



---

**Master 2 Mention santé publique,  
Parcours « Enfance, jeunesse :  
politiques et accompagnements »**

Promotion : **2023 - 2024**

Date du Jury : **Septembre 2024**

---

**Réception d'écrits autobiographiques d'ascension sociale  
en milieu scolaire**

*Étude de la réception de La Place d'Annie Ernaux, et d'autres écrits d'ascension sociale,  
sur les lycéennes d'une classe de seconde répondant de l'éducation prioritaire.*

---

Camille-Lou COUSTELLIÉ

sous la direction de  
Joanie  
CAYOUILLE-REMBLIÈRE

*Soutenance prévue le 26  
septembre 2024*

---

# Remerciements

---

Je souhaiterais en premier lieu adresser de chaleureux remerciements à ma directrice de recherche Joanie Cayouette-Remblière, pour ses conseils méthodologiques, ses références bibliographiques et pour son soutien durant cet accompagnement, et ce malgré les changements inattendus rencontrés.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à l'équipe pédagogique pour son soutien, sa bienveillance et sa disponibilité tout au long de l'année. La grande richesse de ce master, au-delà de son enseignement de qualité, repose pleinement sur votre engagement et votre accompagnement.

Je tiens également à remercier mes camarades de Master et amies pour nos nombreuses discussions ainsi que pour leur soutien, parfois nécessaire et toujours apprécié.

Mes plus chaleureux remerciements vont à ma famille et mon entourage, en particulier Antoine, Lauranne, Louise et Rudy pour leur indéfectible soutien, leurs nombreuses relectures et leur générosité.

---

# Sommaire

---

<b>I. Introduction.....</b>	<b>1</b>
I.1 La construction d'une enquête entre littérature et sociologie.....	1
I.2 L'autosociobiographie comme outil de réflexion des rapports sociaux.....	2
I.3 Une enquête en milieu scolaire.....	4
I.3.1 Présentation de l'enquête.....	4
I.3.2 Négociation des entretiens.....	5
I.3.3 Bénéfices et difficultés de l'enquête en terrain scolaire.....	6
I.3.3.1 Présentation des groupes d'enquêtées : le groupe comme condition d'entretien.....	6
I.3.3.2 La violence symbolique comme frein à l'objectivation sociologique.....	7
I.3.3.3 Tirillée entre deux proximités : les défis de la posture d'enquêtrice en terrain scolaire.....	8
<b>II. Chapitre 1 : L'autosociobiographie : investissement d'un genre nouveau pour l'apprentissage socio-littéraire.....</b>	<b>10</b>
II.1 La lecture éthico-pratique : réhabilitation d'une lecture de confrontation et de construction	11
II.1.1 La lecture éthico-pratique : une lecture marquée par la vérité et la morale.....	11
II.1.2 La honte et la mort : distance morale et implication personnelle contrariée.....	12
II.1.2.1 La honte.....	12
II.1.2.2 La mort.....	15
II.2 Du langage à la lecture : l'autosociobiographie comme médium de réflexion et d'apprentissage.....	18
II.2.1 L'autosociobiographie comme réhabilitation d'un mode de lecture des classes populaires.....	18
II.2.2 La lecture éthico-pratique comme médium d'apprentissage littéraire.....	20
II.2.3 Sortir de la forme, une manière de l'investir.....	22
II.2.4 Culture légitime et rapport aux mots et à la lecture.....	23
<b>III. Chapitre 2 : Lire, écrire, dire : les différents espaces d'une construction à la lecture et à soi.....</b>	<b>28</b>
III.1 Le classisme ou la difficulté à investir une discrimination subie.....	29
III.1.1 Quelle compréhension des rapports de classe ?.....	29
III.1.2 La moyennisation des classes sociales : une structure sociale rendue floue.....	35
III.2 La double absence : une acculturation ethnique et sociale.....	37
III.2.1 Une histoire familiale marquante.....	37
III.2.2 Le rapport à la langue comme cristallisation de la différence d'appréhension des discriminations.....	39
III.2.3 Un climat de classe propice à l'évocation des discriminations racistes.....	44

<b>IV. Chapitre 3 : La distance socio-culturelle : le rôle ambivalent des professeures, entre agentes de socialisation et vectrices de violence symbolique.....</b>	<b>46</b>
IV.1 Les professeures : quand la figure de l’initiatrice rencontre les limites de la transmission du savoir.....	46
IV.2 « Vous êtes de quelle origine monsieur ? ».....	51
<b>Conclusion.....</b>	<b>56</b>

---

## Liste des sigles utilisés

---

SES : sciences économiques et sociales

# I. Introduction

## I.1 La construction d'une enquête entre littérature et sociologie

Virginia Woolf, dans son essai *La tour penchée* (2009, p. 214.) explique : « Ôtez tout ce que la classe ouvrière a donné à la littérature anglaise, et la littérature en souffrira à peine ; ôtez tout ce que la classe cultivée lui a donné, et la littérature anglaise existera à peine ». C'est une idée que l'on retrouve également en France, puisque l'écrivain Édouard Louis dénonçait dans un entretien donné à Mediapart en 2018 le fait que la littérature soit à 90 % blanche et bourgeoise :

*Moi quand je vois la violence du monde, quand je vois la violence raciste, quand je vois la violence homophobe, quand je vois la... quand je vois la situation des migrants, quand je vois la situation des trans, quand je vois la situation... la liste est presque infinie malheureusement, la situation des classes populaires comme mon père. Je peux pas comprendre qu'aujourd'hui il y ait encore 90% de la littérature qui soit une histoire de la petite bourgeoisie blanche qui parle de ses petits problèmes de la bourgeoisie blanche.*

Ce manque de diversité se retranscrit également dans les programmes scolaires. Si nous nous référons au programme national d'œuvres pour l'enseignement de français des premières de la voie générale<sup>1</sup>, pour les années scolaires 2021-2022 et 2022-2023, sur les douze autrices<sup>2</sup> présentées, toutes sont blanches, seules trois sont des femmes, et un seul ne provient pas d'un milieu bourgeois, Jean-Luc Lagarce. Au-delà des représentations, la manière dont les enseignements sont menés pourrait avoir une incidence sur la transmission. C'est notamment la question que je me suis posée lors d'un échange avec un professeur de français de première avec lequel j'avais pris contact pour négocier mon terrain. Il expliquait : « Sur *Le Rouge et le noir* les élèves ont du mal à envisager que les inégalités sociales puissent expliquer un comportement qu'ils jugent opportuniste, intéressé, stratégique dans le mauvais sens du mot ; le désir d'ascension social lui-même leur paraît moralement condamnable. [...] Mais nous avons peu abordé les passages où il y a du *pathos*, donc ceci explique peut-être cela. ». L'emploi du mot *pathos* pour désigner les passages décrivant le milieu d'origine du protagoniste rend compte du rapport qu'entretient ce professeur aux écrits de ce type, puisque parler de *pathos* revient ici à mettre à distance les récits décrivant les classes populaires. Le misérabilisme est d'ailleurs l'une des critiques communes aux écrits d'ascension sociale, à laquelle

---

<sup>1</sup> Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français - années scolaires 2021-2022 et 2022-2023  
<https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENE2036974N.html>

<sup>2</sup> Nota bene : Nous utilisons tout au long de ce projet le féminin générique italisé comme écriture inclusive.

Édouard Louis n'échappe pas. Ce dernier questionne cette critique lors d'une discussion au cours du festival MOT pour mots (Birnbaum, 2021), puisqu'il explique l'étonnement ressenti lorsqu'on souligne le misérabilisme et non la misère. Il aurait de fait été intéressant d'étudier les effets de cette appréhension du texte sur l'analyse textuelle proposée par le professeur. Sur quels extraits a-t-il choisi de faire reposer sa séquence ? En cela, cet échange a nourri la réflexion au cœur de l'enquête ici présentée.

## **I.2 L'autosociobiographie comme outil de réflexion des rapports sociaux**

Formulée par Annie Ernaux, écrivaine transfuge de classe — terme signifiant le passage d'une classe sociale à une autre —, l'autosociobiographie est un genre qui ne repose pas sur un ancrage individuel mais collectif, il donne à voir des trajectoires de passage d'un monde social à un autre, et, « tout en restituant la violence des rapports sociaux, les problématise. » (Sapiro, 2022). En effet, ce genre consiste à lier étroitement le récit d'un devenir individuel aux conditions sociologiques de l'existence d'une narratrice, en rendant explicite l'articulation entre les deux (Montémont, 2017). La sociologue Martine Leibovici en explique la portée en ces termes : « Comme toute œuvre littéraire, l'autobiographie ne se contente jamais de traduire en écriture une expérience pré-donnée, mais la porte au langage. » (2011, p.98). Dès lors, l'autobiographie des personnes transclasses permet de porter au langage des réalités qui n'apparaissent habituellement pas dans les représentations littéraires. Rosanvallon, historien et sociologue français, fait une histoire des formes de la représentation politique dans *Le Peuple Introuvable* (1998), et explique que la littérature aurait eu le rôle de suppléer aux défauts de la représentation politique et de livrer la représentation de ce qui précisément à ce moment-là ne pouvait être présenté.

Au vu de la visée pédagogique, ou du moins informative de cette forme littéraire, il me semble intéressant de questionner les effets de tels textes en milieu scolaire. L'école, comme je vais l'étudier, abrite des processus de production des inégalités. Mais ce lieu de reproduction sociale institutionnalisé est aussi un lieu qui, depuis les politiques de massification scolaire dans les années 1980, accueille de nouvelles populations. Du fait de cet accès relativement nouveau donné à l'école, les élèves des classes populaires peuvent se percevoir comme en ascension sociale vis-à-vis de leurs parents. Cette évolution du public scolaire conduit à se questionner sur le rapport entretenu par ces populations aux curricula scolaires, mais aussi à interroger les réflexions qui habitent les enseignantes sur ce rapport.

Ces interrogations ne sont pas nouvelles puisqu'elles apparaissent dès les premiers travaux en sociologie de l'éducation. Dans l'essai *La Reproduction*, les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron expliquent en effet que « l'action pédagogique tend à produire la légitimité de ce qu'elle transmet en désignant ce qui est transmis, du seul fait de le transmettre légitimement, comme digne

d'être transmis, par opposition à tout ce qu'elle ne transmet pas » (1970, p.37). Ce questionnement sur l'action pédagogique amène la chercheuse en sociologie Emmanuelle Guittet (2021, p.75) à penser la découverte scolaire des textes littéraires non comme une forme de médiation au livre et à la lecture efficace, mais comme un outil de patrimonialisation de la littérature – ou, du moins, d'une certaine littérature. Elle présente à ce sujet le programme de l'enseignement commun de français en classes de seconde et de première littéraire, publié au *Bulletin officiel* en 2010 (Éducation nationale, 2010) qui indique en son sein même la construction « d'un rapport esthétique – plutôt qu'éthico-pratique – au texte » et élabore de fait *une façon de lire de classe* (Maridet, 2016, p. 167). Si le programme — puisque son suivi est obligatoire —, notamment celui de l'enseignement commun de français, reproduit des inégalités ou du moins les maintient en favorisant les pratiques de lecture d'une certaine classe sociale au détriment d'une autre, nous pouvons nous demander comment jouer de la cadre scolaire pour pallier, au moins en partie, ce problème. La littérature et son apprentissage peuvent avoir des effets sur l'appréhension des rapports de domination : je pense ici au néologisme *sentimenthèques*, forgé par l'écrivain Patrick Chamoiseau (1997) pour désigner les livres permettant de « combattre en nous-mêmes les effets de la domination » (D. Eribon, 2008, p.226). Il s'agit alors de se demander si ces effets peuvent être mobilisés en milieu scolaire. L'enquête menée par les sociologues Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez présentée dans leur ouvrage *Et pourtant, ils lisent...* (1999, p.136) nous éclaire sur un point :

*Le contenu du livre ne devient transmissible que s'il est doté d'une existence matérielle et tangible. La vie de l'auteur occupe une grande place dans les exposés (« Conan Doyle consommait de la cocaïne », etc.). En dehors de la fonction de remplissage qu'elle assure (il est toujours facile de recopier une biographie), cette tactique est aussi destinée à instaurer une continuité entre l'art et la vie, en enserrant le livre dans les repères familiers de l'état civil.*

Est décrite ici une pratique du livre dite ordinaire, qui est le propre du rapport qu'entretiennent les collégiennes ainsi que les classes populaires aux livres. Cette pratique est présentée comme étant « ancré[e] dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter ...) et investi[e] par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité » (*ibid*, p. 163). Si elle est encouragée au collège, les sociologues expliquent que cet apprentissage se trouve délaissé et remplacé au lycée au profit de nouvelles normes, notamment celle d'une pratique savante. Au vu de l'intérêt et de l'usage des textes biographiques et autobiographiques faits par les élèves, il semblerait intéressant de les employer comme médium dans le cadre d'une transmission à cheval entre une pratique ordinaire et savante, éthico-pratique et esthétique, illégitime et légitime.

Par cette recherche, je souhaite donc comprendre et rendre compte des effets que peuvent avoir la lecture de textes décrivant des discriminations que des élèves peuvent rencontrer. Cette réflexion prend place au sein de questionnements portant sur la diversité de la littérature et de ses usages en milieu scolaire, réflexion par laquelle je suis animée depuis deux ans.

Je me demanderais dans quelle mesure l'étude des écritures de soi, mais aussi et surtout la mobilisation d'un mode de transmission hybride, alternant entre approche éthico-pratique et esthétique, permettent de jouer de la forme scolaire pour déjouer en partie les rapports de domination reconduits dans et par les curricula d'enseignement de français.

Pour éprouver cette réflexion, j'ai enquêté auprès d'une classe de seconde d'un lycée bénéficiant de la dotation de solidarité<sup>3</sup> pendant deux mois. L'année de seconde étant moins soumise aux contraintes curriculaires, nous avons pu étudier les œuvres souhaitées avec davantage de liberté. Suite à ce terrain ethnographique, je me suis entretenue avec 15 élèves afin d'approfondir avec *elles* leur rapport aux textes étudiés et aux travaux d'écritures effectués, ainsi que leur rapport à la littérature et à l'école.

### **I.3 Une enquête en milieu scolaire**

#### ***1.3.1 Présentation de l'enquête***

Du mercredi 9 novembre au vendredi 16 décembre 2022, j'ai intégré une classe de seconde d'un lycée percevant la dotation de solidarité pour y effectuer un terrain ethnographique. Durant cette période j'ai assisté aux séances d'enseignement de français, ainsi qu'à une séance d'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) portant sur les classes sociales le 10 janvier. Au sein de cette classe, composée de 34 élèves, j'ai pu m'entretenir avec 15 d'entre *elles* du lundi 12 décembre 2022 au 10 janvier 2023. Amel, Angela, Célia, Ethan, Fayssel, Halim, Jessy, Maimouna, Maliah, Myriam, Naima, Noam, Rayan, Ryma et Sirine<sup>4</sup> sont des élèves âgées de 15 et 16 ans. Plus des  $\frac{2}{3}$  ont des parents ouvriers ou employés et le reste se partage des professions de cadres, des professions intellectuelles supérieures et des professions intermédiaires. 11 d'entre *elles* sont issues de l'immigration — *elles* l'ont mentionné au cours de discussions en classe, ou lors des entretiens. Pour mener ce travail, nous avons co-constitué une séquence<sup>5</sup> avec la professeure de français autour d'un texte principal, *La Place* d'Annie Ernaux (1983), et de trois textes complémentaires, dont quelques

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'une aide versée par le conseil régional aux établissements dont un certain nombre d'élèves sont issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées (Conseil régional d'Île-de-France, 2020).

<sup>4</sup> Pour anonymiser nos enquêtées nous avons utilisé le travail du sociologue Baptiste Coulmont sur les prénoms afin de modifier les prénoms de nos enquêtées tout en conservant les informations sociales qu'ils comportent.

<sup>5</sup> Lorsque nous parlons de séquence, nous faisons référence à la totalité des séances auxquelles nous avons pu assister. Nous parlerons de séances lorsqu'il s'agira de faire référence à des séances précises de la séquence de français, ou bien lorsque nous ferons référence à la séance effectuée dans le cadre de l'enseignement de SES.

extraits ont été étudiés<sup>6</sup> : *Retour à Reims* de Didier Eribon (2009), *En finir avec Eddy Bellegueule* d'Édouard Louis (2014) et *Illégitimes* de Nesrine Slaoui (2021).

### **1.3.2 Négociation des entretiens**

Lors de la préparation de la séquence avec la professeure, je n'ai pas souhaité intervenir directement sur sa construction, mais nous nous sommes mises d'accord sur la nécessité d'obtenir du matériau écrit de la part des élèves. La professeure s'est appuyée sur un manuel scolaire<sup>7</sup> pour enrichir la séquence et notamment pour la construire à partir de thématiques et d'extraits précis. Ainsi, ce sont les origines familiales, les réalités matérielles, les langues, l'ascension sociale et les violences intra-familiales qui ont été traitées tour à tour. Elle m'a alors demandé de sélectionner des extraits d'autres ouvrages afin d'élargir les sujets et représentations à l'homosexualité ainsi qu'au racisme, absents de *La Place*. Elle a ensuite proposé aux élèves de faire plusieurs travaux d'écriture lors des séances. Le premier porte sur un souvenir de l'enfance de leurs parents que ces dernières leur auraient raconté. Elles ont ensuite rédigé un paragraphe de présentation d'une pièce de leur logement. Ce travail prenait place au sein de l'étude de la matérialité dans *La Place*. Enfin, un dernier exercice d'écriture en classe leur proposait de raconter un moment de honte vécu avec leurs parents, avec la possibilité de partager leur travail avec leurs camarades à l'issue de l'exercice. Du fait d'une autre présence adulte en classe, la professeure a pu multiplier les activités en classe entière, ce qui a permis de travailler l'œuvre en engageant davantage l'appréciation personnelle des élèves ainsi que les liens que ces dernières pouvaient tisser entre les œuvres et des travaux d'écriture portant sur leur vie, présentés ci-dessus. Après quelques semaines d'observation participante, j'ai informé les élèves de l'envie d'échanger avec elles.

Lors de la première demande en groupe, assez peu d'élèves se sont manifestées. J'ai pris la parole en fin de séance et les quatre élèves cités précédemment sont venues me voir directement. Sirine est la seule à avoir précisé dès notre premier échange à ce sujet qu'elle souhaitait que l'entretien se déroule de manière collective, sans toutefois indiquer les personnes qui l'accompagneraient. Les autres demandes, effectuées sous ce même format, se sont montrées infructueuses puisque le reste des enquêtées ont accepté de discuter lorsque je leur ai proposé de manière individuelle. Les jugements, particulièrement forts au sein de cette classe, sont un élément d'explication des premiers refus. Lors de plusieurs échanges avec la professeure de français, celle-ci m'a informée des tensions présentes entre les élèves, tensions qui furent par la suite confirmées par ces dernières. Des faits de harcèlement sont connus des professeures et un médiateur est intervenu pour échanger avec les élèves à ce sujet. Je pense également que la place à laquelle j'ai été assignée au cours de

---

<sup>6</sup> Voir Annexe 2, p.65 du présent papier.

<sup>7</sup> *Français seconde*, manuel collaboratif, lelivrescolaire.fr, thème 3, chapitre 12, en ligne sur <https://www.livrescolaire.fr/page/6787160>.

l'observation participante n'a pas permis aux élèves de se sentir en pleine confiance avec moi, ou du moins de se départir de l'idée que l'échange allait consister en un examen culturel.

### ***1.3.3 Bénéfices et difficultés de l'enquête en terrain scolaire***

#### *1.3.3.1 Présentation des groupes d'enquêtées : le groupe comme condition d'entretien*

<b>Enquêtée</b>	<b>Profession mère</b>	<b>Profession père</b>	<b>Condition d'entretien</b>
Angela	Ouvrier non qualifié de type industriel (Agent d'entretien)	Sans activité	Individuel
Amel	Sans activité	Cadre administratif et commerciaux d'entreprise	Individuel
Noam	Mère au foyer (Sans activité)	Ouvrier qualifié de type industriel	Individuel
Naima	Employée		Collectif (binôme)
Maimouna	Employé administrative d'entreprise	Ouvrier non qualifié de type industriel	Collectif (binôme)
Célia	Ancien employé (Retraité)	Ouvrier qualifié de type industriel	Collectif (binôme)
Maliah	Profession intermédiaire de la santé et du travail social	Cadre administratif et commerciaux d'entreprise	Collectif (binôme)
Rayan	Sans activité	Contremaître, agent de maîtrise	Collectif (binôme)
Ethan	Personnel des services directs au particulier	Personnel des services directs au particulier	Collectif (binôme)
Myriam	Employé civil et agent de service de la fonction publique		Collectif (trinôme)
Ryma	Employé civil et agent de service de la fonction publique	Ouvrier qualifié de la manutention, du transport	Collectif (trinôme)
Sirine	Employé de commerce	Sans activité	Collectif (trinôme)
Fayssel	Ouvrier non qualifié de type artisanal	Ouvrier non qualifié de type industriel	Collectif (trinôme)
Halim	Sans activité	Cadre administratif et commerciaux d'entreprise	Collectif (trinôme)
Jessy	Employé de commerce	Commerçant et assimilé	Collectif (trinôme)

Sur les 15 élèves présentées plus haut, Angela, Amel et Noam sont les trois à avoir accepté l'entretien individuel ; Naima et Maimouna, Célia et Maliah, ainsi que Rayan et Ethan ont effectué les entretiens en binôme ; enfin, Myriam, Ryma et Sirine et Fayssel, Halim et Jessy y ont participé ensemble.

Si les entretiens individuels étaient le format privilégié au départ, il a fallu se soumettre aux conditions imposées par les élèves qui, lorsqu'elles acceptaient l'entretien, demandaient à être accompagnées par une de leur camarade. Il aurait probablement été plus compliqué d'obtenir l'accord des élèves si je m'y étais opposé, car cette dynamique a permis de les rassurer, mais également d'accroître le nombre d'enquêtées, certaines se laissant entraîner et convaincre par des camarades plus décidées à participer à ces entretiens. Cet effet de groupe, s'il a pu être néfaste en classe entière, s'est avéré très utile à plus petite échelle. Il est notamment identifié par la chercheuse Yaëlle Amsellem-Mainguy au sein de l'enquête qu'elle restitue dans *Les filles du coin* (2019). Elle explique en effet qu'elle a rencontré des enquêtées qui, par l'intérêt qu'elles portaient initialement à l'enquête, ont donné « le ton et [ont permis] ensuite d'une certaine manière que l'entretien collectif puisse avoir lieu » (p. 52).

### *1.3.3.2 La violence symbolique comme frein à l'objectivation sociologique*

Les entretiens individuels se sont toutefois avérés être les plus complexes à mener. La contrainte que représente la précaution de ne pas imposer de violence symbolique au vu de la situation d'examen culturel dans laquelle les élèves se retrouvent du fait même du sujet de l'entretien, mais aussi et déjà du lieu dans lequel il est effectué, du cadre d'intervention et de présentation, a fortement pesé :

« - Et du coup, qu'est-ce que t'as pensé des autres textes étudiés aussi ?

- **Angela** : (répond à voix basse, doute) On a vu quoi ? On avait Maupassant, j'ai oublié. Ah oui, c'est *Une vie* de Maupassant.

- *Mais je voulais dire pendant la séquence...*

- **Angela** : Ahhhh.

- *Désolée.*

- **Angela** : Non, c'est bon (rit). C'était intéressant, c'était intéressant.

- *OK tu les as ... ? OK. Et du coup, comment est-ce que tu t'es sentie au cours de cette séquence ?*

- **Angela** : De Annie Ernaux ?

- *Ouais.*

- **Angela** : Bien pas bien enfin dedans, pas dedans, je trouvais ça intéressant comme j'ai dit et des fois pas intéressant parce que quand je trouve c'est pas intéressant, je trouve, ça me vise pas moi et quand je trouve c'est intéressant, ça me vise moi »

L'exemple de l'entretien avec Angela est particulièrement criant. Sa mère est agente d'entretien, son père est en situation de handicap et n'est donc pas en mesure de travailler. Elle a préféré participer à l'entretien seule. Lors de celui-ci, par des hésitations ou des confusions, Angela a laissé voir qu'elle ne se sentait pas particulièrement à l'aise avec la culture littéraire et la lecture. Lorsqu'elle se montrait incertaine ou gênée, je n'ai pas fait de relances, passant aux questions suivantes. « Les silences gênés, les mimiques embarrassées, les divers signes de "petits" mensonges (notamment par omission) repérés lors des entretiens, lorsque le questionnement sur les pratiques se faisait plus direct et plus précis, étaient comme autant de traces de la résistance à « l'objectivation sociologique » (Beaud, 1997, p. 2). Ici, Angela utilise un terme positif et dont le sens peut être assez large, « *intéressant* », qu'elle n'élargira pas pour essayer de se sortir d'une situation inconfortable. Après s'être rendu compte du fait qu'elle s'était trompée de séquence, je suppose que par peur de prendre le risque de faire une erreur à nouveau, elle préfère rester évasive. Quand bien même les questions que je posais portaient sur l'appréciation des textes et non sur une connaissance de la culture littéraire ou des règles de construction d'un texte, les élèves, par oubli ou par crainte de ne pas donner une bonne réponse, étaient vagues, voire mutiques. Cela s'est surtout manifesté lors des entretiens individuels, puisque les élèves parvenaient davantage à converser et à échanger au sujet de leurs goûts quand *elles* étaient en duo ou en trio.

### *1.3.3.3 Tirailée entre deux proximités : les défis de la posture d'enquêtrice en terrain scolaire*

L'un des enjeux d'une enquête auprès d'enfants et d'adolescentes repose sur la posture adoptée par l'enquêtrice. De celle-ci dépendent les résultats de l'enquête. C'est d'ailleurs ce qu'explique le sociologue Wilfried Lignier : « Il est évident que c'est dans le maintien d'une certaine distance symbolique et physique avec ceux qui gardent les frontières du groupe de pairs mais qui n'en font pas partie (les professionnels de l'enfance, les parents) que la recherche participante avec les enfants a une quelconque chance d'atteindre ses objectifs. » (p. 26, 2008). De fait, j'ai souhaité me dissocier de la figure professorale en proposant aux élèves le tutoiement et en interagissant avec *elles* seulement au sujet de leur appréciation des textes.

J'ai évité tout propos pouvant être associé à une posture surplombante et critique. La crainte de mettre les élèves en situation d'examen culturel, c'est-à-dire d'évaluation du capital culturel légitime (Mauger *et al.* 1999), a été présente tout au long du terrain et de la passation des entretiens. Malgré les précautions, et quand bien même le personnel me prenait pour une élève du lycée et les professeures pour une stagiaire, les élèves, *elles*, me plaçaient du côté des professeures. Cela s'est notamment manifesté par la difficulté qu'*elles* avaient à me tutoyer, et au flou autour de ma posture maintenu par la croyance des élèves malgré les clarifications apportées lors de mon arrivée en classe.

Je pense que cet échec est en partie lié à la relation entretenue avec les professeures, auxquelles j'ai été assimilée par les élèves. J'ai toutefois pu rétablir la vérité sur mon statut en expliquant à la fin des entretiens la nature de mon activité principale. Je proposais en effet aux enquêtées de poser les questions qu'elles souhaitaient. C'est une information que j'ai pu donner indépendamment de la curiosité des élèves lorsque ces dernières ne posaient pas la question, même si ce fut rare, ma condition faisant l'objet de la majorité des interrogations.

« Mais le choix des intermédiaires, qui apparaîtront comme des "alliés" de l'enquêteur aux yeux des enquêtés, marque inévitablement l'enquêteur le plus résolu à s'en tenir à la plus stricte neutralité (il est, par exemple, crédité de l'autorité reconnue à l'intermédiaire, de la confiance qu'on lui accorde ou, à l'inverse, de la défiance qu'il suscite) et engage la définition sociale de la situation d'enquête (d'autant plus "officielle" que l'intermédiaire est lui-même un "personnage officiel"). » explique Gérard Mauger (1991). Les allers-retours en salle des professeures, ainsi que mon aisance avec ces dernières, mirent à mal la tentative de constitution d'une posture neutre. De plus, les élèves ont à plusieurs reprises pu assister à des échanges que j'ai eus avec des professeures et ont été témoins d'un tutoiement mutuel. La distance entretenue avec les professeures fût donc inversement proportionnelle à celle entretenue avec les élèves. Elle fut des plus difficile à maintenir à tous les niveaux, puisque je souhaitais pouvoir avoir une compréhension générale de la situation éducative dans le lycée, il fallait donc pouvoir être en mesure d'avoir accès aux sociabilités professorales.

Plus encore, l'ambiguïté de ma posture fut en partie nourrie par la mission de médiation, entre les élèves et les professeures, que j'ai inconsciemment endossée.

Mon entrée sur le terrain ayant été négociée par le biais d'une amie professeure d'histoire-géographie qui enseigne dans le lycée étudié, cela eut pour effet de faciliter la relation au reste de l'équipe pédagogique. Aucune crainte ou tentative de contrôle n'ont été formulées à mon égard et les seules questions posées reposaient sur la croyance que j'étais une stagiaire ou, plus rare encore, elles abordaient le sujet de ma recherche. J'ai entretenu avec les professeures auprès desquelles s'effectuait l'observation participante, c'est-à-dire la professeure de français et le professeur de SES, une relation collaborative du fait de l'intérêt qu'elles portaient à mon sujet de recherche. Ces dernières, concernées toutes deux par des trajectoires d'ascension sociale, avec pour la professeure de français la particularité d'avoir un père émigré du Portugal, s'investissaient au point d'avoir sélectionné certains extraits et/ou activités en pensant aux résultats dont elles s'imaginaient que j'avais besoin. Ainsi, c'est à l'initiative du professeur de SES que les élèves ont dû noter de manière anonyme la classe sociale à laquelle elles pensaient appartenir et c'est également lui qui me donnait accès aux catégories socio-professionnelles des parents des élèves. La professeure de français a elle proposé aux élèves des thématiques particulières sur lesquelles travailler à l'écrit et à l'oral afin que je puisse avoir différents types de matériaux à analyser. Les deux enseignantes justifiaient leurs choix en exprimant explicitement leur volonté d'accompagner ma recherche. Dans le

souci de minimiser mon influence sur le déroulement de leur séquence et de leurs pratiques — bien que ma seule présence ait eu un impact certain —, je me suis abstenue de réagir à l'énoncé de leurs intentions.

Afin de rendre compte des matériaux obtenus et des réflexions nourries par ces derniers, il s'agira dans un premier temps de donner une attention particulière au mode de lecture des élèves. Cela nous mènera dans un second temps à analyser les profils des élèves et la manière dont leurs caractéristiques agissent sur la réception des œuvres et des entretiens<sup>8</sup> que j'ai effectués avec *elles*. Je rendrai également compte de la complémentarité des médiums d'appréhension des textes. Enfin, nous tenterons d'étudier les limites de la transmission pédagogique en analysant le rôle des professeures et le rapport qu'*elles* entretiennent aux élèves.

---

<sup>8</sup> Voir Annexe 1, p.63 de cet écrit pour la grille d'entretien.

## II. Chapitre 1 : L'autosociobiographie : investissement d'un genre nouveau pour l'apprentissage socio-littéraire

Se distinguant des œuvres littéraires composant d'ordinaire les curricula de français par le monde social qu'il dépeignent et qui les ont fait naître, les récits autobiographiques d'ascension sociale semblent ainsi pouvoir être un matériau singulier pour l'apprentissage littéraire. Il s'agit ici d'analyser comment, en permettant l'affranchissement d'un rapport purement esthétique aux œuvres, ces récits sont appréhendés par les élèves.

### II.1 La lecture éthico-pratique : réhabilitation d'une lecture de confrontation et de construction

#### II.1.1 La lecture éthico-pratique : une lecture marquée par la vérité et la morale

La littérature et son apprentissage peuvent avoir des effets sur l'appréhension des rapports de domination comme nous l'avons vu précédemment avec le néologisme *sentimenthèques*, forgé par l'écrivain Patrick Chamoiseau (1997) pour désigner les livres permettant de « combattre en nous-mêmes les effets de la domination » (D. Eribon, 2008, p. 226), et nous supposons que cet effet se trouve renforcé lorsque le rapport à la lecture est éthico-pratique.

Lors de mon enquête, le rapport des élèves à la lecture et aux autrices met en lumière la persistance d'un tel mode de lecture. L'intérêt pour la vie des écrivaines à l'étude est immédiat. Dès la première séance, après que la professeure eut demandé aux élèves ce qu'elles ont pensé de l'incipit de l'œuvre, Sirine et Laila expriment l'intérêt qu'elles ont pour les informations données par A. Ernaux : « C'est intéressant car elle parle de sa famille. » dit Sirine. Si le sujet de la famille aurait pu être à l'origine de la prise de parole, le pronom possessif "sa" indique que c'est bien la qualité biographique de l'information qui intéresse l'élève. C'est ce qu'elle précise d'ailleurs lors de l'entretien. Le rapport à l'autobiographie et à la vérité rend alors compte d'une lecture morale des œuvres :

« - Ok ouais. Ok, très bien et... Et est-ce que t'as enfin, qu'est-ce que t'as pensé du coup de La Place toi ?

- **Noam** : Là, après, j'ai bien aimé, j'ai bien aimé le livre parce que.. Ça raconte bah son histoire. Dessus, elle est, elle est transparente. Je veux dire. Elle dit même des détails qui sont pas trop intéressants mais qui racontent quand même, qui rajoutent des choses dans l'histoire, j'ai bien aimé. »<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> J'ai décidé de ne pas modifier ou corriger les propos des élèves dans les retranscriptions d'entretiens et des écrits qu'ils et elles m'ont partagé. Je n'ai modifié que lorsque les pauses, les répétitions nuisaient à la compréhension de leur propos, mais je n'ai pas souhaité corriger la grammaire ou l'orthographe.

Noam, fils d'un ouvrier et d'une mère au foyer, valorise ici la transparence de l'autrice, notamment nourrie par l'abondance de détails qui, s'ils ne « sont pas trop intéressants », rendent l'histoire authentique. L'historienne Judith Lyon-Caen, dans son ouvrage *La Lecture et la Vie* (2006), rend compte des procédés auxquels Balzac et Sue ont eu recours pour satisfaire un lectorat affamé de réalisme et en quête d'une référentialité juste. L'accumulation de détails s'inscrit dans cette pratique, ces « petites notations concrètes, parfois inutiles à la progression de l'intrigue, mais qui concourent à produire un "effet de réel" [, par] leur imprécision ou leur inexactitude risque de miner le pacte de lecture et de ruiner le fonctionnement du roman » (p.148). C'est bien ce que l'on retrouve dans les mots de Noam, qui se voient être confirmés par ceux d'Angela :

« - C'est... Ah OK, c'est une histoire vraie. OK très bien et du coup c'est quoi qui dans les autobiographies, te plaît ?

- **Angela** : Euh La P.. Enfin je crois pas que dans les autobiographies ils mentent ou quoi que ce soit. J'aime bien, dans les livres en tout cas et dans les autobiographies, que ce soit sincère et du début à la fin tu vois son enfance à ce qu'elle devienne, à ce que devient cette personne-là après. »

Suivre la vie des personnes, dans une forme de biographie chronologique, permettrait de s'assurer de la véracité des propos tenus. Dès lors, c'est la réussite ou l'échec à construire un récit de vie cohérent et minutieux qui est évalué par les élèves. Si les autrices parviennent à décrire une vie qui a l'air *vrai*, cela revient alors pour les élèves à dire *vrai*. L'enjeu ici n'est donc pas la vérité du récit, mais sa vraisemblance, qui repose sur « la crédulité, l'adhésion des lectrices [...] : on fait "comme si" c'était vrai » (Sapiro, 2021). Une différence éloigne toutefois ces élèves de l'appréhension du roman par les lecteurs de Balzac et de Sue. Le pacte autobiographique, renseignant dans les écrits au sein de notre enquête sur une vérité individuelle, peut plus difficilement être mis en difficulté et dépend donc de son effet de réel. Les lectrices des romans pouvaient revenir sur la véracité des faits présentés, en donnant à voir, dans les écrits à destination des auteurs, des ajustements géographiques (sur l'existence de lieux dans les villes), ou encore techniques (sur les fonctions d'un notaire). L'écrivaine, donnant à voir sa perception de personnages typifiant tels que la femme célibataire pour Balzac dans *Les Célibataires* (1832), impacte l'appréhension au monde de toute une société composée de lectrices (Lyon-Caen, 2006). Le lectorat se trouve alors engagé par le pacte de véracité à se présenter auprès des autrices pour rectifier des descriptions de figures essentialisantes présentées, comme lorsque deux lectrices écrivent à Balzac pour « intervenir sur le texte depuis leur expérience de femmes » (*ibid*, p. 157). Or, pour les récits présentés au cours de notre enquête, l'adhésion repose sur le faire

vrai et non sur la vérité factuelle presque inaccessible. Certaines élèves ont toutefois marqué une distance vis-à-vis des propos qu'elles percevaient durant l'analyse de *La Place*.

## **II.1.2 La honte et la mort : distance morale et implication personnelle contrariée**

### **II.1.2.1 La honte**

*La peur d'être déplacé, d'avoir honte. Un jour, il est monté par erreur en première avec un billet de seconde. Le contrôleur lui a fait payer le supplément. Autre souvenir de honte : chez le notaire, il a dû écrire le premier "lu et approuvé", il ne savait pas comment l'orthographier, il a choisi "à prouver". Gêne, obsession de cette faute, sur la route du retour. L'ombre de l'indignité.*

A. Ernaux, *La Place* (1983) dans *Écrire la vie* (2011), p.457

S'il n'y a pas d'échec du pacte autobiographique, puisque la vérité des autrices n'est pas niée, il y a bien un rejet moral des actions et pensées décrites par A. Ernaux. En effet, plusieurs moments de tensions ont été observés à l'étude de l'incipit de l'œuvre, lorsque l'autrice décrit le corps de son père, mais aussi plus tard, lors d'une séance portant sur la honte, thème que l'on retrouve tout au long de l'œuvre.

« - **Angela** : Annie Ernaux c'était long, mais c'était bien. Enfin, je comprenais pas pourquoi c'était assez long en fait.

- *C'est vrai ?*

- **Angela** : C'était... En fait, au début j'avais pas compris, c'était une autobiographie. Et j'avais pas compris aussi que c'était une biographie de son père. Ça m'est pas venu à la tête.

- *Oui.*

- **Angela** : Mais en fait moi en tout cas Annie Ernaux son livre j'ai beaucoup aimé.

- *Oui et du coup t'as trouvé ça... Enfin, c'est à quel moment où tu t'es dit "Ah c'est long là" ?*

- **Angela** : Euh au niveau des séances ?

- *Oui.*

- **Angela** : Euh... On a fait quoi comme séances déjà (doucement)... Après qu'on ait fait la table. Ah, quand on devait raconter nos moments de honte. Ouais enfin de nos parents. Enfin quelque chose comme ça, là c'était long.

- *Ah, t'as trouvé ça long.*

- **Angela** : Parce que j'ai trouvé que c'était un peu poussé là.

- *Dans quel sens ?*

- **Angela** : Moi en tout cas, je raconterai pas les moments de honte de mes parents ou de moi-même parce que ça va à voir que avec moi. Et... Annie Ernaux enfin enfin, elle montrait ses enfin des moments de honte de ses parents. Mais euh.. (souffle) je trouve y avait pas trop d'intérêt de faire ça.

- *Ok. Ouais, tu voyais, tu voyais pas pourquoi elle faisait ça, okokok très bien.*

- **Angela** : Après c'est une biographie donc bon. »

Angela commence son analyse de la séquence en la présentant comme longue. Au fur et à mesure des réponses qu'elle apporte à mes questions, je me rends compte que l'appréciation négative de l'élève se déplace de la forme de la séquence aux activités proposées au sein de cette dernière. L'adjectif "long" est utilisé pour parler de l'insistance dont nous aurions fait preuve avec la professeure — je ne sais pas si elle m'incluait dans les personnes à l'origine de l'activité — lors de l'exercice d'écriture d'un moment de honte. La lourdeur de ce qui est vécu comme une intrusion dans l'intimité semble modifier le rapport aux temps. L'activité ayant heurté l'élève, son investissement s'en voit diminué, et elle subit donc passivement la séance. Par ailleurs, peu d'élèves ont participé à ce travail d'écriture. Déjà mises en inconfort du fait de la thématique, *elles* sont placées dans la classe par la professeure pour éviter les moqueries, souvent provoquées par l'effet de groupe. Le malaise est palpable et les élèves, regards en coin et sourires gênés, n'osent pas se mettre à écrire. Je suis donc passée dans les rangs et j'ai raconté mon propre moment de honte, suivie par la professeure, afin de rendre compte de la pluralité d'acceptions se trouvant derrière le sentiment de honte. Nous nous sommes rendu compte que ce sentiment était empreint de gravité. Le moment de honte devant être lié aux parents, les élèves se sentaient poussées à commettre un acte déloyal, à trahir *celles* à qui *elles* ne pourraient jamais faire ça. C'est notamment le cas de Naima qui, lorsque je lui demande pourquoi elle n'écrit pas, commence par me dire qu'elle n'a pas de souvenirs, que rien ne lui vient. Je lui explique alors que ça n'a pas à être comme A. Ernaux, aussi sombre. Elle m'avoue enfin qu'elle n'a pas envie d'écrire sur la honte à la manière d'Annie Ernaux parce qu'elle trouve ça péjoratif et elle pensait que ça devait être fait comme ça.

Cette compréhension de la honte est marquée par la réception des extraits de *La Place* portant sur les moments au cours desquels l'autrice a vécu ce sentiment, quand bien même la professeure tente de proposer d'autres exemples plus légers et ne portant pas sur une honte sociale. Les élèves s'étant pour

plusieurs d'entre elles opposées à la formulation et aux raisons de la honte mise en mots par A. Ernaux, ne veulent pas effectuer un travail proche de ce qu'elles ont critiqué. C'est notamment ce que m'explique Naima, dont la mère est employée dans un hammam, durant la séance. Elle convoque également l'oubli, l'absence de souvenirs, et c'est ce que feront bon nombre d'élèves, avant d'aborder des sujets personnels et parfois douloureux.

Si les langues peinent à se délier, c'est que, pour beaucoup, cet exercice les ramène à des moments pénibles de leur vie. Les thématiques divergent, et sont parfois gardées secrètes comme lorsque Naima finit par m'expliquer, vaguement, que tous les souvenirs de honte auxquels elle pense sont des souvenirs tristes. La mélancolie est également présente dans l'échange que nous avons avec Kamal qui nous indique que, du fait de l'absence de moments hors de la maison avec ses parents, il n'a pu ressentir de honte en lien avec elles. La confusion entre honte et violence vécue permet elle aussi de mieux comprendre les difficultés à écrire. Inas, élève arrivé quelques semaines après le début de notre observation, est allophone, mais s'il peine à parler français, lors de cet exercice, il choisit de raconter une de ses sorties nocturnes. Censé rentrer à 21 h, il rate les appels de ses parents et finit par arriver chez lui plus tardivement que prévu. Il se fait alors violenter par ses parents. Dorian raconte les débuts de la période de harcèlement qu'il a subie au collège. Amaelle le fait qu'elle souffre d'amnésie traumatique et n'a donc pas de souvenirs. Andreia associe le fait que son père l'ait laissée intentionnellement pendant plusieurs heures devant un magasin à de la honte... Les histoires s'enchaînent et celles abordant avec légèreté une anecdote mêlant humour et honte, comme ce fut le cas de celles racontées en exemple par la professeure et moi-même, ne sont pas nombreuses.

### II.1.2.2 La mort

*« Après le rasage, mon oncle a tiré le corps, l'a tenu levé pour qu'on lui enlève la chemise qu'il portait ces derniers jours et la remplacer par une propre. La tête retombait en avant, sur la poitrine nue couverte de marbrures. Pour la première fois de ma vie, j'ai vu le sexe de mon père. Ma mère l'a dissimulé rapidement avec les pans de la chemise propre, en riant un peu : "Cache ta misère, mon pauvre homme." »*

[...]

*La veille de l'inhumation, on a fait cuire une pièce de veau pour le repas qui suivrait la cérémonie. Il aurait été indélicat de renvoyer le ventre vide les gens qui vous font l'honneur d'assister aux obsèques. Mon mari est arrivé le*

*soir, bronzé, gêné par un deuil qui n'était pas le sien. Plus que jamais, il a paru déplacé ici. On a dormi dans le seul lit à deux places, celui où mon père était mort. »*

A. Ernaux, *La Place* (1983) dans *Écrire la vie* (2011), pp.438-40

Le traitement de la mort fut également un sujet de discussion très vif. Dès le premier jour, lors de l'étude de l'incipit de l'œuvre, Maliah remarque : « Elle dort dans le lit dans lequel son père est mort, c'est bizarre. ». La moralité de l'autrice se retrouve ainsi engagée dans la description qu'elle fait du corps de son père.

« - Et toi, t'as pensé quoi de *La Place* du coup?

- **Myriam** : Moi je pensais qu'il était... Moi je trouvais qu'il était bien le livre, mais après je trouvais qu'elle rabaisait un peu son père (sourit).

- **Ryma** : Ouais un peu...

- *Mais je voyais que dans vos discussions c'était un peu un truc qui revenait et c'était intéressant.*

- **Myriam** : Mais c'est un peu intime. Elle est trop rentrée dans le sujet, moi j'aurais pas aimé, imaginons si j'aurais été son père, j'aurais pas aimé qu'elle parle comme ça de moi, qu'il y ait des lecteurs.

- **Ryma** : Bah de toute façon il est mort.

- **Myriam** : En plus y a eu plein de lecteurs.

- **Sirine** : Mais même c'est son père, le fait qu'il l'a mis au monde.

- **Ryma** : Surtout pour moi c'est quand elle parlait de ses parties intimes, j'étais...

- **Myriam** : Elle peut raconter la vie de son père mais y a des détails elle est obligée de cacher parce que c'est son père, c'est pas, c'est pas elle.

- **Sirine** : Ouais voilà et beh nous ces paroles ils nous choquent fin genre c'est un grand mot hein mais

- **Myriam** : Même comme elle parlait de la mort de son père et tout, comme si c'était rien.

- **Ryma** : Ça c'est ce qui m'a le plus choquée, comment elle parle de la mort de son père. On dirait elle parle de la mort d'un inconnu.

- **Myriam** : Quand il est mort ça y est basta on l'a habillé et tout pour le cercueil et bam.

- **Sirine** : Ça après c'est le principe d'écriture plate je crois.

- **Myriam** : Oui mais même euh... »

Quand le deuil appellerait à une certaine forme de pudeur, les détails donnés par l'autrice, notamment sur le corps de son père, choquent. La description apparaît aux yeux des élèves comme le dévoilement d'une intimité qui n'appartient pas à A. Ernaux, mais à son père. C'est également l'écriture en elle-même qui marque. La description factuelle d'un événement qui leur semble si grave et sensible renforce l'écart entre leur appréhension de la mort d'un proche et la mise en mots de l'autrice, comme l'explique Ryma, fille d'une employée et d'un ouvrier qualifié : « Ça c'est ce qui m'a le plus choquée, comment elle parle de la mort de son père. On dirait elle parle de la mort d'un inconnu. » La figure du père est convoquée pour expliquer le désaccord. Il semble que puisque c'est en partie grâce à lui que la mise au monde est possible, comme l'exprime Sirine, cela confère une forme d'attachement ou de respectabilité qui rend incompréhensible une telle description. Toutefois, Sirine tente de nuancer son propos en alléguant la définition de l'écriture plate vue lors des séances. Ce qui ne permettra pas de convaincre Myriam, élève dont la mère est employée, pour qui l'assimilation est trop forte. Sa lecture se trouve conditionnée par la comparaison qu'elle dresse entre elle et le père, et projette sur lui la réaction qu'elle aurait eue face à ce récit, si elle avait été à sa place. La lecture éthico-pratique permet aux élèves de s'approprier ce texte et donc de s'extraire en partie de l'autorité narrative de l'autrice, ou du moins de l'orientation donnée à la lecture par la professeure. Quand bien même la narratrice est Annie Ernaux, le père fait figure d'identification pour les élèves. Mais peut-être était-ce alors le souhait de l'autrice qui, tente « de reconstituer la vision du monde et le système de valeurs et de croyances de ses parents et de leur monde. » (Sapiro, 2021). Toutefois, cette appropriation du texte leur permet de passer de la figure du lisant, « qui se laisse prendre au monde du texte », à celle du lecteur, « lecteur critique qui sait que le texte est une construction, peut en démonter la logique ou en interpréter le sens » pour reprendre l'analyse de Judith Lyon-Caen (2006, p. 125). Les valeurs intériorisées par les élèves viennent suppléer le message délivré par l'autrice dont la professeure se fait la messagère. Si cette dernière s'identifie à la narratrice — elle nous l'a confié lors de notre rencontre —, le mode de lecture des élèves leur permet d'être en mesure de décider pour *elles* des personnages auxquelles *elles* vont s'identifier, des caractéristiques littéraires ou narratives qui vont devenir personnelles et qui vont permettre un accaparement de l'œuvre et de son sens. Mais cela peut également être expliqué par la confusion autour de l'autobiographie pour d'autres élèves. Isis, fille d'une cadre et d'un artisan, au cours du bilan rédigé en fin de séquence, explique : « J'ai trouver cet ouvrage très intéressant le fait d'avoir analyser si c'est ou non une autobiographie. Car j'ai trouver que lors de ce livre, qui est une autobiographie, cela a été intéressant d'analyser le fait qu'elle parle énormément de son père, elle "vie à travers lui" ». Il était troublant pour les élèves d'être face à une autobiographie, dont le sujet

principal n'était pas l'autrice. Les élèves sont ainsi engagées dans une lecture qui s'appuie sur leur individualité, puisque la lecture est perçue comme un apprentissage éthico-pratique, et la réception est conditionnée par leurs valeurs.

« Sans être confondue avec la réalité, la fiction fournit un cadre interprétatif du fonctionnement du monde social, en reliant l'expérience de vie aux représentations sociales intériorisées par le lecteur, ou en lui révélant des aspects méconnus, suscitant des sentiments de pitié et d'indignation, sans que cela implique nécessairement une adhésion morale ou idéologique. ». Ces mots de la sociologue Gisèle Sapiro (2014, p. 103) viennent particulièrement résonner avec les enjeux de lecture rencontrés lors de cette enquête. Si la distance morale à l'œuvre n'a pas permis une adhésion de la part des élèves, elle a rendu compte de l'autonomie dont elles font preuve. Lors de ces lectures, elles se sont en effet extraites de la lecture de leur professeure et n'ont pas hésité à donner leur avis, quand bien même celui-ci s'opposait à celui de l'interprète-professeure. Mais ces lectures ont également été le lieu de confrontation à la description des structures sociales. Édouard Louis présente ses travaux comme relevant d'une littérature de confrontation, en imposant des réalités auxquelles la bourgeoisie ne souhaite pas faire face. Toutefois, cette confrontation semble également opérer pour les classes populaires, réactualisant des questions étouffées.

## **II.2 Du langage à la lecture : l'autosociobiographie comme médium de réflexion et d'apprentissage**

### **II.2.1 L'autosociobiographie comme réhabilitation d'un mode de lecture des classes populaires**

Dans un article sur le genre autosociobiographique (p. 9, 2021), les chercheurs Philipp Lammers et Marcus Twellmann, nous expliquent que cette forme est « caractérisée par le fait qu'elle incite tout d'abord à l'identification et appelle à l'*imitatio*. ». Les élèves ont de fait créé un parallèle entre leur vie et celle de l'autrice. La comparaison a été un médium puissant de réception des œuvres. Les élèves se retrouvent par la lecture confrontées à leur vision du monde. Dans cette rencontre des valeurs, l'écrivaine est alors une égale qui présente sa vision du monde et à laquelle l'élève réagit. En cela, les élèves s'éloignent de la figure des lectrices présentées par Judith Lyon-Caen. « Face à l'écrivain adulé, les lecteurs se désignent comme ordinaires, obscurs ou anonymes et, s'installant dans un éloignement radical de l'écrivain, dilatent l'espace social que doivent parcourir leurs lettres. » (p. 126), quand les élèves n'hésitent pas à imaginer rencontrer ces personnes-là, comme ce fut le cas de Maimouna, qui était en binôme avec Naima et qui est une élève dont la mère est employée et le père ouvrier non qualifié :

« - **Maimouna** : (rit) mais 'fin ça va rien rapporter, ça va rien rapporter à nos vies quoi. Enfin dans tous les cas, moi je sais pas, demain je vais voir Annie. Et lui dire quoi? Si

demain je la vois, je vais lui dire quoi? Rien. 'fin, genre le livre y a des livres, il sert strictement à rien. »

Le rapport est certes acerbe — mais davantage à l'encontre des professeuses que de la lecture en elle-même, cela se précisera dans la suite de l'entretien —, mais il a le mérite de souligner la relation que les élèves développent aux autrices. Cette comparaison n'est néanmoins pas que de posture, mais aussi d'événements. Angela écrit dans son bilan :

*L'œuvre La Place d'A. Ernaux est une oeuvre que j'ai aimé lire car malgré le manque de communication avec son père elle a su parler de lui comme si elle avait toujours été avec son père et parler avec lui tout le temps. Alors que le manque de communication avec mon père me permettrait pas d'écrire un livre sur lui en racontant son passé.*

La comparaison a trait ici à la relation au père, à laquelle elle s'identifie, mais également à l'activité de l'autrice. Angela salue la prouesse que représente selon elle l'écriture d'une œuvre à partir d'un manque, d'une absence. Fayssel, avec lequel nous avons échangé en entretien collectif avec Jessy et Halim, et dont les parents sont ouvrières non qualifiées, trouve dans cet écrit des bribes de l'histoire de ses parents desquels il aurait préféré rester éloigné :

« - **Fayssel** : Moi, cette année ça m'a pas vraiment intéressé. En fait, l'histoire en elle-même, ça m'a fait penser à ma vie, à moi. Mais du coup, ça m'a pas rappelé les bons souvenirs que moi, j'ai que moi j'ai.

- *Là tu parles de quelle histoire ?*

- **Fayssel** : Par exemple, *La Place*, ça me rappelle, surtout un peu l'histoire de mon père et du coup... C'est pas vraiment un bon souvenir. Parce que même lui, il aime pas trop son histoire du coup. J'aime pas trop, j'ai pas trop aimé ça. Mais après le fait de l'étudier, ça m'a permis d'aimer l'histoire. Même si de base, j'aimais pas l'histoire.

[...]

- *Et c'est c'est quoi qui te rappelait l'histoire de ton papa ?*

- **Fayssel** : Beh par exemple, le fait que, au départ, ils vivaient, ses grands-parents, ils avaient pas vraiment d'argent, du coup, ils vivaient dans des conditions. Pas vraiment, très... (réfléchit).

- **Jessy** : Déplorables. »

L'élève relie donc l'intérêt qu'il porte à l'œuvre, à ce à quoi l'œuvre l'a confronté. La lecture, douloureuse, est subie, et l'un des moyens de le formuler sans se dévoiler est de la présenter comme

inintéressante. Parfois, la comparaison est aussi faite pour le plaisir de s'identifier afin de pénétrer pleinement l'œuvre, de vivre par et avec elle. C'est la pratique de Myriam, Ryma et Sirine :

« - **Ryma** : C'est Annie Ernaux.

- **Sirine** : Ah ouais voilà. Des fois on se disait beh genre si nous notre père il faisait ça ou si nous nos parents ils faisaient ça...

- **Ryma** : Oui mais vraiment (ton enjoué) genre j'adore me mettre à sa place.

- **Sirine** : Tu vois et c'est ça qu'est ce qui est bien. »

Toutefois, cette pratique du livre comme outil d'apprentissage sur soi et sur son monde, commune aux lectrices des classes populaires et aux collégiennes, est ici induite en partie par le contenu du texte. Apportant ainsi une vérité, l'œuvre revient alors à l'usage romanesque du XIX<sup>e</sup> siècle, où la lecture d'apprentissage faisait foi.

### ***II.2.2 La lecture éthico-pratique comme médium d'apprentissage littéraire***

L'engouement provoqué par cette lecture s'est conjugué à un apprentissage valorisant l'appréciation personnelle des élèves. Lors de cette séquence, la professeure assume un changement pédagogique, notamment permis par ma présence. À la suite de la séance destinée aux travaux d'écriture sur un moment de honte en lien avec ses parents, et tandis que nous évoquions dans sa classe la richesse des différents écrits rendus par les élèves, elle révèle avoir conscience de l'impact de la pédagogie employée pour l'analyse de *La Place*. La multiplication des travaux faisant le lien entre les extraits étudiés et la vie des élèves permettrait selon elle une meilleure compréhension des procédés littéraires. L'imitation stylistique dont les élèves ont fait part lors de leur production en est un exemple. Elles sont plusieurs à avoir réemployé l'anonymisation de la ville en ne laissant apparaître que la première lettre, comme le fait A. Ernaux avec Yvetot.

« Aux kermesses d'Y., des forts en bagout, costumés à la normande, faisaient des sketches en patois, le public riait. »

Annie Ernaux, *La Place*, dans *Écrire la vie*, 2011, p.458

Ou encore la mise en majuscule d'un moment fort, lorsque l'autrice écrit « et toujours la peur OU PEUT-ÊTRE LE DÉsir que je n'y arrive pas. » (p.466).

Si la professeure a conscience des bienfaits de cette pédagogie-là, puisqu'elle indique à la fin d'une séance que c'est « la première fois qu'avec une classe de seconde le cours avance aussi bien sous forme de cours-dialogué », grâce aux élèves qui ont particulièrement bien fait avancer le cours, elle avance tout de même à respecter celle dictée par le curriculum.

De cette séquence, les élèves retirent des préceptes à suivre, et un avancement sur des réflexions personnelles. C'est ce que m'explique Angela, pour qui le récit d'Annie Ernaux entre en résonance avec sa situation familiale.

« - Okay et par exemple, t'as pensé quoi justement des exercices qu'on a faits sur l'enfance des parents, sur la honte sur chez soi ?

- **Angela** : C'est bien parce que tout le monde avait son avis, tout le monde avait voilà et. Par exemple, moi ma mère, tout ce que je sais, c'est que... Elle vient pas d'ici, elle vient du Ghana et que quand elle était au Ghana, enfin, quand elle était étudiante, elle avait fait de la couture, mais pour une raison que je sais pas, elle avait arrêté. C'est tout ce que je sais en fait, donc c'était intéressant. Mais quand je voyais que d'autres connaissaient toutes, vraiment, vraiment la vie de leurs parents, j'étais là "Ah ouais, moi en fait, faut vraiment, qu'on parle avec mes parents". »

Pour d'autres élèves, ce texte vient comme un avertissement. Sofian, dans une lecture très individualiste du texte, explique par exemple dans son bilan qu'il a apprécié *La Place*, « car ça raconte la vie de son père et son enfance sa nous permettra de peut-être ne pas faire la même erreur qu'elle ou encore de découvrir une vie autre que la nôtre. ». La lecture est alors transmission d'un savoir, d'une pratique des relations afin de mettre en garde le jeune lectorat face aux problèmes rencontrés, ou pouvant être rencontrés.

### **II.2.3 Sortir de la forme, une manière de l'investir**

À plusieurs reprises, sortir de la forme scolaire s'est montré être une solution fertile permettant aux élèves de s'approprier leurs lectures mais également l'apprentissage de l'écriture. Le mode d'appréhension éthico-pratique des textes permis par l'étude autosociobiographique et la professeure, ont donné aux élèves la possibilité de davantage s'attarder sur leur rapport à l'œuvre. L'écriture plate d'Annie Ernaux a été perçue comme un effacement émotionnel de l'autrice-narratrice permettant l'interprétation subjective de l'écrit par chaque élève. C'est notamment ce qui a été défendu par Sirine et Amel, et ce dès la deuxième séance. En effet, Sirine s'exprime sur l'effet que lui fait cette écriture plate,

notamment permis par ce qu'elle prend comme effacement de la narratrice. Malgré le fait qu'elle ait été définie comme n'étant pas empreinte d'émotions, Amel dit ressentir de l'émotion dans l'absence d'émotion.

Sirine revient sur son propos au cours de l'entretien :

« **Sirine** : Mais aussi à un moment ils ont dit écriture plate. Mais tsais en fait l'écriture elle était plate mais les paroles qui sont dans l'écriture.

- **Myriam** : Elles sont trop cash.

- **Sirine** : C'était trop cash et ça fait une... ça fait un choc en fait.

- *C'est hyper intéressant ce que tu dis.*

- **Sirine** : Ça c'est pour ça fin en fait elle parlait de ça neutrement mais ce qu'elle disait tu vois nous si on lit de notre manière, pas forcément ...

- **Ryma** : Limite froidement.

- *Pas de manière aussi...*

- **Sirine** : Ouais voilà et beh nous ces paroles ils nous choquent fin genre c'est un grand mot hein mais ...

- **Myriam** : Même comme elle parlait de la mort de son père et tout, comme si c'était rien »

Les travaux d'écriture, de par leurs formes libres, nous ont permis de comparer la mise en écriture des élèves avec et sans contraintes formelles. En effet, *elles* ont aussi été soumises à l'écriture de devoirs notés dans le cadre de cette séquence. La forme libre nous a permis de mettre en lumière ses aspects positifs, comme le réemploi par les élèves des procédés littéraires étudiés au cours des séances. De fait, cette forme permettait également aux élèves d'expérimenter une écriture non soumise aux contraintes structurelles du paragraphe argumenté, au cœur de leur apprentissage méthodologique. Nous pensons ici à Naila, dont les textes nous ont particulièrement étonnée.

« Voici mon portail, un simple mur permettant d'entrer ou de sortir. En effet, une porte aux rayures rectiligne composé d'une structure métallique. De plus sur son côté une fluide touche blanche de peinture, sûrement un débordement futile de l'ouvrier. Ainsi au bas de celle-ci des fragments de peinture insignifiants qui se détache. En autre, ce sont des coups de pied atroce, lorsque nos mains sont chargées, incapable d'ouvrir la porte dans l'impatience et l'impertinence du froid. Ma porte se diversifie, aux niveaux des couleurs, matière en fonctions du temps ; du bleu marine qui reflète une couleur clairsemée à l'aube. Si bien que le soir, ma porte se dissimule derrière un profond noir

bleuté avec une légère surface argentée. Sans oublier, l'hiver est aigri puis si froide donc elle se bloque, elle se recouvre d'un verglas glacial. Enfin, en été, elle chauffe si fort, elle est furieuse de ce fait bouillonnant. En revanche, cette porte ne remplit pas tout à fait ses fonctions de "porte" puisqu'il lui manque un atout principal : sa poignée. Mis à part, entre temps, sa poignée s'est absentée, je connais le coupable, cette fois ce n'est pas moi (même si j'ai cassé celle de ma chambre, là n'est pas le sujet voyons). En dépit, de mon portail, le coupable s'avère être mon grand-père !. Afin de finir mon portail, a pour renfort deux petits murs beige, autour semblable à des tours dont la matière est méconnaissable. »

Naila, travail de description de son intérieur

Il semble qu'elle éprouve dans ces travaux une manière d'écrire, des phrasés particuliers. Pour reprendre le concept d'actes de littérature de S. Myers, il semble que cet exercice d'écriture ait créé un temps et un espace permettant aux élèves de sortir des attentes formelles, et en cela l'acte littéraire est accompli.

#### **II.2.4 Culture légitime et rapport aux mots et à la lecture**

Tout au long de la séquence, le rapport à la culture légitime et aux ethos de classe ont fait l'objet de discussions. La professeure a en effet souhaité proposer une séquence qui conjugue le rapport éthico-pratique entretenu aux textes par les élèves aux études des procédés qui constituent les œuvres. Les ponts faits entre les extraits étudiés et les travaux d'écriture sont symptomatiques de ce désir-là. Les thématiques abordées, notamment celles portant sur les origines familiales, le passage d'un monde social à un autre, la violence dans les rapports familiaux et le rapport au langage, ont suscité de vives réactions.

Lors de la séquence sur le rapport au langage, la professeure a montré aux élèves une vidéo<sup>10</sup> dans laquelle un adolescent provenant d'un milieu social privilégié, après avoir parlé des activités qu'il mène dans le but de sociabiliser durant les rallyes mondains, expose son rapport à la langue. Il dit avoir l'impression d'avoir reçu « la bonne éducation » et lie cette dernière à une élocution irréprochable. Il renvoie donc les fautes, qui « choquent l'oreille », à une mauvaise éducation. Dans la classe, tous les élèves parlent entre *elles*, le brouhaha général prend la voix de l'opposition à ce qui vient d'être dit. J'ai réussi à retranscrire partiellement quelques interventions.

« - **Amel** : "Déjà il parle bizarrement (toute la classe parle). Il parle comme un bourgeois."

---

<sup>10</sup> « La socialisation bourgeoise : les rallyes mondains », en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=iOjKfYOpSZ8>

- **Jessy** : "Il a un ton un peu hautain face aux personnes qui parlent pas comme lui."
  - **Maimouna** : "Il parle d'éducation alors qu'il bégaye."
  - **Kouassi** : [Évoque sa position corporelle]
  - **Nell** : "Il se sent supérieur. Il nous reprend sur des fautes de tous les jours."
  - **Naila** : "Il dit que "ça choque l'oreille"."
  - **Josua** : "C'est une hyperbole."
  - **Maliah** : "Ça fait pitié, il s'affiche. Il se croit supérieur."
  - **Sirine** : "Il veut rabaisser ceux qui ont un langage commun."
  - **Professeure** : "Quel lien avec *La Place* ?"
  - **Amel** : "Y'a des gens qui les ont repris."
- (conversation qui fait réagir)
- **Kouassi** : "C'est un Parisien."
  - **Professeure** : "Est-ce que l'accent n'est que géographique ?"
  - **Noam** : [Évoque la classe sociale]
  - **Josua** : "On parle mieux quand on est riche."
  - **Fayssel** : "Il a pas à faire ça." »

Les élèves sont dans le rejet du discours de l'adolescent. Au-delà du rapport au texte engagé par la professeure, *elles* se sentent personnellement agressées. L'emploi du « nous » fait par Nell, élève assez discret en classe et dont les parents sont employés de service dans le public et dans le privé, montre l'assimilation qu'il fait entre lui, ses camarades et les personnes discréditées par le jeune homme. Les élèves, tourmentées, se lancent tour à tour dans une tentative de dénigrement de l'infatué. Maimouna se prête par exemple à son jeu, et critique son élocution. L'échange oscille entre des explications des propos du jeune et des attaques à l'encontre de ce dernier, et témoigne de l'insécurité dans laquelle *elles* sont plongées. La conscience d'avoir un parlé qui, sorti de son contexte de socialisation juvénile, peut leur être reproché, est évoquée par Maliah, dont la mère exerce une profession intermédiaire de la santé et du travail social et le père est cadre :

*« - Bah parce que tu disais, tu disais que justement toi, il y avait une différence entre la manière dont tu parles et la manière dont t'écris.*

- **Maliah** : Moi, quand je parle. Enfin, c'est c'est bizarre. Parfois, quand j'écris, quand j'écris et que j'utilise des mots que j'utiliserai pas à l'oral...
- **Célia** : Des bons mots de vocabulaire.
- **Maliah** : Ouais ça donne l'impression d'être cultivée et tout.
- **Célia** : T'as honte ?
- **Maliah** : Non, j'ai pas honte.

- **Célia** : Bah pourquoi tu dis que tu parles pas correctement à l'oral?
- **Maliah** : Bah à l'oral je pourrais, mais enfin.
- **Célia** : C'est notre langage de tous les jours quoi.
- **Maliah** : En fait tout le temps de penser à dire des mots comme ça, fin c'est fatiguant.
- **Célia** : Ouais on dit ce qui nous passe par la tête quoi.
- **Maliah** : Donc on parle, on parle comme ça. Et voilà.
- *Ok, et c'est des choses que tu fais à l'écrit, du coup?*
- **Maliah** : Non, justement je le fais pas. Non attendez j'ai pas compris.
- *Euh non, tu dis que parfois à l'écrit, tu utilises des mots que tu utilises pas à l'oral parce que c'est des mots, genre qui fin, qui, des mots cultivés. Et et du coup ouais ça tu, par contre t'écris avec des mots ...?*
- **Maliah** : Enfin pas vraiment, j'utilise pas les mots, mais j'essaye... de bien formuler mes phrases pour que ça fasse bien français. Et voilà.
- **Célia** : Comment ça le bon français ? (rit)
- *J'avoue c'est quoi, ouais "bien français", c'est quoi ?*
- **Maliah** : Bah c'est pas faire de fautes. Dire des phrases qui ont un sens. Parce que parfois on parle, mais ça a pas trop de sens. »

Maliah donne ici à voir le fait qu'elle châtie sa langue à l'écrit, car l'oralisation ne ferait pas « bien français ». Cette pratique, non-naturelle puisqu'elle doit « tout le temps penser à dire des mots comme ça », aurait pour usage de « donner l'impression d'être cultivée ». Cette perception renvoie de fait au langage et à son utilité sociale, et met en avant l'idée selon laquelle être cultivée relèverait de la pratique d'un vocabulaire soutenu. S'opposent ainsi, à la spontanéité de l'oral, la richesse et la réflexion de l'écrit. Maliah y revient d'ailleurs dans le bilan de la séquence « J'ai appris des nouveaux mots dont je me servirai sûrement pour montrer que je suis une personne cultivée. ». Le rapport à la culture est aussi présent dans le bilan de Dorian qui retire de cette séquence le fait qu'elle lui ait « appris certaine chose que des personne plutôt expérimentés en culture générales savent sûrement. ». En se mettant toutes deux dans des postures d'apprenantes — inhérente au statut d'élève —, elles se présentent comme non-familiales de la culture dite légitime, puisqu'elle renvoie ici à la maîtrise d'un langage complexe et soutenu et vient confirmer à nouveau le fait que « La culture générale est bien la spécialité des classes cultivées. » (Baudelot *et al.*, 1999, p. 109). Cet éloignement se manifeste également dans leur rapport à la lecture. En effet, lorsque je leur demande si elles lisent, quelques-unes répondent par la négative dans un premier temps, et présentent ensuite leurs lectures-plaisir. C'est le cas de Noam.

« - *Okokok cool. Du coup, là c'est plus des questions par rapport à la, à la lecture genre est-ce qu'il t'arrive de lire toi ?*

- **Noam** : Euh oui, oui, j'ai lu. Enfin, à part les livres scolaires, j'ai pas vraiment lu et sinon c'est que des mangas.

- *Ok ben oui oui, Ben oui, c'est de la lecture les mangas.*

- **Noam** : Ah ben je lis beaucoup alors ça veut dire. »

Noam fait ici une distinction nette entre, d'une part, les livres scolaires, la littérature qu'il y associe et dont il n'est pas familier, et, d'autre part, les livres qu'il lit régulièrement pour son plaisir. Il présente sa fréquence de lecture à la baisse car, ici, lire est associé à la lecture scolaire. Comme l'expliquent C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez (1999), la frontière entre livres scolaires et non scolaires est la plus forte lorsque les élèves ont un rapport difficile à l'école. Si Noam semble apprécier la littérature en ce qu'il envisage de poursuivre en première avec cet enseignement comme majeure, son rapport à la lecture apparaît comme intranquille tout au long de notre échange :

« - *Okokok donc oui tu tu lis beaucoup de mangas et est-ce qu'il y a d'autres lectures à enfin d'autres types de lectures que t'aimes bien à part les mangas ?*

- **Noam** : En ce moment, j'essaie de lire des romans, là je lis *Marche ou crève* de Stephen King.

- *Okok et c'est chouette?*

- **Noam** : Ouais, j'aime bien.

- *Je l'ai pas du tout lu moi, donc je sais pas.*

- **Noam** : Bah là, j'ai enfin je l'ai, je l'ai pas encore lu mais je l'ai dans un coin pour, pour le lire.

- *Ouais, t'as envie de le lire. OK chouette et du coup.. Ouais, t'as envie de de lire enfin genre ça... Enfin si tu dis ça c'est que tu en gros tu veux lire plus de romans ? C'est ce que tu... ?*

- **Noam** : Oui, oui, c'est ça.

- *Ok très bien, ok pour une raison particulière ?*

- **Noam** : Non non j'essaie juste... de j'essaie de m'ouvrir à d'autres. À d'autres choses, d'autres univers.

- *Okokok, chouette. Et du coup euh... Donc le type de lecture que tu préfères c'est plutôt?*

- **Noam** : Les bandes dessinées, les mangas.

- *OK ouais.*

- **Noam** : Tout ce qui a des images finalement. Sinon j'ai... j'aime pas trop et je me perds un peu. »

Après avoir tenté de me faire penser qu'il lisait un roman qu'il expose comme un type de lecture auquel il doit s'ouvrir, il finit par avouer ne pas l'avoir lu, mais avoir envie de le lire. La fonction d'un tel mensonge peut être comprise par le fait qu' « Une enquête sur des pratiques culturelles véhicule toujours une dose de normativité ; du moins suffit-il qu'elle soit ainsi perçue pour inciter la personne enquêtée à sauver la face en faisant bonne figure à l'enquêteur. Elle ne citera pas des titres lus qu'elle estime indignes mais en déclarera d'autres, qu'elle n'a pas lus mais qui lui semblent plus légitimes. » (*ibid*, p. 69). Je suppose que c'est parce qu'il se destine aux études littéraires qu'il a incorporé une hiérarchie des genres littéraires. D'autres ont un rapport à la lecture plus décomplexé, comme Sirine, Myriam, Ryma ou encore Maliah, qui évoquent la lecture de bandes dessinées ou de chroniques, histoires dont la spécificité repose sur le format, puisqu'il s'agit de feuilletons publiés non pas dans des journaux, mais sur des applications. « Le caractère prescriptif de l'école en matière de livres contribue aussi à brouiller le système des affinités électives entre des goûts et les lectures [... en] imposant par ses programmes, mais aussi par ses normes d'enseignement, de lire et de lire les grands textes de la littérature française » (*ibid*, p. 111). En ce sens, l'école modifie le rapport à la lecture, puisqu'elle vient « s'intercaler entre les formes primaires de la socialisation et les livres choisis » (*ibid*, p. 110). Les élèves, plus ou moins perméables au rapport aux livres enseignés, modifient alors, non pas leurs goûts, mais le rapport entretenu à ces goûts. En venant confronter l'appréciation de textes considérés comme divertissants (même s'il est vu dans la manière dont les élèves évoquent l'appréciation des textes que cette dernière dépasse le divertissement, comme lorsque Noam évoque les valeurs présentes dans les mangas et qui motivent sa lecture) au devoir de lire des œuvres classiques, le discours des élèves sur leurs pratiques de lecture s'en voit bouleversé.



### III. Chapitre 2 : Lire, écrire, dire : les différents espaces d'une construction à la lecture et à soi

*Si tous ces lecteurs veulent nourrir de réel l'œuvre romanesque en cours ou à venir, ce n'est pas seulement qu'ils ne perçoivent pas de rupture entre le réel et le romanesque : c'est qu'ils appréhendent le monde à partir de romans qui leur rendent le réel lisible et dicible. Proposant aux romanciers des histoires observées ou vécues, les épistoliers veulent parachever l'opération de lecture du monde déclenchée par la lecture du roman : lorsqu'ils couchent effectivement sur le papier ces bribes de vie, ils s'approprient la capacité du roman à rendre le monde lisible.*

L'appropriation des textes de Balzac et Sue par leurs lecteurs, ici décrite par J. Lyon-Caen (2006, p. 153), met en avant un aspect de la figure de la lectrice actif et non passif. Cette image, loin de l'imaginaire professoral et de la position d'ascendance inhérente à l'apprentissage tel qu'il est réalisé sur les lectrices en acte ou en devenir, permet de diversifier le rapport aux textes de ces dernières. Par un processus, ici l'écriture, des lectrices se retrouvent engagées pleinement dans une compréhension de ce que suscite le roman en elles. Aussi, j'ai souhaité au cours de cette enquête conjuguer en ce sens une diversité de supports, de modes d'appropriation et de discussion des textes afin de pluraliser les types d'expression du rapport des élèves à la littérature (lue et écrite), mais aussi à leur propre histoire et à leur compréhension de celle-ci. En mobilisant l'idée de Strauss (1992) selon laquelle notre identité se construit dans la cohérence, dans le récit que l'on peut faire de soi-même, j'ai souhaité analyser au cours de ce chapitre la réception par les élèves des thématiques traitées. Dans un premier temps, je chercherai à examiner la manière dont les textes autosociobiographiques ont servi aux élèves de médium à la réflexion sur leurs propres vécus sociaux, afin de considérer ensuite la manière dont ces derniers influencent la réception des œuvres étudiées et les différences de rapports — si elles existent — aux différentes discriminations évoquées dans les oeuvres.

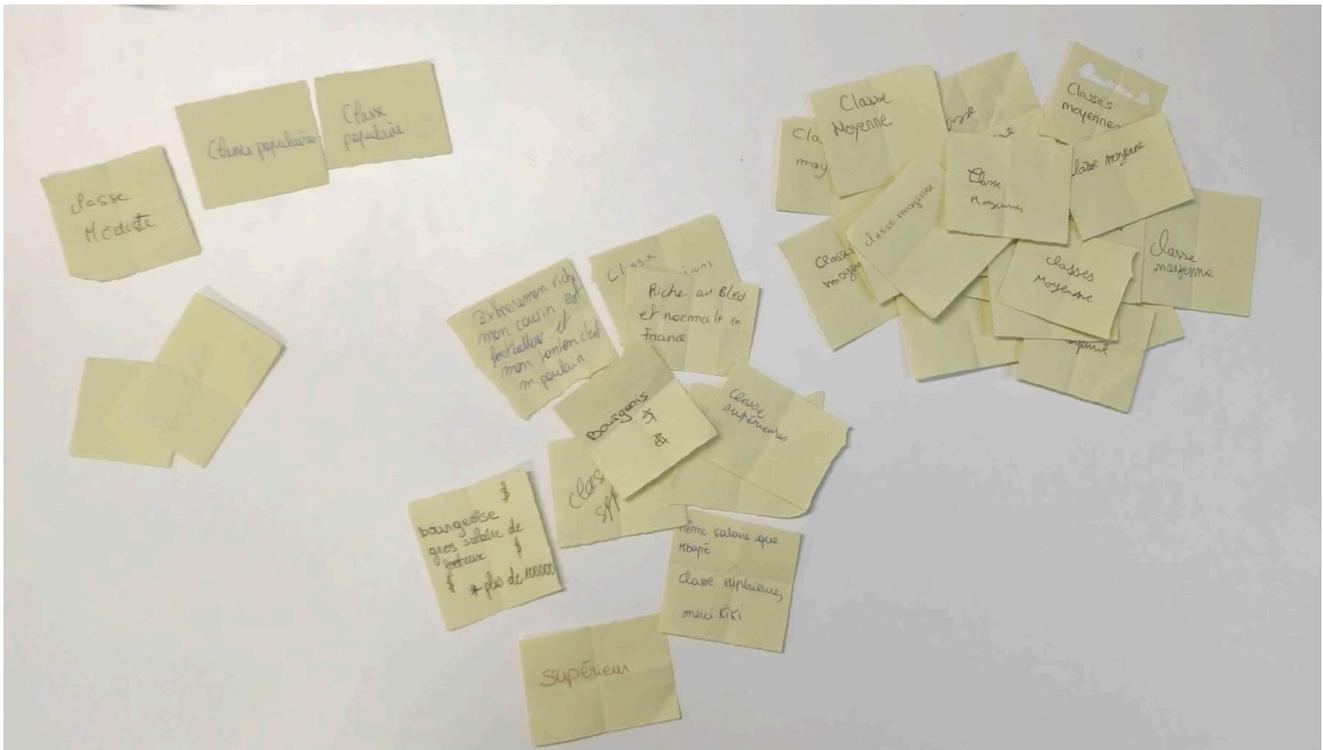
#### III.1 Le classisme ou la difficulté à investir une discrimination subie

Les discriminations de classe ne sont que peu évoquées dans les discours communs. Elles parviennent parfois à se frayer un chemin, et à exister, comme ce fut le cas par exemple lors du mouvement des Gilets jaunes, dont la masse qui le compose a par ailleurs été bien souvent désignée comme « beaufs », terme péjoratif pour évoquer le mauvais goût qui serait caractéristique des classes populaires. En témoigne par exemple l'article « Gilets jaunes : insurrection des beaufs ou juste colère du peuple ? » publié par *Libération* (Joffrin, 2018). L'évocation du classisme fait donc davantage événement que tradition.

L'école joue un rôle particulier dans l'invisibilisation de ces discriminations. Que cela soit par les curricula, de français, mais aussi d'enseignement moral et civique (EMC), enseignement qui a pour objectif de « transmettre les valeurs de la République » (Éducation nationale, 2015). L'école vient effacer la polarisation de la structure sociale et les inégalités sociales au profit d'une connivence entre culture légitime transmise et élèves issus de classes moyennes et supérieures. Ce phénomène, décrit par Bourdieu (1997) comme un « ethnocentrisme de classe », met en avant l'imposition des normes de comportement de leur propre milieu social en norme universelle. Malgré cet état de fait, les rapports sociaux, s'ils sont difficilement discutés, ne sont pas pour autant effacés des échanges qui prennent place en salle de classe.

### **III.1.1 Quelle compréhension des rapports de classe ?**

L'accès aux catégories socio-professionnelles des parents, ainsi que les interactions ayant eu lieu au sein de la classe, ont permis d'entrevoir le rapport aux classes sociales. Ce dernier a pu apparaître à plusieurs reprises, notamment lors d'une discussion autour du travail d'écriture sur l'enfance de l'un de ses parents. Kouassi, dont la mère est rattachée au groupe cadre administrative et commerciale d'entreprise et le père professeur des écoles, est sommé par un groupe de camarades de lire le texte qu'il a rédigé sur ses origines familiales. Dans ce texte, il explique que ses grands-parents sont professeurs et décrit l'enfance de son père. Lorsqu'il évoque la profession de ses grands-parents et l'aisance de sa famille, la réaction du groupe de filles ayant demandé la lecture du texte est immédiate « Ah mais c'est pour ça ! ». J'ai compris par la suite que le comportement de Kouassi, souvent pédant, parfois dans une forme d'insolence qui laisse sous-entendre l'ennui qu'il ressent durant les cours, trouvait là une explication. Des discours autour des classes sociales ont aussi pu émerger durant le cours de SES. Après avoir présenté la typologie des classes sociales de manière assez péjorative pour les classes populaires, décrites comme étant les moins dotées de diplômes et de capital économique, le professeur demande aux élèves de noter sur un papier de manière anonyme la classe à laquelle *elles* pensent appartenir.



Sur 34 participantes, si 20 élèves ont répondu appartenir aux classes moyennes, celles à avoir noté « classes populaires » sont en forte minorité, avec seulement trois élèves. Deux élèves ont laissé leur papier vierge, et enfin neuf élèves écrivent appartenir aux classes supérieures. Cinq de ces neuf élèves n'ont pas seulement écrit la classe à laquelle elles pensent appartenir, mais ont commenté cette typologie, ou s'en sont moquées. Plusieurs commentaires en effet parlent de Mbappé, ou évoquent la bourgeoisie avec des symboles signifiant la richesse. Cette mise à distance laisse penser que le sujet pose problème, et que l'absence de réponse sérieuse ne peut seulement être expliquée par un désengagement dans l'activité proposée. Ironiser au sujet de la classe sociale à laquelle on appartient revient à ne pas vouloir se soumettre à l'exercice de catégorisation proposé, à s'en soustraire, et se pose alors la question des raisons du refus de se prêter au jeu. Je parle d'ironie car la proposition du professeur de SES a beaucoup fait réagir. Les élèves se sont agitées au moment de la distribution des papiers, mais aussi lorsque chacun et chacune écrivait. Certaines regardaient au-dessus de l'épaule de leurs camarades, d'autres encore chahutaient. J'analyse cela comme de l'ironie aussi du fait des discussions plus sérieuses qui ont suivi. À la fin du cours, Mariam s'exclame « Regardez-nous ! », en faisant référence au peu de mixité sociale présente au sein de la classe, et poursuit « On est pas mélangé. On a pas eu la chance d'être avec des supérieurs ». En effet, dans la classe, seul un élève n'est pas racisé, et la plupart d'entre elles vivent dans des habitations à loyer modéré. Le terme « supérieurs » s'inscrit dans les catégorisations présentées par le professeur mais rend également compte de la perception de leur position sociale. Ainsi, les plaisanteries peuvent être associées à un retournement du stigmatisé. Les élèves se sont en effet servis de ce moment pour se moquer de l'un de leur professeur en attaquant son ethos bourgeois en disant d'un ton moqueur « Je

suis bourgeois comme Monsieur Planard ». Cette thématique a pourtant très peu été investie par les élèves lors de la séquence de français, que ce soit lors des travaux d'écritures ou pendant nos entretiens, ou du moins, pas de manière directe. Ethan, dont les parents sont rattachés à la catégorie de personnel des services directs au particulier, ne nous avait pas donné de réponse lorsqu'on lui avait demandé quelle était la profession de ses parents. Il est le seul à avoir mentionné les mots « classe sociale » dans les écrits :

« Voici une image de mon salon, vous pouvez constater qu'il y a beaucoup de plantes. Moi et mes parents ne sommes pas une famille aisée, avec beaucoup d'argent. Mes parents gagnent assez pour pouvoir payer le loyer, s'acheter à manger, et s'acheter des habits. Malgré ça, ma mère aime bien acheter des plantes et en prendre soin. [...] Après quelques mois, elle a arrêté d'en acheter comme elle faisait avant. Je suppose qu'elle s'était rendue compte qu'on en avait déjà assez à la maison. Et malgré notre classe sociale, ma mère avait toujours l'envie de faire ou acheter ce qu'elle voulait. »

Les plantes sont ici utilisées comme thématique permettant de dérouler à partir du rapport à un objet, un rapport de classe. Si leurs finances ne permettent pas à sa mère d'acheter des plantes, celle-ci se l'autorise et en fait le symbole d'une liberté. C'est ainsi parce qu'elle continue à acheter des plantes qu'elle n'est pas complètement soumise à sa condition financière.

« *On avait tout ce qu'il faut, c'est-à-dire qu'on mangeait à notre faim (preuve, l'achat de viande à la boucherie quatre fois par semaine), on avait chaud dans la cuisine et le café, seules pièces où l'on vivait.* »

A. Ernaux, *La Place* (1983) dans *Écrire la vie* (2011), p.456

D'autres élèves témoignent aussi d'une conscience des conditions matérielles de leur existence, comme lorsque Jessy, fils d'une employée et d'un commerçant, évoque la taille de son logement « pas immense » ou encore lorsque Josua alterne entre description objective de son logement et rapport de contentement qu'il entretient à l'égard de ce dernier : « Mon logement n'est guère grand mais suffit pour ma famille. » ; la cuisine est petite « mais tout y rentre » ; et enfin « Les meubles ne sont pas d'un grand luxe ni même le mobilier mais on s'en contente. ». S'il décrit son lieu de vie en ne masquant pas les limites qu'il y rencontre, il souhaite faire que ces limites correspondent à ses besoins et à ceux de sa famille. Nous pensons ici au sociologue Richard Hoggart et à l'idée de « respectabilité » qu'il a formulée pour mettre en avant « la détermination farouche de ne pas se

laisser abattre par l'adversité » (1947, p. 123). Maintenir la respectabilité, c'est aussi donc refuser de formuler la restriction. La description faite par Halim, dont la mère est sans activité et le père cadre, est, à ce sujet, assez parlante. La professeure avait évoqué la possibilité pour les élèves de présenter un lieu de vie qui ne soit pas le leur. Halim a donc décidé de décrire la photo d'un appartement bourgeois — il confiera plus tard lors d'un échange en classe que la photo provient d'internet. Dans cette description, il insiste sur les matériaux luxueux qui constituent les meubles de ce logement et n'hésite pas à les accompagner d'adjectifs qui leur confèrent une esthétique appartenant à l'imaginaire bourgeois. Le canapé est donc en cuir élégant, le lustre est chic, même s'il est en « simili acier ». Le simili était l'un des termes sur lequel la professeure est revenue lors de l'étude du matériel dans *La Place* et a particulièrement marqué les élèves. Il était associé aux classes populaires ne pouvant se permettre l'obtention de produits faits de matériaux authentiques. Ce décalage questionne la compréhension de ce passage par Halim. A-t-il réemployé ce mot par mimétisme sans conscience de ce qu'il signifiait dans *La Place* ou était-ce par choix ? La place des livres dans l'appartement est particulièrement prégnante. Une bibliothèque murale occupe l'entièreté de l'un des murs. La représentation choisie par Halim met en scène le livre comme objet de la culture bourgeoise et permet de comprendre la manière dont il appréhende les classes sociales, mais aussi son rapport aux livres. Il se soustrait ainsi à la violence symbolique que pourrait représenter le fait de présenter son appartement, tout en s'inscrivant dans un milieu social qui lui semble plus enviable et présentable.

Le mimétisme, c'est-à-dire la reprise de certains des termes employés par A. Ernaux, se manifeste dans les travaux d'écriture et rend compte d'une bonne compréhension des procédés littéraires employés par l'autrice. Il est encore plus le fait des filles qui expliquent vouloir faire écho à l'écriture plate d'A. Ernaux, quand les garçons se sont davantage permis d'écrire des anecdotes personnelles. Je suppose que ces derniers se montrent moins soumis au désir de répondre à ce que les lycéennes imaginent (sûrement à raison) être les attentes scolaires au cours de ces exercices. Toutefois, nous pouvons nous demander si ce mimétisme n'est pas symptomatique d'une mise en parallèle des vies décrites. Dans la préface à *La lecture et la vie*, l'historien Alain Corbin écrit : « Judith Lyon-Caen retranscrit et interprète admirablement le contrepoint qui s'instaure entre le récit de vie et les références au roman. Elle montre comment s'opère le bricolage de lecteurs qui réussissent à adopter, par bribes, une "écriture structurellement mimétique, homologique du texte" du romancier. Son livre rend ainsi attentifs au vocabulaire d'emprunt qui fait entrevoir comment la lecture du roman a permis que s'élabore une analyse de soi. » (pp. 12-13). Ce parallèle fait entre la lecture du roman et l'analyse de soi se retrouve dans l'étude de la production d'Isis. Lors de la séance sur le matériel, elle a particulièrement réagi au fait que les parents d'A. Ernaux rénovent l'intérieur de leur maison et non pas son extérieur. Selon elle, cette stratégie était faite pour « choquer » les visiteuses qui ne s'attendaient pas à voir un si bel intérieur. Elle écrit, à propos de son logement : « Contrairement à ce

que l'on peut penser de l'extérieur et le hall d'entrée, les murs n'ont même jamais été nettoyer ni même repeint mais ce n'est pas pour autant que l'intérieur de chez moi doit être de même ». La possibilité de désolidariser son lieu de vie de l'immeuble dans lequel il est installé peut sembler importante. Pour présenter son immeuble, elle explique en effet sous une photo que, si celui-ci a été construit en 2010, il s'est rapidement dégradé. La réaction que l'élève eut lors de l'étude de l'extrait de *La Place* trouve alors une explication dans l'écho que celui-ci faisait à son intérieur. De fait, pour certaines élèves la réception du texte dépasse le mimétisme et se propose comme cadre théorique pour penser sa vie :

« - *Et c'est c'est quoi qui te rappelait l'histoire de ton papa ?*

- **Fayssel** : Beh par exemple, le fait que, au départ, ils vivaient, ses grands-parents, ils avaient pas vraiment d'argent, du coup, ils vivaient dans des conditions. Pas vraiment, très... (réfléchit).

- **Jessy** : Déplorables.

- **Fayssel** : Ouais voilà, un peu déplorables. Et qu'ils n'aient pas pu terminer l'école. C'est comme mon père. Mon père lui il a du arrêter tôt, parce qu'il vivait en Algérie et là-bas, c'était vraiment cher de continuer l'école. Et après, le fait aussi qu'ils parlent une langue et qu'ils se fassent un peu... juger par les gens, bah ça, c'est le quotidien de de mes parents. Ça, ça m'a pas vraiment plu, parce que ça me rappelait vraiment le fait qu'ils aient, ce qu'ils... Tout ce qu'ils ont dû endurer pour venir ici. (pause) C'était un peu dur.

- *C'est... Enfin, quand tu dis ce que ce que tes parents enfin. Ouais le le rap... enfin dans le rapport à la langue de tes parents. Enfin, c'est quoi qui... ?*

- **Fayssel** : Au départ par exemple, mes parents étaient pas du tout. Fin mon père, il savait parler français un petit peu. Parce qu'il est, il est venu vivre en France en premier. Et déjà même là, il se faisait juger par exemple, quand il cherchait un emploi, il allait pour déposer les papiers, pour faire, quand il est parti à Pôle emploi. Et ben juste après, il est parti pour redemander une feuille qu'il avait demandée et la dame en fait elle, elle l'avait jeté à la poubelle le dossier. Et du coup, il l'avait vu et elle est partie le chercher à la poubelle. Tellement que (pause) elle s'en fichait, elle voulait pas. Du coup, juste parce qu'il parlait pas vraiment bien français. Et même pour ma mère ça a été difficile. Au départ, ils l'ont envoyée dans des études, dans les bureaux. Et ça a pas plu du tout. Ils voulaient pas qu'elle fasse tout ce qui est management juste parce qu'elle avait des problèmes pour parler français. Et du coup, c'est un peu comme moi la rage qu'elle a eue envers les gens, ça a permis de, de surpasser tout ça.

Et du coup, maintenant, elle parle bien français. Même mieux que pratiquement, que la plupart des gens que je connais.

- *Ok et du coup tu penses que enfin, si l'histoire elle t'a enfin, le fait que t'aies pu faire, justement, un lien entre l'histoire et l'histoire de tes parents, et que toi, enfin, comment t'expliques que toi ça t'ait genre vraiment déplu à ce point ?*

- **Fayssel** : Parce qu'en fait moi, mes parents, ils parlent de ça, ils parlent comme si c'était rien, mais moi, en fait pour moi, dans ma tête, c'est dégueulasse de faire ça. C'est, ça se fait pas normalement, on est dans un pays où tout le monde est égaux. Et du coup, faire ça, en fait c'est, je trouve pas ça normal et le fait que ça ça me rappelle ça m'énerve encore plus. C'est, je trouve. Ils auraient pu quand même au moins, laisser une chance aux gens, c'est pas les juger directement parce qu'ils parlent pas bien français. Au moins, laisser comme on dit le bénéfice du doute. Si une personne, tu la connais pas, tu la laisses. Et après t'essayes de la connaître, faut pas la critiquer dès le départ. »

Avoir dû se confronter par la lecture à des discriminations subies par ses parents réanime chez Fayssel un fort sentiment d'injustice. Il rejette alors l'œuvre qui le ramène aux difficultés et au racisme rencontrés par ses parents sans expliquer s'il rejette moralement la présentation faite par l'auteurice, ou bien s'il rejette les événements qui y sont décrits.

De fait, les réactions des élèves vis-à-vis de leur lecture sont souvent davantage provoquées par l'étude d'un sujet qu'évoquées avec spontanéité. Le format de l'enseignement de français répondant au schéma question-réponse a pu parfois être dépassé, mais en ce qu'il restait le modèle dominant, il a pu participer à ce manque de spontanéité. Toutefois, d'autres hypothèses sont envisagées pour comprendre le difficile investissement des questions de classe.

### ***III.1.2 La moyennisation des classes sociales : une structure sociale rendue floue***

Il semble que cette difficulté à évoquer le classisme vient en partie de ce que le discours des parents fait à la conscience de classe. En effet, lors de la séance portant sur l'enfance des parents, nombreuses sont les élèves à avoir justifié la transmission du vécu de leurs parents par le désir de ces dernières de leur faire prendre conscience de la chance qu'elles ont à avoir des conditions de vie relativement stables et confortables. Ces enfants sont donc en ascension sociale comparativement à leurs parents et, si l'enfance de ces dernières correspond au bas de l'échelle sociale, leur enfance s'étant bien mieux déroulée elles ne peuvent considérer appartenir à la même classe que leurs parents. L'idée de connaître ce que les parents ont sacrifié pour leur réussite est aussi très présente. Mais elle induit de fait une forme de relativisme. Myriam, lors de l'écriture du texte décrivant son

logement, inscrit l'histoire de son logement dans son histoire personnelle : « Ma mère avait grandi au Maroc, dans une grande maison avec sa famille. Comme une grande partie des Marocains du Maroc, leur souhait est de partir en Europe, notamment en France, pour quitter leur misère et avoir accès à un meilleur mode de vie. Ma mère et certains de ses frères et sœurs ont eu cette chance de quitter leur pays et de venir en France. Dans son modeste appartement situé à \*....., ma mère décora entièrement l'appartement d'une décoration orientale, afin d'avoir ce sentiment d'être encore chez elle, dans son pays. » Myriam fait ainsi part du déchirement culturel. Mais ce qui est retranscrit, au-delà de la rupture culturelle, c'est également l'association faite entre misère et pays d'émigration. De fait, l'éloignement géographique est associé à un éloignement de la misère et cette imbrication peut renforcer la perception d'une ascension sociale chez les élèves. L'augmentation du capital économique, ambition souvent à l'origine des motivations du départ, comme cela est le cas ici, participe encore davantage au flou de la construction des élèves comme sujets sociaux. Les élèves ont de meilleures conditions de vie que celles d'autres membres de leur famille restés dans le pays d'émigration, et ont donc le sentiment d'être économiquement et socialement plus aisés. C'est une perception juste, mais qui biaise donc leur référentiel, puisqu'*elles* pensent leur condition vis-à-vis de personnes qui ont moins qu'*elles*. C'est d'ailleurs ce qui transparaît dans l'un des commentaires fait lors du travail en classe de SES puisqu'une élève fait remarquer que son niveau de vie dépend de l'endroit dans lequel *elle* habite : « Riche au Bled et normal en France ». Les réalités matérielles n'étant pas les mêmes en France et dans les pays desquels sont issues les élèves et leurs parents, les référentiels socio-économiques sont démultipliés et les élèves se voient jongler entre des réalités qui, si elles diffèrent, se conjuguent et composent leur vie.

« - **Fayssel** : Parce qu'en fait là-bas, en Algérie, c'est pas vraiment une vie. (réfléchit) Une vraie bonne vie. C'est vraiment beau le pays en lui-même, mais on peut pas y vivre décemment, vraiment bien. Parce que c'est pas la même chose au niveau des matériaux qui sont utilisés. Là-bas par exemple du marbre, ça coûte presque rien. Par exemple, le kilo de marbre coûte 1000 euros ici.

- **Halim** : Ah ouais !

- **Fayssel** : Et c'est vraiment trop cher pour là-bas. Du coup, ils ont tout en simili et vraiment ils peuvent plus... Ils en ont vraiment marre. Du coup, moi, ce que j'essaie de faire, c'est vraiment de leur apprendre le français comme ça, ils pourront venir et travailler ici. »

Dans cet extrait, Fayssel réemploie le terme « simili » introduit par la lecture et l'étude d'un extrait de *La Place* (Ernaux, 1983) comme indiqué plus tôt dans cet écrit. L'analyse de J. Lyon-Caen (2006, p. 154) selon laquelle « chaque lecteur, quand il lit, est ainsi le propre lecteur de soi-même » se voit

ici exemplifiée. La lecture infuse les discours que les élèves formulent sur leur propre vie, et leur permet donc de poser des mots sur des réalités dont, pour certaines, *elles* ont déjà conscience. De la même manière qu'A. Ernaux distingue le mobilier fait de matière factice (associé aux classes les plus précaires), au mobilier de qualité (détenu par la bourgeoisie), Fayssel distingue le pouvoir d'achat en Algérie de celui en France. Cette distinction indique de manière implicite de quel côté se place le jeune élève. Pourtant, le matériau pris pour exemple est particulièrement onéreux, et ne semble pas être un luxe que Fayssel et sa famille peuvent se permettre. Il n'associe d'ailleurs pas le marbre à une expérience familière, et c'est donc davantage sur les possibilités qu'il imagine être celles permises par la France que se base son analyse. La comparaison entre son vécu et celui des membres de sa famille en Algérie ne se fait donc pas sur la base de réalités matérielles, mais bien sur la base de réalités imaginées.

À cela s'ajoute une compréhension des classes sociales impactée par la moyennisation. Lors d'une séance portant sur le rapport à l'école des parents d'A. Ernaux, Josua explique que le père de l'autrice est « dans une école des classes moyennes » avec « d'autres personnes modestes ». Les populations défavorisées sont ainsi associées aux classes moyennes. Le terme « modeste », s'il exprime les restrictions auxquelles les personnes sont soumises, s'éloigne d'une image d'indigence. Afin de mieux comprendre l'origine de l'emploi de ce terme, l'ouvrage *Le destin au berceau* du sociologue Camille Peugny nous éclaire : « La prise en compte des inégalités entre les générations est essentielle à la compréhension du processus de stratification sociale. À origine ou position sociales équivalentes, les "chances de vie" des générations successives peuvent différer sensiblement selon les événements et le contexte économique. » (2013, p. 40). Ce fait pourrait s'avérer encore davantage marqué pour les familles ayant connu un parcours migratoire, chez qui les ruptures biographiques (Lahire, 2013), c'est-à-dire les irrégularités des trajectoires de vie, sont présentes et marquantes, comme elles agissent dans la famille de Josua. Par ailleurs, cette moyennisation des classes prend place au sein d'une dynamique plus générale : « Si la moyennisation conserve une réalité tangible, c'est au niveau de l'identification subjective : depuis le début des années 1960, enquêtes et sondages montrent que la part des Français s'identifiant aux classes moyennes ne cesse d'augmenter, pour atteindre plus de 60% au début des années 2000 » (Peugny, 2013, p. 36). Avant de préciser qu'il ne s'agit que d'un mirage : « Autrement dit, si l'immobilité sociale diminue et si la part des enfants des classes populaires qui s'élèvent au-dessus de la condition de leurs parents augmente, ce n'est pas principalement parce que la société, dans son mode de fonctionnement intrinsèque, devient plus juste ou plus méritocratique ; c'est parce que la structure sociale dans son ensemble est aspirée vers le haut. » (*ibid*, p. 26).

## III.2 La double absence : une acculturation ethnique et sociale

### III.2.1 Une histoire familiale marquante

Les élèves, majoritairement issues de l'immigration, sont nombreuses à avoir des histoires familiales marquantes, si ce n'est tragiques. Josua raconte ainsi que ses parents sont nés pendant « une guerre au Liban » et que, de fait, ils ne partaient à l'école que « lorsque les bombardements s'arrêtaient ». Si toutes les trajectoires ne sont pas aussi dramatiques, le départ des parents du pays dans lequel elles sont nées et au sein duquel elles ont passé la majeure partie de leur vie pour venir habiter en France sont des faits qui marquent la vie des élèves, mais aussi leurs écrits. Sur 28 élèves ayant rendu leurs travaux, 23 élèves ont précisé le lieu de naissance de leurs parents, pour 19 d'entre elles, il ne s'agissait pas de la France. Cette information est présente dès la première ligne pour 17 élèves et indique l'importance de la donnée géographique dans l'inscription identitaire par laquelle elles ancrent leurs parents. Célia précise que sa mère est « née en France ». Si la ville ou la région de naissance peut être une donnée commune transmise lorsque l'on se présente, préciser seulement le pays en parlant de la France inscrit cette information dans une échelle plus large et indique donc que cette donnée n'est pas évidente et restreinte. Pour Sirine, il était important de créer du lien entre le pays d'origine de sa mère et sa propre identité puisqu'elle présente l'Algérie, pays de naissance de sa mère, comme son propre pays d'origine. Kouassi sera déférent tant à l'égard de son père qu'il présente sous le titre de civilité "Monsieur", que du pays de ce dernier : « plus beau pays d'Afrique et du monde, qu'est la Côte d'Ivoire ». La hiérarchie énoncée par Kouassi n'a pas manqué de faire réagir ses camarades. De fait, le déracinement provoqué par la situation de migration des parents est un objet de transmission légué aux enfants. Il se dessine également, dans les descriptions d'intérieurs, l'ombre d'une culture vécue et connue ou bien transmise. Sirine évoque les « canapés capitonnés car ma mère a toujours rêver d'avoir se style de salon qui et turc mes aussi les cadres qui son accrocher au mure on était choisie par moi même dessus il y a écrits des inscriptions religieuse très important chez nous ». Elle présente dans le même temps les influences culturelles et religieuses de la décoration. Dans et par cette dernière, les parents inscrivent la présence, ou la tentative de rendre présente, la culture qui est la leur, mais qu'elles ont dû quitter. C'est également l'imaginaire dans lequel les élèves baignent et dans lequel la lectrice est plongée par conséquent, allant jusqu'à présenter les encens qui « [l'] exportent au Moyen-Orient dans un désert vaste et sans fin » comme le fait Naila. Leur histoire personnelle, la connaissance de ce que leurs parents ont sacrifié, et le moralisme qui conditionne leur lecture, sont autant de raisons qui peuvent également expliquer l'enthousiasme à l'égard de l'œuvre de N. Slaoui. Lors des lectures personnelles des récits d'ascension sociale dont les autrices sont issues de l'immigration, une des spécificités qui est apparue réside dans le rapport aux parents. Il apparaît en effet que ces récits, contrairement à ceux de leurs homologues

n'ayant pas connu de situation migratoire, ne sont pas marqués par une amertume ou un rejet du milieu d'origine, au contraire. N. Slaoui nuance encore les raisons de cet apaisement en mettant à jour, par le biais de sa propre histoire, le fait que l'appartenance ethnique soit un point d'ancrage aux liens familiaux : « Je comprends pleinement que l'ascension sociale exige un abandon d'une partie de soi-même mais moi je ne peux pas renoncer à la fois à ma classe et à mon appartenance ethnique, la violence serait trop grande, j'ai besoin de ceux qui partagent mon histoire et mon histoire est celle d'une femme issue de l'immigration qui a grandi en milieu semi-rural et en milieu populaire. » (pp. 46-47). N. Slaoui, mais aussi K. Harchi s'inscrivent néanmoins dans les pas d'A. Ernaux par la présence dans leurs écrits de citations dont cette dernière est l'autrice. Mais le rapport à leur famille les oppose bien. Les élèves ont été nombreuses à parler du mépris ressenti dans l'écriture d'A. Ernaux vis-à-vis de son père. Un passage les a particulièrement marquées : « mon père [...] voulait passer pour quelqu'un qui a du savoir-vivre. Il révélait surtout une infériorité » (2011, p. 471). N. Slaoui présente elle aussi les difficultés relationnelles rencontrées : « Notre relation est particulière, difficile à appréhender, sans élan d'affection, creusée par le silence, car on lui a appris à travailler, à sacrifier son corps, à se tuer à la tâche pour les siens, mais on ne lui a pas appris à aimer. » (2021, p. 125) Mais elle tente toujours d'expliquer les manques et les absences par ce que la condition ouvrière a fait à son père. La distance et les heurts familiaux sont une particularité qui est également apparue au sein de l'enquête *Et tes parents, ils font quoi ?* menée par le journaliste Adrien Naselli sur les parents de transfuges de classe. Le tumulte relationnel dans lequel sont plongés beaucoup de ses interlocutrices s'opposent à l'apaisement qu'il retrouve dans les familles qui ont connu des parcours migratoires. L'absence de désaccord autour de l'ascension sociale des enfants questionne le journaliste, lui-même transfuge de classe. Le décalage culturel auquel les enfants issues de l'immigration sont confrontées occupe leur vie et celles de leur famille au point de rendre le décalage représenté par l'école moins tangible en tant qu'événement total. Il agirait alors plutôt comme un élément opérant parmi tant d'autres au sein d'un phénomène plus large : l'acculturation. Le mépris, perçu de manière d'autant plus violente qu'il semble être un sentiment impensable à ressentir à l'encontre de ses parents, ajouté à d'autres éléments tels que le rapport à la langue, ont ainsi marqué la réception des œuvres, et le rapport d'identification des élèves à celles-ci.

### ***III.2.2 Le rapport à la langue comme cristallisation de la différence d'appréhension des discriminations***

Le rapport à la langue s'inscrit comme catalyseur de la différence d'appréciation des textes et de l'appréhension des discriminations. Lors d'une séance comparative de l'œuvre de N. Slaoui et d'A. Ernaux, Maimouna fait remarquer à ce sujet que l'une des différences principales entre ces deux textes repose sur le fait que, quand bien même les pères partagent une même insécurité linguistique,

elle ne s'applique pas de la même façon pour les deux, le père d'A. Ernaux parlant français. Le récit de l'enfance des parents, évoquant la culture de ces dernières, pousse les élèves à y présenter des mots en arabe, comme le font Maimouna et Ryma. Pour ces dernières, les termes présents sont en rapport à la religion, et ne sont donc pas traduisibles puisque la première, en retraçant la vie de sa mère, explique que celle-ci « a fait son hlel (mariage religieux) à 18 ans » et la seconde en parlant de la relation unissant sa mère à son grand-père « Elle était proche et aimait énormément son père (Allah y Rahma). », Allah y Rahma signifiant « Qu'Allah lui fasse miséricorde ».

Dans les travaux de description des lieux de vie, la décoration des logements participe à ancrer la culture quittée et à la rendre présente. Cet ancrage est notamment permis par l'emploi du vocabulaire et de ses spécificités. Myriam en présentant son intérieur décrit ses canapés marocains. Elle met en premier lieu entre parenthèses le mot spécifique, *sedari*. Puis elle l'emploiera seul, tout en n'oubliant pas de le redéfinir grâce à une astérisque. Aussi, elle explique la place particulière qu'occupe cette décoration, puisque sa « mère décora entièrement l'appartement d'une décoration orientale, afin d'avoir ce sentiment d'être encore chez elle, dans son pays. ». De fait, l'attachement au pays d'origine est fort, et il est maintenu et protégé par l'emploi du vocabulaire d'origine. Il semble être d'autant plus marqué lorsque les élèves ont vécu une partie de leur vie dans le pays quitté, comme cela est le cas de Rayan et Ethan :

« - **Rayan** : Bah c'est à dire, je pense que moi et Ethan, je sais que moi je suis pas né ici et Ethan non plus, on est d'autres pays d'origine je sais que nos études, la plupart on les a passées là-bas. Et après on est venu ici et parce que la plupart c'est pas la même chose que nous. Et je pense que nous, moi et Ethan on garde toujours cette mentalité orientale qu'on a de notre pays. Je pense aussi de cette manière car je pense pas que, je pense que eux tous dans leur famille parlent tous français alors que moi et Ethan je sais qu'on rentre à la maison, on parle pas que français. Par exemple je sais que lui parle philippin et anglais, alors que moi je vais rentrer je parle arabe et français. Et ça c'est je pense pas, parce que en fait la mentalité moi et lui on a grandi avec des parents qui viennent pas d'ici donc y aura pas la même mentalité. Alors qu'eux je pense, leurs parents ont grandi ici, ou sinon ils sont venus ici et ils leur inculquent cette mentalité là. Alors que nous, ils, on va pas dire qu'ils évitent de nous inculquer cette mentalité là, mais ils préfèrent plutôt nous inculquer ce que eux, ils ont compris, ils ont pu ressentir au passé pour que nous, on le comprenne. »

Leur vécu s'éloigne de celui de leurs camarades, du moins c'est ce qu'ils pensent. Le sentiment d'appartenance, lié à l'identité culturelle du pays d'origine, est extrêmement fort et surpasserait celui de leurs camarades. Selon Rayan, lui et Ethan ont un rapport à leur culture plus actuel, puisque leurs

parents ne tentent pas de nier leurs origines en leur inculquant seulement la culture française. Il semble expliquer l'existence d'une opposition entre l'acquisition de la culture française et le ressenti en tant que personne ayant émigré, la première évinçant le second. Mais cet écart tient également à la pratique linguistique, puisqu'il met en avant les langues parlées dans l'enceinte du logement familial. Ce sont les seuls élèves que je sais être venus habiter en France des années après leur naissance. Cette trajectoire particulière marque donc d'autant plus la séparation entre la culture du pays quitté et celle de la France. Si la construction identitaire n'est pas aussi marquée chez les autres élèves, l'attachement et le rapport d'identification indiquent qu'elle est davantage polarisée autour de leur histoire ou de leur parcours migratoire, que du vécu populaire :

« - *Ouais, t'avais bien aimé Nesrine Slaoui ? C'est quoi que t'as bien aimé ?*

- **Amel** : Ben, en fait, j'ai bien aimé parce que ça, ça me ressemble à moi, ça concerne des gens de la classe. Il y a des gens qui sont dans la classe tout... Ben du coup, ben...

- *Ok, ça les concerne à quel niveau?*

- **Amel** : C'est à dire bah leurs parents... leurs pères plutôt, ils parlent pas très bien français. »

Amel, fille d'un conducteur de travaux et d'une mère au foyer, illustre ce fait dans un double mouvement, tantôt de rapprochement puis de mise à distance. Si elle admet une connivence entre son vécu et celui qui lui a été donné de lire, lorsqu'elle cite un exemple concret des rapprochements faits, elle ne s'inclut pas dans le groupe évoqué. Pourtant, lors de l'arrivée d'un élève allophone dans la classe, quelques semaines après le début de notre observation, elle a fait partie du peu d'élèves — trois au total — à proposer de traduire les cours du français vers l'arabe, témoignant ainsi d'une maîtrise très avancée de cette langue. Celle-ci n'étant a priori pas expliquée par une pratique encadrée, qu'elle soit scolaire ou autre — une question de notre guide d'entretien portait sur les activités effectuées par les élèves, mais il se peut qu'elle ne l'ait tout simplement pas mentionnée —, je suppose que c'est dans le cadre familial que cet apprentissage s'est fait. D'autres élèves n'ont pas hésité à décrire le parallèle immédiatement fait entre l'extrait d'*Illégitimes* et leurs vies :

« - *Toi par exemple, t'as pensé quoi des œuvres, des autres textes qu'on a étudiés ?*

- **Jessy** : J'avais plus, euh, c'était plus simple d'y accrocher. Par exemple, pour on va dire l'œuvre de Nesrine Slaoui c'est beaucoup plus un truc qui me parle comparé à La Place d'Annie Ernaux. En fait, on s'identifie plus.

- *Ok et bah euh toi par exemple, tu dirais que genre tu t'y identifiais plus par rapport à quoi ?*

- **Jessy** : Euh ben pareil, par rapport au fait que par exemple, mon ouais, mon père, c'était un peu la même chose que Nesrine Slaoui. Il se faisait pas trop comprendre au début en France et il se, il se faisait beaucoup juger et du coup on arrivait mieux à s'identifier. Et pareil j'avais certains amis qui venaient d'un autre pays qui venaient en France, ils se faisaient un peu rejeter par le reste des personnes et ouais on s'identifie plus. »

La lecture d'*Illégitimes* (2021) ramène Jessy à une histoire individuelle mais aussi collective qui lui semble plus proche de ses considérations et réalités que la lecture de *La Place*. Le rapport à la langue, et à l'insécurité linguistique, marquent les élèves dans leur appréciation des textes, mais aussi dans le traitement et les discussions qui découlent de ces lectures. Plusieurs raisons semblent participer à la différenciation d'appréhension des textes. Le jeune lectorat, sensible aux représentations et au rapport au monde des autrices lues, trouve dans les récits des transfuges issues de l'immigration des valeurs proches des leurs. Savoir ce que les parents ont sacrifié, ou traversé, force une admiration, du respect, mais aussi l'affection. La misère connue rend moins répréhensibles les défauts relationnels rencontrés. Impossible de se plaindre également, lorsque ses parents ont connu la guerre. De fait, la solidarité et l'empathie vis-à-vis des parcours de leurs parents agissent comme des critères moraux davantage opérants que les injustices et les discriminations qu'elles-mêmes subissent. La rupture scolaire est ainsi secondaire, quand la rupture culturelle prévaut et se manifeste en permanence. Si la fierté ouvrière n'est plus, son pendant ethnique peut être imaginé. Le rapport à la classe diffère, mais il existe cependant et est formulé par les élèves, notamment lors de nos échanges. Même s'il semble qu'elles fassent moins référence aux difficultés rencontrées par leurs parents en termes de travail par exemple. Les questions sociales et ethniques restent néanmoins imbriquées, mais des spécificités poussent à tenter de les analyser dans la manière dont chacune apparaît dans les discours des élèves. Le genre, ou encore l'homosexualité, s'ils font partie des thématiques abordées par les œuvres, n'ont pas été mobilisés par les élèves. Ce sont pourtant des sujets qui avaient pu être abordés lors de séquences précédentes. Le viol conjugal que vit Jeanne dans *Une vie* de Maupassant (1883), œuvre étudiée avant que je n'arrive, avait été relié à des extraits de *La Femme gelée* d'A. Ernaux (1981) que Naima et Maimouna ont dit avoir apprécié au cours de notre entretien. Si ces sujets n'ont pas été abordés au cours de notre enquête, c'est que la séquence, les questions posées et les travaux proposés par la professeure se sont davantage centrés sur la question des origines sociales. Ce qui peut toutefois être perçu, c'est que la pluralité des modes d'appréhension des œuvres étudiées semble avoir eu un effet structurant sur la manière de se dire et de dire son rapport aux œuvres. Le cadre scolaire a imposé un temps et des formes pour se raconter. La lecture des ouvrages a, elle, permis à certaines de trouver des mots faisant écho à des réalités bien connues. Il semble donc plus juste, mais aussi plus palpable, de parler de cet effet structurant, plutôt que des effets d'identification

— qui avaient forgé les hypothèses formulées en début de notre terrain —, plus difficiles à mesurer dans le cadre de cette enquête.

Une autre forme de confrontation est soulignée par le sociologue Abdelmalek Sayad dans son article « La littérature en situation d'urgence » (Seibel, 1997). En s'appuyant sur une enquête menée auprès de jeunes issues de l'immigration, il écrit : « Enfin, la lecture est une pratique étrangère en tant qu'elle tend à communiquer jusqu'à faire partager, et même plus que cela, jusqu'à y faire participer toute une sensibilité, toute une esthétique mais surtout une vision du monde et une philosophie sociale qui sont perçues comme des innovations, voire comme des aliénations. Voilà le problème que soulève au fond, dans certaines situations sociales, le fait banal et apparemment simple de la lecture. [...] Par la lecture, les parents l'ont parfaitement compris, c'est l'extérieur qui entre dans l'intérieur » (ibid, p.79-80). Pour cette étude, la contrainte familiale ne semble pas opérer de manière active, mais plutôt passive en ce que ce sont les contraintes dues au contexte familial qui peuvent limiter le temps de lecture des élèves. Toutefois, l'idée du rejet de l'extérieur et de la culture transmise à l'école pour protéger la famille et l'intérieur peut s'avérer être vraie. Seul le cas de Rayan va en ce sens, puisqu'il l'évoque. L'histoire de Rayan est particulière, son rapport à la littérature lui a été transmis par son père, recueilli quand il était enfant par une femme, autrice ayant connu le succès. C'est un fait assez marquant pour qu'il revienne à plusieurs reprises au cours de nos échanges ou dans les travaux d'écriture. Aussi, son père lui a fait lire très tôt des classiques peu abordables, que Rayan lisait dans le but d'échanger avec son père, mais qu'il n'hésitait pas à critiquer.

*« - OK. Du coup je, je vais vous là, je vais vous poser des questions plutôt sur la lecture. Est-ce qu'il vous arrive de lire ? Parfois souvent ou non.*

- **Rayan** : Bah moi mon père, il aime lire. Il a une bibliothèque, carrément. Il adore la lecture. Tout ce qui ... le Français, c'était sa matière préférée. Donc bah de temps en temps (pause) Je dirais pas, je suis obligé de lire mais (pause) c'est pas lui qui m'oblige mais c'est plutôt moi. De temps en temps, je prends un livre dans sa bibliothèque pour aller... avoir un sujet de discussion avec lui pour lui dire, "Qu'est-ce que ce que tu penses de ce livre ?" et tout "Ce que t'en as pensé ?". Donc la plupart du temps je lis un peu pour pour lui. Mais je sais si c'est moi-même, je me dis "Prends ce livre il va m'intéresser" et tout .. non.

- *Okay et c'est et du coup c'est quoi comme type de livre ?*

- **Rayan** : Il a des vieux. Ils sont tous déglingués ses livres. Je sais il a du ... Il avait beaucoup de Marcel Proust. Il aime beaucoup lire. Y avait un livre, euh Madame de Bovary, un truc comme ça, on l'avait lu. Bah je l'avais déjà lu à mon père. Et aussi, bah quand.. il vivait avec une écrivaine. Elle l'avait pris comme son fils. Elle avait fait un livre, c'était le crabe sur la banquette arrière je crois. Et ce livre, il l'adore. Moi je l'ai

lu, mais j'arrive pas à m'attacher au livre. Je sais pas comment il fait. Y a des histoires, je vois, il lit, elles sont intéressantes mais à partir d'un moment c'est plus intéressant. Je me lasse, je sais pas comment il fait. »

Quand bien même il a été initié aux classiques de la littérature française, il indique par la suite penser que ses parents, contrairement à celles de ses camarades, ont toujours tenu à cultiver davantage son rapport à la culture de leur pays d'origine qu'à la culture française.

La famille est perçue comme un espace dans lequel survivent l'histoire et la culture appartenant au pays quitté ou fui, et qui ne peut plus exister dans le pays d'accueil. Ce lieu de l'intériorité permet alors le maintien d'un certain contrôle sur la situation d'émigration par la priorisation de la transmission de la culture d'origine sur la culture acquise (ibid). Contrairement aux exemples émanant de l'enquête de Sayad, la lecture ne semble pas être la victime de ce rejet, au vu des informations qui ont été données à voir.

### ***III.2.3 Un climat de classe propice à l'évocation des discriminations racistes***

La relation entretenue par les élèves aux différents textes étudiés a également permis de rendre compte d'un rapport différencié aux discriminations subies. Que cela soit dans le rapport aux autrices ou dans les sujets abordés dans les écrits ou lors des discussions, les questions de racisme ont suscité davantage d'intérêt chez les élèves, ou du moins sont survenues de manière plus répétée lors des échanges, que les questions de classe. N. Slaoui, dans son roman *Illégitimes* (2021), revient sur son ascension sociale et évoque le rôle et l'importance des modèles en reprenant l'impact des représentations collectives de Durkheim (1898) — il permet de penser les représentations comme des réalités sociales et non plus comme des faits individuels et singuliers. L'autrice explique que sans l'existence de récits narrants la mobilité sociale ascendante de personnes aux origines sociales similaires aux siennes, elle ne se serait peut-être jamais décidée à tenter les concours d'entrée aux instituts d'études politiques. Son champ des possibles s'est ouvert à partir du moment où elle a pris connaissance de la possibilité d'ascension sociale. Nous avons donc décidé de mobiliser ce texte décrivant une vie plus proche de celle des élèves, par la proximité d'âge — N. Slaoui a 28 ans —, mais aussi du fait des origines sociales, puisqu'elle est née au Maroc et que ses parents ont travaillé en tant que femme de ménage et maçon. La plupart des élèves de la classe étudiée sont en effet issues de l'immigration — seulement un élève n'est pas racisé — et appartiennent aux classes populaires. Pourtant, ils et elles ont davantage formulé de réflexions sur le racisme que sur le classisme. De fait, c'est une problématique très présente dans la classe. La professeure de français a raconté plusieurs moments de crise et de harcèlement, liés à des attaques racistes entre élèves. Sirine, lors de l'entretien, raconte l'une d'elles :

« - **Sirine** : Il a dit ouais (prend un ton agressif) "Mais toi, pourquoi tu parles tu fais des lissages non ? Tu fais des défrisages pour plaire aux autres. Ouais t'acceptes pas tes cheveux". Voilà parce qu'en fait il y a beaucoup de, beaucoup de noirs dans notre classe et les filles, la plupart, elles ont, elles gardent leurs cheveux naturels, on va dire et tout. Et Ryma bah elle se trouve mieux les cheveux lisses. C'est son problème, il faut voir même des fois, elle est polyvalente, elle fait ce qu'elle veut de ses cheveux. Mais en fait, tu vois souvent les Noirs, ils restent entre eux et ça. Bah il [Kouassi] supporte pas qu'elle traîne avec nous. »

Par l'évocation de cet incident, Sirine évoque deux problèmes, le racisme et le sexisme. Dans la suite de l'entretien, elle explique la manière dont le racisme des unes et des autres vient affecter la vie lycéenne en participant à la création de groupes ethniques, effet qui était absent dans son collège. L'importance que donne Kouassi au maintien du "naturel" des cheveux de Ryma, - tous les deux étant des jeunes gens noires -, pour ne pas faire comme ses amies arabes, peut être comprise comme une résistance au racisme subi par les personnes noires, qui passent notamment par une forte critique des caractéristiques physiques qui ne rejoignent pas la norme de beauté occidentale. Un autre exemple a également été rapporté, celui du harcèlement qu'a fait subir Maimouna à Halim. Ce dernier est un élève noir et marocain qui s'est vu interrogé sur ses origines par Maimouna. Cette dernière, selon les propos rapportés par la professeure, a insisté à plusieurs reprises, sur un ton moqueur, jusqu'à ce que celui-ci quitte la classe en pleurs. Aussi, je me demande dans quelle mesure les invectives proférées à l'encontre des personnes originaires du Maghreb ne tireraient pas leurs origines soit d'une reconduction des propos racistes provenant de personnes blanches, notamment du fait d'une discrimination plus importante à l'égard des personnes perçues comme arabe qu'à l'égard des personnes noires, les hommes perçus comme arabes étant soumis à davantage de contrôle d'identité que les hommes noirs (22% pour les premiers contre 13% pour les deuxièmes<sup>11</sup>), soit d'une tentative de retournement du stigmaté opéré en premier lieu — je pense ici au racisme anti-Noirs qui prend place au Maghreb, où la négrophobie y est systémique (Sadaj, 2021) et où les conséquences de la traite arabo-berbère sont encore très vivaces. Ce retournement serait permis par le fait de vivre dans un pays non-maghrébin, mais aussi et surtout un pays au sein duquel le racisme des personnes blanches domine sur les autres formes de racisme. Si ces éléments nous permettent de formuler des hypothèses, le parallèle avec le contexte français ne peut être fait puisque les formes que prennent ces types de racisme en France n'ont pas encore fait l'œuvre de recherches à notre

---

<sup>11</sup> *Enquête sur l'accès aux droits. Volume 1. Relations police/population : le cas des contrôles d'identité*, Défenseur des droits, janvier 2017.

connaissance. Ce rapport au vécu se retranscrit de fait dans le rapport aux textes. C'est ce que les échanges avec Naima et Maimouna, puis avec Amel, nous montrent :

« - Je comprends, mais du coup OUAIS, est ce que les autres textes qu'on avait étudié à côté de *La Place* vous en avez pensé quoi ? Y avait y avait Didier Eribon, Nesrine Slaoui (réagissent à son nom) ...

- **Maimouna** : Oh Nesrine Slaoui j'ai aimé...

- **Naima** : Moi, j'ai aimé parce que ça nous apprend aussi...

- **Maimouna** : Les immigrés, ceux qui se bah... viennent de l'Afrique et qui viennent en France et tout, enfin leur ressenti et tout ça j'ai aimé. »

Si nous pouvons ici supposer une lecture informative, permettant aux élèves de mieux comprendre ce qui se joue dans les parcours migratoires, la proximité établie entre cette histoire et l'histoire de leurs parents laisse supposer que la lecture provoque quelque chose de plus fort que l'apport d'un savoir. Si les avis sur *La Place* ont été succincts pour la majorité — n'oublions pas cependant l'échange avec Fayssel —, ceux portant sur *Illégitimes* étaient davantage nourris et construits. Les élèves parvenaient à nommer des éléments concrets motivant leur affection pour le texte, éléments souvent liés à des liens effectués entre les vies décrites et celles de leur entourage, l'identité liée au parcours migratoire faisant pour elles davantage sens que l'identité de classe, nous le verrons ensuite. La proximité entre la vie décrite et la vie vécue permet donc la mise en lumière d'un discours lacunaire, oscillant entre transparence et opacité, entre une intimité tantôt dévoilée, tantôt maintenue secrète. A contrario, les élèves sont assez curieuses de l'intimité des figures qui les entourent.

## IV. Chapitre 3 : La distance socio-culturelle : le rôle ambivalent des professeures, entre agentes de socialisation et vectrices de violence symbolique

### IV.1 Les professeures : quand la figure de l'initiatrice rencontre les limites de la transmission du savoir

Si les élèves et leur rapport à la littérature sont notre premier objet d'étude, il est nécessaire de s'intéresser aux professeures, au risque de n'avoir qu'une compréhension superficielle du terrain. Déjà parce que ce sont des agentes du champ scolaire, parce qu'elles ont rendu possible cette enquête en nous ouvrant leur classe, mais aussi parce que les discussions, celles que nous avons eues avec les élèves sur elles mais aussi celles que nous avons eues avec les professeures elles-mêmes, nous ont permis de mieux saisir les relations les unissant aux élèves, et à leurs pratiques pédagogiques. Elles sont en effet des intermédiaires, faisant le lien entre l'institution scolaire et les élèves, et en ce sens sont des initiatrices de la parole scolaire. L'initiation fait l'objet d'une réflexion développée au sein de *Miroirs et masques* (1992) du sociologue Anselm Strauss. Ce dernier établit dans un premier temps les modalités de la relation initiatique, qu'il définit comme la relation existant « quand une personne essaie de faire parcourir à une autre une série d'étapes qui ne sont pas entièrement institutionnalisées et fixées, et quand le néophyte (contrairement à l'initiateur) n'est pas sûr de leur ordre séquentiel. » (p.117). Le rôle du corps professoral vise à façonner des personnes en construction au sein de l'instance socialisatrice qu'est l'école, en témoigne nombre de représentations littéraires ou cinématographiques (récemment *Petite Nature*<sup>12</sup> de Samuel Theis (2021) par exemple). C'est également le cas dans l'exemple proposé par Strauss, qui met en lumière le pouvoir professoral de remise en question de l'identité des étudiantes, des *néophytes*<sup>13</sup>. Cette position de surplomb est permise et assise par la différence de milieu social entre les élèves et leurs professeures. Les données sociologiques portant sur l'évolution des profils d'enseignantes montrent l'accroissement de l'écart entre la classe de provenance des enseignantes et celles de leurs élèves au cours des cinquante dernières années (Dangouloff, 2022). Cette distance entraîne l'émoussement des relations, mais aussi une violence symbolique<sup>14</sup> qui, du fait même de cette distance, se voit être renforcée. Le sociologue F. Dubet peut ici être mobilisé, en ce qu'il explique que les « cadres de la description sociale s'appauvrissent et s'enrichissent » (p. 38, 2019). L'utilisation de catégories flottantes empêche une théorisation claire des inégalités, et ce malgré la multiplication des

---

<sup>12</sup> *Petite Nature* relate l'histoire de Johnny, 10 ans, issu d'une famille assez précaire dont la vie est rythmée par les histoires amoureuses de sa mère. Son rapport au monde change lorsqu'il devient l'élève de Monsieur Adamski, qui sera alors pour lui une porte d'entrée sur la culture bourgeoise.

<sup>13</sup> Strauss s'appuie sur l'étude de cas du lavage de cerveau des étudiantes chinoises au cours des années qui suivirent la Révolution communiste, dont le but était de « détruire les anciennes fidélités à sa famille et à sa classe sociale par exemple, et à en développer de nouvelles envers le pays et le parti. » (1992, p.126)

<sup>14</sup> Cette violence peut par exemple se manifester par la production d'insécurité linguistique, c'est-à-dire, la prise de conscience par les locutrices d'une distance entre leur propre langue et une langue qu'elles reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante et qu'elle est la norme véhiculée par l'institution scolaire.

recherches à ce sujet. L'initiatrice aurait-elle un rôle à jouer dans l'explicitation, ou tout du moins l'évocation de récits de vie de personnes dominées, ou dont les trajectoires sociales sont marginales, permettant alors aux néophytes d'avoir les ressources terminologiques pour penser leur identité ? Comme nous l'avons vu au travers des mots de Jamel Dehouze, c'est bien la rencontre avec d'autres réalités sociales qui provoquent la violence sociale. En ce que l'école et ses agentes représentent pour les élèves une manifestation de la violence symbolique de manière continue, il semble important de penser à des moyens de désamorcer ce processus. Le langage de l'initiatrice, protagoniste centrale de la socialisation secondaire, est intéressant à analyser. Si chez Strauss, les dérives de la relation à l'initiatrice, prennent la forme la plus poussée d'une domination culturelle, langagière et donc identitaire, nous pouvons voir dans les figures d'enseignantes un désir de maintenir une forme de domination sociale sur les élèves. Lors de la première séance de la séquence d'enseignement de français à laquelle j'ai assisté, j'ai pu être témoin d'un moment de moquerie. Voici l'échange en question :

« - **Sirine** - Madame, pour la citation il faut prendre, un paragraphe, une partie du texte ?

- **La professeure** - (sourit) Oui, c'est le principe d'une citation. (se reprend) Je me moque, mais en effet ça peut être seulement une phrase, un paragraphe ... »

Si elle se reprend rapidement, la réaction spontanée de la professeure est l'utilisation de la moquerie, qui sous-entend une forme de "bêtise" des élèves. Si les cas d'humiliation présentés ci-dessus sont individuels puis collectifs, il nous semble qu'ils ont également une visée régulatrice (Merle, 2005). Remettre la cause des erreurs effectuées sur les élèves et non pas sur les contenus et pratiques de son enseignement semble être la solution adoptée par la professeure. Je pose l'hypothèse, de manière plus générale, que les professeures, soumises à des contraintes qui font que leurs pratiques restent inefficaces sur des publics non-familiers des codes scolaires, semblent répondre à la culpabilité ou à la "vanité" ressenties dans le cadre de leurs pratiques par la responsabilisation des élèves vis-à-vis de leurs propres échecs. Pourtant, les inégalités de réussite sont largement exacerbées par la surreprésentation de jeunes enseignantes, tels que les néo-titulaires ou celles ayant seulement une à deux années d'expérience, ce qui entraîne des performances académiques nettement inférieures chez les élèves (Hanushek et al., 2005). M. de Saint-Martin, Bourdieu et J.-C. Passeron dans le *Rapport pédagogique et communication* exprime l'idée selon laquelle « Cette livrée de verbe destinée à éblouir plus qu'à éclairer, ne remplit-elle pas une fonction éminente en tenant l'élève à distance ? E longinquo reverentia : distance respectueuse et respect qui tient à distance. » (p.13, 1968). La distance est donc l'une des modalités de la relation élève-professeure, qui semble également être en partie à l'origine du mépris exprimé. J'émetts en effet l'hypothèse que ce mépris n'est pas d'un désir d'écrasement de la professeure sur les élèves, mais que cette domination

intervient comme médium de distinction vis-à-vis des représentations rattachées aux positions attribuées, c'est-à-dire professeures en banlieue au sein de notre enquête. Les « profs en banlieue », pour reprendre la formulation proposée par F. Truong (2014), ne sont pour beaucoup que de passage dans les établissements de banlieues. Versailles, académie à laquelle est rattaché l'établissement dans lequel nous étions, accueillent en simultanée une proportion significative d'élèves inscrites en éducation prioritaire et une très faible proportion d'enseignantes âgées de 50 ans ou plus comparé à leurs collègues âgées de moins de 30 ans. Les élèves ont également conscience de la non-désirabilité de l'académie à laquelle *elles* sont rattachées. C'est notamment ce que confient Sirine, Myriam et Ryma lors de la séance de SES, en précisant que les élèves se sentent délaissées puisqu'*elles* ont le sentiment d'appartenir à l'académie la plus précaire d'Île-de-France. Les effectifs, fréquemment renouvelés — à titre d'exemple, au bout de sept ans, les établissements séquano-dyonisiens voient les trois quarts de leurs effectifs renouvelés — participent à nourrir ce sentiment. Aussi, le phénomène de "rejet" au sein du corps enseignant vis-à-vis de certaines académies se manifeste de manière plus prononcée depuis les quinze dernières années, surtout lorsque ce sont des établissements d'éducation prioritaire (Auduc, 2001). L'hypothèse peut donc être faite qu'une forme de ressentiment habite les professeures, ce dernier étant nourri par le passage obligé des premières années d'enseignement dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Celui-ci générerait chez ces professionnelles un sentiment de déclassement. Cette hypothèse s'appuie sur l'imbrication de trois faits : leur statut de néo-titulaire, auquel s'ajoute l'écart social entre le milieu d'origine des professeures et celui de leurs élèves, ainsi que le mépris ressenti par les élèves, et celui ouvertement affiché par les professeures en salle des professeures. Le lycée comme structure matérielle nous semble également important à étudier, car il est porteur d'une stigmatisation sociale qui est projetée tant sur les élèves que sur les professeures. La construction de l'établissement est très récente, ce qui pourrait en ce sens présager d'une structure neuve, ne correspondant pas aux espaces abandonnés et délabrés qui sont souvent celles des établissements répondant de l'éducation prioritaire. Mais, les travaux n'ayant pas été finis, les élèves et professeures se retrouvent de fait dans des espaces qui ne sont pas encore censés les accueillir, et qui par certains aspects sont hostiles à leurs présences, tout comme les espaces qui les entourent (Sayad, 2014). Le manque de mobilier et d'aménagement est un problème soulevé par les élèves. Par ailleurs, si le lycée est en dur, une grande partie des enseignements sont délivrés dans des préfabriqués dans lesquels l'isolation est mauvaise et les néons pas toujours fonctionnels. À ce sujet, Sayad (2014, p.164) est particulièrement éclairant sur les effets qu'ont les déterminations socio-spatiales sur les écoles.

*L'école n'est, somme toute, qu'un bien localisé dans l'espace et, en tant que tel, elle subit toutes les déterminations qui qualifient et disqualifient l'espace. Il est illusoire de penser que l'école puisse transformer la logique des mécanismes qui président à la répartition des familles immigrées dans l'espace et, par là, à la répartition des*

*écoles qui accueillent dans une proportion plus élevée les enfants de ces familles : « cités pour immigrés », « écoles pour immigrés », et en cela au sein des banlieues et des quartiers les plus « populaires ». Le seul élément sur lequel l'école peut encore agir est, sans doute, l'affectation différentielle de son personnel (le personnel enseignant et le personnel d'encadrement) et les mécanismes qui président à cette affectation.*

L'école, habitée par des élèves immigrés, devient alors étiquetée et se voit être essentialisée autour cette seule caractéristique, et les élèves, accueillies dans des « écoles pour immigrés » ne sont alors rien d'autre que des élèves de banlieues. Sayad parle d'une double qualification de l'espace et du bien, ici l'école. Cette dernière, qualifiée par le fait d'être en banlieue, qualifierait également l'espace sur lequel elle est installée, notamment par des marqueurs stigmatisants qui la caractérisent comme le marqueur d'éducation prioritaire par exemple. Il semble que c'est une logique qui s'applique également aux agentes qui habitent l'école. Jean-Paul Payet (1992, p.89), sociologue de l'éducation, propose à ce sujet une sociologie de l'humiliation par laquelle il expose le continuum de la violence qui existe entre les structures qui accueillent les élèves et les propos et comportements des professeures :

*Les formes de dégradation mineures, "minuscules" constituent l'ordinaire de l'expérience scolaire. Ce sont les dégradations corporelles (les offenses territoriales notamment) qu'expriment en premier lieu les élèves : ne pas avoir froid, [...] disposer d'une intimité. L'expérience dégradante est inscrite dans les conditions mêmes de la vie quotidienne au collège, par la "micro-physique du pouvoir" scolaire, par la "discipline du minuscule" qui répartit les corps dans l'espace, hiérarchise les places, régit des emplois du temps, impose des exercices.*

Si l'expérience dégradante trouve son origine dans des limitations réglementaires ou matérielles (temporelles, spatiales), elle se manifeste également par des processus communicationnels, dans l'ordre interactionnel scolaire. Maimouna et Naima ont été particulièrement prolixes sur cet aspect de leur scolarité. Par la présentation des différentes raisons qui les poussent à ne pas se sentir bien dans leur lycée, elles soulignent également le continuum de la violence évoqué.

« - **Naima** : (chuchote) : La professeur d'anglais, Madame Saints

- **Maimouna** : Ouais ouais, voilà elle au début d'année, elle faisait que de rabaisser certaines certains élèves, par exemple une fille de notre classe bah je sais plus elle faisait quoi ? Elle était en train de réfléchir, fin elle regardait le ciel. Elle lui a dit "Il

faudrait que t'aïlles voir le médecin pour ton cerveau" ou des trucs comme ça et ça... bah ça se fait pas du coup. [...]

- *OK et quand tu dis "Le lycée en lui-même est problématique", c'est donc c'est ce que tu viens de dire sur le fonctionnement ou c'est autre chose aussi ?*

- **Naima** : C'est de faire cours dans des boîtes...

- **Maimouna** : Déjà déjà regardez cette salle, il fait froid, c'est même pas, même pas beau. (Les deux rient) C'est pas bien.

- **Naima** : Faudrait finir la construction avant d'amener des élèves.

- **Maimouna** : Oui voilà, mais c'est ça, c'est ça en fait. (s'emballe) Mais bon après, si on a pas fin, ils essaient de faire... 'fin, je pense qu'ils essaient de faire leur mieux mais bon.

- *Vous vous en pensez quoi de ça ? Enfin, du fait qu'on on, on ait commencé à utiliser le lycée alors qu'il était pas encore. Enfin, il n'avait pas fini d'être reconstruit et tout?*

- **Naima** : Mais en fait, le lycée ça joue beaucoup sur un élève 'fin... Ça va plus lui donner envie d'y aller ou pas.

- **Maimouna** : Ouais c'est ça ... (murmure)

- **Naima** : Et si le lycée il est pas fini, là il est à moitié construit bah l'élève il voudra pas venir 'fin, c'est, il faudrait peut-être finir avant de faire venir des élèves.

- **Maimouna** : Mais c'est de la logique. Normalement ils font ça ... En plus. (souffle) Ouais c'est trop, y a pas trop de communication entre ... les surveillants aussi, ils sont pas trop... ils communiquent pas comme au collège. Au collège, ben on communiquait beaucoup avec nos surveillants, je sais pas si c'était pareil (se tourne vers Naima)

- **Naima** : Des bancs aussi dans la récré. Y a pas de bancs, on s'assoit où? Fin je sais pas. (ton ferme et en colère).

- **Maimouna** : Oui on doit rester par terre (insiste). Des fois y en a qui veulent s'asseoir, ils s'assoient par terre. Fin, et les cailloux... »

Ainsi, qu'il s'agisse du manque de mobilier, des dysfonctionnements des équipements dans l'établissement, ou encore du mépris affiché par leurs professeures, chaque élément évoqué entrent en écho avec les éléments mis en avant par les élèves avec lesquels J.-P. Payet a échangé, ancrant ce terrain dans une recherche pourtant menée il y a une trentaine d'années. Ainsi, face aux éléments mis en lumière par les élèves, le sociologue n'apporte pas de réponses quant aux motifs poussant les professeures à se montrer agressives. Pour A. Sayad, « Il est une manière de concevoir l'immigration et, corrélativement la scolarisation des enfants "étrangers" qu'on ne peut que déplorer, car elle peut inciter à une attitude de désengagement pédagogique, pour ne pas dire d'indifférence méprisante. »

(p.151), l'école, en échec vis-à-vis des populations qui ne peuvent plus être considérées comme nouvellement accueillies (ibid), pourrait être la cause de ce désengagement de la part des équipes enseignantes. Le mépris scolaire serait alors une des formes des pratiques professorales qui participent à la reproduction des positions sociales dominantes et dominées (Bourdieu et Passeron, 1970).

#### **IV.2 « Vous êtes de quelle origine monsieur ? »**

Au sein de l'établissement dans lequel j'étais, la très grande majorité de l'équipe enseignante est blanche, quand la totalité des techniciennes est racisée. Lieu de construction de soi et des représentations, l'école a ici une configuration qui renforce, chez les jeunes, l'idée qu'elles ne peuvent envisager pour elles-mêmes que des métiers du service, métiers qu'elles connaissent souvent très bien puisque ce sont les métiers exercés par leurs parents. Ainsi, que ce soit par l'écart croissant entre les milieux sociaux des élèves et ceux de leurs professeures (Charles et Cibois, 2010), ou par les curricula eux-mêmes, les élèves les moins dotées de capitaux se retrouvent confrontées à un ethos et une culture dont elles ne sont pas familières, ce qui participe aux ruptures scolaires. Les discriminations racistes et classistes se manifestent ainsi de manière visuelle dans l'enceinte de l'établissement. Le professeur de SES, au cours d'une discussion informelle, parle à ce sujet d'une « hiérarchisation raciale du fonctionnement de l'établissement ». Toutefois, les élèves souhaitent diminuer cette distance et c'est notamment ce qu'elles tentent de faire lorsque l'occasion se présente. Les deux professeures auprès desquelles cette enquête a été effectuée nous expliquent que la question des origines ethniques revient souvent. Qu'il s'agisse de l'origine du prénom ou des parents, les élèves souhaitent s'enquérir de ces informations chez leurs professeures dans ce que je suppose être une tentative de nouer des liens, de se retrouver dans les figures d'autorité qu'elles côtoient de façon journalière. Toutefois, les origines bretonnes du professeur de SES, que ce dernier présente un peu gêné, ne sont malheureusement pas suffisantes.

« - **Professeur de SES** : Il y a beaucoup de défiance et du coup bah... Plusieurs fois c'est arrivé qu'ils me demandent mes origines. Bah j'en ai pas, fin origines bretonnes quoi, donc ils se sentent bah... "Vous êtes pas comme nous" »

Les élèves évoluent donc dans un environnement dans lequel les discriminations racistes restent plus visibles que les discriminations de classe. De fait, la question sur la classe sociale, qui pourrait prendre la forme d'une demande sur le métier des parents, est beaucoup moins posée, sauf quand l'ethos bourgeois se fait omniprésent comme cela est le cas de leur professeur d'histoire. Les questions relatives à la classe relèvent alors du constat moqueur, les pratiques du professeur

s'écartant de manière ostentatoire de celles des élèves. Ces dernières sont alors confrontées à une violence de classe de par les curricula, leurs professeures et le fonctionnement de l'école. Il semble donc difficile, lorsque cette violence est incarnée par une institution, de pouvoir la nommer et la confronter. Les élèves passent ainsi d'un monde (l'école) à un autre (leur lieu de vie), sans jamais voir le continuum de la violence de classe exercée par l'école en son sein. Les personnes transclasses expliquent la prise de conscience du décalage social par le biais d'une rencontre ou d'un lieu qui les extraient de leur milieu social d'origine. Or ici, l'absence de mixité sociale et le fait d'étudier dans un lycée de proximité minimise la compréhension de ce que sont les écarts existant d'une classe sociale à une autre. Jamel Debbouze — cité par N. Slaoui (2021, p. 171) — illustre ce propos : « Moi, je n'ai pas découvert la misère et l'injustice quand j'étais en banlieue, mais quand j'ai été pour la première fois dans le 6e arrondissement de Paris. Quand j'ai découvert le velours. » Dans son ouvrage *Le temps des passions tristes*, François Dubet (2019) explique qu'il y a chez les classes populaires une impossibilité de comprendre ce qu'est l'extrême richesse, puisqu'il est impossible de se la figurer. En effet, les rapports de comparaison sont alors effectués avec des populations qui bénéficient, certes de conditions de vie matérielles bien plus enviabiles, mais qui ne correspondent pas aux personnes qui cristallisent les injustices les plus sévères. Ce fait, dans le cas des villes de banlieue, se manifeste par l'exclusion des habitantes de la capitale, ou bien par leur agrégation dans les quartiers les plus populaires. Dès lors, il s'agit plus d'*autoagrégation*, que de ségrégation explique le sociologue Loïc Wacquant (2006). Chez nos enquêtées, le rapport aux déplacements vers Paris ainsi que le rapport entretenu à la ville semblent d'ailleurs contrarié :

- « - **Sirine** : Tu vois par exemple les tiktokeurs là tsais ceux qui habitent dans le Sud puis qui viennent à Paris, ils sont choqués. Ils kiffent, les restos, les sorties.
- **Myriam** : Alors que nous on habite à Paris, on fait rien. Moi perso je fais rien.
- **Ryma** : Moi ça va, je bouge un peu.
- **Myriam** : Moi pas du tout.
- **Sabia** : J'essaye d'aller dans le 9-1, 9-3, 9-2 et tout.
- **Ryma** : Parce que moi je sors jamais dans le 9-5 en vrai quand je sors. Parce que wesh, faut profiter on habite à Paris et tout. Faut aller dans le 7-5.
- **Sirine** : Bah je vais faire quoi moi à Paris.
- **Myriam** : Moi j'ai pas le droit d'aller à Paris.
- **Ryma** : Wesh y a plein de choses à faire à Paris.
- **Sirine** : À Paris même ?
- **Ryma** : Bah oui, y a des activités.
- **Sirine** : Moi à part les restaurants.
- **Ryma** : C'est bizarre wesh.
- **Myriam** : Même les monuments.

- **Sirine** : Moi j'aime pas... j'aime pas Paris.

- **Myriam** : Moi, je suis tout le temps à \*\*\*\*, j'bouge jamais (sourit). »

Si les élèves comprennent dans un premier temps l'intérêt que les non-franciliennes portent à Paris, elles montrent la désacralisation qu'elles opèrent vis-à-vis de la capitale, qui leur est accessible d'un coup d'œil, et vont jusqu'à indiquer leur désamour. Toutefois, lorsque Sirine dit « Bah je vais faire quoi moi à Paris ? », je me demande dans quelle mesure la question se situe plutôt du côté du désintérêt porté à la ville, ou si elle ne prend pas davantage la forme « Qu'est-ce qui m'est accessible ? », surtout lorsqu'elle présente les activités effectuées par les tiktokeurs qu'elle prend en exemple. Elle avait fait preuve plus tôt au cours de l'entretien d'une capacité d'analyse socio-spatiale de sa ville, mettant en avant la compréhension d'une structure divisée :

« - **Sirine** : En fait souvent les villes, elles sont séparées par des espaces. Par exemple moi là où je suis c'est là où y a vraiment beaucoup de bâtiments et tout. Mais par exemple dans cet endroit là en cinq minutes t'arrives dans... genre tu vois les Côteaux en fait, c'est genre une grande rue où y a que des maisons. Mais quand on dit des maisons, maisons piscines et tout, pourtant c'est à cinq minutes de là où on habite. C'est un truc de ouf, parce que même tu vas rester avec des gens qui habitent aux Côteaux mais pourtant vous êtes dans le même établissement. Tu vois toi tu habites ici, eux ils habitent ici et pourtant vous êtes dans le même établissement. Ça c'était trop par exemple choquant. Par exemple nous, par exemple je connais une fille au collège elle habitait aux Côteaux elle avait une maison piscine jacuzzi, tu dirais que t'es dans le sud. Une maison du futur, mais t'es choqué. Jme dis ah c'est ici genre, c'est à CINQ minutes. Mais c'est trop choquant par contre. Contrairement à là où on habite (elle rit) c'est pas la même.

- **Ryma** : Quand on voit les gens de l'autre collège là, Perny, quand on voit ils habitent dans des résidences, dans des appartements de fou, alors que nous, on habite tous dans des cités, où on se connaît tous, on sort barbecue tout alors que eux ils connaissent pas les trucs comme ça barbecue à la cité. »

Les deux élèves dépeignent la construction de leur ville, entre richesse et pauvreté, et le choc provoqué par leur rencontre avec des élèves provenant de milieux favorisés. Si, comme présenté auparavant, les élèves au cours de cette enquête laissaient deviner les inégalités socio-économiques plus que ce qu'elles ne les formulaient, la discussion avec Sirine et Ryma souligne la conscience de ces inégalités et des formes qu'elles prennent. Le clivage « Eux » et « nous », théorisé par R. Hoggart pour marquer le traitement par les classes populaires du rapport aux classes plus aisées, mais aussi la manière dont elles se perçoivent, est ici particulièrement marqué.

## Conclusion

*Mon but est de contribuer à empêcher que l'on puisse dire n'importe quoi sur le monde social. Schoenberg disait un jour qu'il composait pour que les gens ne puissent plus écrire de la musique. J'écris pour que les gens, et d'abord ceux qui ont la parole, les porte-parole, ne puissent plus produire, à propos du monde social, du bruit qui a les apparences de la musique.*

L'entreprise décrite par Bourdieu (1981, p.18) semble animer les autrices qui ont motivé cette enquête, et qui l'ont ensuite nourrie. Nesrine Slaoui, Edouard Louis, Kaoutar Harchi, Didier Eribon, Annie Ernaux sont autant d'autrices dont les textes individuels, liés par imitation sérielle (Lammers & Twellmann, 2021), semblent mettre en avant les effets des représentations.

*Les parcours d'excellence semblaient réservés aux étudiants les plus aisés, c'est à eux qu'on les proposait. Ça semblait naturel. Moi, le système scolaire ne m'y projetait pas. Alors pour oser s'inventer des chemins de traverse, nous avons tous besoin de référents, ce sont les modèles qui nous aimantent, nous conduisent à nous affranchir des rôles préétablis. C'est en s'identifiant à d'autres [...] que le rêve peut naître et le désir émerger.*

L'importance de l'écriture se voit ainsi renouvelée par les mots de N. Slaoui. La littérature n'est pas une solution, mais elle semble pouvoir être un outil de compréhension de la structure sociale, et d'élargissement du champ des possibles pour les élèves des milieux populaires. Si l'auto-socio-biographie est un genre dont la condition d'existence a été la massification scolaire (Lammers & Twellmann, 2021), l'école ne semble pas encore lui laisser une place particulière. « La médiation qu'exerce l'école dans la transmission des modèles [Idt, 1979] et plus largement le rôle de l'école dans la formation du canon [Thiesse et Mathieu, 1981] » (Sapiro, 2014, p.108) reste opérante et dictée par la valeur littéraire évoquée au cours de notre étude. Cette valeur littéraire, si elle n'est plus discutée lorsqu'elle porte sur l'oeuvre d'Annie Ernaux, a fortiori depuis sa nobellisation, fut une question qui traversa néanmoins les œuvres contenant une critique sociale — je fais l'hypothèse qu'il s'agit des conséquences de l'interdit du politique par lequel le pôle esthète fut marqué (Sapiro, 2021) — et qui traverse encore ces oeuvres lorsqu'elles sont autobiographiques. L'oeuvre d'Edouard Louis, soumise à une enquête de vérité comme expliqué précédemment, en témoigne. Ces écrits, s'ils sont en partie légitimés par la production scientifique croissante<sup>15</sup>, rencontrent en effet des résistances au

---

<sup>15</sup> Je fais ici référence aux nombreuses thèses et articles de revues portant sur Annie Ernaux, Didier Eribon, Edouard Louis, mais également aux invitations de certaines des autrices dans des lieux qui font autorité dans le

Camille-Lou COUSTELLIÉ - Mémoire de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique - 2024 - 55 -

sein du monde journalistique, monde dans lequel se construit « toute une économie de la croyance en la valeur du jugement produit » (Naudier, 2004, p.45). Ces résistances ne restent pas sans effet sur ce que la sociologue Delphine Naudier appelle le « rituel de valorisation », c'est-à-dire le caractère performatif des intermédiaires qui permet au processus de valorisation des œuvres de se poursuivre. C'est en ce sens que la sociologue Emmanuelle Guittet (2021, p.85) indique :

*Les œuvres littéraires classiques dont la renommée est faite par l'école sont associées à l'idée d'une hiérarchie de la production littéraire, que les lecteurs une fois adultes vont généralement reprendre à leur compte, plaçant dans leurs discours la littérature classique au-dessus des autres productions.*

Les laissés-pour-compte, comme les nomme Sayad, « sont des laissés-pour-compte de l'école parce que ce sont des laissés-pour-compte de la société. » (2014, p.200), et se retrouvent ainsi des laissés-pour-compte de la littérature. L'économiste Esther Duflo expose dans le cours « Éducation, Lutter contre la pauvreté : de la science aux politiques publiques » (2023) donné au Collège de France, les changements amenés par les politiques éducatives de la ville de Delhi suite à l'arrivée du parti Aam Aadmi Party (« Parti de l'homme ordinaire ») au gouvernement. Elle présente notamment les résultats encourageants du passage d'un suivi obligatoire à un suivi facultatif du programme dans les écoles publiques. En fin d'école, les résultats aux examens nationaux y sont meilleurs que dans les écoles privées. Abandonner le programme permettrait donc de faire des progrès sur le programme lui-même. Les enseignantes d'histoire-géographie de Saint-Denis Camille Teiffailler et Laurent Clavier, dans le cadre d'un séminaire donné à l'EHESS en novembre 2022, se demandent dans ce sens « Comment arriver à jouer de la forme scolaire et de l'institution, pour aider l'institution, l'école à mieux remplir son rôle? ». La « pensée du roman », comme théorisée par Thomas Pavel, ou encore A. Barrère et Martuccelli, met en avant « la double capacité à décrire et à analyser le monde social qui ne relève pas de la sociologie académique mais qui est une forme de contribution au progrès de la connaissance sociologique. » (Ledent, 2013). Si les récits d'ascension sociale ne délivrent pas de vérités factuelles, ils ne restent pas sans effets. Ils font entrer dans la littérature des récits qui y sont habituellement absents. Ils rendent présentes et actuelles les questions sociales inhérentes à ces récits. La forme autobiographique est d'ailleurs revendiquée comme radicale par Edouard Louis (Birnbaum, 2021). Ce dernier explique que ces écrits, en ce qu'ils actualisent leur propos, créent du malaise car ils confrontent à la réalité leurs lectrices. Si les premières concernées par cette confrontation sont celles appartenant à la bourgeoisie, au cours de notre enquête nous avons pu voir que cette confrontation était également le fait des classes populaires. « [...] faire entrer le peuple en

---

champ intellectuel, comme l'Université de Columbia, qui a par exemple accueilli l'autrice Kaoutar Harchi cette année. Les autrices voient leur capital symbolique renforcé du fait de la reconnaissance et de la légitimité que ces lieux leur transmettent.

littérature, non plus en tant qu'objet d'observation, mais en tant que *sujet* d'énonciation. » (Meizoz, 2001, p.22) est de fait l'un des enjeux de la littérature sociale. La séquence au cours de laquelle je suis intervenue m'a permis d'expérimenter ce passage d'objet observateur (terme correspondant davantage au statut des élèves et à la position qu'elles occupent dans le cadre scolaire) à sujet d'énonciation. Les manières de lire et de se dire ont donné à voir les constructions identitaires qui sont celles de ces élèves aux parcours heurtés par une acculturation ethnique et sociale. Les textes étudiés ont ainsi proposé aux élèves des catégories d'analyse sociologique pour penser les structures sociales. Dans leurs écrits, ou dans les récits qu'elles pouvaient formuler d'elles-mêmes, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, les textes sont venus fournir un appui considérable et mobilisable aux façons de se dire puisqu'ils ont été utilisés par les élèves qui se les sont appropriés. Ainsi, les écrits autosociobiographiques abritent « Un social incarné dans le vécu, les corps, les sentiments, les paroles entendues, grâce à l'acuité d'un regard ethnographique objectivant, qui, tout en restituant la violence des rapports sociaux, les problématise. » dans les mots de G. Sapiro (2022) au sujet de l'œuvre d'A. Ernaux. Au sein de l'enquête, l'outil textuel a permis un certain équilibre entre distance et intimité, rendant possible des ponts entre les textes lus et les expériences vécues. Toutefois, je regrette de ne pas avoir pu introduire une ou des parties dans la séquence permettant de contrer les effets du déterminisme social analysé. Cette séquence a en effet pu représenter une violence pour les élèves qui, si on ne leur a pas demandé de raconter des événements traumatiques au sujet de leur famille, se sont pourtant livrées. Par ailleurs, si l'enquête n'a pu rendre compte d'un dévoilement des inégalités de classes subies, ce travail aura toutefois permis de souligner le rapport entretenu par les élèves à cette discrimination, aussi particulière qu'insidieuse. Ce terrain a également mis en lumière des différentes appropriations faites des textes par les élèves. Mais aussi par la professeure, qui prise dans une lecture d'identification de *La Place*, a souhaité, par le type d'exercices qu'elle proposait (des imitations, des écrits « à la manière d'Annie Ernaux » à partir d'extraits), provoquer un même type de lecture chez les élèves. Ainsi, nombreuses sont les élèves à avoir refusé d'entrer dans ce mode de lecture – du moins dans le cadre scolaire –, ou du moins à refuser de se prêter aux exercices proposés par la professeure, qui provoquaient chez elles des réactions de défense. Les manières dont les élèves se sont saisis de ces récits ont ainsi mis en lumière des processus d'identification, mais aussi de distance critique, révélant la complexité de leur rapport à la lecture et aux structures sociales qui encadrent leur existence.

La particularité de l'expérimentation résidait également dans le fait que les textes proposés ne correspondaient ni à des textes étudiés en classe (cela est davantage vrai pour N. Slaoui que pour A. Ernaux), ni à des textes lus par les élèves chez elles. Si cette enquête était une expérimentation dont nous ne pouvons mesurer réellement l'effet du fait du peu d'élèves y ayant participé, il faut toutefois souligner les différentes manifestations de la manière dont les lectures ont touché les élèves, au travers de la réutilisation que ces dernières ont fait des éléments étudiés. Sont aussi notables les effets qu'ont eus ce terrain sur ma formation en tant qu'étudiante en sciences sociales. Il m'a en effet

permis d'analyser les spécificités de ce que font les situations d'immigration aux enfants, mais aussi à la condition d'élève. La compréhension des rapports sociaux de nos enquêtées est structurée par la situation d'immigration qu'ont traversé leurs parents, réaffirmant de fait la pertinence des études intersectionnelles. A ce sujet, je me réfère notamment à la sociologue Sarah Mazouz (2021, p.27) qui perçoit en l'intersectionnalité un outil permettant d'éviter « de procéder à des généralisations problématiques qui (re)produisent des marginalisations sociales et historiques de groupes situés à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir qui les oppressent. Elle évite aussi des généralisations abusives des catégories identitaires elles-mêmes. ». Les procédés décrits sont ceux auxquels répond l'école, démontrant en ce sens l'importance particulière de ces travaux lorsqu'il s'agit de l'école. L'échec face auquel se trouve cette institution dans l'accueil des élèves provenant des classes populaires et issues de l'immigration met en effet en exergue l'utilité de ces recherches. Aussi, ces éléments ont pris une place conséquente au sein de l'analyse, déplaçant parfois le sujet des effets de la lecture des textes aux effets de l'institution sur les élèves. Dans la lignée des recherches effectuées sur la reproduction sociale en milieu scolaire, la relégation des élèves issues de l'immigration, ou de la sociologie de l'humiliation, l'enquête est venue illustrer l'actualité de ces travaux. Cela amène à envisager comme hypothèses de futures recherches les conditions d'immuabilité de la structure scolaire chez les professeures. En effet, beaucoup de questions sont apparues au cours de cette enquête. Malgré la conscience des limites de leurs enseignements, il semble exister des résistances à l'évolution de ces pratiques. La soumission au curriculum semble être en partie la réponse, mais je me demande si un certain capital est nécessaire pour s'extraire des contraintes du champ scolaire. Pour autant, les professeures ayant les plus forts capitaux et donc supposément une certaine autonomie au sein du champ scolaire auraient-elles un intérêt qu'il soit économique, culturel, symbolique ou social à s'éloigner des normes qui participent de leur ascendance ? Aussi, je pose l'hypothèse que si la valorisation des professeures est principalement sociale, la domination symbolique et parfois sociale exercée sur les élèves semble pouvoir être perçue comme une forme de maintien d'illusion de réussite sociale pour les professeures, notamment lorsqu'elles enseignent en établissements répondant de l'éducation prioritaire. Ainsi, la valeur sociale de la profession étant en déclin (Farges, 2011), la reproduction de ces catégorisations professeures-élèves pourraient être des stratégies de mise à distance des élèves dont le but serait que seul le statut de « maître » demeure. Ces questions restent bien sûr en l'état des suppositions, mais entrent en écho avec les mots de l'essayiste américaine Audre Lorde « (For) the master's tools will never dismantle the master's house » (1979).

---

# Bibliographie

---

- Amsellem-Mainguy, Y. (2023). *Les filles du coin : vivre et grandir en milieu rural*. Paris : Science Po Les Presses.
- Balzac, H. (1832). *Les Célibataires*. Paris : Michel Lévy Frères.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (2009). *Le roman comme laboratoire*. Sillery : Septentrion.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Seuil.
- Beaud, S. (1997). *Un temps élastique*. Terrain, 29, 43-58.  
<https://doi.org/10.4000/terrain.3215>  
(2003). *80 % au bac. . . et après ?* Paris : La Découverte.
- Birnbaum, J. (2021, juin). *Rencontre avec Edouard Louis*. Paris, MOT pour Mots.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : Minuit.  
(1981). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.  
(1992). *Les règles de l'art*. Paris : Seuil.  
(1994). *Raisons pratiques. sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J., & De Saint Martin, M. (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Berlin : De Gruyter Mouton.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Chamoiseau, P. (1997). *Écrire En Pays Dominé*. Paris : Gallimard.
- Charles, F. & Cibois, P. (2010). *L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée*. Sociétés contemporaines, 77, 31-55.  
<https://doi.org/10.3917/soco.077.0031>
- Conseil régional d'Île-de-France. (2020, septembre). *Rapport pour le conseil régional SEPTEMBRE 2020 (RAPPORT N° CR 2020-036)*.  
<https://www.iledefrance.fr/sites/default/files/medias/rapports/RAPCR2020-036RAP.pdf>
- Dangouloff, N. (2022, 20 juin). *Former les enseignantes aux compétences socio-émotionnelles : quelles pratiques de formation ?* [Conférence]. Emotions, arts, compétences du XXI<sup>e</sup> s et démocratie à l'école, Paris, France.
- Dubet, F. (2019). *Le Temps des passions tristes*. Paris : Seuil.
- Duflo, E. (2023, 23 mars). *Éducation, Lutter contre la pauvreté : de la science aux politiques publiques*. [Conférence]. Collège de France.
- Durkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Revue de Métaphysique et de Morale.

- Eribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris : Fayard.  
(2013). *La société comme verdict*. Paris : Fayard.
- Ernaux, A. (1983). *La Place*. Paris : Gallimard.  
(2003) *L'écriture comme un couteau*. Paris : Gallimard.  
(2011). *Écrire la vie*. Paris : Gallimard.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*, 1, 157-178. <https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Guittet, E. (2021). *L'enseignement littéraire à l'école : quand la transmission du goût pour la lecture cède le pas à la valorisation du patrimoine littéraire*. Culture & Musées, 38.  
Patrimonialisations de la littérature <http://journals.openedition.org/culturemusees/6712>
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre ; étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minuit.
- Joffrin, L. (2018, 22 novembre). *Gilets jaunes : insurrection des beaufs ou juste colère du peuple ?* Libération.  
[https://www.liberation.fr/politiques/2018/11/22/gilets-jaunes-insurrection-des-beaufs-ou-ju-ste-colere-du-peuple\\_1693631/](https://www.liberation.fr/politiques/2018/11/22/gilets-jaunes-insurrection-des-beaufs-ou-ju-ste-colere-du-peuple_1693631/)
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La Découverte.
- Lammers, P., & Twellmann, M. (2021). L'autosociobiographie, une forme itinérante. *Contextes*.  
<https://doi.org/10.4000/contextes.10515>
- Leibovici, M. (2011). *Écritures de soi entre les mondes : Décrypter la domination*. (Tumultes éd., Vol. 36). Kimé.
- Lignier, W. (2008). *La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants*. *Genèses*, 73, 20-36
- Louis, E. (2014) *En finir avec Eddy Bellegueule*. Paris : Seuil.  
(2018). *Qui a tué mon père*. Paris : Seuil.  
(2021). *Changer : méthode*. Paris : Seuil.
- Lyon-Caen, J. (2006). *La lecture et la vie : les usages du roman au temps de Balzac*. Paris : Tallandier.
- Maridet, M. (2016). *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*. Université Sorbonne Paris Cité.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6(1), 125-143.  
<https://doi.org/10.3406/genes.1991.1096>
- De Maupassant, G. (1883). *Une Vie*. Paris : Gil Blas.
- Mazouz, S., & Lepinard, E. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Paris : Anamosa.
- Mediapart. (2018, 16 mai). *Edouard Louis: «On propose deux choses aux classes populaires: mourir ou mourir»* [Vidéo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=he6CWAHa278&t=2417s>

- Meizoz, J. (2001). *L'âge du roman parlant (1919-1939) : écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*. Genève : Librairie Droz.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Montémont, V. (2017). Autosociobiographie. Dans F. Simonet-Tenant (Dir.), *Dictionnaire de l'autobiographie* (pp. 99-100). Champion. En ligne : <https://ecrisoi.univ-rouen.fr/dictionnaire/autosociobiographie>
- Naselli, A. (2021). *Et tes parents, ils font quoi ? : Enquête sur les transfuges de classe et leurs parents*. Paris : JC Lattès.
- Naudier, D. (2004). *La fabrication de la croyance en la valeur littéraire*. *Sociologie de l'Art*, PS4, 37-66.  
<https://doi.org/10.3917/soart.004.0037>
- Payet, J. (1992). Ce que disent les mauvais élèves : civilités, incivilités dans les collèges de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 54(1), 85-94.  
<https://doi.org/10.3406/aru.1992.1660>
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau : inégalités et reproduction sociale*. Paris : Seuil.
- *Pour le rétablissement de la dotation de solidarité aux lycéen(ne)s du Parc des loges !* (2017). Change.Org.  
<https://www.change.org/p/r%C3%A9gion-%C3%AElle-de-france-pour-le-r%C3%A9tablissement-de-la-dotation-de-solidarit%C3%A9-au-lyc%C3%A9e-du-parc-des-loges>
- Rosanvallon, P. (1998). *Le peuple introuvable : histoire de la représentation démocratique en France*. Paris : Gallimard Education.
- Sadaï, C. (2021). *Diasporas africaines : vers une solidarité renforcée*. *Hommes & Migrations*, 1332, 109-114. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.12259>
- Sapiro, G. (2007). Pour une approche sociologique des relations entre littérature et idéologie. *CONTEXTES*, 2. <https://doi.org/10.4000/contextes.165>  
(2011). *La responsabilité de l'écrivain*. Paris : Seuil.  
(2014). *La sociologie de la littérature*. Paris : La Découverte.  
(2018). *Les écrivains et la politique en France*, Paris : Seuil.  
(2019). *L'engagement littéraire*. Modes de Présence et Fonctions de l'écrivain dans la cité, Université de Caen.  
(2021). Les formes d'engagement des écrivains : continuité et ruptures. *ELFe XX-XXI*, 10. <https://doi.org/10.4000/elfe.4015>  
(2022). Annie Ernaux : Un engagement qui dérange. *En attendant Nadeau*. <https://www.en-attendant-nadeau.fr/2022/11/30/ernaux-engagement/>
- Sayad, A. (2004). *La double absence : Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.  
(2014). *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*. Paris : Seuil.

- Seibel, B. (1995). *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris : Le Monde éditions.
- Scolaire, F. D. G. D. L. & France. Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). *Programme ECLAIR*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Slaoui, N. (2021). *Illégitimes*. Paris : Fayard.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Theis, S. (Réalisateur). (2021). *Petite Nature* (Film). Avenue B Productions
- Truong, F. (2010). *Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : Ce que parler veut dire*. Idées économiques et sociales. <https://doi.org/10.3917/idee.160.0072>
- (2014). *Quand un prof enquête sur ses élèves: Objectivation, objections et objectifs*. Genèses, 94, 159-177. <https://doi.org/10.3917/gen.094.0159>
- (2015). *Jeunesses françaises. Bac + 5 made in banlieue*. Paris : La Découverte.
- Wacquant, L. (2006). *Parias urbains : Ghetto - Banlieues - État*. Paris : La Découverte.
- Woolf, V. (2009). *L'Art du roman*. Paris : Seuil.

# Liste des annexes

## Annexe 1 - Grille d'entretien

<i>Thèmes</i>	<i>Questions principales</i>	<i>Questions complémentaires</i>
Rapport à l'école et au champ des possibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce que tu te sens au lycée ?</li> <li>- Est-ce que tu sais dans quelle filière tu veux aller l'année prochaine ?</li> <li>- Est-ce que tu sais (déjà) ce que tu aimerais faire après le lycée ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce que tu te sens dans ta classe ?</li> </ul>
Rapport à la lecture (général)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce qu'il t'arrive de lire ?</li> <li>- Qu'est-ce que tu lis ?</li> <li>- Est-ce qu'il y a un type de lecture que tu préfères ?</li> <li>- Qu'est-ce qui t'intéresse dans tes lectures ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À quelle fréquence ?</li> <li>- Si tu ne lis pas : Pour une raison particulière ?</li> <li>- Quelles activités aimes-tu bien faire ?</li> </ul>
Rapport à la lecture en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que tu penses des lectures proposées par les professeures de français ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel type de textes est-ce que tu aimerais étudier ?</li> </ul>
Rapport aux textes évoqués	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que tu as pensé de cette séquence ?</li> <li>- De <i>La Place</i> et des autres textes étudiés (E.L, N.S, D.E) ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce que tu t'es sentie au cours de cette séquence ?</li> </ul>
Rapport à l'écriture de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que tu as pensé de ces exercices d'écriture ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce que tu as fait pour écrire ces textes sur toi ?</li> </ul>

		- Comment est-ce que tu t'es sentie en écrivant ces textes ?
Parcours de l'enquêtée : Situation familiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu as des frères et/ou soeurs ?</li> <li>- Est-ce que tu es l'aînée ? le ou la plus petite ?</li> <li>- Qu'est-ce que font ton ou tes parents ?</li> <li>- Profession</li> <li>- Hobbies</li> </ul>	
Questions de conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce qu'il y a des questions que j'aurais oublié selon toi ?</li> <li>- Est-ce qu'il y a des choses sur lesquelles tu voudrais qu'on revienne?</li> <li>- Qu'est-ce qui t'a poussée à accepter cet entretien ?</li> </ul>	

## Annexe 2 - Textes étudiés

« Ils étaient ouvriers, avaient connu la misère et, comme tout le monde dans ma famille, comme tous les voisins, comme tous les gens que nous connaissions, ils étaient animés par l'envie de se doter de tout ce qui leur avait été refusé jusque-là, de tout ce qui avait été refusé à leurs parents avant eux. Dès qu'ils le purent, ils achetèrent, en multipliant les crédits, ce dont ils rêvaient : une voiture d'occasion puis une voiture neuve, une télévision, des meubles qu'ils commandaient sur catalogue (une table en Formica pour la cuisine, un canapé en simili-cuir pour le salon...). Je déplorais de les voir mus en permanence par la recherche du bien-être matériel et même par la jalousie – « Y a pas de raison qu'on n'ait pas le droit d'avoir ça nous aussi » [...]. Chacun, dans ma famille, aimait à se vanter du prix qu'avait coûté tel ou tel objet, car cela montrait qu'on n'était pas dans le besoin, qu'on s'en était bien sorti. »

Didier Eribon, *Retour à Reims*, 2009, p.86-87.

« Chez mes parents, nous ne dînions pas, nous mangions. La plupart du temps, même, nous utilisons le verbe bouffer. L'appel quotidien de mon père *C'est l'heure de bouffer*. Quand des années plus tard je dirai dîner devant mes parents, ils se moqueront de moi *Comment il parle l'autre, pour qui il se prend. Ça y est il va à la grande école il se la joue au monsieur, il nous sort sa philosophie.* »

Edouard Louis, *En finir avec Eddy Bellegueule*, 2014, p.99

« Persuadé d'être devenu aveugle pendant plusieurs minutes, tout son corps s'est concentré sur l'organe en détresse. Au même moment, le téléphone de ma mère, posé sur une commode devant la porte de ma chambre, a sonné. L'après-midi s'est accéléré. En moins de dix minutes, l'épouse inquiète a grimpé dans la voiture direction les urgences. À l'autre bout du fil, l'associé de son mari l'avait tout de même rassurée : le blessé commençait à recouvrer la vue. Sur le parking de l'hôpital, elle a pris le relais du jeune manœuvre, bras droit de mon père qui a souvent le rôle de chauffeur. Ma mère a alors déposé des gants en plastique dans les mains charnues et écorchées de l'ouvrier qui partage sa vie depuis trente ans. Un geste anodin mais trahissant tout son amour. Un « je suis là et je pense à tout » qui rassure immédiatement mon père. Car devant toute forme d'autorité qui s'exprime en français, il redevient un enfant. Avant de franchir les portes de l'hôpital, il désarme, s'abandonne à sa femme et c'est ainsi depuis que, par amour, il a quitté son cher Maroc. C'est elle qui s'exprime à sa place. Cette fois encore, elle expliquera l'accident aux infirmières puis au médecin. Elle remplira la

feuille avec ses antécédents médicaux et ses traitements, car il ne sait même pas écrire sa propre adresse... La voix grave de mon père, qui cogne jusqu'au plafond quand on débat en arabe dans notre salon, peine désormais à se faire entendre. Il répète machinalement des « Oui » et des « D'accord » au personnel soignant comme un gamin honteux. Le contraste entre mon père qui parle arabe et mon père qui parle français m'a toujours frappée. Une figure d'autorité auprès des siens, un homme désemparé devant les autres. Deux personnages qu'il alterne devant moi en me racontant cette scène humiliante à l'hôpital. »

Nesrine Slaoui, *Illégitimes*, 2021, p.118-119

COUSTELLIÉ

Camille-Lou

26 septembre 2024

## ENJEU

Promotion 2024

### **Réception d'écrits autobiographiques d'ascension sociale en milieu scolaire**

PARTENARIAT UNIVERSITAIRE :

#### **Résumé :**

Cette recherche s'appuie sur un dispositif d'enquête ethnographique mené dans une classe de seconde, auprès d'élèves issus de milieux populaires et de l'immigration. À l'intersection de la sociologie de la littérature, de la sociologie de l'éducation et de l'étude des pratiques de lecture, l'étude explore les modalités d'appropriation de récits « autosociobiographiques » par un public adolescent. Le corpus est constitué d'œuvres d'autrices qui interrogent les rapports de classe, de genre et de race. L'enquête, combinant observations ethnographiques et entretiens semi-directifs, vise à comprendre la manière dont les élèves se saisissent de ces récits, et de quelle manière ces lectures éclairent leur compréhension des dynamiques sociales, notamment en lien avec les discriminations (de classe, de race, de genre) qu'elles vivent au quotidien. Les résultats mettent en lumière des processus d'identification, mais aussi de distance critique, révélant la complexité de leur rapport à la lecture et aux structures sociales qui encadrent leur existence.

#### **Mots clés :**

Sociologie des pratiques de lecture, sociologie de l'éducation, autobiographie, identification

*L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.*

