ne disent rien.

DJL97 : Certains surveillants ?

G98 : Oui c'est ça. Puis on ne fait rien alors. On est juste là. Bon les autres, ils remontent parfois pour redescendre en glissant. Du coup, nous on reste là et on surveille. Mais y'a même parfois des p'tits' qui montent pour jeter des avions en papier là.

DJL99 : hein ?

G100 : Oui là sur la petite terrasse là en sortant de la cantine.

DJL101 : Ah oui, là où il y a la partie basse en verre ?

G102 : Oui c'est ça. Eux on les laisse passer mais les autres on leur dit que c'est complet (*rire*)

DJL103 : Complet ?

G104 : Oui enfin façon de parler.

DJL105 : Mais si le règlement il l'interdit ? J'ai souvent vu les surveillants se fâcher.

G106 : Oui mais on y va un peu. Puis on ne reste pas toujours là. On joue au foot aussi. Mais là en été il fait frais. C'est bien donc pas de soleil. Moi je n'aime pas trop alors c'est bon ici.

DJL107 : Et là (*je montre l'emplacement devant la porte du bâtiment, près de la poubelle qui correspond à l'ancien lieu de regroupement*) ?

G108 : Non non, ça c'était avant. Puis en hiver on n'y va pas trop souvent. Y'a du courant d'air là. Il fait froid. Et puis on va souvent au foyer après la cantine. Le foyer il est fermé en été.

DJL109 : Mais avant c'était là et il faisait aussi froid.

G110 : Oui c'est vrai. Mais bon c'est voilà (*silence*). Voilà je ne sais pas trop. Là c'est un peu plus fermé peut-être (*il réfléchit*) non en fait je ne sais pas.

DJL111 : Et au foyer ? Vous avez votre place aussi ?

G112 : Oui on en a deux. Quand on veut être au calme pour jouer aux cartes on va là (*l'élève montre là où il y a une chaise sur le croquis*). Y'a le mur là qui sépare. Et la radio elle est de l'autre côté. Là c'est cool. Et le surveillant il ne vient jamais. Et quand on veut bouger on va là au baby foot. Avec la musique est tout. Mais là c'est cool. Bon on ne peut pas toujours y aller. Y'a souvent les filles. Mais du coup il y en a un de nous qui y va et qui garde les places. Si c'est pris ce n'est pas grave. Mais on aime bien. En fait, dès qu'on peut être tranquille en fait, sans stress. C'est top.

DJL113 : Ah ok

G114 : Puis au foyer c'est cool. On peut faire ce qu'on veut.

DJL115 : Mais y'a un règlement au mur ?

G116 : Oui mais bon à partir du moment où y'a rien de grave. On s'en fou en fait. On ne fait rien de mal. On se bagarre pas alors c'est bon. On casse rien si non le foyer il est fermé. On fait gaffe. Quand y en a qui font les c. on leur dit de se calmer. Là c'est bon.

DJL117 : Vous faites les surveillants ?

G118 : Non mais bon on fait gaffe.

DJL119 : Tu disais qu'on peut tout faire ?

G120 : Oui personne ne dit rien. Le surveillant il écoute de la musique. Il joue au baby foot, il prend des magazines aussi mais pas toujours. Ils lisent les magazines tous. Je ne sais pas, ils se reposent en fait comme nous. Je ne sais pas. En fait, c'est un peu tout le monde qui fait ce qu'il veut je trouve. Bon on est aussi un peu limite quand même.

DJL121 : Ah ?

G122 : Oui on met les pieds sur la table, on écrit sur la table, mais au crayon. Après on enlève. Ce n'est pas si grave. Les autres ils font des trucs pires.

DJL123 : Comme quoi ?

G124 : Ben ils mettent des graffitis

DJL125 : Vous dites quelque chose ?

G126 : Mais on les voit jamais. C'est énervant parce qu'après c'est fermé. Puis c'est bien. C'est un peu comme si on est dans notre chambre quoi.

DJL127 : Chambre ?

G128 : Oui en fait on fait ce qu'on veut. On ne nous embête pas en fait. Si non, tout le monde est toujours là sur notre dos. Là c'est top.

DJL129 : Et aujourd'hui tu étais avec ta copine en chaise roulante ?

G130 : Oui c'est ma meilleure copine.

DJL131 : Ah et pourquoi ?

G132 : Je ne sais pas (*silence*). En fait, elle n'a pas vraiment de la chance. Nous on peut marcher elle elle est toujours dans la chaise roulante. Bon pas toujours

DJL133 : Comment ça ?

G134 : Non elle va sur une chaise aussi. Faut l'aider à sortir c'est tout. Après on s'amuse avec sa chaise.

DJL135 : Avec la chaise ?

G136 : Ouais on fait on s'amuse on joue à l'handicapé

DJL137 : Ah oui ?

G138 : Ouais on essaye de faire le tour de la table.

DJL139 : Avec la chaise ?

G140 : Ouais mais du coup on se cogne c'est marrant. Bon y'a des surveillants qui aiment pas. Et quand la CPE est là on ne le fait pas. Mais bon, on fait attention. On respecte et on ne casse rien. C'est marrant. Elle aussi elle rigole.

DJL141 : Oui

G142 : On essaye aussi de faire des levés

DJL143 : Des levés ?

G144 : Ouais, on peu essayer de lever un peu la chaise devant. Pas beaucoup parce qu'il y a un truc derrière mais on fait au max. C'est marrant.

DJL145 : On a le droit ?

G146 : Ben elle ne dit rien alors. Elle nous laisse faire elle discute avec les copines. On essaye aussi de se mettre à deux dessus mais bon (*rire*) là c'est chaud

DJL147 : Chaud ?

G148 : Oui

DJL149 : Ah mais tu dis ça pour une raison ?

G150 : Non mais bon à deux on est coincé quoi

DJL151 : Ah

G152 : Oui (*long silence*)

DJL153 : Y'a encore quelque chose à dire ?

G154 : Non je ne crois pas.

DJL155 : Alors ce qu'on va faire pour terminer. On va repartir du croquis et voir ce que tu as fais d'autres aujourd'hui par rapport à d'habitude. Pas de foot aujourd'hui ?

G156 : Non je n'avais pas envie. Puis il faisait froid. Je préférerais aller au foyer avec mes potes.

DJL157 : Et quand vous jouez, y'a des limites ?

G158 : Non pas vraiment.

DJL159 : Y'a des élèves qui passent ?

G160 : Oui parfois

DJL161 : Et donc ?

G162 : Enfin ils n'osent pas trop. Ils ont peur de se prendre le ballon sur la tête.

DJL163 : Oui bon mais ce n'est pas souvent ?

G164 : Ca va ! (*rire*) Mais c'est marrant c'est comme quand on est dans un grand stade

DJL165 : C'est-à-dire

G166 : Oui comme si tout le monde était au tour et nous on est ici.

DJL167 : Ah comme les grandes équipes ?

G168 : Oui c'est ça. Mais j'ai dit c'est comme si. C'est ça ça fait bien.

DJL169 : J'ai vu que les autres ont joué ? Malgré le froid ?

G170 : Oui j'ai préféré aller avec ma copine au foyer

DJL171 : La fille avec la chaise roulante ?

G172 : Oui. Et puis y'en a avec qui je n'ai pas envie de jouer. En fait les mardis je ne joue jamais parce qu'il y a des autres qui mangent à la cantine juste le mardi et du coup ils jouent toujours.

DJL173 : Tu ne les aimes pas ?

G174 : Non ils sont cons. Mais bon j'ai déjà joué mais alors ils étaient dans mon équipe.

DJL175 : Dans ton équipe ?

G176 : Oui comme ça on ne se tape pas dessus.

DJL177 : Ah je vois.

G178 : Bon moi aussi je le cherche parfois

DJL179 : Y'a une raison non ?

G180 : Non en fait, on ne s'aime pas je crois. Ils m'énervent en fait.

DJL181 : Vous vous êtes déjà tapé dessus ?

G182 : Oui oui

DJL183 : Malgré que c'est interdit

G184 : Non mais là c'est autre chose. Ils cherchent et un moment c'est tout. Faut pas me chercher

DJL185 : Comment ça ?

G186 : Non mais quand on me cherche moi j'y vais. Faut se faire respecter (*le débit de paroles s'accélère*). C'est qu'on ne se fait pas respecter après c'est bon quoi. On ne va pas se laisser marcher dessus quand même. Moi j'avais des ennuis en 6ème.

DJL187 : Tu peux me raconter ?

G188 : Ben je disais jamais rien jusqu'au jour où ça a pété.

DJL189 : Et ?

G190 : Ben je me suis bagarré et voilà. Depuis je suis tranquille.

DJL191 : Du coup t'as été sanctionné ?

G192 : Non ce n'est pas moi qui avais cherché. C'est l'autre là. Ben il est avec la bande de l'autre là que je disais

DJL193 : Lequel

G194 : Ben celui qui joue au foot

DJL195 : Ah oui. C'est une bande ?

G196 : Oui

DJL197 : Ils sont où d'habitude ?

G198 : Là
DJL199 : Tu peux mettre des croix ?
G200 : Avec le crayon ?
DJL201 : Oui vas-y (*l'élève met des croix*). Ok tu peux les entourer
G202 : Comme ça ?
DJL203 : Oui c'est ça. Oh mais il y en a tellement ?
G204 : Non ils traînent toujours par là (silence) c'est pour ça que je suis allé au foyer.
DJL205 : Ah oui, d'habitude tu passes par là (*je montre les trajets qu'il avait dessiné*). Et aujourd'hui tu es tout de suite allé au foyer
G206 : Oui ben je n'avais pas envie de les voir.
DJL207 : Ah c'est pour ça. Tu ne l'as pas dit tout de suite
G208 : Ouais (*silence*). Je n'ai pas fait gaffe en fait. Mais ils sont là tous les mardis c'est pour ça que je vais au foyer
DJL209 : Donc pas parce qu'il fait froid où qu'il y a ta copine
G210 : Si aussi.
DJL211 : Ah ok. Et ils sont encore ailleurs ?
G212 : Oui dans le hall à la récré du matin parfois
DJL213 : Ils ont le droit ?
G214 : Non mais eux ils s'en foutent du règlement. Ils font ce qu'ils veulent. Personne ne dit rien. Nous dès qu'on fait un truc, hop ça y est. Eux rien.
DJL215 : T'as un exemple
G216 : (*Il réfléchit*). Non
DJL217 : Vraiment pas ?
G218 : (*Il réfléchit*). Non. Mais bon voilà. Ils font leur loi. Ils sont aussi aux toilettes à certains moments. Là ils font les caïds
DJL219 : Du coup, vous n'y allez pas ?
G220 : Ben si, j'y vais mais bon. Je ne reste pas quoi, je n'ai pas de nouveau envie d'avoir des problèmes. Non je veux être tranquille moi. Eux ils sont là aux radiateurs et ils attendent. Parfois ils disent des trucs
DJL221 : Comme ?
G222 : Ben ils cherchent mais voilà.
DJL223 : Ok bon tu avais encore quelque chose à dire ?
G224 : Non je ne crois pas.
DJL225 : Bon si tu veux encore me dire quelque chose, je suis là mardi prochain encore.
G226 : D'accord.

Annexe 27 : Restitution des scènes de vie de Grégoire

Tableau de Grégoire	Catégories	Thématiques	N°
<p>Grégoire sort du bâtiment principal à 12H01. Là, devant la porte, se joue quotidiennement un rituel :</p> <p>« <i>Donc à midi une on est devant le collège là comme ça [...] Voilà là à proximité des poubelles</i> » (G8)</p> <p>Ce lieu n'est pas neutre :</p> <p>« <i>On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement</i> » (G8)</p> <p>Cet endroit est donc stratégique pour les élèves qui attribuent une fonction à ce petit espace puisqu'il permet et facilite les rencontres. Cette posture opportuniste dénote d'une capacité d'observation et d'analyse de la part de l'élève. Il anticipe ainsi des événements à venir en exploitant ce lieu de passage <i>a priori</i> anodin ainsi que la proximité de la poubelle :</p> <p>« <i>Puis avec la poubelle là dès qu'on a un truc hop on le jette</i> » (G8).</p> <p>Ce lieu va également servir d'espace de concertation pour régler des histoires courantes. Ainsi, Grégoire va conseiller une copine :</p> <p>« <i>Elle doit aller voir un prof parce qu'elle a une un zéro parce qu'elle n'a pas fait ses devoirs</i> » (G22), « <i>Je lui ai dit qu'elle doit aller la voir vite fait quand elle sort de la salle des profs. Après s'est trop tard</i> » (G24)</p> <p>Ce lieu de passage est donc mit à contribution pour conseiller sa copine suite à cet événement passé.</p>	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>Après cet intermède, il dépose son sac aux casiers malgré la forte concentration d'élèves à cet endroit. Il n'aime pas la foule et en cela adapte sa vitesse de déplacement :</p> <p>« <i>Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon</i> » (G32)</p>	<p>Pratique de détournement d'un espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Lorsqu'ils accèdent dans le hall, ils font la rencontre de la CPE :</p> <p>« <i>A l'intérieur, euhh là y'a Mme B (la CPE) qui nous a dit de sortir parce que y en a qui font les c.</i> » (G30)</p> <p>Ils n'opposent aucune résistance à ce personnel d'autorité et exécutent sa demande.</p> <p>Là, des élèves attendent leur tour pour aller manger :</p> <p>« <i>Tout le monde se bouscule</i> » (G32)</p> <p>Mais ils n'attendent pas n'importe comment.</p> <p>« <i>On a joué à Hearthstone. Enfin c'est surtout un pote qui a joué</i> » (G32)</p> <p>Son camarade semble complètement absorbé par son jeu :</p> <p>« <i>Il (son camarade) se croit vraiment dans son jeu peut-être. Je ne sais pas</i> » (G34), « <i>Des fois il a les écouteurs et il crie comme s'il était en train de courir</i> » (G36)</p>	<p>Adaptation à l'environnement physique</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>1</p>
	<p>Adaptation à des normes de comportement</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>1</p>
	<p>Détournement des outils de communication</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>

<p>Ces séquences montrent bien que les élèves ne se contentent pas d'attendre dans la passivité. Ils doublent cette attente d'une activité que leur permet le virtuel. Cette occupation est aussi un moyen pour Grégoire de s'extraire d'un temps qui ne lui est pas agréable. Ils vont ensuite au réfectoire pour déjeuner. C'est à la sortie du réfectoire que Grégoire va s'illustrer puisqu'il est celui qui a initié les autres à la descente de l'escalier en glissant sur la rampe :</p> <p>« <i>Ouais en fait je l'ai inventé en 6^{ème}</i> » (G74)</p> <p>Cette pratique, Grégoire est capable d'en donner du sens : « <i>C'était pour doubler tout le monde et allé plus vite</i> » (G82) puis « <i>Les filles elles s'effraient tout le temps</i> » (G86)</p> <p>C'est donc bien par rapport aux autres qu'ils pratiquent cette forme de descente. On peut également rajouter que c'est peut-être cette pratique, que l'on pourrait qualifier de <i>rite</i> pour la fonction anthropologique qu'elle contient, qui scelle une amitié en fondant un groupe : « <i>Ouais c'est un peu notre truc entre nous</i> » (G86)</p> <p>C'est d'autant plus perceptible lorsqu'il déclare que lorsque : « <i>Les autres ils essayent on les bloque</i> » (G90)</p> <p>Ces mêmes élèves vont ensuite s'approprier un autre espace : « <i>Nous on se retrouve toujours aux escaliers maintenant</i> » (G92)</p> <p>Mais cet espace n'est en réalité qu'une alternative liée à la possibilité ou non de pratiquer le foot dans la cour et donc ne s'y retrouvent qu'à certains moments : « <i>Puis souvent la récré du matin et de l'après-midi. Comme on n'a pas le droit de jouer au foot</i> » (G92)</p> <p>Ils s'adaptent ainsi aux opportunités liées à l'espace et au temps. Mais on apprend aussi qu'en réalité les élèves ne sont pas autorisés à occuper cet espace : « <i>Bon en même temps, on n'a pas le droit de rester là</i> » (G94)</p> <p>En même temps, les élèves justifient cette transgression : « <i>Puis on ne fait rien alors</i> » (G98)</p>	<p>Détournement d'espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
	<p>Attribution d'une fonction à une pratique clandestine</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
	<p>Adaptation à l'environnement physique</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
	<p>Pratique de détournement d'une norme</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
	<p>Production d'une nouvelle norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
	<p>Pratique de détournement d'un espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>

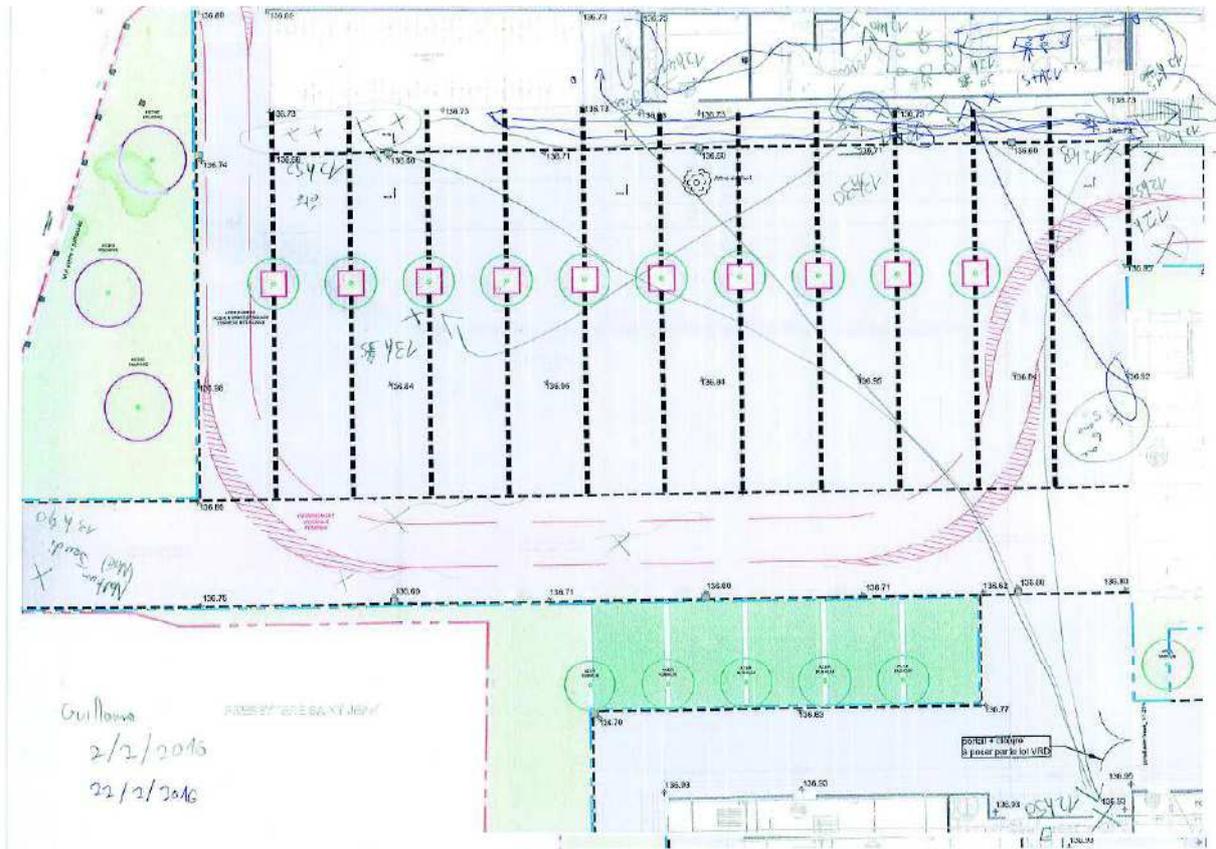
<p><i>vient jamais</i> » (G112) La qualité de vie de cet espace s'oppose à l'autre partie du foyer : « <i>Et quand on veut bouger on va là au baby foot. Avec la musique est tout</i> » (G112) Les élèves attribuent ainsi une fonction à ces espaces et semblent même ignorer les règles qui encadrent ces lieux : « <i>A partir du moment où y'a rien de grave. On s'en fou en fait</i> » (G116) Les élèves semblent même être les garants de l'ordre : « <i>Quand y en a qui font les c. on leur dit de se calmer</i> » (G116) Un réel sentiment d'appartenance est perceptible à travers cette affirmation. En effet, le risque de comportements déviants de la part des élèves et clairement identifié : « <i>On casse rien si non le foyer il est fermé</i> » (G116). Les élèves retraitent ainsi des normes (qu'ils semblent pourtant ne pas connaître dans les détails) pour ajuster leurs interventions en fonction du risque de fermeture du lieu dans l'hypothèse de transgressions. Ainsi, les élèves semblent produire leurs propres normes ce qui confère une certaine quiétude auprès des élèves : « <i>En fait, c'est un peu tout le monde qui fait ce qu'il veut je trouve</i> » (G120) C'est en s'appropriant des normes et en les faisant siennes que les élèves parviennent à se libérer d'un sentiment de contraintes pour au final se sentir un peu comme chez soi : « <i>C'est un peu comme si on est dans notre chambre quoi</i> » (G126) Un sentiment de liberté est perceptible auprès des élèves : « <i>On ne nous embête pas en fait. Si non, tout le monde est toujours là sur notre dos. Là c'est top</i> » (G128)</p> <p>Les règles, l'élève va encore les évoquer lorsqu'il restitue la manière dont il a construit son autorité au sein de l'établissement. En effet, d'habitude Grégoire joue au foot mais jamais le mardi (qui correspond au jour de l'entretien) : « <i>En fait les mardis je ne joue jamais parce qu'il y a des autres qui mangent à la cantine juste le mardi et du coup ils jouent toujours [au foot]</i> » (G172) Ces élèves, il ne les aime pas aussi il va adapter ses choix d'occupation pour éviter de s'exposer à eux. Néanmoins, il précise qu'il a déjà joué au foot avec ces élèves mais dans ce cas : « <i>Ils étaient dans mon équipe</i> » (G174). Cette modalité préserve d'un éventuel conflit : « <i>Comme ça on ne se tape pas dessus</i> » (G176) Cet ajustement est intéressant et est traversé d'une volonté d'aménager une relation entre des élèves dont les affinités ne sont visiblement pas compatibles : « <i>En fait, on ne s'aime pas je crois. Ils m'énervent en fait</i> » (G180) Cet arbitrage horizontal dirons-nous (puisqu'il est réalisé sans l'intervention d'un tiers adulte) a une histoire qui perdure puisque ces élèves s'étaient déjà bagarrés. D'ailleurs, au fil de l'entretien on apprend que si l'élève est allé au foyer le jour de l'entretien, c'est bien parce qu'il a cherché à éviter ces jeunes : « <i>Ils (les élèves) traînent toujours par là (cf. les croix entourées sur le croquis) c'est pour ça que je suis allé au foyer</i> » (G204), « <i>Ils sont là tous les mardis c'est pour ça que je vais au foyer</i> » (G208) C'est par la confrontation entre les premières annotations sur le croquis</p>	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p> <p>Socle de valeurs</p> <p>Production de normes clandestines</p> <p>Production de normes clandestines</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p>
--	---	--	-------------------------------------

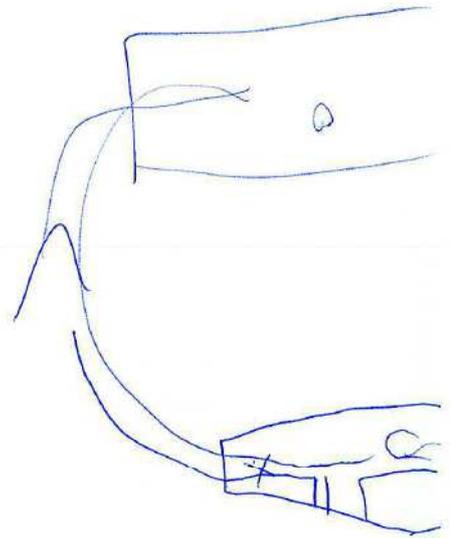
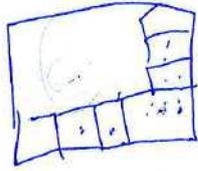
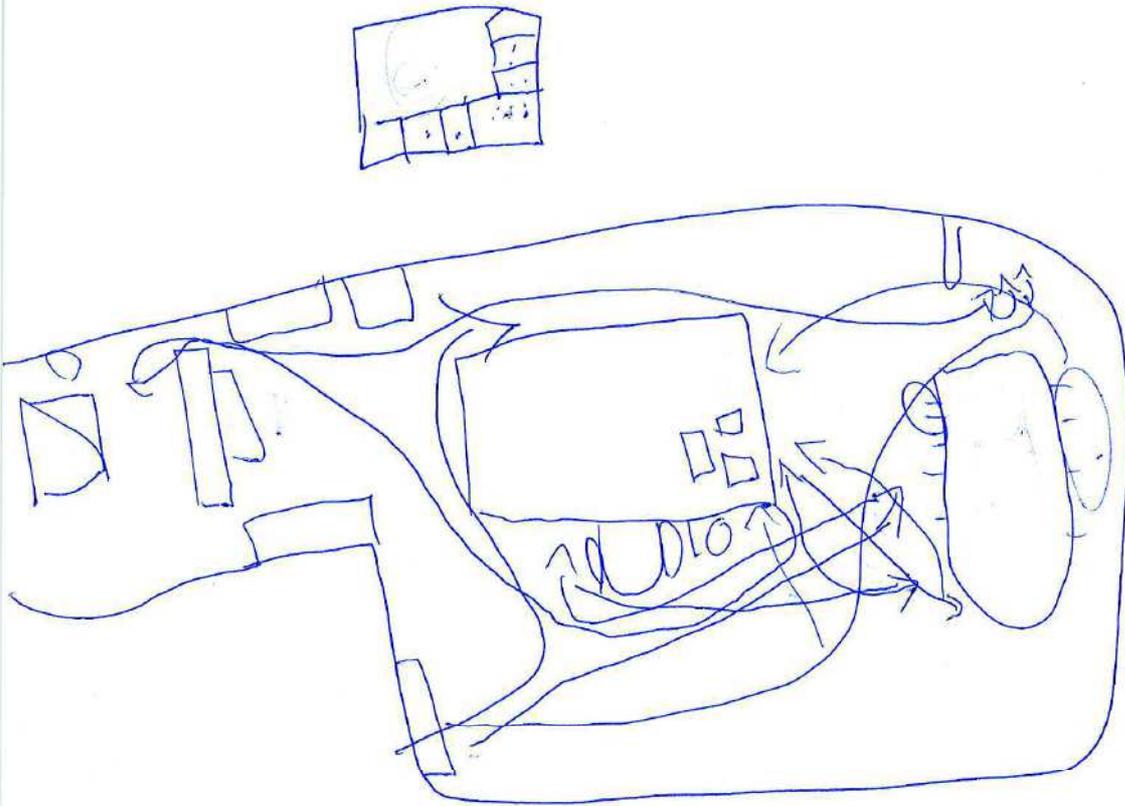
<p>et les dernières que cet écart apparaîtra.</p> <p>Enfin, l'entretien fera apparaître un profil particulier pour ces jeunes : <i>« Mais bon voilà. Ils font leur loi. Ils sont aussi aux toilettes à certains moments. Là ils font les caïds »</i> (G218)</p> <p>En réalité, tous les déplacements de Grégoire sont tributaires de ceux de ce groupe : <i>« Je ne reste pas quoi, je n'ai pas de nouveau envie d'avoir des problèmes. Non je veux être tranquille moi »</i> (G220)</p> <p>D'une certaine manière, on peut considérer que Grégoire s'auto-prescrit une norme qui conditionne son agir au sein de l'établissement. Il s'interdit de s'approcher d'eux : <i>« Je n'ai pas de nouveau envie d'avoir des problèmes »</i> (G220)</p> <p>Cette auto-assignation subit néanmoins des exceptions : <i>« Ben si, j'y vais mais bon. Je ne reste pas quoi »</i> (G220)</p> <p>Ainsi, il ne reste que provisoirement en compagnie de ces élèves. En aucun cas il ne s'autorise à rester trop longtemps en leur présence. Ce choix de l'élève semble le fruit d'un arbitrage qui intègre des éléments passés afin d'anticiper d'éventuels conflits.</p>	<p>Production de normes clandestines</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
---	--	------------------------------	----------

Annexe 28 : Tableau récapitulatif des paroles de Grégoire par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« Là je suis souvent avec mes potes [...] Voilà là à proximité des poubelles. On se met toujours là parce que c'est par là que tout le monde passe obligatoirement. Donc on ne rate personne » (G8) ; « En fait je l'ai inventé en sixième [un jeu qui consiste à descendre les escaliers en glissant sur la rampe] » (G74)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1b : Détournement des outils de communication	
« Il (son camarade) se croit vraiment dans son jeu peut-être. Je ne sais pas » (G34), « Des fois il a les écouteurs et il crie comme s'il était en train de courir » (G36)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique	
« Là [dans le hall] y'a Mme B [la CPE] qui nous a dit de sortir parce que y en a qui font les cons » (G30) ; « Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon » (G32) ; « Ensuite on est allé là, à la table qui est là » (G48) [...] « y avait plus de place [ailleurs] » (G50)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3c : Production de normes clandestines	
« Tout le monde se bouscule. Moi je n'aime pas ça alors je marche vite comme ça c'est bon » (G32)	

Annexes 29 : Traces de l'activité de Guillaume





Guillaume
22/2 / 2016

Annexe 30 : Entretien verbatim de Guillaume

DJL1 : Bon on y va ?

Gu2 : (*Hochement de tête*)

DJL3 : Tu peux me rappeler ?

Gu4 : Faut raconter sa journée

DJL5 : Euh, non pas vraiment.

Gu6: Ah

DJL7 : En fait non juste entre midi et 2

Gu8 : Ah oui c'est ça

DJL9 : Bon alors il y aura deux parties. La 1^{ère}, il faudra me raconter, dans tous les détails, mêmes les plus petits, tout ce qui s'est passé entre midi et 2. La 2^{ème} partie, on va revenir sur ce que tu as dit et on va, ensemble, analyser un peu plus dans le détail certains moments. OK ?

Gu10 : Ok. Alors je commence là ?

DJL11 : Oui oui. On se dit aller, 40 minutes grand max et je te rappelle tout est confidentiel.

Gu12 : Alors, cette fois. C'est aujourd'hui c'est ça ?

DJL13 : Oui la dernière fois tu avais raconté ce que tu fais en général. Là il faut dire ce que tu as fait aujourd'hui. Mais vraiment, il faut se remettre dans la peau du personnage en fait de ton propre personnage. C'est comme si tu devais revivre la scène. Et là aujourd'hui, on va voir dans le détail ce que tu as fait par rapport à tes habitudes.

Gu14 : Ah oui, je vois. Donc moi je me suis mis en tête de sortir de plus en plus par là en fait (*l'élève montre l'accès par la cour*).

DJL15 : Ah ?

Gu16 : Oui toujours par là. Parce que maintenant je suis à vélo. Du coup je préfère aller par là (*le long des casiers*). C'est plus direct.

DJL17 : D'accord ok.

Gu18 : Et aussi, pour le midi d'aller directement au casier comme ça. Et aussi, ça me permet de rester plus longtemps à l'intérieur (*sourire*). Alors j'ai déposé mon sac. Puis on a un peu parlé ici toujours au même endroit (*devant les casiers*).

DJL19 : Quand tu dis on ? Tu vois, sois précis très très précis.

Gu20 : Euhh c'est mes amis G, M Nath, H, N. Puis euh voilà. Après on est rentré dans le bâtiment. Mais vu qu'enfin dans le bâtiment l'appel ne se faisait pas encore. On a un peu attendu. En fait, ce n'est pas assez grand (*l'élève montre le croquis et la partie hall*). On n'a pas de place là pour écrire.

DJL21 : Ben tiens, prends cette feuille blanche et dessine ce que tu veux.

Gu22 : (*l'élève dessine un rectangle avec une flèche qui relie les bâtiments*).

DJL23 : Dessine ce que tu veux en fait.

Gu24 : Non mais c'est juste pour faire là la route avec le bâtiment. Non en fait on n'a pas fait comme d'habitude (*regard tourné vers moi*). Oui en fait, y'avait la copine en fauteuil roulant. Du coup on l'a suivi au foyer mais après la cantine.

DJL25 : Oui aucun problème. Tu me raconteras après

Gu26 : Ok bon on a attendu là (*dans le hall*) et la Principale nous a dit de sortir parce qu'il y avait des graffitis et que des élèves ont jeté des papiers par terre. Alors on est sorti. Et moi j'étais très fatigué, du coup je suis allé là sur le banc là-bas. Mais seul, moi, mes copains sont restés là-bas.

DJL27 : Ben dessine les

Gu28 : Ben là en fait (*il entoure les croix situées devant les casiers qu'il avait réalisé la dernière fois*) par ici. Hum (*silence*). Je suis resté allongé 5 minutes à peu près. Et j'étais vraiment fatigué du coup. Et donc hum après ça a crié 3^{ème} 4, alors je me suis mis à courir à fond jusqu'ici (*à l'entrée du hall*) pour pouvoir passer avec les autres. Puis on est monté hop puis on a pris le self. Sauf que cette fois on n'est pas allé manger à cette table là. On a mangé là près du lavabo. En fait, on préfère ici. Comme ça on peut se laver les mains rapidement quand on mange des trucs en fait. Donc là à côté du lavabo. Et moi j'étais assis là. Au milieu comme ça je peux discuter avec tout le monde. Au milieu à droite et à gauche.

DJL29 : AH ok

Gu30 : Ouais jusqu'à midi 45. On est resté pas mal de temps. Bon même s'il ne faut pas trop traîner pour les autres. Bon c'est bon on ne va quand même pas manger direct. C'est le seul moment où on est tranquille. Et donc après on est surtout sorti. Ah on a encore fait la rambarde, la glisse quoi. Bon on a attendu les derniers, en bas. Et après on est allé dans le hall. Là mais j'étais juste avec mon ami Nath. Peut-être que je peux faire un plan du foyer ici (*la sonnerie retentit*). Euh, je peux juste ouvrir la casier pour nath ? Si non il ne peut pas chercher son sac.

DJL31 : Ok je t'attends là.

Gu32 : (*il revient*). Donc on est dans le foyer. Donc la porte, le baby-foot, euhh la grande table. La table avec la musique, des sièges, et ici encore une autre table. Aujourd'hui moi ce que j'ai fait, j'ai un peu tourné entre les deux. D'abord je suis allé au baby-foot parce que quelqu'un avait ramené de la graisse pour les manettes. C'est deux manettes là elles bloquaient. Donc j'ai regardé ça. C'est cool. Bon l'ami en chaise roulante elle était là. Suis allé la voir. On a un peu discuté. J'ai un peu joué avec son téléphone mais elle ne voulait pas que je lise ses messages (*sourire*). Du coup, je suis reparti voir le match de baby-foot. C'était cool. Là c'était H et Nath contre deux 5^{èmes} ou 4^{èmes}. Je ne sais plus trop. On a dit avec H : « Vient on fait des dérapages avec la chaise roulante ». Mais elle a dit non je ne veux pas. Bon on ne l'a pas fait. Enfin un peu mais après pas tout de suite. Donc j'ai regardé les matchs. Puis les deux garçons là ce sont assis à la table là. Bon moi aussi. Et donc on a inventé un jeu. Le Monopoly là vous connaissez ?

DJL33 : Oui oui

Gu34 : Ouais mais là il faut juste prendre une part des 4 du Monopoly et on a plein d'argent. Le but ce n'est pas de tomber sur une case précise si non on perd tout l'argent d'un coup. Bon c'est complètement débile. On a appelé ça le Monopoly Drogue parce que c'est n'importe quoi. Puis on a joué. 5 à 10 minutes. Bon c'est toujours juste drôle. Après je vous ai vu arriver. Donc moi aussi je voulais faire une étude (*sourire*). Alors j'ai fait une étude sur « Pourquoi les hommes français aime le rap ? ». Bon c'est complètement débile mais bon. Parce que j'aime bien le rap. Alors je suis allé interroger une fille ici. Et puis un garçon qui était là, puis son copain. Puis un autre garçon était arrivé. Après je suis venu vous chercher. Parce que j'ai vu que vous étiez descendu avec un autre garçon, Mar.

DJL35 : Ah oui je vois, il a participé effectivement.

Gu36 : Du coup, j'ai plus bougé pour ne pas vous rater. Suis resté là sur les escaliers devant le foyer. Bon le surveillant il a rien dit. Parce qu'on n'a pas le droit de rester là sur les marches. Faut toujours qu'il y ait un surveillant. Mais bon il savait que vous alliez me chercher ? Donc j'ai attendu. Voilà après vous êtes venu.

DJL37 : Ok, bon as-tu tout dit sur la partie description ?

Gu38 : Oui oui je crois.

DJL39 : Est-ce que on peut revenir au Monopoly Drogue ? C'est rigolo. Pour comprendre les détails, les micros détails.

Gu40 : Ok les règles ?

DJL41 : Oui si tu veux.

Gu42 : Alors euh donc on a le plateau. Là il y a une grosse case dans le coin. On a deux sortes de Monopoly. On a le Monopoly où il ne faut pas tomber sur la case dans le coin ni sur certaines cases si non on est en prison. Et puis y'a aussi certaines cases où on n'a pas le droit de tomber si non on perd 50. A la base on a 200 billets. La deuxième règle c'est de directement tomber dessus (*sur la case dans le coin*). Mais c'est impossible. Si jamais on tombe dessus. Ce n'est jamais arrivé. En fait on a tout inventé. En fait, ça arrive souvent quand on a trop mangé à midi et bien alors on invente de nouveaux jeux.

DJL43 : Tout le monde ?

Gu44 : Non c'est que nous. Les autres on ne leur explique pas. Ils ne comprennent rien. Puis ils nous prendraient pour des fous (*rire*). Ils regardent juste et c'est tout. C'est comme la dernière fois, et bien on avait mangé beaucoup de frites. Mais bon, beaucoup beaucoup beaucoup. Et après on rigolait tout le temps. C'est un bon souvenir je trouve. Et donc voilà.

DJL45 : Bon ça c'est les règles. Mais bon comment vous avez joué avant.

Gu46 : En fait on a fait qu'une partie ? Parce que les autres ils voulaient jouer au baby foot. Alors fallait jouer vite. Du coup, cette partie n'était vraiment pas intéressante.

DJL47 : Ah il y en a d'autres plus intéressantes ?

Gu48 : Oui alors. La toute première. Celle où il fallait vraiment tomber sur cette case. On avait dit que le 1^{er} qui arrive là il peut tout jeter. Et les autres ils ramassent (*rire*).

DJL49 : Et ?

Gu50 : Et donc, mais c'était vraiment impossible parce que personne ne tombait dessus (*rire aux éclats*). Mais bon si tu tombes dessus tu peux encore te sauver. Tu dois faire deux doubles. Mais c'est marrant parce que c'est presque impossible de tomber dessus. Du coup c'est marrant. Et la partie était longue en fait. Sans fin ! Parce que c'était long et plus c'était long plus on rigolait. On était à nerf. La tension à fond (*l'élève ne quitte plus le croquis des yeux*). Et surtout le fait de tomber tout le temps presque dessus. C'était trop marrant.

DJL51 : Et tu joues à la maison ?

Gu52 : Non à la maison je ne joue pas. Mes parents travaillent beaucoup alors on n'a pas toujours beaucoup de temps. Les week-ends j'ai scout. Alors je n'ai pas le temps. Et puis de toute façon je préfère les jeux de société quand je suis avec mes copains. On peut faire les c.

DJL53 : Ah bon ?

Gu54 : Oui parce que là on peut réinventer le jeu. A la maison faut jouer comme c'est dans les règles. Là c'est autre chose. On s'amuse à tout changer c'est chouette.

DJL55 : Ah d'accord

Gu56 : Bon à la maison quand je joue c'est surtout pour gagner. Parce que là avec les copains c'est juste pour rigoler. Mais à la maison faut gagner.

DJL57 : Ah ouais ? Comment ça ?

Gu58 : Ben en fait on a tous les mêmes délires que moi et les copains. Alors que ce n'est pas comme ça avec ma famille ou ma sœur. Je ne sais pas avec les copains c'est du grand délire. On change tous et plus on invente plus on se marre. Puis on s'en fou des règles en fait. On ne lit même pas la notice. Cache on invente des trucs.

DJL59 : Et puis cette idée de gagner c'est quoi ?

Gu60 : Non mais là à la maison c'est autre chose. C'est des vieilles rivalités avec ma sœur. On se cherche tout le temps. Enfin je la cherche tout le temps.

DJL61 : Ah et pourquoi

Gu62 : Parce que des fois je m'ennuie. C'est tout.

DJL63 : Ah ce n'est pas une histoire de rivalité alors.

Gu64 : Si quand même mais avec mon petit frère. En fait des fois on s'allie avec ma sœur contre mon petit frère. On fait équipe contre lui pour lutter contre l'anarchie de mon frère qui ne veut pas manger,

qui râle pour qu'on lui achète un jouet. Nous c'est pas pareil. Nos parents étaient plus sévères. C'était différent. Là il fait ce qu'il veut. Donc des fois on s'allie. Mais bon pas toujours. Enfin on s'aime bien mais c'est juste comme ça.

DJL65 : Ok autre point cette scène de la glissade. On peut en reparler

Gu66 : Oui

DJL67 : Tu l'as fait aujourd'hui ?

Gu68 : Oui c'est drôle. C'est plus drôle de descendre comme ça en fait.

DJL69 : Oui mais tu l'as fait aujourd'hui ? C'est ça qui m'intéresse.

Gu70 : Oui, et des fois on s'arrête au milieu

DJL71 : (*je l'interromps*) Des fois ou aujourd'hui ?

Gu72 : Non aujourd'hui. En fait parce qu'il y avait une poire là qui pourrissait. Donc tous les jours on attendait là et on regardait la poire pourrir. C'était drôle. On avait l'impression qu'elle attendait qu'on lui envoie une flèche. En fait elle était là depuis trop longtemps.

DJL73 : Ah c'est drôle. Et tu fais ça seul ?

Gu74 : Non y'a tout le groupe qui fait ça. Bon c'est pour frimer. C'est mon pote G. qui a inventé ça. Au début je n'arrivais pas du début à la fin. Là maintenant j'y arrive. Je faisais juste un petit bout et j'avais les boules de tomber (*rire*). Et le jour où il m'avait appris à le faire en entier alors j'étais trop content et je le faisais tout le temps. Mais j'avais déjà fait à la maison en fait. Mais là y'a rien sur les côtés.

DJL75 : Vous êtes les seuls à le faire?

Gu76 : Non en fait non je crois que les 6èmes commencent à le faire.

DJL77 : Ah ok y'avait autre chose. La dernière fois du m'avais parlé de là (*je montre l'emplacement devant le presbytère*)

Gu78 : Ah oui, mais c'est parce qu'avant, avec les travaux l'entrée était par là (*devant le presbytère*). Du coup on trainait par là. On marchait par là tout le long (*sur la bande rouge*). Mais là maintenant c'est fini. Y'a plus de raison d'aller là. Puis y'a personne. Nous on aime quand ça bouge. Ah y'a l'histoire des bancs aussi.

DJL79 : Des bancs ?

Gu80 : Ouais en fait y'a les bancs qu'on va en été

DJL81 : Tu peux l'écrire ?

Gu82 : Oui là. On n'aime pas les gens là qui vont toujours sur celui là du coup on va là. Mais en hiver on prend quand même celui à côté. Il fait moins froid. Y'a moins de vent. Et comme il fait froid on se superpose les uns sur les autres. Comme ça on a chaud (*sourire*). Et des fois on se pousse d'un côté du banc pour les pousser et les faire tomber de l'autre côté.

DJL83 : Mais y'a jamais personne ?

Gu84 : Si des fois, alors si. Ben par exemple ce matin y'avait un 6^{ème}. Bon moi je n'aime pas m'imposer. Alors je pars. Mais les autres ils font les boss. Bon mais ce n'est pas grave. Ce n'est pas interdit. Alors ils poussent parfois. Moi j'aime pas ça alors je laisse. Moi en fait je vais souvent là (*devant le casier*) parce qu'il y a les filles qui font le cercle. Mais là elles n'étaient pas là. Elles étaient en sophrologie. Des fois elles jouent aussi à ça.

DJL85 : Ah oui ?

Gu86 : Oui elles se mettent en cercle puis elles font ça. Parce qu'il y avait sophrologie.

DJL87 : Je ne comprends pas.

Gu88 : Ouais des fois j'en vois là, en été pas là quand il fait froid. Eh bien elles se mettent en cercle là avec les pieds croisés. Puis elles font je ne sais pas trop quoi.

DJL89 : Ah les pieds croisés ?

Gu90 : Oui c'est ça. C'est bizarre mais bon.

DJL91 : Ah ok. Bon pour revenir à ton croquis, regarde là la dernière fois tu disais que tu allais souvent aux toilettes ?

Gu92 : Oui. Ah oui

DJL93 : Et ?

Gu94 : Oui bon on ne fait pas toujours exactement pareil. Puis là j'étais fatigué.

DJL95 : Oui puis regarde là en été vous êtes toujours là ? Enfin c'est ce que tu avais dit ?

Gu96 : Oui mais là, il faisait froid. Ensuite, ça dépend. Je n'ai pas toujours envie de faire comme ça.

DJL97 : Comme ça ?

Gu98 : Oui là avec les bancs. Puis là on va au foyer. Alors, on ne fait plus rien d'autre.

DJL99 : Tu aimes le foyer ?

Gu100 : Oui ce qui est cool c'est que c'est un peu notre monde quoi. Y'a des jeux, de la musique, du baby, un coin tranquille pour bouquiner ou regarder le portable.

DJL101 : Un coin calme ?

Gu102 : Oui derrière là (*il montre sur son dessin derrière le mur*). Puis y'a tout le monde toutes les filles ?

DJL103 : Ah oui ?

Gu104 : Oui nous les garçons on est souvent au baby. Où là à la table (*il montre la grande table*) avec la musique. C'est top. Les filles elles elles sont au fond. Puis c'est marrant elles sont toutes sur leurs portables ou elles révisent. Nous au moins on bouge, on fait les c. Bon elles jouent aussi des fois au baby, mais pas trop souvent.

DJL105 : Et il y a d'autres habitudes comme ça ?

Gu106 : Comment comme ça ?

DJL107 : Là tu dis les filles d'un côté et les garçons de l'autre.

Gu108 : Oui dans la cour. En fait les filles sont souvent devant les casiers là et aussi au fond de la cour. Mais nous on bouge on est partout. En fait, j'ai l'impression qu'elles veulent du calme et nous pas. Enfin que des fois quand même

DJL109 : Et il y a des lieux pour être calme ?

Gu110 : Non pas vraiment (*il réfléchit*). Enfin avant quand il y avait les travaux si on allait toujours là au portail (*devant le presbytère*). En fait, c'était tranquille on était toujours là derrière les machins là les trucs là dans la cour. Là où on avait cours pendant les travaux.

DJL111 : Et donc c'était différent ?

Gu112 : Ouais on était souvent à l'entrée ? Puis on jouait à se cacher. Là derrière les trucs

DJL113 : Les préfabriqués ?

Gu114 : Oui c'est ça. Mais bon on était plus petits.

DJL115 : C'était l'an dernier ?

Gu116 : Oui c'est ça.

DJL117 : Tu peux un peu me raconter ? C'était comment là votre vie dans la cour avec ces trucs dans la cour.

Gu118 : En fait, on se planquait souvent derrière. Surtout quand le surveillant nous cherchait. Du coup on faisait comme si on ne savait pas puis on courrait pour se planquer. Et quand il nous voyait on faisait comme si on n'avait pas entendu. On était toujours derrière jamais là au milieu. Puis les autres toutes façons ils jouaient au foot donc c'était mort pour nous.

DJL119 : Mort ?

Gu120 : Ouais enfin façon de parler. Du coup on était toujours derrière. C'était marrant parce qu'il y avait tous les couples derrière là. Ils étaient toujours là. Bon après y en a qui faisait des conneries. Je ne sais pas trop.

DJL 121: Bon c'est confidentiel, raconte.

Gu122 : Ouais y en a qui mettait des tags là. Sur celui du milieu.

DJL123 : Des tags comme quoi ?

Gu124 : Bon c'était souvent des trucs genre voilà « je t'aime » je ne sais pas qui. Y'avait aussi « ivre la 3^{ème} 1 » ou je ne sais pas trop. Après tout le monde s'y est mit. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là.

DJL125 : Tu avais mis ta classe ?

Gu126 : Non pas moi. Je ne sais pas qui. Mais bon c'était chaud parce qu'il ne fallait pas se faire choper du coup fallait se planquer sec. Mais y'en avait qui était organisé. Ils avaient des bombes là comme les tagueurs professionnels.

DJL127 : Ah oui, parce que le règlement ?

Gu128 : (*Il m'interrompt*) Ouais enfin bon franchement le règlement il dit plein de trucs.

DJL129 : Comme quoi ?

Gu130 : Ben là par exemple on n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile. On l'a déjà dit à la CPE mais elle ne veut rien savoir.

DJL131 : Du coup vous n'y allez pas ?

Gu132 : Si si, en fait on y va mais on attend de se faire virer. Ce n'est pas grave après au moins on a eu chaud enfin un peu le temps de

DJL133 : De ?

Gu134 : De non mais enfin pendant qu'il y a personne.

DJL135 : Donc vous savez que vous n'avez pas le droit ?

Gu136 : Oui mais on respecte. On sort quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire. Mais les petits ils sont pires.

DJL137 : Les 6èmes ?

Gu138 : Oui, ils restent des fois même quand les surveillants disent de sortir. Faut voir comment ils sont directs graves. Ils répondent et tout et des fois il faut que les surveillants les engueulent. Du coup, ils marchent exprès tout doucement et ils rigolent. C'est chaud franchement.

DJL139 : Ah et vous ?

Gu140 : Quoi ?

DJL141 : Ben vous faites aussi ça des fois non ?

Gu142 : Non, vraiment pas (*silence*) franchement. C'est vrai des fois on fait des trucs (*silence*). Par exemple, j'ai un copain qui quand il vient en trottinette il descend jamais. Ce n'est pas écrit que c'est interdit. Y'a écrit qu'il faut descendre du vélo alors là ce n'est pas pareil. Mais franchement ça fait quoi ?

DJL143 : Et le surveillant ?

Gu144 : Ben des fois il dit quelque chose mais bon ce n'est pas écrit.

DJL145 : Oui y'a écrit « vélos interdits ». Et il descend ?

Gu146 : Ben oui. On écoute on ne va pas se faire prendre une colle pour ça.

DJL147 : Et en cours aussi ?

Gu148 : Ben là ça dépend.

DJL149 : Ah tu peux un peu me raconter comment ça se passe ?

Gu150 : Ouais bon ce n'est pas pareil.

DJL151 : Ce n'est pas pareil ?

Gu152 : Non non en cours ça dépend des profs.

DJL153 : Ah tu peux être plus précis ?

Gu154 : Y'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon on ne se laisse quand même pas faire.

DJL155 : Tu peux me raconter

Gu156 : Ben par exemple en techno, le gars il est vraiment trop sec. Alors bon, quand il est là on fait ce qu'il faut. Après bon faut pas croire on n'est pas non plus des anges

DJL157 : Ah

Gu158 : Oui en fait quand même des trucs mais bon. On ne fait pas trop

DJL159 : Tu as un exemple ?

Gu160: (*il réfléchit*) Non je ne vois pas trop

DJL161 : Vraiment pas

Gu162 : Non non. Je ne vois pas là.

DJL163 : Bon ok on revient dans la cour. Est-ce que tu pourrais me dire encore quelque chose.

Gu164 : Comme quoi ?

DJL165 : Ben je ne sais pas. Tu me parlais d'avant. L'an dernier encore y'avait des travaux. Du coup c'était vraiment autrement.

Gu166 : Ouais ouais.

DJL167 : Ah et tu peux encore dire un truc là-dessus ?

Gu168 : Non je ne vois pas (*il réfléchit*). Ah si on pouvait allez là, sur l'herbe.

DJL169 : Ah et maintenant ?

Gu170 : Non parce qu'ils ont planté de l'herbe. Faut que ça pousse alors on a pas le droit d'y aller. Bon sauf pour chercher le ballon là c'est bon. Ouais voilà.

DJL171 : Ah ok. Il y avait encore quelque chose ?

Gu172 : Non

DJL173 : Bon ok, on va s'arrêter là. J'ai l'impression que tu es K.O (sourire).

Gu174 : Non non c'est bon.

DJL175 : Bon ok merci.

Annexe 31 : Restitution des scènes de vie de Guillaume

Tableau de Guillaume	Catégories	Thématiques	N°
<p>A la fin des cours du matin, Guillaume sort du bâtiment principal par la petite porte qui donne sur le côté. Il semble avoir mûrement réfléchi ce choix de trajectoire :</p> <p>« <i>Donc moi je me suis mis en tête de sortir de plus en plus par là en fait (cf croquis : l'élève montre l'accès par la cour sur le côté du bâtiment principal)</i> » Gu14</p> <p>Il justifie ce choix par le fait qu'il a changé de moyen de transport pour venir au collègue :</p> <p>« <i>Parce que maintenant je suis à vélo. Du coup je préfère aller par là (le long des casiers). C'est plus direct</i> » (Gu16), « <i>Et aussi, ça me permet de rester plus longtemps à l'intérieur</i> » (Gu18)</p> <p>C'est donc par commodité qu'il modifie une habitude pourtant bien ancrée. Cette justification plutôt anodine en première lecture, montre pourtant qu'il y a un arbitrage chez l'élève qui fait un effort pour rester au centre de ses décisions. Il ne se laisse pas absorber par une routine qui est également conditionnée par le fait que le plus grand nombre des élèves quitte le bâtiment par la grande porte qui donne sur la cour. Quand on connaît le pouvoir normatif des élèves et leur capacité à suivre le collectif, ce choix prend de plus en plus d'importance.</p> <p>Après avoir déposé le sac aux casiers, il décide d'aller dans le hall dont l'accès est interdit sur ce créneau. Inévitablement, il se heurte à une contrariété :</p> <p>« <i>La Principale nous a dit de sortir parce qu'il y avait des graffitis et que des élèves ont jeté des papiers par terre. Alors on est sorti</i> » (Gu26)</p> <p>L'élève va ensuite à nouveau s'extraire du groupe de copains :</p> <p>« <i>Et moi j'étais très fatigué, du coup je suis allé là sur le banc là-bas. Mais seul, moi, mes copains sont restés là-bas</i> » (Gu26)</p> <p>L'effort de rester au centre de ses décisions est à nouveau perceptible. A ce stade, on relève bien qu'il y a chez Guillaume des temps de conformité à un groupe et des temps de conformité à soi où il est à l'écoute de ses besoins.</p> <p>Il va d'ailleurs insister sur cet aspect :</p> <p>« <i>Je suis resté allongé 5 minutes à peu près. Et j'étais vraiment fatigué du coup</i> » (Gu28)</p> <p>Passé ce petit répit, il va rapidement se joindre à nouveau au collectif pour se rendre au réfectoire :</p> <p>« <i>Et donc hum après ça a crié 3^{ème} 4, alors je me suis mis à courir à fond jusqu'ici (à l'entrée du hall) pour pouvoir passer avec les autres</i> » (Gu28)</p> <p>A la cantine, ils vont modifier une habitude :</p> <p>« <i>Sauf que cette fois on n'est pas allé manger à cette table là. On a mangé là près du lavabo. En fait, on préfère ici. Comme ça on peut se laver les mains rapidement quand on mange des trucs en fait</i> » (Gu28)</p> <p>Le choix de ce changement est guidé par une commodité puisqu'ils pourront désormais rapidement se laver les mains. Au-delà de cette</p>	<p>Adaptation à l'environnement physique</p> <p>Pratique d'adaptation à une injonction</p> <p>Pratique d'adaptation à une injonction</p> <p>Détournement des espaces</p> <p>Détournement des espaces</p> <p>Attribution d'espace</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>

<p>observation, on peut postuler d'un arbitrage entre les élèves qui traduit bien une volonté d'exploiter un espace auquel ils sont quotidiennement amenés à évoluer.</p> <p>Le choix de la place à table n'est pas non plus le fait du hasard : <i>« Et moi j'étais assis là. Au milieu comme ça je peux discuter avec tout le monde. Au milieu à droite et à gauche »</i> (Gu28)</p> <p>Cette place semble convoitée puisque Nathan, l'un de ses amis, avait déjà exprimé cette volonté d'être situé au milieu de la table afin de gagner en souplesse en termes de suivi de discussion.</p>	<p>Production d'une nouvelle norme</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>Si le choix de l'espace constitue une préoccupation pour les élèves, on apprend que le rapport au temps est également une donnée que les élèves conscientisent :</p> <p><i>« On est resté pas mal de temps. Bon même s'il ne faut pas trop traîner pour les autres. [...] C'est le seul moment où on est tranquille »</i> (Gu30)</p> <p>Ils résistent ainsi à une injonction dont ils n'adhèrent pas au sens : <i>« Bon c'est bon on ne va quand même pas manger direct »</i>(Gu30)</p>	<p>Pratique de production de normes clandestines</p>	<p>Adaptent le milieu</p>	<p>3</p>
<p>Le repas lui-même ne fera pas l'objet de commentaires particuliers de la part de l'élève. La sortie du réfectoire se passera comme d'habitude : <i>« Et donc après on est surtout sorti. Ah on a encore fait la rambarde, la glisse quoi »</i> (Gu30)</p> <p>Cette pratique a déjà fait l'objet d'une analyse lors du décryptage de l'entretien de Nathan.</p>	<p>Pratique de détournement des espaces</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>
<p>L'étape suivante, l'élève la situe au foyer.</p> <p>Il y distingue deux espaces :</p> <p><i>« Oui nous les garçons on est souvent au baby. Où là à la table (il montre la grande table) avec la musique. C'est top. Les filles elles sont au fond. Puis c'est marrant elles sont toutes sur leurs portables ou elles révisent. Nous au moins on bouge, on fait les c. Bon elles jouent aussi des fois au baby, mais pas trop souvent »</i> (Gu104)</p>	<p>Pratique d'attribution d'espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Cette perception de l'espace ainsi que l'association de fonctions ont déjà été observées et analysées lors des entretiens avec Hugo et Grégoire. Néanmoins, Guillaume y rajoute une mention liée au profil des usagers de ces espaces. Il y observe des filles essentiellement dans « l'espace calme » et des garçons dans « l'espace bruyant ».</p>		<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	<p>2</p>
<p>Ce jour-là, Guillaume va osciller entre ces deux espaces :</p> <p><i>« D'abord je suis allé au baby-foot parce que quelqu'un avait ramené de la graisse pour les manettes. C'est deux manettes là elles bloquaient. Donc j'ai regardé ça. C'est cool »</i> (Gu32).</p> <p>Il est intéressant de relever cette initiative prise par les élèves qui ne restent pas sans réaction face à une manette défectueuse.</p> <p>Mais il va également se soucier d'une camarade présente au foyer » <i>« Bon l'ami en chaise roulante elle était là. Suis allé la voir »</i> (Gu32)</p> <p>Il oscille entre deux préoccupations. L'une qui concerne une pratique ludique collective (le baby-foot) avec ses copains et l'autre un rapport individuel avec une élève à profil particulier.</p>	<p>Pratique de détournement</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Au final, c'est la pratique d'un jeu de société, le Monopoly, qui va occuper Guillaume et ses camarades. Mais ce jour-là, ils décident d'en faire évoluer les règles :</p> <p><i>« Bon c'est complètement débile. On a appelé ça le Monopoly Drogue parce que c'est n'importe quoi »</i> (Gu34)</p> <p>En réalité, ils ont inversé les règles avec le jeu officiel : <i>« On a le Monopoly où il ne faut pas tomber sur la case dans le coin »</i></p>			

<p>(Gu42) alors que celui-ci l'enjeu est de « <i>directement tomber dessus</i> » (Gu42). Cette pratique du jeu en société, Guillaume va la mettre en résonnance avec celle qu'il pratique dans l'espace domestique avec ses parents, sa sœur et son petit-frère. Il oppose de suite ces deux pratiques : « <i>Oui parce que là on peut réinventer le jeu. A la maison faut jouer comme c'est dans les règles</i> » (Gu54) En famille, ce sont les règles standards qui prédominent alors qu'au collège on peut remettre en cause les points du règlement. Mais le réel écart se situe bien au-delà : « <i>Bon à la maison quand je joue c'est surtout pour gagner. Parce que là avec les copains c'est juste pour rigoler. Mais à la maison faut gagner</i> » (Gu56) Guillaume donne donc un autre sens à ce jeu de société dont les enjeux, lorsqu'il joue en famille, sont bien différents. Il s'en explique avec lucidité puisque à la maison il se joue de : « <i>Vielles rivalités avec [sa] sœur</i> » (Gu60) En réalité, le jeu de société est utilisé contre le petit-frère et pour des raisons éducatives : « <i>En fait des fois on s'allie avec ma sœur contre mon petit frère. On fait équipe contre lui pour lutter contre l'anarchie de mon frère qui ne veut pas manger, qui râle pour qu'on lui achète un jouet</i> » (Gu64) Le jeu devient donc une représentation de l'échiquier familial qui permet de lutter contre ce qu'ils considèrent comme une injustice : « <i>Nous c'est pas pareil. Nos parents étaient plus sévères. C'était différent. Là il fait ce qu'il veut</i> » (Gu62) Cet extrait montre bien la fonction de catharsis qu'ils attribuent au jeu et qui leur permet d'atténuer, voire de détourner, des tensions que Guillaume et sa sœur semblent ressentir face au modèle éducatif que les parents mobilisent pour l'éducation du petit frère.</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions au jeu de société</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>La cour va encore faire l'objet d'observations de la part de l'élève. En effet, lors de la réalisation du 1^{er} croquis, il avait évoqué l'espace devant le presbytère (cf croquis). Or, le jour de l'entretien il n'a plus spontanément fait référence à cela : « <i>Ah oui, mais c'est parce qu'avant, avec les travaux l'entrée était par là (devant le presbytère). Du coup on trainait par là. On marchait par là tout le long (sur la bande rouge). Mais là maintenant c'est fini. Y'a plus de raison d'aller là</i> » (Gu78) Cette réponse est intéressante dans la mesure où elle rend compte de l'impact de l'organisation de l'espace sur la manière dont les élèves l'habitent. La structuration de l'espace va donc prédéterminer les mouvements des élèves. Mais, ces derniers ne vont pas se contenter de subir l'espace :</p>	<p>Détournement de l'espace</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>« <i>On se planquait souvent derrière [les préfabriqués]. Surtout quand le surveillant nous cherchait. Du coup on faisait comme si on ne savait pas puis on courrait pour se planquer</i> » (Gu118)</p>	<p>Détournement des espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p>Cette stratégie permet ainsi de se jouer de l'autorité en jouant de l'espace. Ils ne subissent donc pas une gestion de l'espace (réalisée sans eux), mais ils se l'approprient pour en faire des opportunités. Cette posture agissante permet de confirmer que l'Homme cherche toujours à rester au centre de ses décisions. Il n'est jamais neutre devant une rupture de repère qui s'opère devant lui. Certains profitaient de ces préfabriqués pour se protéger des regards</p>	<p>Détournement des espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>

<p>intrusifs : <i>« C'était marrant parce qu'il y avait tous les couples derrière là. Ils étaient toujours là » (Gu120)</i> Enfin, des pratiques clandestines s'y développaient : <i>« Ouais y en a qui mettait des tags là. Sur celui du milieu » (Gu122)</i></p> <p>Cette dernière pratique peut ouvrir à d'autres perspectives. On peut en effet formuler l'hypothèse que le fait de transformer les murs des préfabriqués en murs d'expression peut constituer une dynamique d'appropriation de ces espaces que les adultes ont érigé sans tenir compte du point de vue des élèves. Cette observation peut encore être renforcée par la réplique suivante : <i>« Après tout le monde s'y est mit. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là » (Gu124)</i> On peut postuler d'une quête identitaire puisque chaque classe y apposait sa marque. Les élèves agissaient en pleine conscience qu'ils commettaient une infraction. En effet : <i>« Il ne fallait pas se faire choper du coup fallait se planquer sec » (Gu126)</i> Les règles, il en sera encore question : <i>« Ben là par exemple on n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile. On l'a déjà dit à la CPE mais elle ne veut rien savoir » (Gu130) [...] « En fait on y va mais on attend de se faire virer. Ce n'est pas grave après au moins on a eu chaud » (Gu132)</i></p> <p>Cet aspect a déjà été analysé lors de l'entretien avec Mahamoud. Il s'avère que les élèves n'adhèrent pas au sens de cet interdit ce qui les pousse à des transgressions qu'ils assument en justifiant leur choix. Un tel positionnement se retrouve dans d'autres circonstances : <i>« J'ai un copain qui quand il vient en trottinette il descend jamais. Ce n'est pas écrit que c'est interdit. Y'a écrit qu'il faut descendre du vélo alors là ce n'est pas pareil. Mais franchement ça fait quoi ? » (Gu142)</i> Les élèves sont en constante évaluation et réinterrogent les normes. Qu'elles soient écrites ou non, c'est le sens qui semble prédominer dans leurs analyses.</p>	<p>Production de normes clandestines</p> <p>Soustraction à une norme</p> <p>Soustraction à une norme</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Soustraction à une norme</p> <p>Socle de valeurs</p>	<p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Socle de valeurs</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>3</p>
---	---	---	---

Annexe 32 : Tableau récapitulatif des paroles de Guillaume par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendances à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« Ah on a encore fait la rambarde, la glisse quoi » (Gu30) ; « On a dit avec H : <i>Vient on fait des dérapages avec la chaise roulante</i> . Mais elle a dit non je ne veux pas. Bon on ne l'a pas fait. Enfin un peu mais après pas tout de suite » (Gu32) ; « En fait, on se planquait souvent derrière [les préfabriqués]. Surtout quand le surveillant nous cherchait. Du coup on faisait comme si on ne savait pas puis on courrait pour se planquer. Et quand il nous voyait on faisait comme si on n'avait pas entendu. On était toujours derrière jamais là au milieu » (Gu118) ; « Il y avait tous les couples derrière [les préfabriqués] là » (Gu120)	
Thème 1 : Tendances à adapter le milieu Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail	
« Y'a des cours, on dit rien parce que le prof il est trop strict. Bon on ne se laisse quand même pas faire » (Gu154) ; « Ben par exemple en techno, le gars il est vraiment trop sec. Alors bon, quand il est là on fait ce qu'il faut. Après bon faut pas croire on n'est pas non plus des anges » (Gu156)	
Thème 1 : Tendances à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« Ben là par exemple on n'a pas le droit d'aller dans le hall. Mais quand il fait froid on est tous obligé d'aller dehors. C'est débile. Le hall y'a des radiateurs et il est vide. Nous on se gèle dehors. C'est débile » (Gu130) ; « Ils répondent [les sixièmes] et tout et des fois il faut que les surveillants les engueulent. Du coup, ils marchent exprès tout doucement et ils rigolent. C'est chaud franchement » (Gu138)	
Thème 2 : Tendances à s'adapter au milieu Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement	
« La Principale nous a dit de sortir parce qu'il y avait des graffitis et que des élèves ont jeté des papiers par terre. Alors on est sorti » (Gu26) ; « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136)	
Thème 2 : Tendances à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
« En fait, on préfère ici. Comme ça on peut se laver les mains rapidement quand on mange des trucs en fait. Donc là à côté du lavabo » (Gu28) ; « Et moi j'étais assis là. Au milieu comme ça je peux discuter avec tout le monde » (Gu28) ; « Avec les travaux l'entrée était par là (<i>devant le presbytère</i>). Du coup on trainait par là. On marchait par là tout le long (<i>sur la bande rouge</i>). Mais là maintenant c'est fini. Y'a plus de raison d'aller là. Puis y'a personne » (Gu78) ; « Oui nous les garçons on est souvent au baby. Où là à la table (<i>il montre la grande table</i>) avec la musique » (Gu104) ; « Les filles elles elles sont au fond. Puis c'est marrant elles sont toutes sur leurs portables ou elles révisent » (Gu104)	

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3a: Socle de valeurs

« Oui parce que là on peut réinventer le jeu. A la maison faut jouer comme c'est dans les règles. Là c'est autre chose. On s'amuse à tout changer c'est chouette » (Gu54) ; « Mais on respecte. On sort [du hall] quand ils nous disent de sortir. On ne fait pas d'histoire » (Gu136)

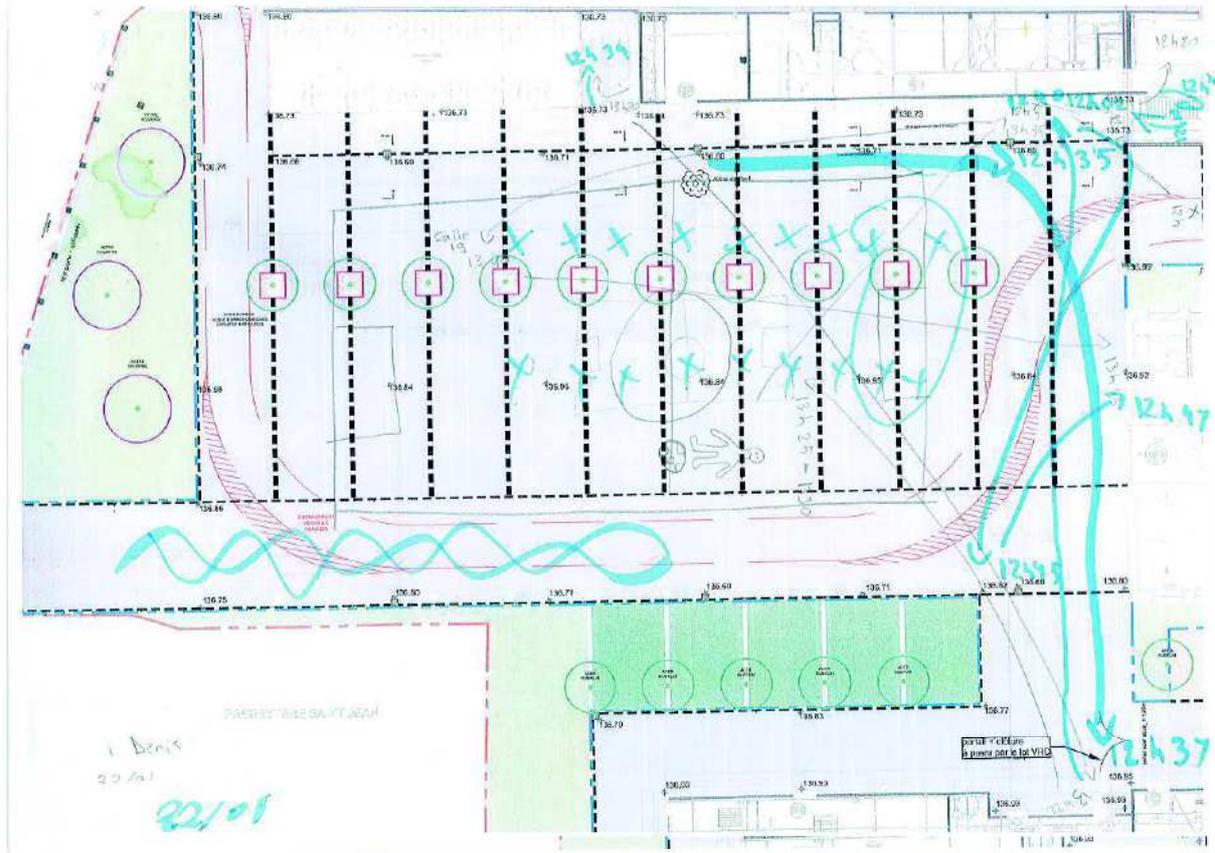
Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui

« En fait les filles sont souvent devant les casiers là et aussi au fond de la cour. Mais nous on bouge on est partout. En fait, j'ai l'impression qu'elles veulent du calme et nous pas » (Gu108)

Thème 3 : Processus d'arbitrage
Catégorie 3c : Production de normes clandestines

« Et donc on a inventé un jeu [le monopoly drogue] » (Gu32) [...] « Le but ce n'est pas de tomber sur une case précise si non on perd tout l'argent d'un coup. Bon c'est complètement débile. On a appelé ça le Monopoly Drogue parce que c'est n'importe quoi » (Gu34) ; « Là il y a une grosse case dans le coin. On a deux sortes de Monopoly. On a le Monopoly où il ne faut pas tomber sur la case dans le coin ni sur certaines cases si non on est en prison. Et puis y'a aussi certaines cases où on n'a pas le droit de tomber si non on perd 50. A la base on a 200 billets. La deuxième règle c'est de directement tomber dessus (*sur la case dans le coin*). Mais c'est impossible. Si jamais on tombe dessus. Ce n'est jamais arrivé. En fait on a tout inventé » (Gu42) ; « Avec mon petit frère [...] on s'allie avec ma sœur contre mon petit frère. On fait équipe contre lui pour lutter contre l'anarchie de mon frère qui ne veut pas manger, qui râle pour qu'on lui achète un jouet » (Gu64) ; « Après tout le monde s'y est mit [à faire des tags sur les préfabriqués]. Fallait mettre aussi sa classe pour montrer qu'on est là » (Gu124) ; « Par exemple, j'ai un copain qui quand il vient en trottinette il descend jamais. Ce n'est pas écrit que c'est interdit. Y'a écrit qu'il faut descendre du vélo alors là ce n'est pas pareil. Mais franchement ça fait quoi ? » (Gu142)

Annexe 33 : Traces de l'activité de Denis



Annexe 34 : Entretien verbalim de Denis

DJL1 : Bon allez, on va y aller. Alors je te rappelle comment ça va marcher, on à peu près 40 minutes. Comme la dernière fois, tu prends un feutre là, et tu me mets tous tes déplacements avec l'heure. On va faire deux parties. D'abord tu me décris ce que tu as fais en mettant des flèches et là il faut vraiment mettre ce que tu as fais aujourd'hui. La dernière fois tu avais mis ce que tu fais d'habitude.

Donc 1, tu décris ce que tu as fais aujourd'hui mais vraiment dans tous des détails. Puis, la deuxième partie de l'entretien on va analyser plus dans le détail. C'est bon ?

M2 : Oui ok. J'étais dans le bâtiment avec deux filles de 6^{ème} qui m'ont dit joyeux anniversaire, parce qu'aujourd'hui c'est mon anniversaire.

DJL3 : Ah ben joyeux anniversaire alors, c'est top.

M4 : Merci. On a parlé, elles m'ont dit tu as de longs cheveux. Je vais te faire des tresses. On a rigolé et tout. On est allé chez la surveillante qui fait l'appel et tout. On est monté à la cantine. Les deux filles m'ont dit allez vient reste avec nous là-bas pour aller en latin après. Bon alors j'ai dit non est tout. Suis pas prio. Alors elles sont parties. Moi j'ai attendu d'autres gens. Bon je ne veux pas manger tout seul. Alors j'ai attendu les autres. Après on est monté. On a fait le code là. J'ai attendu encore un peu parce que M So [Principal Adjoint] a dit « attend encore un peu ». Alors j'ai un peu attendu et tout.

DJL5 : Alors le code ?

M6 : Ben là on pose la main.

DJL7 : Ah oui

M8 : Alors y avait plein de monde alors attend parce que là on ne peut pas y aller tout de suite. Alors j'ai attendu.

DJL9 : Donc là t'as attendu ?

M10 : Oui j'ai parlé avec des filles. Après j'ai pris à manger. Je me suis assis avec le surveillant S. Et les autres. J'étais avec T et J, ce sont des filles d'ULIS. On a parlé des trucs tu vas faire quoi l'année prochaine. Comme stage et comme truc comme ça. Après on a déposé le plateau. Là j'ai laissé passer les filles et le surveillant. On est sorti, on est descendu. Là j'ai regardé là par la terrasse là. Y avait des petits ils jetaient des avions. Et les autres là ils attrapaient et tout. Et j'ai vu des filles de ma classe et tout. On a parlé de trucs comme ça et tout. Ah oui la dernière fois j'ai dit que j'allais aux toilettes.

Mais là je voulais parler avec des filles et tout. On est allé jusqu'ici (*il montre devant les casiers*) en train de rigoler et tout.

DJL11 : Et là sur le trajet, tu peux être plus précis ?

M12 : Elle voulait me pousser, alors j'ai avancé un peu j'étais presque tombé et tout. Mais suis pas tombé. On a avancé encore. Et l'autre m'a dit et ma casquette et tout. J'ai dit je les laissé là-bas. Elle m'a dit pourquoi tu l'as laissé ? Parce qu'elle la voulait. J'ai dit je l'ai laissé parce que je ne pouvais pas la prendre et tout. Je l'ai laissé dans mon casier et tout. Et après moi je suis parti aux toilettes. Là tout seul. J'ai fini après. Puis je suis sorti encore et là j'ai encore vu une fille et là. D'une autre classe et tout. De 4^{ème} 1. C'est ma meilleure pote et tout. Et on a fait un câlin. Après on est allé prendre son sac. Son sac dans mon casier. Je lui ai pris son sac. On est allé là, on a parlé d'une fille un garçon. On a parlé d'eux et tout. On a expliqué. Puis on a vu deux garçons et tout. On a parlé aussi avec eux après on est monté en cours.

DJL13 : Ah tu avais cours

M14 : Non la fille elle m'a dit allez tu viens tu accompagnes moi jusque là haut. Elle avait latin et tout. Au deuxième étage. Je l'ai déposé au cours. On a un peu attendu là jusque le prof il arrive et tout. Après il est rentré en cours et moi je suis descendu. Après je suis sorti et vous êtes arrivé.

DJL15 : Bon ok, allez on passe à l'analyse. Alors regarde la dernière fois tu avais dessiné un terrain de foot. Là aujourd'hui t'as pas joué ?

M16 : Le gars qui a le ballon il est en 3^{ème}. Mais ils ont stage cette semaine et tout.

DJL17 : Ah d'accord

M18 : Et donc on ne peut pas jouer.

DJL19 : Ah d'accord. Bon alors regarde sur ton dessin aujourd'hui tu es vraiment resté que de ce côté de la cour. Regarde là. Alors qu'il y avait du soleil, tu aurais pu aller te mettre là, sur les bancs, au soleil. Tu vois.

M20 : Oui mais là parce que c'est mieux là avec mes potes tout. On reste ici et cet endroit (*en montrant la partie de la cour vers le presbytère*) on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout.

DJL21 : Comment ça ?

M22 : Oui là, bon on joue au ballon donc là personne vient mais là-bas (*il montre la bande rouge de la cour*), là on va quand il faut discuter quand il y a des problèmes. Avec une fille et tout ou avec les potes. Là personne n'écoute et tout on est tranquille.

DJL23 : Ah et là devant les casiers ?

M24 : Mais là y'a trop de monde. Là c'est plus quand pas vraiment de problème ou pour s'amuser avec les potes et tout. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui restent dans les bancs et tout.

DJL25 : Tu peux être plus précis ?

M26 : Oui euh je dois raconter un exemple ?

DJL27 : Comme tu veux

M28 : Ben là la dernière fois une fille elle a dit que j'avais écrit des trucs sur facebook sur elle et tout. Mais moi je n'ai pas de compte. Je n'ai rien écrit. Elle était énervée. Moi je n'écris pas des trucs sur mes potes. Je ne fais pas ça et tout. Non moi je respecte. Si j'ai un truc à dire je le dis. Je ne vais pas m'énerver.

DJL29 : Tu t'énerves parfois ?

M30 : Ouais mais bon je n'aime pas ces trucs d'internet et tout. Moi je fais des snap c'est tout. Non moi mes amis c'est comme ma famille et tout faut rester bien ensemble.

DJL31 : Donc la dernière fois elle était énervée ?

M32 : Oui mais après on a discuté et tout. En fait moi je n'ai pas de compte alors ce n'est pas ça. Bon des fois il y a des petits 6èmes mais eux voilà ils n'écoutent pas. Ils jouent là ils courent là mais nous on peu discuté de problèmes.

DJL33 : Ils courent où ? Tu peux le dessiner ?

M34 : (*il dessine devant le presbytère en utilisant le surligneur*). Là voilà. Ils restent là. Moi aussi j'étais là quand je suis arrivé j'étais ici mais je ne savais pas.

DJL35 : Tu es arrivé quand ?

M36 : Là en 5ème.

DJL37 : Ah tu n'étais pas là avant ?

M38 : Non mes parents ils ne sont pas d'ici. Ils ont déménagé. C'est mon père il a du travail depuis ici. Après on est venu et tout. Voilà mais maintenant j'ai compris que là y'a des petits. Je ne savais pas au début.

DJL39 : Ah au début

M40 : Oui alors j'étais toujours là. Mais là les 6èmes et les 5èmes ils sont toujours là. Bon des fois on y va quand il y a des 5èmes si on les connaît. Alors ils restent avec moi. Si non non.

DJL41 : Et les grands ?

M42 : Ben plus là est tout (*il montre les casiers*).

DJL43 : Mais les petits ont le droit d'aller aux casiers ?

M44 : Oui, pour mettre les sacs. Des fois il y en a qui reste et tout. Mais pas beaucoup. Ils sont plus là-bas.

DJL45 : Mais tu peux expliquer pourquoi il y a cette séparation ?

M46 : Parce que les grands ils aiment rester avec les grands et tout. Et les petits ils jouent tout le temps là.

DJL47 : Ah ? A quoi ?

M48 : Ben ils courent, ils font des courses le long de la ligne là (*il montre le trajet réservé aux secours*). Ils bougent tout le temps là.

DJL49 : Ah et pourtant vous allez discuter là quand il y a un problème ?

M50 : Oui (silence). Oui je ne sais pas. Mais ils ne nous embêtent pas. Ce n'est pas un problème et tout.

DJL51 : Et pourquoi les petits ils ne sont pas devant les casiers et vous là ?

M52 : Ah (*silence*). Je ne sais pas. C'est comme ça.

DJL53 : Et là y'a jamais personne (*en montrant les bancs*) ?

M54 : Si, il y a des grands ils restent sur les bancs. Et un groupe là aux escaliers.

DJL55 : Alors là raconte moi, justement pourquoi là aux escaliers et aux bancs ?

M56 : Là aux bancs ils restent assis. Ils appellent la famille. Ils discutent là au banc et tout. C'est des 3èmes. Les autres grands ils sont aux escaliers. Mais juste à midi. Le matin y'a jamais personne. Alors ils ont des amis ils s'aiment bien. Là y a aussi les UP2A. Ils restent là derrière le banc. Ils discutent. Mais ils ont toujours cours plutôt à 13h alors ils partent et y'a d'autres qui viennent là. Ils prennent les bancs et tout.

DJL57 : Derrière les bancs là ?

M58 : Ouais derrière les bancs. Mais je sais pas pourquoi et tout là.

DJL59 : Toi t'es jamais sur les escaliers ? Parce que t'es un grand toi ?

M60 : Non jamais. Je ne reste pas beaucoup avec eux, je les connais pas je ne reste pas.

DJL61 : Ah et ?

M62 : Ben je ne sais pas. Mais bon je ne reste pas. Moi j'aime bien bouger, jouer au foot. Eux ils sont là, ils ne bougent pas. Moi j'aime bien aller là, puis là ou encore là (*il montre différents endroits de la cour*). Mais ils ne font rien comme les autres là aux vélos.

DJL63 : Comment ça ?

M64 : Ben là ils discutent. C'est tout. Les autres et tout aux vélos ils font toujours le bazar

DJL65 : Je ne comprends pas.

M66 : Oui là ils fument, ils dégonflent des pneus. Ils se cachent toujours là et ils fument aussi.

DJL67 : Ah tu peux m'en dire plus, c'est comment là ?

M68 : Ben c'est des garçons, ils font des trucs. Ils jettent les vélos ou ils les bougent. Normalement ils n'ont pas le droit et tout. Bon là aussi sur les escaliers. Mais eux ils ne font rien. Mais aux vélos ce n'est pas pareil et tout. C'est toujours les mêmes. Des fois il y a des 6èmes mais c'est souvent 4 à 5 grands. Le surveillant les fait sortir et tout mais voilà ils reviennent tout le temps. Comme on ne voit pas très bien dedans. Quand le surveillant est devant ils ne font pas de bruit et se mettent derrière les vélos. Ils se cachent. Y'avait même déjà des bagarres mais les surveillants ont pas vu. Moi j'ai dit qu'ils devaient arrêter et tout.

DJL69 : Ah est c'était quoi ?

M70 : Je ne sais pas, après ils ont arrêté ils sont sortit. Mais y'a toujours des problèmes là. Avant y'avait pas ça mais depuis les travaux c'est toujours des trucs là.

DJL71 : Et ceux sur les escaliers ?

M72 : Non mais là c'est différents. Mais ils viennent surtout le matin et l'après-midi là. Des fois à midi mais pas tout le temps.

DJL73 : Ah oui, je croyais juste à midi ?

M74 : Non parce que je ne sais pas. Après il y a tout le temps des gens qui descendent de la cantine mais ils passent à côté comme ça. Mais le matin et le soir ils ont de la place et tout. Mais ils ne font rien. Ils écoutent de la musique, s'écrivent des messages ou jouent à des jeux ensemble.

DJL75 : C'est quel jeu ?

M76 : Je ne sais pas, moi je ne suis pas toujours là. Moi je vais toujours au foyer.

DJL77 : Ah oui, le foyer. Et tu fais quoi ?

M78 : Oui quand il est ouvert je vais toujours. Même quand on a permanence on demande à aller au foyer.

DJL79 : Et là, tu peux me raconter un peu comment ça se passe au foyer ?

M80 : Le matin ?

DJL81 : Comme tu veux

M82 : On écoute de la musique. On arrête aussi d'écouter et chacun écoute avec ses écouteurs. Ça dépend

DJL83 : Ça dépend de quoi ?

M84 : Je ne sais pas, ça dépend des jours.

DJL85 : Le surveillant m'a dit que c'est toi qui fais souvent la musique là ?

M86 : Oui c'est ça. Mais bon quand il y a P. le surveillant, il n'aime pas beaucoup la musique. Alors du coup on écoute les écouteurs. Mais nous on a la musique forte et du coup P. il dit non il n'est pas d'accord et tout. Ben alors on met fort dans les écouteurs.

DJL87 : Quand tu faisais de la musique pour les autres, tu faisais ?

M88 : Oui j'aime bien.

DJL89 : Mais tu mets n'importe quoi comme musique ?

M90 : Non je lui demande.

DJL91 : Au surveillant ?

M92 : Non je demande ce qu'ils veulent et je lui mets. Après j'écoute et quand c'est de la musique ça me plaît beaucoup je mets fort. Et quand ce n'est pas ça alors je ne mets pas fort. Mais ce n'est pas toujours comme ça. Ça dépend du surveillant.

DJL93 : Et c'est les autres qui disent ?

M94 : Oui mais pas toujours ça dépend. Mais après faut que tout le monde aime. Alors je demande et des fois je vois avec ceux qui écoutent. Je ne mets pas toujours ma musique. Mais s'ils ne disent rien je mets ma musique que j'aime. Oui c'est ça. Alors on l'écoute. Parfois y'a des autres aussi qui me donnent la musique alors je mets. C'est comme un DJ et tout. Mais quand les autres ils mettent les écouteurs et moi la musique. Je ne veux pas écouter ça. Ils écoutent des vieilles musiques. Moi je n'écoute pas ça. Moi j'écoute de la musique de maintenant de 2015/2016 et tout.

DJL95 : T'aime quoi chez toi ?

M96 : Ben je ne sais pas, c'est la musique moderne. Je n'aime pas les vieux musiques je n'aime pas trop. Moi je veux que ça bouge, à la maison je regarde les clips et je chante. Là quand c'est vieux on le voit plus à la télé. Mais quand il y a mes potes je joue au baby foot avec eux. Mais pas quand il n'y a pas eux. Si non je reste là. Si non, on se met deux par deux et ceux qui gagnent ils restent. Des fois, on gagne tout le temps alors on reste toujours. Et les autres ils changent. Mais des fois on perd alors j'arrête ou je fais de la musique. Ça dépend en fait. Mais avec les autres je ne joue pas beaucoup. Parce qu'ils restent beaucoup devant. Moi je n'aime pas trop le goal. J'aime bien jouer devant et marquer. Là au goal ce n'est pas bon et tout. Des fois je fais une gamelle

DJL97 : C'est quoi ça ?

M98 : Ben c'est quand le ballon des fois il rentre dans le goal et il ressort.

DJL99 : Et ce que tu peux me raconter une partie là ce matin. Je t'ai vu au foyer jouer au baby foot.

M100 : Ouais ce matin ?

DJL101 : Oui ou je me suis trompé ? Je t'ai peut-être confondu ? Ah non, on s'est parlé en plus.

M102 : Euh à oui à 11h quand vous êtes venu.

DJL103 : Oui c'est ça.

M104 : Oui alors ça a sonné, y avait un garçon de ma classe. Il jouait devant. Après je suis passé devant. On était (*il réfléchit*) 3 zéro. Pour eux. Et quand je suis passé devant j'ai marqué 2 buts. Après ils ont fait une autre après nous. J'ai fait une encore. Après ils ont fait une gamelle alors voilà. En fait au lieu d'ajouter un point on enlève. Enfin c'est comme ça ici. Alors après ils ont rajouté un point et on a perdu 5 à 4 je crois.

DJL105 : Ah oui, on enlève 1 point ? Mais ce n'est pas les règles. Normalement ça fait un point ?

M106 : Oui mais là on invente. C'est mieux. Ca fait plus de suspens.

DJL107 : Mais tout le monde a les mêmes règles. Elles sont affichées ?

M108 : Non mais je ne sais pas moi. On a tous les mêmes. Ce n'est pas affiché. C'est comme ça si non tu ne joues pas. T'arrêtes.

DJL109 : Excuse-moi mais je ne comprends pas ?

M110 : Quoi ?

DJL111 : Mais y'a bien quelqu'un qui a décidé ces règles ?

M112 : Non c'est comme ça. Je ne sais pas quand je suis arrivé on m'a dit que c'est comme ça. Après on respecte si non on ne joue pas. Puis c'est juste pour comme ça.

DJL113 : Pour rigoler mais c'est sérieux tu disais ?

M114 : Ouais ohh je ne sais pas moi. Je n'ai jamais remarqué. Quand les filles elles jouent là c'est autrement. Quand on joue avec elles on ne compte même pas. On joue avec elles juste comme ça, pour rigoler. Mais nous non c'est quand même bien comme ça.

DJL115 : Ok et y a encore un truc ? Comment vous faites les groupes ?

M116 : C'est chacun au-moins une fois qui joue. Si tu perds tu es éliminé et si tu gagnes tu restes. Après c'est que les garçons. Quand il y a les filles elles ne savent pas jouer. Bon quand elles viennent on les laisse mais c'est juste pour rigoler.

DJL117 : Vous ne rigolez pas quand vous jouez ?

M118 : Si si comme dis, mais ce n'est pas pour rigoler. C'est des matchs comme à la télé. Faut pas faire n'importe quoi si non tu arrêtes.

DJL119 : Y'a du baby-foot à la télé ?

M120 : Non c'est les matchs de foot. Les vrais. Là c'est comme ça aussi. On fait des équipes aussi. Moi je suis toujours le brésil parce qu'on sait bien jouer alors on joue comme ça. Moi je reste toujours la même équipe. Chacun a la même équipe tout le temps. Bon certains ils changent je ne sais pas mais moi jamais.

DJL121 : Ah oui, parce qu'ils sont bons le brésil ?

M122 : Oui mais pas seulement, parce que c'est un pays pauvre. Alors quand ils gagnent c'est les riches ils n'ont pas gagné.

DJL123 : Ah je vois

M124 : Oui là-bas ils ne gagnent pas beaucoup les joueurs. Alors qu'ici c'est différent. C'est juste comme ça alors.

DJL125 : Ah c'est le faible qui gagne ?

M126 : Oui je suis toujours comme ça. Là avec lui. Comme ça c'est un autre qui gagne alors.

DJL127 : Ah eh ben. Ca te vient d'où ça ?

M128 : Quoi ?

DJL129 : Mais là le faible qui gagne ?

M130 : Non mais je ne sais pas. Mais c'est comme nous. On n'est un peu pas riche comme ça. Alors mais bon ça n'a rien à voir. C'est juste comme ça.

DJL131 : Ah et chez toi ?

M132 : Quoi ?

DJL133 : Non mais chez toi tu disais que vous n'êtes pas vraiment riches ?

M134 : Non on est en France depuis 3 ans, mon père il est venu d'abord pour travailler là et puis ma mère mon frère et ma sœur après.

DJL135 : Bon ok, revenons sur ton dessin. La dernière fois tu avais dessiné que tu sors toujours pas la grande porte là à midi. Aujourd'hui tu es passé par le hall. As-tu une explication à ce changement ?

M136 : Comment ça ? Pourquoi je ne suis pas sorti par ici (*il montre la grande porte*) ?

DJL137 : Oui

M138 : Ben parce que mes potes, il y en a pas beaucoup ils ne mangent pas à la cantine. Alors je les ai accompagné là jusqu'à la sortie. Et aussi parce qu'on était en perm au foyer. Et c'est par là alors j'ai accompagné jusque là. Après j'attendais que mes autres amis ils sortent et (silence) voilà. Après j'ai dit au revoir pour certains parce qu'ils ne sont pas là l'après. Et après j'ai rencontré la fille ici. Et après on est rentré dans le bâtiment noir et on est allé aux casiers.

DJL139 : Ah d'accord.

M140 : Et aussi parce qu'il y a pas des 3èmes. Parce que moi je préfère quand ils sont là si non il y a que les petits. Alors ce n'est pas bien. Parce que moi j'ai beaucoup de potes de 3èmes. Si non y'a juste des petits et tout. Puis à la cantine ce n'est pas pareil aussi. Y'a beaucoup de places alors on n'attend pas là devant la porte pour faire l'appel. Ca va vite alors. Avec les 3èmes, il y a des 3èmes qui font prio, il y a des 3èmes qui font pas prio, y'en a beaucoup là alors ça bouscule et faut pousser.

DJL141 : Pousser ?

M142 : Oui si non tu ne peux pas manger avec. Moi des fois je dis que je suis prio comme ça je peux manger avec mes potes de 3èmes.

DJL143 : Ah mais tu fais comment ? Les surveillants ils ont des listes ?

M144 : Oui mais je dis que j'ai un rendez-vous avec un prof ou alors que le cours il est déplacé. Mais des fois ils n'écoutent même pas alors moi je vais avec. Mais ça dépend. P. lui il remarque jamais rien mais les autres ça dépend comme ça. Ou alors je dis que je fais des langues alors comme ça ils regardent même pas la liste.

DJL145 : Ah je vois. Bon c'est bientôt terminé. Est-ce que tu peux encore me dire quelque chose ? Par exemple sur les habitudes des élèves. Tu m'as dit qu'il y a des groupes aux vélos, sur les escaliers, les 6èmes qui jouent là... Y'a encore quelque chose ?

M146 : Non pas vraiment (*il réfléchit*). Ah si là quand ça sonne et il faut se ranger.

DJL147 : Ah alors dis-moi

M148 : Si là avant que ça sonne y'a toujours beaucoup de monde là aux numéros. Parce que quand ça sonne il faut se ranger. Alors beaucoup ils se rangent là

DJL149 : Tu peux mettre des croix là pour que je comprenne mieux

M150 : (*il met des croix au milieu de la cour*). Là les croix c'est des salles. Alors ils se mettent devant là (*il entoure 4 croix*). Parce que quand le surveillant il vient il colle ceux qui sont pas rangés. Alors ils se mettent là et ils montent tout de suite.

DJL151 : Donc ils ne montent pas avec la bonne classe ?

M152 : Oui ils se cachent avec les autres et ils montent. Comme ça ils sont plus vite en haut. Là par exemple hier et ben il y avait des 5èmes qui restaient avec nous. Comme ça ils montent avec nous là.

DJL153 : Ah d'accord

M154 : Pour monter vite alors. Parce que ça commence par là (*il montre les premières croix*). Eux ils montent d'abord et après les autres. Comme ça, ils se cachent.

DJL155 : Ah mais le règlement il dit qu'il faut se ranger avec sa classe !

M156 : Oui mais ils se cachent pour aller plus vite. Ils ne se font pas attraper. Alors c'est bon quoi.
Puis comme ça ils restent moins longtemps quand il fait froid. Alors c'est bon. Comme ça ils n'ont pas de colle parce qu'ils sont rangés là. Ils ne sont pas n'importe où.

DJL157 : Bon ok tu m'as tout dit ?

M158 : Non c'est bon.

DJL159 : Ok parfait merci.

Annexe 35 : Restitution des scènes de vie de Denis

Tableau de Denis	Catégories	Thématiques	N°
<p>Denis est un élève scolarisé en ULIS (Unité Locale pour l’Inclusion Scolaire). Ce jour là, l’élève ne quitte pas le bâtiment principal par la même porte : « <i>Parce que mes potes, il y en a pas beaucoup ils ne mangent pas à la cantine. Alors je les ai accompagné là jusqu’à la sortie. Et aussi parce qu’on était en perm au foyer. Et c’est par là alors j’ai accompagné jusque là. Après j’attendais que mes autres amis ils sortent et (silence) voilà</i> » (M138) Les choix de Denis sont d’emblée tributaires de son environnement amical. Il adapte ses habitudes en fonction de ses amis. Mais il anticipe également le futur imminent : « <i>Après j’ai dit au revoir pour certains parce qu’ils ne sont pas là l’aprem</i> » (M138) » Cette décision, a priori anodine, traduit bien les intentions de l’élève qui sont porteuses de sens pour lui.</p> <p>On apprend encore que le jour de l’entretien, il fête son anniversaire : « <i>J’étais dans le bâtiment avec deux filles de 6^{ème} qui m’ont dit joyeux anniversaire, parce qu’aujourd’hui c’est mon anniversaire</i> » (M2) Ce qui explique sans doute l’effervescence qui l’entoure et la relative proximité avec des filles de son environnement : « <i>Elles m’ont dit tu as de longs cheveux. Je vais te faire des tresses. On a rigolé et tout [...] On est monté à la cantine [...]</i> » (M4) Mais finalement, il n’ira pas mangé avec elles : « <i>Suis pas prio[ritaire]</i> » (M4) En effet, il se heurte aux règles de fonctionnement de l’établissement qu’il va, en tout cas aujourd’hui, respecter. Ses copines étant inscrites en cours de latin, elles disposent d’un laissez passer pour manger avant les autres.</p> <p>Il lui arrive parfois de contourner la règle : « <i>Moi des fois je dis que je suis prio[ritaire] comme ça je peux manger avec mes potes de 3èmes</i> » (M142), « <i>Je dis que j’ai un rendez-vous avec un prof ou alors que le cours il est déplacé. Mais des fois ils n’écourent même pas alors moi je vais avec</i> » (M144) Il ne pratique cependant pas cette transgression avec tous les surveillants : « <i>Mais ça dépend. P. lui il remarque jamais rien mais les autres ça dépend comme ça</i> » (M144) Cette observation dénote d’une capacité d’évaluation de la manière dont les surveillants traitent et font respecter les normes.</p> <p>Au final, il s’est : « <i>Assis avec le surveillant S.</i> » (M10) La discussion portait sur des éléments d’avenir :</p>	<p>Adaptation à l’environnement physique</p>	<p>Tendance à s’adapter au milieu</p>	1
<p>« <i>Suis pas prio[ritaire]</i> » (M4) En effet, il se heurte aux règles de fonctionnement de l’établissement qu’il va, en tout cas aujourd’hui, respecter. Ses copines étant inscrites en cours de latin, elles disposent d’un laissez passer pour manger avant les autres.</p>	<p>Adaptation à une norme</p>	<p>Tendance à s’adapter au milieu</p>	2
<p>« <i>Moi des fois je dis que je suis prio[ritaire] comme ça je peux manger avec mes potes de 3èmes</i> » (M142), « <i>Je dis que j’ai un rendez-vous avec un prof ou alors que le cours il est déplacé. Mais des fois ils n’écourent même pas alors moi je vais avec</i> » (M144) Il ne pratique cependant pas cette transgression avec tous les surveillants : « <i>Mais ça dépend. P. lui il remarque jamais rien mais les autres ça dépend comme ça</i> » (M144) Cette observation dénote d’une capacité d’évaluation de la manière dont les surveillants traitent et font respecter les normes.</p>	<p>Pratique de soustraction à une règle</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	1
<p>« <i>Mais ça dépend. P. lui il remarque jamais rien mais les autres ça dépend comme ça</i> » (M144) Cette observation dénote d’une capacité d’évaluation de la manière dont les surveillants traitent et font respecter les normes.</p>	<p>Interprétation des normes d’autrui</p>	<p>Processus d’arbitrage</p>	3

<p>« On a parlé des trucs tu vas faire quoi l'année prochaine. Comme stage et comme truc comme ça » (M10)</p> <p>Cette situation est intéressante dans la mesure où elle traduit une tension entre le présent immédiat que Denis exprime dans son rapport aux autres et sa volonté de se projeter dans un futur lointain.</p> <p>Il quitte ensuite le réfectoire et se retrouve à nouveau avec ses copines (inscrites en latin) qu'il va accompagner jusqu'à devant la salle de cours.</p> <p>Son quotidien semble s'organiser autour de micro événements qu'ils présentent de manière relativement succincte. La phase d'analyse laissera néanmoins apparaître une capacité d'analyse qui va contredire cette impression de positionnement assez superficiel.</p>	Adaptation à l'environnement physique	Tendance à s'adapter au milieu	1
<p>Ce jour là, Denis ne pourra pas s'adonner à une pratique pourtant quotidienne :</p> <p>« Le gars qui a le ballon il est en 3^{ème}. Mais ils ont stage cette semaine et tout » (M16)</p> <p>Du coup, il va faire le choix de rester avec ses camarades. Il va aborder assez rapidement la question de l'espace:</p> <p>« On reste ici et cet endroit (en montrant la partie de la cour vers le presbytère) on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout » (M20)</p> <p>Cet espace, l'élève va le matérialiser avec un nuage de bleu qu'il dessine devant le presbytère (cf croquis).</p>	Pratique d'attribution de l'espace	Tendance à s'adapter au milieu	1
<p>« Là on va quand il faut discuter quand il y a des problèmes » (M22)</p> <p>Le lieu assure de la confidentialité :</p> <p>« Là personne n'écoute et tout on est tranquille » (M22)</p> <p>Ce lieu n'est donc pas neutre pour l'élève. Il attribue à cet espace une fonction de régulation des conflits mineurs en tirant bénéfice de la relative désertion de ce lieu. D'une certaine manière, on peut considérer qu'il norme des espaces sans que cela soit institué par l'institution ce qui amène également des transgressions qu'il accepte néanmoins :</p> <p>« Des fois il y a des petits bêmes mais eux voilà ils n'écoutent pas. Ils jouent là ils courent là mais nous on peu discuté de problèmes » (M32)</p>	Détournement des espaces (règlement des conflits entre élèves)	Tendance à adapter le milieu	1
<p>A l'extrême opposé, il distingue l'espace des casiers et des bancs :</p> <p>« Là c'est plus quand il n'y a pas vraiment de problème ou pour s'amuser avec les potes et tout. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui restent dans les bancs et tout » (M24)</p> <p>Ces normes se construisent progressivement par observations et déductions successives :</p> <p>« Moi aussi j'étais là (il montre l'espace où on règle les problèmes devant le presbytère) quand je suis arrivé j'étais ici mais je ne savais pas » (M34), « Voilà mais maintenant j'ai compris que là y'a des petits. Je ne savais pas au début » (M38)</p>	Pratique d'attribution de l'espace Attribue une fonction à l'espace (lieu d'amusement) Construction de nouvelles normes (clandestines)	Tendance à s'adapter au milieu Tendances à adapter le milieu	1
<p>C'est ainsi que semble se transmettre, années après années, des normes clandestines (puisqu'créent par les élèves) qui structurent et distribuent les espaces.</p> <p>Ainsi, on apprend que :</p> <p>« Les grands ils aiment rester avec les grands et tout. Et les petits ils jouent tout le temps là » (M46)</p>	Production de normes clandestines	Processus d'arbitrage	3
<p>Il est intéressant de noter que ce partage de l'espace, que les élèves sont en capacité d'explicitier, est souple et autorisant.</p> <p>En effet, les plus jeunes s'emparent parfois de l'espace réservé au</p>		Processus d'arbitrage	3

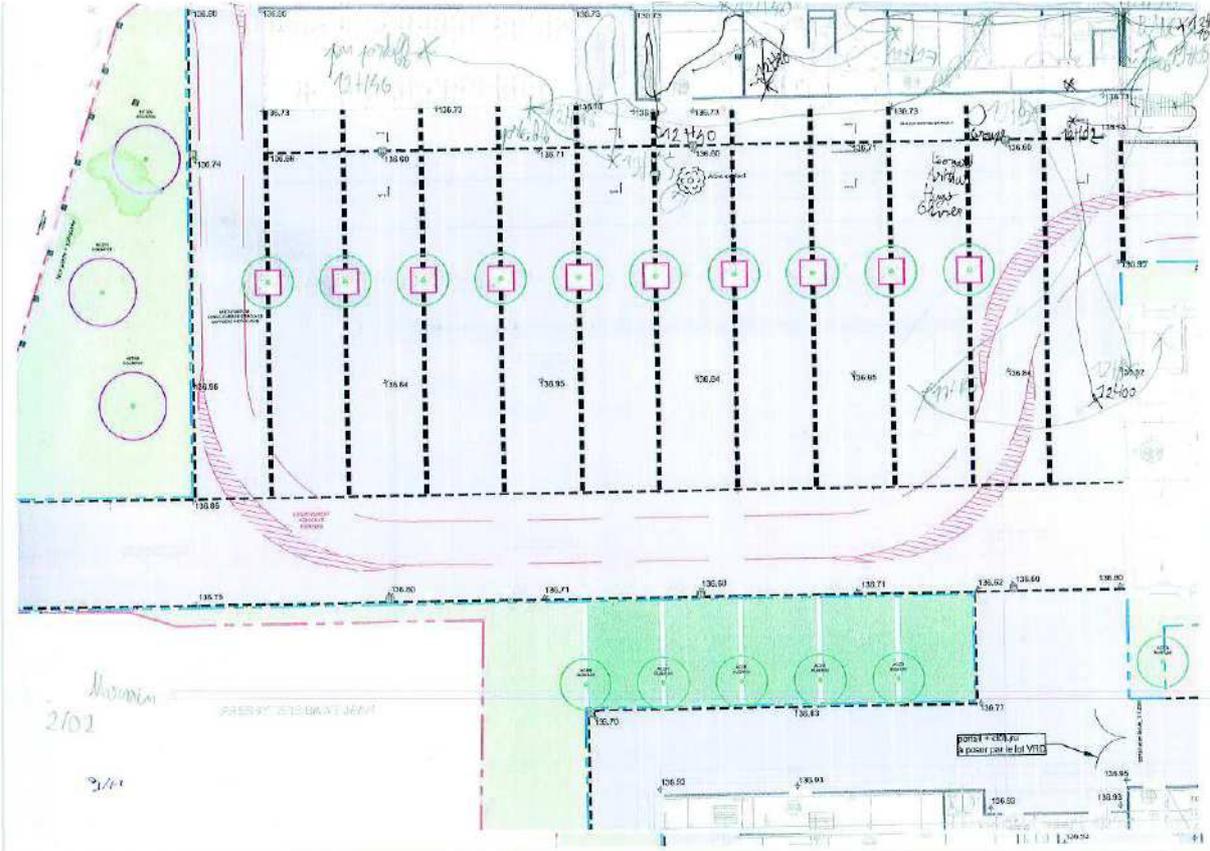
<p>règlement des problèmes mineurs : « Ils courent, ils font des courses le long de la ligne là (il montre le trajet réservé aux secours). Ils bougent tout le temps là » (M48) Sans pour autant que les autres s'offusquent : « Mais ils ne nous embêtent pas. Ce n'est pas un problème et tout » (M50)</p> <p>Les frontières sont donc poreuses et les élèves s'adaptent à des événements qui viennent pourtant contrarier une organisation. Denis va encore distinguer trois lieux fréquentaient systématiquement par les mêmes élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Là aux bancs ils restent assis. Ils appellent la famille. Ils discutent là au banc et tout. C'est des 3èmes » (M56) - « Les autres grands ils sont aux escaliers. Mais juste à midi. Le matin y'a jamais personne. Alors ils ont des amis ils s'aiment bien » (M56) - « Là y a aussi les UP2A. Ils restent là derrière le banc. Ils discutent. Mais ils ont toujours cours plutôt à 13h alors ils partent et y'a d'autres qui viennent là. Ils prennent les bancs et tout » (M56) <p>Pour Denis, les regroupements semblent plutôt se construire autour de pratiques électives :</p> <p>« Moi j'aime bien bouger, jouer au foot. Eux ils sont là, ils ne bougent pas » (M62)</p> <p>Ce n'est donc pas uniquement les effets de proximité amicale qui amènent l'élève à faire des choix mais plutôt les pratiques qu'ils sont susceptibles de partager.</p> <p>On apprendra que d'autres lieux sont davantage polémiques notamment au garage à vélo :</p> <p>« Ben c'est des garçons, ils font des trucs. Ils jettent les vélos ou ils les bougent » (M68)</p> <p>L'élève va évaluer ces transgressions en les opposants à d'autres :</p> <p>« Normalement ils n'ont pas le droit et tout. Bon là aussi sur les escaliers. Mais eux ils ne font rien. Mais aux vélos ce n'est pas pareil et tout » (M68)</p> <p>Il est intéressant de noter que Denis évalue une prescription en mobilisant des valeurs. Il n'y a donc pas asservissement à la norme mais au contraire volonté de contrôle par le sujet lui-même. C'est la valeur que l'élève attribue à une norme qui va guider son agir et non la norme elle-même.</p> <p>Il ira même jusqu'à intervenir pour faire respecter l'ordre :</p> <p>« Quand le surveillant est devant ils ne font pas de bruit et se mettent derrière les vélos. Ils se cachent. Y'avait même déjà des bagarres mais les surveillants ont pas vu. Moi j'ai dit qu'ils devaient arrêter et tout » (M68)</p> <p>Denis évoque ensuite le foyer. Il est également l'un de ceux qui s'occupent de mettre de la musique au foyer. Mais pas toujours :</p> <p>« Bon quand il y a P. le surveillant, il n'aime pas beaucoup la musique. Alors du coup on écoute les écouteurs » (M86)</p> <p>Les élèves s'adaptent aux prescriptions de ce surveillant :</p> <p>« Nous on a la musique forte et du coup P. il dit non il n'est pas d'accord et tout. Ben alors on met fort dans les écouteurs » (M86)</p> <p>Il est intéressant de relever dans cette attitude, la manière dont les élèves vont s'adapter à cette injonction en la contournant pour ménager la</p>	<p>Socle de valeurs</p> <p>Pratique d'attribution d'espace</p> <p>Pratique d'attribution d'espace</p> <p>Pratique d'attribution d'espace</p> <p>Détournement de l'espace</p> <p>Socle de valeurs</p> <p>Détournement d'une norme</p> <p>Interprétation des normes d'autrui</p>	<p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à s'adapter au milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>3</p>
---	--	--	---

<p>relation. Mais ce jour là, il n'a pas mis la musique mais a joué au baby-foot non sans une petite touche innovante : « <i>Après ils ont fait une gamelle alors voilà. En fait au lieu d'ajouter un point on enlève. Enfin c'est comme ça ici</i> » (M104) Cette adaptation a un sens pour les élèves : « <i>Oui mais là on invente. C'est mieux. Ça fait plus de suspens</i> » (M106) Cette règle qui n'est pourtant pas formalisée selon les élèves est une condition pour participer au jeu : « <i>Non mais je ne sais pas moi. On a tous les mêmes. Ce n'est pas affiché. C'est comme ça si non tu ne joues pas. T'arrêtes</i> » (M108) On peut postuler ici que les élèves ne se laissent pas asservir par des règles mais au contraire en produisent de nouvelles pour faire gagner le jeu en intensité. Cette construction, collectivement admise, dénote d'une volonté de faire évoluer une pratique. Néanmoins, la vérification de cette information laisse apparaître que les règles officielles de ce jeu prévoient le retrait de point lorsque le joueur réalise une gamelle. Il est cependant intéressant de relever que les élèves semblent être les auteurs de cette règle tant ils s'approprient ce qu'ils considèrent comme une invention. Denis va encore nous préciser un autre aspect du jeu : « <i>On fait des équipes aussi. Moi je suis toujours le Brésil parce qu'on sait bien jouer alors on joue comme ça. Moi je reste toujours la même équipe. Chacun a la même équipe tout le temps</i> » (M120) Mais le choix du Brésil n'est pas neutre : « <i>Parce que c'est un pays pauvre. Alors quand ils gagnent c'est les riches ils n'ont pas gagné</i> » (M122) C'est donc bien une valeur qui va constituer le socle sur lequel repose la décision du choix de l'équipe nationale qu'il décide de représenter.</p> <p>Ce choix semble le reflet de sa propre histoire : « <i>Mais c'est comme nous. On n'est un peu pas riche comme ça</i> » (M130), « <i>On est en France depuis 3 ans, mon père il est venu d'abord pour travailler là et puis ma mère mon frère et ma sœur après</i> » (M134) Denis semble donc davantage attribuer de sens à ce jeu collectif pourtant ludique.</p>	<p>Production d'une norme clandestine</p> <p>Production d'une norme clandestine</p> <p>Socle de valeurs</p>	<p>Processus d'arbitrage</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3</p>
--	---	--	----------------------------

Annexe 36 : Tableau récapitulatif des paroles de Denis par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« Oui mais là parce que c'est mieux là avec mes potes tout. On reste ici et cet endroit (<i>en montrant la partie de la cour vers le presbytère</i>) on ne l'utilise pas beaucoup et tout. Là on va plutôt quand il y a un problème et faut discuter et tout » (M20) ; « Oui là, bon on joue au ballon donc là personne vient mais là-bas (<i>il montre la bande rouge de la cour</i>), là on va quand il faut discuter quand il y a des problèmes » (M22) ; « Mais là y'a trop de monde. Là c'est plus quand il n'y a pas vraiment de problème ou pour s'amuser avec les potes et tout. Parce qu'il y a beaucoup de gens qui restent dans les bancs et tout » (M24) ; « : Là aux bancs ils restent assis. Ils appellent la famille. Ils discutent là au banc et tout. C'est des 3èmes » (M56) ; « Les autres et tout aux vélos ils font toujours le bazar » (M64) ; « Ils fument, ils dégonflent des pneus. Ils se cachent toujours là et ils fument aussi » (M66)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« Oui mais je dis que j'ai un rendez-vous avec un prof [pour être prioritaire à la cantine] ou alors que le cours il est déplacé. Mais des fois ils n'écoutent même pas alors moi je vais avec » (M144) ; « Oui ils se cachent avec les autres et ils montent. Comme ça ils sont plus vite en haut. Là par exemple hier et ben il y avait des 5èmes qui restaient avec nous. Comme ça ils montent avec nous là » (M152)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2a : Adaptation à l'environnement physique	
« Ben ils courent, ils font des courses le long de la ligne là (<i>il montre le trajet réservé aux secours</i>) » (M48)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement	
« On est allé chez la surveillante qui fait l'appel et tout. On est monté à la cantine » (M4) ; « M So. [Principal Adjoint] a dit « attend encore un peu ». Alors j'ai un peu attendu et tout » (M4)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3c : Production de normes clandestines	
« Parce que les grands ils aiment rester avec les grands et tout. Et les petits ils jouent tout le temps là » (M46)	

Annexe 37 : Traces de l'activité de Marvin



Annexe 38 : Entretien verbatim de Marvin

DJL1 : Bon on va y aller M. Alors, comme la dernière fois, tu peux indiquer ici tous tes déplacements en y mettant une heure approximative. Pas la peine d'être trop précis au niveau de l'heure par contre je te demanderai d'être le plus précis possible quand tu me raconteras ce que tu as fait, avec qui tu as parlé, quel était le sujet... bref tout cela m'intéresse. Il faut être hyper précis. On va s'organiser en deux temps. D'abord tu me décris ce que tu as fait aujourd'hui. Pas hier hein, vraiment aujourd'hui. Et après on va analyser plus en détail.

Ma2 : Ok

DJL3 : On a environ 40 minutes ça te va ?

Ma4 : Oui oui.

DJL5 : Et je te rappelle que tout ça c'est confidentiel. Il y aura juste vos initiales. OK ?

Ma6 : D'accord, alors j'y vais ?

DJL7 : Oui

Ma8 : Alors, je suis sorti par là comme d'habitude. Je mets l'heure alors ?

DJL9 : Oui oui, environ 12h je pense.

Ma10 : Alors, je suis sorti par cette porte. Alors à midi. Puis je suis allé au casier déposer mon sac parce qu'on n'a pas le droit de le prendre à la cantine.

DJL11 : Très bien, sois super précis. Tu n'étais pas seul j'imagine.

Ma12 : Si si, je n'étais pas avec mon groupe. On s'est juste un peu fâché.

DJL13 : Ah rappelle moi ton groupe ?

Ma14 : Ben en fait Lé., Art., Hu, et Ol.

DJL15 : Ils n'étaient pas avec toi donc.

Ma16 : Non ils étaient tous ensemble là.

DJL17 : Dessine-les peut-être

Ma18 : Alors ils étaient là. Je dois mettre les noms ?

DJL19 : oui oui

Ma20 : Donc ils étaient tous ensemble là (*il écrit les noms*). Moi je suis passé à côté et c'est bon. Je les ai pas regardé ces bouffons. Puis direct, sans les regarder, je suis allé à la file. Le surveillant faisait l'appel devant l'entrée cette fois.

DJL21 : Ah pas dedans ?

Ma22 : Non lui il fait toujours dehors. Oui il fait toujours comme ça. C'est toujours pareil. Bon alors je suis monté direct.

DJL23 : Mais tu as rencontré personne ? Du casier à l'entrée de la cantine ? Faut être super précis.

Ma24 : Si si, j'ai rencontré d'autres. J'étais avec des filles de 5èmes. Mais bon je ne suis pas allé manger avec elles. Je suis juste monté avec. Bon alors on a parlé de Youtube. Enfin des Youtubeurs. Moi j'aime bien cyprien. Mais elles préfèrent Rire jaune

DJL25 : Rire Jaune ?

Ma26 : Oui c'est pour les filles ce truc. Après je suis arrivé en-haut. J'ai attendu pour prendre le plateau. Après fallait dire ce qu'on veut. J'ai presque rien pris ce n'était pas bon. Du coup j'ai pris 3 bouts de pain. Je sais c'est interdit mais voilà j'avais rien sur le plateau. Alors je vais quand même manger un truc. Puis je me suis assis tout seul.

DJL27 : Avec les filles ?

Ma27 : Non tout seul, là derrière le poteau comme ça je suis tranquille. Les autres comme ça ils ne me voient pas.

DJL28 : Les garçons là ?

Ma29 : Oui c'est ça. Puis j'ai vite mangé. Enfin là le pain c'est tout. J'ai mis le plateau. En fait, j'ai mis des bouts de pain dans ma poche pour plus-tard. Personne n'a rien remarqué.

DJL30 : Pourquoi ?

Ma31 : Ben normalement on n'a pas le droit de prendre de la nourriture. Bon mais je ne vais pas le balancer c'est pour manger après à la récré par exemple. Après je suis resté là sur mon portable. Il était midi 40. Comme ça je suis tranquille.

DJL32 : Tranquille ?

Ma33 : Ben ouais quand tu regardes ton portable c'est comme si t'es occupé. Donc on ne va pas te parler comme ça. Après y'a quand même des filles qui sont venues et on a parlé. Et après je suis allé voir direct le foyer.

DJL34 : Et là ? Parce que c'est votre univers ?

Ma35 : Je suis venu. J'ai regardé. Mais je n'avais pas trop de partenaire. J'ai vu F. Je lui ai demandé plusieurs fois de graisser. Il m'a dit « non je graisse quand je joue ». Et puis après y avait une personne qui voulait plus jouer. Alors j'ai pris sa place. J'ai joué avec D. Puis on a perdu et D. il s'est fâché contre moi

DJL36 : Ah et il a dit quoi ?

Ma37 : Ben je ne sais pas, il a ragé c'est tout. Et puis vous êtes venu.

DJL38 : Exact. Bon on a terminé la phase de description et maintenant on va un peu analyser. Alors. Y'a un point que tu voudrais préciser ?

Ma39 : Comment ça ?

DJL40 : Tu as encore un truc à dire ?

Ma41 : Non

DJL42 : Alors la dernière fois, regarde le plan, tu avais écrit une histoire de portable là. Quand tu as un portable tu es là et quand tu en à pas t'es dans le parking à vélo.

Ma43 : Hein (silence). Ah oui, ben oui quand j'ai un portable je vais là sur le banc. On y est tous en fait. Et on joue ou on s'envoie des messages. Mais quand je n'en ai pas je vais là aux vélos.

DJL44 : Et quel rapport avec le portable ?

Ma45 : Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres.

DJL46 : Mais pourquoi tu n'aurais pas ton portable ?

Ma47 : Ben quand je suis punis. Mes parents quand j'ai des mauvaises notes ou des remarques ils le prennent.

DJL48 : Pas aujourd'hui ?

Ma49 : Non mais là c'est différent. Ils m'énervent là. C'est tout

DJL50 : Tu peux me raconter le local à vélo. Les autres en ont beaucoup parlé. Au fait on a le droit d'y aller ?

Ma51 : Non non, mais on nous voit pas. C'est bon ce n'est pas parce qu'on est là qu'on fait des conneries même si on en fait quand même.

DJL52 : Tu as un exemple ?

Ma : Non pas vraiment

DJL53 : Ben quand même. Tout est secret.

Ma54 : (silence). Oui les autres ils mettent des tags et ils dégonflent les pneus aussi. Mais pas tous les jours.

DJL55 : Ah ok c'est interdit ?

Ma56 : Oui mais bon voilà ce n'est pas bien. Je le dis mais ils font ce qu'ils veulent.

DJL57 : Mais pourquoi tu vas là, tu pourrais aller ailleurs ?

Ma58 : Oui mais là. Ben (*silence*). Je ne sais pas c'est une ambiance un peu différente. Puis il n'y a personne qui nous surveille. On fait ce qu'on veut.

DJL59 : Ah c'est sans surveillance.

Ma60 : Voilà c'est ça. Comme ça on est tranquille. Puis c'est un peu toute la racaille du collège qui est là. Ca fait cachette privée (*sourire*). Mais moi je ne fais rien. Les 6^{èmes} c'est les pires. Faut voir ce qu'ils font.

DJL61 : Tu peux me raconter ? Un exemple

Ma62 : Ben la dernière fois, euh (*il réfléchit longuement*). Il y en avait un il avait un couteau. Il faisait des trous là sur le mur. Il m'était des noms... des conneries.

DJL63 : Donc toi tu vas là. Mais toujours quand tu n'as pas de portable ?

Ma64 : Non non quand même pas. Mais des fois j'y vais mais je ne fais rien. Je suis là juste comme ça. Je regarde les autres. Les surveillants, ils viennent aussi alors il faut sortir. Mais on n'a jamais de punition. Enfin on y va souvent quand il manque un surveillant. Alors aucun ne vient.

DJL65 : Ah bon ?

Ma66 : Oui oui, parce qu'ils sont à la grille et à l'entrée là à la cantine. Moi je ne fais rien si non je me fais tuer à la maison. Je regarde c'est tout.

DJL67 : Ok et d'habitude tu fais un tour dans la cour ? Pas aujourd'hui ?

Ma68 : Non il y avait du vent. Alors je préfère me mettre là aux casiers comme les autres pour se protéger du vent et de la pluie.

DJL69 : Là le long de casiers ?

Ma70 : Oui là.

DJL71 : Donc tu es privé de portable ? Longtemps ?

Ma72 : Oui une semaine

DJL73 : Et pour quelle raison ?

Ma74 : Parce que je coloriais en maths.

DJL75 : Ah et ?

Ma76 : Ben ouais, je ne sais pas. Je coloriais mais j'écoutais. C'était n'importe quoi. Ce n'est pas parce que je colorie que je ne peux pas parler. J'ai toujours un cahier de brouillon ouvert et je colorie. Ca me calme c'est tout.

DJL77 : Comment ça ?

Ma78 : Oui quand je dessine j'arrive à mieux écouter. Même si je fais des fois des mots comme ça. Eh ben je peux quand même écouter

DJL79 : Tu fais des mots ?

Ma80 : Oui oui

DJL81 : Tu peux être plus précis ?

Ma82 : Comment ça ?

DJL83 : Quoi comme mots ?

Ma84 : Ben là on fait des mots comme ça quand on s'ennuie et on s'écrit des trucs. Je ne sais pas genre « Qu'est ce que tu fais à midi » ou juste « Salut » comme ça. Et les autres aussi ils écrivent ça.

DJL85 : C'est pour ça que t'es fâché avec tes copains ?

Ma86 : Ah non, Ce n'est pas ça.

DJL87 : Ah tu peux me raconter

Ma88 : Non mais c'est à cause de mercredi.

DJL89 : Mercredi au collège ou l'après-midi ?

Ma90 : Non l'après-midi. Mais c'est une histoire de balle. Je dois raconter ?

DJL91 : oui bien-sûr

Ma92 : (*il rigole*). On était à la citadelle et on a joué au foot. J'ai dégommé la balle et on ne l'a pas retrouvé.

DJL93 : Quoi ?

Ma94 : Ouais c'est peut-être un gars qui l'a pris je ne sais pas mais on ne l'a pas retrouvé

DJL95 : Et donc ?

Ma96 : Ben ils sont trop c. ces mecs. Voilà j'ai tiré mais les autres aussi auraient pu faire ça. C'est tout

DJL97 : Et vous en avez parlé ?

Ma98 : Oui mais ils ont dit que je devais la chercher mais c'est bon je vais pas rentrer dans les trucs qui piquent là je ne sais pas c'est quoi.

DJL99 : Ah et puis

Ma100 : Oui c'est tout on est rentré.

DJL101 : Et quand t'es arrivé ?

Ma102 : Quand ? Au collègue

DJL103 : oui

Ma104 : Ils m'ont dit « pourquoi t'as pas répondu » ? Mais ils sont c. ou quoi je n'ai pas de téléphone ils veulent que je réponde quoi. Je ne peux pas répondre. Pfuui franchement ça m'énerve.

DJL105 : Ah ok c'est pour ça que tu étais seul aujourd'hui ?

Ma106 : Non je n'étais pas seul. Non il y avait les autres.

DJL107 : D'accord. Alors autre chose, j'ai remarqué que tu n'es jamais dans cette partie de la cour. Regarde tu es toujours là près des casiers, sur les bancs, dans le hall.

Ma108 : Ah ouais (long silence). Je ne sais pas (silence). En même temps il n'y a jamais personne.

DJL109 : Ah bon ?

Ma110 : Non pas vraiment. Y'a ceux qui jouent au foot au milieu de la cour mais moi non je n'aime pas le foot. Mais là y'a personne. Puis c'est vrai qu'avant il y avait les travaux là. Ils avaient mis des trucs pour faire cours. Alors on a pris l'habitude mais bon en même temps. Les autres n'y vont pas alors j'y vais pas trop non plus. Je ne sais pas en fait.

DJL111 : Ok. Tu disais aussi que tu allais souvent dans le hall sur le banc ?

Ma112 : Oui avec les autres. Mais là non, je n'allais pas y aller seul. Là ce n'est pas pareil. Je voulais tout de suite aller manger. Toutes façons le surveillant faisait l'appel dehors donc toutes façons on ne pouvait pas y aller.

DJL113 : Ok au niveau des groupes dans la cour. Est-ce qu'il y a des groupes ? Toujours les mêmes qui sont toujours au même endroit ?

Ma114 : Oui y'a ceux qui jouent au foot là. Y a des groupes qui sont toujours ensemble là sur les bancs. Un peu partout. En fait. Ouais en fait non je ne sais pas trop.

DJL115 : Vraiment pas ?

Ma116 : Non non. Je ne vois pas.

DJL117 : Bon alors merci. Bon je te remercie. N'hésite pas à venir me voir si tu as des trucs qui te reviennent.

Ma118 : Ok

Annexe 39 : Restitution des scènes de vie de Marvin

Tableau de Marvin	Catégories	Thématiques	N°
<p>Comme tous les jours, Marvin dépose son sac après les cours du matin : « Je suis allé au casier déposer mon sac parce qu'on n'a pas le droit de le prendre à la cantine » (Ma10)</p> <p>Mais ce jour-là, il n'ira pas manger avec ses camarades : « Je n'étais pas avec mon groupe. On s'est juste un peu fâché » (Ma12)</p> <p>L'histoire ne s'est pas produite au collège : « On était à la citadelle et on a joué au foot. J'ai dégommé la balle et on ne l'a pas retrouvé » (Ma92)</p> <p>Ce passé persistant aura pour conséquence de modifier les habitudes de vie puisque Marvin n'ira pas manger avec ses camarades comme tous les jours :</p> <p>« Puis je me suis assis tout seul » (Ma26), « Là derrière le poteau comme ça je suis tranquille. Les autres comme ça ils ne me voient pas » (Ma27)</p> <p>A la cantine, il n'aura pas beaucoup d'appétit : « J'ai presque rien pris ce n'était pas bon. Du coup j'ai pris 3 bouts de pain. Je sais c'est interdit mais voilà j'avais rien sur le plateau. Alors je vais quand même manger un truc » (Ma26)</p> <p>Marvin va arbitrer entre une norme instituée et une valeur personnelle : « Ben normalement on n'a pas le droit de prendre de la nourriture. Bon mais je ne vais pas le balancer c'est pour manger après à la récré » (Ma31)</p> <p>Cette situation a priori anodine est intéressante dans la mesure où il met en perspective une norme antécédente avec sa séquence de vie. Il ne se laisse donc pas enfermer par une norme qui n'est pas, dans cette situation, en cohérence avec sa situation personnelle. En effet, il considère que la transgression qu'il commet consciemment en prenant trois bouts de pain n'a pas de caractère illicite dans la mesure où il n'a pratiquement rien mangé durant ce repas.</p> <p>Il modifie ensuite ses habitudes puisqu'il ne va pas se promener dans la cour comme d'habitude: « Il y avait du vent. Alors je préfère me mettre là aux casiers comme les autres pour se protéger du vent et de la pluie » (Ma68)</p>	<p>Adaptation à l'environnement physique</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu</p>	2
<p>« Puis je me suis assis tout seul » (Ma26), « Là derrière le poteau comme ça je suis tranquille. Les autres comme ça ils ne me voient pas » (Ma27)</p>	<p>Détournement des espaces</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	1
<p>A la cantine, il n'aura pas beaucoup d'appétit : « J'ai presque rien pris ce n'était pas bon. Du coup j'ai pris 3 bouts de pain. Je sais c'est interdit mais voilà j'avais rien sur le plateau. Alors je vais quand même manger un truc » (Ma26)</p>	<p>Pratique de soustraction à une norme</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	1
<p>Marvin va arbitrer entre une norme instituée et une valeur personnelle : « Ben normalement on n'a pas le droit de prendre de la nourriture. Bon mais je ne vais pas le balancer c'est pour manger après à la récré » (Ma31)</p>	<p>Socle de valeurs</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	3
<p>Cette situation a priori anodine est intéressante dans la mesure où il met en perspective une norme antécédente avec sa séquence de vie. Il ne se laisse donc pas enfermer par une norme qui n'est pas, dans cette situation, en cohérence avec sa situation personnelle. En effet, il considère que la transgression qu'il commet consciemment en prenant trois bouts de pain n'a pas de caractère illicite dans la mesure où il n'a pratiquement rien mangé durant ce repas.</p> <p>Il modifie ensuite ses habitudes puisqu'il ne va pas se promener dans la cour comme d'habitude: « Il y avait du vent. Alors je préfère me mettre là aux casiers comme les autres pour se protéger du vent et de la pluie » (Ma68)</p>	<p>Attribution une nouvelle fonction à un espace (fonction de protection contre le vent)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	1
<p>Il va ensuite s'isoler en regardant son portable : « Après je suis resté là sur mon portable [...] Comme ça je suis tranquille » (Ma31), « Ben ouais quand tu regardes ton portable c'est comme si t'es occupé. Donc on ne va pas te parler comme ça » (Ma33)</p> <p>Cette usage du numérique pour se soustraire à la rencontre avec les autres a déjà fait l'objet d'une analyse lors du décryptage des entretiens de Noé et de Nathan.</p>	<p>Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction d'isolement)</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	1

<p>Marvin va encore poursuivre l'impact de l'usage de son portable : <i>« Quand j'ai un portable je vais là sur le banc. On y est tous en fait. Et on joue ou on s'envoie des messages. (Ma43)</i> Ainsi, lorsque les élèves sont sur le banc, ils ne communiquent pas directement ensemble mais par le biais du numérique. La proximité des élèves est donc essentiellement visuelle puisqu'ils peuvent avoir des activités très éloignées surtout lorsqu'ils s'adonnent à leurs jeux. Mais lorsque Marvin est privé de son portable, il modifie son agir : <i>« Mais quand je n'en ai pas je vais là aux vélos » (Ma43)</i> Il en explique les raisons : <i>« Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle » (Ma45)</i> La présence dans le groupe des élèves est donc tributaire de l'utilisation d'un portable. Il est étonnant de relever ce besoin d'être proche physiquement malgré l'absence de communication directe. En effet, ils pourraient s'adonner au virtuel en étant dispersé dans la cour. Lorsqu'il n'a pas son portable, il change de lieu : <i>« Mais quand je n'en ai pas je vais là aux vélos » (Ma43), « Là au parking y'a toujours des autres » (Ma45à)</i> Marvin cherche donc bien à être en communauté en sachant que cet espace est bien particulier : <i>« C'est un peu toute la racaille du collège qui est là. Ca fait cachette privée » (Ma60)</i> Il s'y développe des pratiques clandestines : <i>« Les autres ils mettent des tags et ils dégonflent les pneus aussi. Mais pas tous les jours » (Ma64)</i></p>	<p>volontaire) Attribution d'un espace Attribution de nouvelles fonctions aux espaces virtuels (fonction de soustraction au réel) Attribution d'un espace Pratique de soustraction aux normes Attribue une fonction à l'espace (lieu de clandestinité)</p>	<p>Tendance à s'adapter au milieu Tendance à adapter le milieu Tendance à s'adapter au milieu Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1 1 1 1</p>
<p>Ce n'est pourtant pas ces pratiques qui semblent attirer Marvin mais plutôt l'atmosphère particulière qui y règne : <i>« Je ne sais pas c'est une ambiance un peu différente. Puis il n'y a personne qui nous surveille » (Ma58)</i> Ces extraits mettent en évidence que le choix de l'espace est étroitement lié à une fonction qu'il assigne au lieu. Il cherche ainsi à investir des lieux pour accéder à autre état (une ambiance, des pratiques clandestines...). Il ne se laisse pas guider par le hasard et cherche à contrôler ses déplacements. Il évalue également le risque d'occuper des espaces dont l'accès est règlementé : <i>« Les surveillants, ils viennent aussi alors il faut sortir. Mais on n'a jamais de punition. Enfin on y va souvent quand il manque un surveillant. Alors aucun ne vient » (Ma64)</i> Marvin est ainsi capable d'anticiper à partir de ses observations et de la manière dont les représentants de l'autorité font respecter le règlement. L'entretien va se clore sur une situation de classe qui vient de se produire. En effet, il a été sanctionné par son professeur de mathématique suite à un comportement jugé non compatible avec les exigences de l'apprentissage. L'élève n'admet cependant pas cette punition :</p>	<p>Pratique de détournement d'une norme</p>	<p>Tendance à adapter le milieu</p>	<p>1</p>
<p><i>« Je coloriais mais j'écoutais. C'était n'importe quoi. Ce n'est pas parce que je colorie que je ne peux pas parler. J'ai toujours un cahier de brouillon ouvert et je colorie. Ca me calme c'est tout » (Ma76)</i> Ce détournement est d'ailleurs un moyen pour l'élève de mieux</p>	<p>Production de normes</p>	<p>Processus d'arbitrage</p>	<p>3</p>

Annexe 40 : Tableau récapitulatif des paroles de Marvin par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« Non [il s'est assis] tout seul, là derrière le poteau comme ça je suis tranquille » (Ma27) ; « Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma51) ; « Comme ça on est tranquille. Puis c'est un peu toute la racaille du collègue qui est là. Ca fait cachette privée [le local à vélo] » (Ma60) ; « Il y en avait un il avait un couteau. Il faisait des trous là sur le mur [du local à vélo]. Il m'était des noms... des conneries » (Ma62) ; « Je préfère me mettre là aux casiers comme les autres pour se protéger du vent et de la pluie » (Ma68)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail	
« On fait des mots comme ça quand on s'ennuie et on s'écrit des trucs. Je ne sais pas genre : <i>Qu'est ce que tu fais à midi</i> ou juste : <i>Salut</i> comme ça. Et les autres aussi ils écrivent ça » (Ma84)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« J'ai pris 3 bouts de pain. Je sais c'est interdit mais voilà j'avais rien sur le plateau » (Ma26) ; « En fait, j'ai mis des bouts de pain dans ma poche. Pour plus-tard. Personne n'a rien remarqué » (Ma29) ; « Ben normalement on n'a pas le droit de prendre de la nourriture. Bon mais je ne vais pas le balancer c'est pour manger après à la récré par exemple » (Ma31)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2b : Adaptation à des normes de comportement	
« Je suis allé au casier déposer mon sac parce qu'on n'a pas le droit de le prendre à la cantine » (Ma10)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
« Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma45) ; « Ben si je n'en ai pas ce n'est pas la peine de me mettre là avec les autres. Personne ne se parle. Et là au parking y'a toujours des autres » (Ma51) ; « Y'a ceux qui jouent au foot au milieu de la cour » (Ma110)	
Thème 3 : Processus d'arbitrage Catégorie 3b: Interprétation des normes d'autrui	
« Les surveillants, ils viennent aussi alors il faut sortir. Mais on n'a jamais de punition. Enfin on y va souvent quand il manque un surveillant. Alors aucun ne vient » (Ma64)	

Annexe 42 : Entretien verbatim de Léa

DJL1 : Bon on va y aller. Alors, très rapidement, je t'invite à dessiné sur le croquis tous tes déplacements de tout à l'heure. Dans le détail et vraiment sans rien oublier. La c'est la 1^{ère} phase. La deuxième, on va analyser ensemble sur certains aspects. Ok pour ça ?

L2 : Oui. Je prends quoi ?

DJL3 : Tu peux prendre le feutre là. Tu mets date et les heures et tu fais tes déplacements.

L4 : Donc là, je suis sorti, vers 10h. Puis je suis allé aux toilettes. Là

DJL5 : Ok mais tu étais seule où ?

L6 : Non j'étais avec J. En fait on est tout le temps ensemble.

DJL7 : Donc tu as marché là avec elle ?

L8 : Oui jusqu'aux toilettes

DJL9 : Et donc ?

L10 : Et donc euh. Voilà en fait.

DJL11 : Et là est-ce que tu peux me raconter sur le trajet là ?

L12 : Comme ça ?

DJL13 : Ben tu sais, il faut être vraiment précis. Avec qui tu as marché ? De quoi tu as parlé ? Qui tu as rencontré ?

L14 : Oui alors avec J. On a parlé de l'éval. De français qu'on a après. Et euhh voilà, y 'a rien d'autre.

DJL15 : Donc là vous êtes au niveau des toilettes c'est ça ?

L16 : Oui oui, puis après on va toujours là sur le rebord.

DJL17 : Enfin, on va toujours là. C'est là où vous avez vraiment été ce matin qu'il faut dessiner. Pas les habitudes !

L18 : Oui c'est ça. Et après on s'est rangée.

DJL19 : Donc vous avez vraiment fait comme d'habitude ce matin ?

L20 : Oui oui. On est toujours là. Parce que là y'a trop de monde (*elle montre vers les casiers, bancs, espace vélos*).

DJL21 : Ben dessine le alors.

L22 : Je mets des croix ?

DJL23 : Oui c'est ça

L24 : (*L'élève met des croix là où se trouvent des élèves*). Voilà.

DJL25 : Tu as tout mis ?

L26 : Oui c'est ça.

DJL27 : Et quand vous avez marché jusqu'au milieu de la cour là ?

L28 : Oui

DJL29 : (Silence). Enfin il y avait rien ?

L30 : Ben non, j'étais encore avec J. Ah si, y'a V qui est venue avec nous. Elle voulait réviser avec nous. Du coup, on a travaillé. On s'est posé des questions comme si c'était des questions du devoir. Pour s'entraîner. Après en marchant on s'est dit que c'est bon là. On ne va pas continuer. Faut penser à autre chose.

DJL31 : Bon ben c'est allé vite tout ça. On peut analyser alors.

L32 : Oui (silence).

DJL33 : As-tu encore quelque chose à me dire par rapport à ce matin, la récré ?

L34 : Non

DJL35 : Est-ce qu'on peut revenir là sur les élèves qui sont tous regroupés là où tu as mis les croix. Toi tu n'es pas avec eux ? En plus y'a les casiers.

L36 : Non en fait, avant on était toujours là. Avant des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille.

DJL37 : Quand tu dis embêter ?

L38 : Ben oui, à chaque fois ils nous faisaient ch. On est allé voir la CPE qui les a dit de venir. Mais ça a rien changé. Ils continuaient.

DJL39 : C'est-à-dire ? Peux-tu être plus précis ?

L40 : Ben ils venaient là et ils nous embêtaient toujours là. Ils parlaient bête. Ils disaient toujours des conneries. Alors on en a eu marre on l'a dit. Mais ils ont continué. Et puis on a changé on est allé là et depuis on est tranquille.

DJL41 : C'est curieux ça ?

L42 : Quoi ?

DJL43 : Ben vous changez de place et c'est bon ?

L44 : Oui mais là ils ne viennent pas. Les autres ils ne viennent pas là. En fait, ils restent toujours là-bas.

DJL45 : Et tu sais pourquoi ?

L46 : Non je ne sais pas (*silence*).

DJL47 : Vraiment parce que ça m'intéresse.

L48 : Non mais je ne sais pas. En fait, c'est tranquille ici. Là-bas il y a toujours des histoires, des bagarres. Là c'est tranquille. Personne ne nous embête. On se met là sur le rebord et on discute.

DJL49 : Ah oui, y'a pas de banc ?

L50 : Non mais c'est mieux comme ça personne vient. S'il y a des bancs ils viennent tous. Non c'est bien. J'espère qu'ils ne vont pas en mettre.

DJL51 : Et les bagarres c'est ?

L52 : Ben là partout (*elles montrent les croix bleues*). Puis ils courent partout, ils se tapent dessus c'est vraiment c.

DJL53 : Là c'est à 10 heures et à midi c'est pareil ?

L54 : Oui oui, on est toujours là. Il a aussi d'autres qui viennent. Ceux de la classe.

DJL55 : Ah que ceux de la classe ?

L56 : Oui oui. Bon aussi d'autres mais pas trop. Souvent ceux de la classe comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi. Bon les garçons aussi ils viennent quand même.

DJL57 : Ah ?

L58 : Oui quand ils n'ont pas fait les devoirs (*sourire*). Du coup, ils recopient les devoirs et après c'est bon en fait.

DJL59 : Ah ils recopient ?

L60 : Oui comme ça ils n'ont pas de problème avec les profs.

DJL61 : Et aujourd'hui ?

L62 : Non il n'y avait personne. On a juste révisé. Les autres ils n'étaient pas là.

DJL63 : Tu peux me raconter ça encore plus dans le détail ?

L64 : Oui on a révisé et on s'est posé des questions pour voir si on savait répondre. Puis moi je veux faire prof pour les petits. J'aime ça alors c'est un peu comme si j'étais prof. Je m'entraîne comme ça. Moi au-moins je sais c'est pourquoi je travaille.

DJL65 : Ah

L66 : Oui parce que les autres ils ne savent pas le métier qu'ils veulent. Ben du coup, ils ne savent pas trop pourquoi travailler. Moi c'est bon alors.

DJL67 : Du coup tu travailles mieux

L68 : Ben oui. Quand j'ai une mauvaise note ça m'énerve. Puis mes parents tout de suite c'est grave quoi. Mais moi aussi c'est vraiment énervant. Non moi je veux m'occuper de ça, être prof je n'ai pas envie là d'être au chômage.

DJL69 : Les autres ne font pas ça ?

L70 : Non ils ne bossent pas, y'en a ben ils trichent en cours où ils se font exclure. Moi là c'est bon je ne veux pas ça.

DJL71 : Donc tu as de bonnes notes ?

L72 : Non pas toujours. Parfois c'est vrai je ne travaille pas assez où alors le prof il note n'importe quoi. Là par exemple, en 6^{ème} la prof elle enlevait 2 points par faute. C'était abusé. J'avais tout le temps un zéro. Puis, bon là il y a des cours comme la physique bon avec les petits en maternelle ça sert à rien. Je ne vais pas faire de la chimie comme ça (*elle rigole*).

DJL73 : Ah je vois, parce que ça ne sert à rien c'est ça ?

L74 : Non ce n'est pas ça. Pas vraiment je travaille quand même mais bon voilà quoi. Mais je n'aime pas travailler seule. Comme je n'aime pas trop parler devant tous en classe, souvent je parle avec les copines là à la récré. Mais aussi en perm.

DJL75 : Je ne comprends pas, que veux-tu dire ?

L76 : Là en classe, moi je ne réponds pas aux questions du prof. Bon sauf s'il insiste. Mais je n'aime pas trop. Comme ça quand je ne comprends pas, je préfère demande les copines. Après je comprends. Mais aussi des fois en perm au surveillant. Mais pas devant tous. Je n'aime pas trop. Puis, quand les autres ils expliquent je comprends mieux. En fait, c'est comme ma mère le soir quand elle doit m'expliquer, je ne comprends rien.

DJL77 : Ah c'est intéressant. Tu as une explication ?

L78 : Non mais des fois je trouve que quand c'est une copine qui explique c'est mieux en fait. Je comprends bien.

DJL79 : Du coup, là à la récré ?

L80 : Oui c'est bien. On peut toujours faire un peu quelque chose en fait là mais pas toujours. Que quand on a une évaluation.

DJL81 : Ok et si non est-ce qu'on peut revenir là à la cour. Mais quand il pleut, vous restez là ?

L82 : Oui enfin quand c'est un peu oui. Après il faut parfois allez au préau quand il pleut trop.

DJL83 : Ah et là.

L84 : Oui ben là j'y vais. Mais je ne vais pas trop avec les autres. Du coup, je reste en petit groupe. On va souvent là tout là-bas (*elle montre l'extrémité de la cour à côté des bancs*).

DJL85 : Tu peux le dessiner ?

L86 : Oui là (*elle dessine un cercle*).

DJL87 : Ah ici. Et tu y es seule ?

L88 : Non avec J. On est toujours ensemble.

DJL89 : Ok et est-ce qu'il y a encore d'autres choses à dire ?

L90 : Non

DJL91 : Et quand il y avait les travaux ?

L92 : (*rire*). Oui alors là, c'était autrement. On pouvait même rester dans les préfa la ceux qui étaient dans la cour.

DJL93 : Ah tu peux les dessiner ?

L94 : Oui (*elle dessine deux rectangles dans la cour*).

DJL95 : Ah oui je vois. Mais vous pouviez rester dedans ? On avait le droit ?

L96 : Non on n'avait pas le droit. Mais les profs ils n'avaient même pas les clés. Du coup, enfin surtout au début. On pouvait rentrer dedans et attendre le prochain prof.

DJL97 : Tu veux dire à la récré ?

L98 : Oui mais aussi à midi. Mais après il y en a ils ont fait des c. Certains et bien, ils avaient dessiné sur le tableau des mots

DJL99 : Ah comme ?

L100 : Ben je ne sais pas par exemple : « Léa + Téo = love » ou « vive les 3èmes »

DJL101 : Ah bon c'était gentil

L102 : Oui enfin des fois il y avait aussi des insultes. Et sur les tables aussi. Et après les profs ils avaient la clé alors on avait plus le droit d'y aller. C'était terminé.

DJL103 : Mais c'était très différent quand il y avait les travaux ?

L104 : Ah oui. Mais on faisait vraiment ce qu'on veut. On se promenait là dans le bâtiment. On allait là dans les préfas. Certains ils prenaient des craies et ils les jetaient dans la cour. Enfin ce n'était vraiment pas pareil.

DJL105 : C'était bien ?

L106 : Non non c'est clair. Mais bon c'était marrant. Y avait toujours la CPE qui passait pour nous engueuler. Bon on n'était pas une classe facile. Surtout quand on n'aimait pas le prof. Alors là. C'était la fête. Bon moi je ne faisais rien. En plus j'étais la déléguée alors je disais rien.

DJL107 : Tu ne disais rien ?

L108 : Non mais normalement, comme déléguée, il faut toujours dire au prof ce qu'il y a, ou les conneries. Mais moi je ne vais pas balancer. Alors je ne disais rien. Bon sauf une fois là quand il y avait une remplaçante. Elle était jeune et super sympa mais du coup ils faisaient des conneries.

DJL109 : Comme quoi ?

L110 : Ben je ne sais pas. Ben par exemple quand elle interrogeait et comme elle ne connaissait pas les noms, y en a qui changeaient de noms. Pour rigoler. Où alors, quand il y avait éval, on disait : « non pas d'éval pour demain, on n'en a déjà plein... ». Ce n'était pas vrai mais elle déplaçait toujours. C'était trop n'importe quoi (sourire). En fait, on se donnait les réponses elle voyait rien. Et quand elle le voyait elle ne disait jamais rien. Mais un moment j'ai dit d'arrêter parce qu'ils faisaient trop n'importe quoi. Mais bon, ils ont continué. Moi j'ai arrêté puis après elle était absente. Après la prof est revenue.

DJL111 : Eh ben.

L112 : Oui c'était vraiment abusé. Faut pas faire de trop.

DJL113 : Et qu'est ce qu'il avait encore des trucs là pendant les travaux. Les élèves ils étaient où à la récré ?

L114 : Non là, ils étaient partout. Puis il y avait toujours des camions, des voitures enfin c'était vraiment bizarre. Mais du coup, c'était bizarre parce que même les profs ils ne savaient pas où on était pour nous chercher comme à 10h. Du coup, des fois on se mettait tous à un autre endroit comme ça il nous trouvait pas. Bon mais là c'était vraiment une classe de fou.

DJL115 : Et maintenant ?

L116 : Bon en fait, on est plus dans la même classe. Tous les élèves sont mélangeaient. Du coup ce n'est pas pareil

DJL117 : Et donc cette année ?

L118 : Cette année ?

DJL119 : Oui en classe c'est comment ?

L120 : Ben il n'y a plus de travaux du coup c'est autrement. En fait c'est de nouveau normal.

DJL121 : Normal ?

L122 : Oui là maintenant on va là au bon endroit et voilà.

DJL123 : Vous avez vos habitudes,

L124 : Oui oui, c'est comme d'habitude en fait.

DJL125 : Et il y a quoi comme habitudes ?

L126 : Ben là, je ne sais pas. Enfin nous on est toujours là.

DJL127 : Et vous étiez déjà au même endroit avant les travaux ?
L128 : Non pas vraiment. Mais comme dit, on était là devant les casiers avant.
DJL129 : Ah oui, tu l'as dit avant. Et y'a d'autres habitudes des autres ?
L130 : Ah, je ne sais pas. Nous on est là.
DJL131 : Bon vraiment. Et là aux bancs par exemple.
L132 : Non je ne crois pas. Enfin je ne sais pas trop en fait.
DJL133 : Bon on va s'arrêter là ?
L134 : Oui

Annexe 43 : Restitution des scènes de vie de Léa

Tableau de Léa	Catégories	Thématiques	N°
<p>Léa est scolarisée en classe de 4^{ème}. Comme tous les jours, à la pause de 10h, elle se dirige avec sa copine J. aux toilettes pour ensuite prendre place sur un petit rebord (cf croquis, annotation 10h10). Ce choix d'emplacement n'est pas neutre : « <i>On est toujours là. Parce que là y'a trop de monde (cf croix sur le croquis devant les casiers, les bancs et l'espace vélos)</i> » (L20) Mais l'entretien laissera apparaître qu'une histoire particulière est à l'origine du choix de s'exporter de l'autre côté de la cour : « <i>Avant des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille</i> » (L36) C'est donc bien un arbitrage de l'élève qui explique ce choix et qui constitue déjà une alternative à une action entreprise auparavant par les filles pour résoudre ce problème : « <i>A chaque fois ils nous faisaient ch. On est allé voir la CPE qui les a dit de venir. Mais ça a rien changé. Ils continuaient</i> » (L38) Ainsi, grâce à une réserve d'alternatives les élèves auront résolu ce problème.</p>	Attribution d'un espace	Tendance à s'adapter au milieu	2
<p>Après cette explication, l'élève poursuit sa narration. Lorsque la sonnerie retentit, elle va se ranger comme tous les jours mais ce jour là, cela ne se passera pas tout à fait de la même manière : « <i>Y'a V. qui est venue avec nous. Elle voulait réviser avec nous. Du coup, on a travaillé. On s'est posé des questions comme si c'était des questions du devoir. Pour s'entraîner</i> » (L30) Le groupe de filles va donc mettre à contribution ce court temps de trajet pour s'entraîner avant un devoir de français. D'une certaine manière, on peut postuler que ces élèves détournent un temps plutôt fonctionnel destiné à se ranger pour s'adonner à une révision collective. Elles anticipent ainsi une échéance à venir en profitant de ce déplacement avec opportunisme.</p>	Détournement des espaces	Tendance à adapter le milieu	1
<p>L'entretien avec l'élève va encore se poursuivre notamment avec la question de l'espace. Un autre aspect va émerger de l'échange. En effet, l'élève nous apprend que des camarades de la classe rejoignent parfois Léa et sa copine à cet endroit de la cour : « <i>Souvent ceux de la classe comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi. Bon les garçons aussi ils viennent quand même</i> » (L56) Cet espace deviendra donc un lieu propice pour réaliser les devoirs scolaires. Le calme de ce lieu (qui tranche avec l'autre moitié de la cour) est sans doute propice à cette tâche. C'est également un lieu de rattrapage lorsque les élèves omettent de réaliser leurs travaux dans les temps : « <i>Oui quand ils [les garçons de la classe] n'ont pas fait les devoirs (sourire). Du coup, ils recopient les devoirs et après c'est bon en fait</i> »</p>	Pratique de détournement	Tendance à adapter le milieu	1
	Pratique de détournement d'un espace	Tendance à adapter le milieu	1
	Pratique de détournement	Tendance à adapter le	1

<p>(L58) Les élèves anticipent donc d'une certaine manière l'opportunité qu'offre cet espace et la présence de filles qui visiblement sont en adéquation avec les attentes scolaires. Ces mêmes élèves semblent également contourner les attentes scolaires : « Ils ne bossent pas [...] ils trichent en cours où ils se font exclure » (L70) Léa préfère une autre stratégie : « <i>En classe, moi je ne réponds pas aux questions du prof. Bon sauf s'il insiste</i> » [...] « <i>Quand je ne comprends pas, je préfère demander les copines</i> » (L76) L'élève est lucide sur son modèle d'apprentissage et s'auto-prescrit une autre manière d'apprendre. Elle identifie bien les contraintes qu'elle subit et produit une alternative lui permettant d'accéder au résultat escompté. Elle justifie d'ailleurs avec beaucoup de lucidité cet aspect : « <i>Quand c'est une copine qui explique c'est mieux en fait. Je comprends bien</i> » (L78) Léa va encore se rappeler de l'épisode des travaux dans l'établissement et plus particulièrement les deux préfabriqués installés dans la cour (cf croquis, rectangles en bleu) : « <i>On pouvait même rester dans les préfa là ceux qui étaient dans la cour</i> » (L92) Et ceci malgré l'interdiction : « <i>Non on n'avait pas le droit</i> » (L96) Ils avaient en effet anticipé le fait que l'organisation n'était pas encore tout à fait au point : « <i>Mais les profs ils n'avaient même pas les clés</i> » (L96) Cette observation traduit bien une volonté des élèves de ne pas subir un environnement physique mais au contraire de toujours chercher à créer des initiatives. C'est d'autant plus perceptible lorsque Léa déclare : « <i>Mais on faisait vraiment ce qu'on veut. On se promenait là dans le bâtiment. On allait là dans les préfas. Certains ils prenaient des craies et ils les jetaient dans la cour</i> » (L104) Les élèves colonisent ainsi l'espace laissé libre d'accès et se l'approprient au fur et à mesure du temps. Léa n'hésitera d'ailleurs pas à aller au-delà de ses responsabilités de déléguée qu'elle exerçait à cette époque : « <i>En plus j'étais la déléguée alors je disais rien</i> » (L106) Une réelle solidarité va se créer entre élèves amenant Léa à arbitrer entre ses missions de déléguée et une logique de solidarité avec ses camarades : « <i>Normalement, comme déléguée, il faut toujours dire au prof ce qu'il y a, ou les conneries. Mais moi je ne vais pas balancer. Alors je ne disais rien</i> » (L108)</p> <p>Le positionnement de Léa confirme bien cette volonté qu'elle exprime de rester au centre de ses décisions. Malgré la connaissance des règles qui instituent la fonction de délégué, elle accepte consciemment de les transgresser au nom d'une solidarité avec ses camarades. Le point de vue de Léa est clair et traduit une prise de position qu'elle argumente par le biais d'une valeur (celle du groupe).</p>	<p>d'un espace</p> <p>Pratique de dissimulation</p> <p>Production d'une norme clandestine</p> <p>Pratique de détournement d'une norme</p> <p>Pratique de soustraction à une norme</p> <p>Production d'une norme clandestine</p> <p>Socle de valeurs</p>	<p>milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Tendance à adapter le milieu</p> <p>Processus d'arbitrage</p>	<p></p> <p>1</p> <p>3</p> <p></p> <p>1</p> <p></p> <p>1</p> <p>1</p> <p>3</p>
--	---	---	---

Annexe 44 : Tableau récapitulatif des paroles de Léa par thèmes et catégories

Paroles d'élèves (extraits)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1a: Détournement des espaces	
« Avant on était toujours là. Avant des garçons nous embêtaient toujours. Alors, on a dit qu'on y va plus et là on est tranquille » (L36) ; « Là-bas il y a toujours des histoires, des bagarres. Là c'est tranquille. Personne ne nous embête » (L48) ; « Souvent ceux de la classe [ils occupent leur espace devant les toilette] comme ça on peut faire les devoirs ou les exposés je ne sais pas moi » (L56)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1c : Détournement d'un climat de travail	
« Non ils ne bossent pas, y'en a ben ils trichent en cours où ils se font exclure » (L70)	
Thème 1 : Tendance à adapter le milieu Catégorie 1d : Détournement d'une injonction	
« Oui quand ils n'ont pas fait les devoirs [sourire]. Du coup, ils recopient les devoirs et après c'est bon en fait » (L58)	
Thème 2 : Tendance à s'adapter au milieu Catégorie 2c : Attribution d'espaces	
« On est toujours là [sur le rebord devant les toilettes]. Parce que là y'a trop de monde [elle montre vers les casiers, bancs, espace vélos] » (L20)	

