

Types de discours et interprétations de l'agir de jeunes en situation de raccrochage scolaire

Types of narratives and interpretations of the behaviour of young drop-outs returning to school

Tipos de discursos e interpretaciones del actuar de los jóvenes en situación de reinserción escolar

Fabienne Hannequart-Fortin et Maryvonne Merri

Volume 47, numéro 1, printemps 2019

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060849ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060849ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hannequart-Fortin, F. & Merri, M. (2019). Types de discours et interprétations de l'agir de jeunes en situation de raccrochage scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 94–114. <https://doi.org/10.7202/1060849ar>

Résumé de l'article

Cette étude analyse l'interprétation de l'agir de trois jeunes en situation de raccrochage scolaire aux diverses étapes de leur trajectoire, selon les types de discours employés lors des récits autobiographiques. Nous adoptons une typologie de l'interprétation de l'agir selon deux axes (axes de l'agentivité et de la typicalité) et nous analysons la construction de cette interprétation par l'articulation des types de discours. L'analyse révèle les négociations des jeunes avec les normes et les structures sociales, explicitées par le discours théorique ou présentes implicitement dans le discours interactif direct. La narration situe l'individu par rapport aux expériences d'autrui, et le discours interactif rapporté introduit des moments émergents dans la trajectoire ou illustre le fonctionnement typique des institutions. Enfin, le discours interactif direct donne lieu à une négociation de sens avec l'intervieweur pour partager ou généraliser l'expérience. Malgré des positions sociales et scolaires comparables, les jeunes engagent leur responsabilité à des niveaux variables sur l'axe de l'agentivité, d'une adhésion aux normes de responsabilisation et d'autonomie sur le mode de la culpabilité à une mise en défaut de l'institution scolaire par le décrochage.

Types de discours et interprétations de l’agir de jeunes en situation de raccrochage scolaire

Fabienne HANNEQUART-FORTIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Maryvonne MERRI

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Note des auteures:

Nous remercions Danielle Desmarais, professeure à l’École de travail social de l’UQAM et son équipe de recherche, PARcours, pour l’accès à leurs données et pour la réalisation des trois entretiens avec les élèves dont le récit constitue le socle de cette recherche.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse l’interprétation de l’agir de trois jeunes en situation de raccrochage scolaire aux diverses étapes de leur trajectoire, selon les types de discours employés lors des récits autobiographiques. Nous adoptons une typologie de l’interprétation de l’agir selon deux axes (axes de l’agentivité et de la typicalité) et nous analysons la construction de cette interprétation par l’articulation des types de discours. L’analyse révèle les négociations des jeunes avec les normes et les structures sociales, explicitées par le discours théorique ou présentes implicitement dans le discours interactif direct. La narration situe l’individu par rapport aux expériences d’autrui, et le discours interactif rapporté introduit des moments émergents dans la trajectoire ou illustre le fonctionnement typique des institutions. Enfin, le discours interactif direct donne lieu à une négociation de sens avec l’intervieweur pour partager ou généraliser l’expérience. Malgré des positions sociales et scolaires comparables, les jeunes engagent leur responsabilité à des niveaux variables sur l’axe de l’agentivité,

d'une adhésion aux normes de responsabilisation et d'autonomie sur le mode de la culpabilité à une mise en défaut de l'institution scolaire par le décrochage.

Authors' note:

We thank Danielle Desmarais, professor at the UQAM School of Social Work and her research team (PARcours) for giving us access to their data and for conducting the three interviews with the students whose story is the basis of this study.

ABSTRACT

Types of narratives and interpretations of the behaviour of young dropouts returning to school

This study analyzes the interpretation of the behaviour of three young dropouts at various stages of their return-to-school trajectory according to the types of dialogue used in autobiographical narratives. We adopt a typology of the interpretation of behaviour according to two axes (agency and typicality) and we analyze the construction of this interpretation by structuring the types of discourse. The analysis reveals how these young people deal with norms and social structures, explained either by theoretical dialogue or implicitly present in direct interactive dialogue. Narrative situates the individual in relation to the experiences of others, and the reported interactive dialogue brings up moments that emerge in the trajectory or illustrates how the institutions typically operate. Finally, direct interactive speech gives rise to a negotiation of meaning with the interviewer to either share or generalize the experience. Despite comparable social and educational positions, young people take varying levels of responsibility on the axis of agency, from adherence to the norms of individual responsibility and autonomy to dropping out due to the failure of the academic institution.

RESUMEN

Tipos de discursos e interpretaciones del actuar de los jóvenes en situación de reinserción escolar

Este estudio analiza la interpretación del actuar de tres jóvenes en situación de reinserción escolar en las diversas etapas de sus trayectorias, de acuerdo con los tipos de discurso empleados durante las historias autobiográficas. Hemos adoptado una tipología de la interpretación del actuar que utiliza dos ejes (los ejes de la agentividad y de la tipicidad) y analizamos la construcción de esta interpretación mediante la articulación de los tipos de discurso. El análisis muestra las negociaciones de los jóvenes con las normas y las estructuras sociales, especificadas por el discurso teórico, o presentadas implícitamente en el discurso interactivo directo. La narración sitúa al individuo en relación con las experiencias de otros, y el discurso interactivo reportado introduce momentos emergentes en la trayectoria o ilustra el funcionamiento típico de las instituciones. Finalmente, el discurso interactivo directo genera una negociación de significados con el entrevistador para compartir o generalizar la experiencia. A pesar de las posiciones sociales y escolares comparables, los jóvenes

Nota de los autores:

Agradecemos a Daniel Desmarais, profesora de la Escuela de trabajo social de la UQAM y a su equipo de investigación, PARcours, por el acceso a sus datos y por la realización de tres entrevistas con los alumnos cuya historia constituye la piedra angular de esta investigación.

instan su responsabilidad a niveles variables sobre el eje de la agentividad, de una adhesión a las normas de la responsabilización y la autonomía sobre el modo de la culpabilidad hasta una deficiencia de la institución escolar en la deserción.

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est défini comme l'abandon de la formation générale sans obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'une formation qualifiante (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Il concerne 24 % des élèves de milieux défavorisés¹ (Bulletin statistique de l'éducation, 2015). Une partie de ces élèves raccrochent et s'inscrivent dans un Centre d'éducation des adultes ou un organisme communautaire de lutte au décrochage.

Une perspective épidémiologique domine dans la recherche sur le décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz *et al.*, 2013). Des corrélations sont observées entre deux catégories de variables, les unes décrivant la personne et sa famille, et des inégalités sociales, de sexe et d'âge, les autres correspondant au décrochage. Les variables de la première catégorie deviennent des facteurs, et les corrélations acquièrent valeur de loi (Engeström, 2005; Maxwell, 2004). Cette première perspective écarte l'agentivité de la personne dans son parcours (Engeström, 1987, 2005), c'est-à-dire «les actions intentionnelles, collectives et individuelles, visant la transformation de l'activité» (Engeström, 2005, p. 3). Nous adoptons donc une seconde perspective, fondée sur le récit autobiographique.

Tout récit autobiographique relate des actions et des ruptures, ici celles du décrochage et du raccrochage, s'additionnant aux multiples ruptures elles-mêmes conséquentes aux difficultés scolaires (changement d'école, redoublement, etc.) ou familiales (déménagement, prise en charge par un service social, etc.). En cours de récit, les jeunes rapportent des interactions avec des personnes importantes dans leur parcours, dialoguent avec le chercheur et se réfèrent à des règles, des scripts sociaux, des normes et des savoirs. Ces discours interactifs ou normatifs se juxtaposent ou s'enchâssent au récit *stricto sensu*.

Nous décrivons dans cet article comment ces articulations discursives témoignent de la construction d'une interprétation de leur agir par les jeunes en situation de raccrochage scolaire. Nos analyses, portant sur les récits de deux jeunes Québécois et d'une jeune Québécoise, considèrent donc les négociations de ces derniers avec les

1. Les milieux identifiés comme «défavorisés» ont deux caractéristiques: la sous-scolarisation des mères (absence de diplôme d'études secondaires) et l'inactivité des parents (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

normes, institutions et structures sociales, leurs interactions avec d'autres acteurs et actrices, de même que les actions et décisions qu'ils considèrent comme marquantes dans leurs parcours de décrochage et de raccrochage scolaires.

LES INTERPRÉTATIONS DE L'AGIR

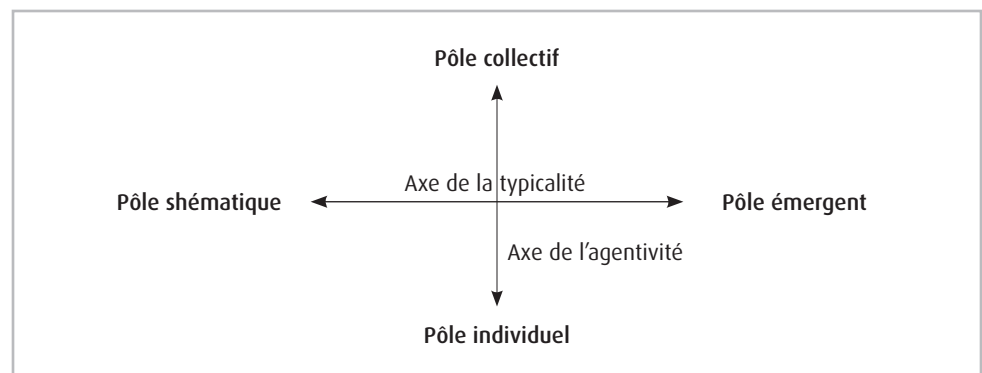
Nous adoptons deux cadres d'analyse des récits autobiographiques : une typologie de l'interprétation de l'agir (Fillietaz, à paraître), et une typologie des discours qui organisent le contenu thématique (Bronckart et Bulea, 2006) de l'entretien biographique (Baudouin, 2010).

Les axes d'agentivité et de typicalité de l'agir

Le genre autobiographique (Baudouin, 2010; Lejeune, 1975) se caractérise d'abord par un agir principalement – mais non exclusivement – individuel. Par ailleurs, il délimite des segments de vie, des événements et des ruptures ordonnés chronologiquement. L'agir raconté est donc analysable selon deux axes dont les pôles peuvent être en tension dans un même segment thématique (Fillietaz, à paraître) (voir figure 1) :

- L'axe de l'agentivité relie le pôle individuel de l'agir, comme capacité individuelle de transformer l'environnement selon des intentions et des buts, au pôle collectif de l'agir, cadré par les groupes sociaux.
- L'axe de la typicalité relie le pôle schématique ou typifiant de l'agir, représenté comme récurrent et habituel, au pôle émergent de l'agir, représenté comme singulier et en rupture avec l'habitude.

Figure 1. **Axes de la typicalité et de l'agentivité**



Reproduit de Fillietaz (à paraître).

Les types de discours comme organisateurs des segments thématiques

Le développement de pôles d'interprétation dans un récit autobiographique (Fillietaz, à paraître) requiert l'articulation de types de discours dans un même segment thématique (Baudouin, 2010).

Le récit stricto sensu, désigné comme récit interactif par Bronckart (1997), est le type de discours modal d'un entretien biographique. Il scande les événements survenus à partir d'une origine spatiotemporelle disjointe des coordonnées de la situation d'entretien, événements dans lesquels le locuteur est impliqué. Les trois autres types de discours permettent l'émergence de nouvelles figures de l'agir selon les axes de l'agentivité et de la typicalité.

Le discours interactif implique les agents présents dans la situation d'interaction dans une forme dialoguée. Il opère, à la différence du récit interactif, une conjonction entre les coordonnées générales de la situation d'entretien et celles du monde créé par le discours. Il peut être direct – lorsque des dialogues ont lieu pendant l'entretien – ou rapporté – lorsque des dialogues survenus hors de l'entretien sont rapportés (Bronckart, 1997). Les propos rapportés peuvent également révéler un discours intérieur et une négociation avec soi-même.

Le discours théorique crée, comme le discours interactif et par différence avec le récit interactif, un monde discursif conjoint avec celui de la situation d'entretien. Le monde exposé est toutefois autonome du locuteur (Bronckart, 1997; Bronckart et Bulea, 2006). Ce type de discours inclut le discours scientifique, le discours normatif et les proverbes (Baudouin, 2010).

Finalement, la narration crée, comme le récit interactif, un monde discursif aux coordonnées disjointes de celles de la situation d'entretien. Elle scande les événements survenus à partir d'une origine spatiotemporelle à caractère absolu. Par différence avec le récit interactif, elle est autonome du locuteur, faisant intervenir d'autres instances d'agentivité (Bronckart, 1997).

Ces types de discours s'articulent entre eux, tantôt par juxtaposition, tantôt par subordination d'un type de discours mineur à un type majeur (Bronckart, 1997). À l'interface des représentations collectives et individuelles (Bronckart, 2004), les combinaisons de types de discours permettent ainsi de positionner son agir par rapport à d'autres connaissances, expériences, acteurs ou institutions.

L'analyse fonctionnelle de l'articulation des types de discours dans le récit autobiographique peut, dès lors, révéler les tensions dans la représentation de l'agir, en particulier sur l'axe de l'agentivité (Fillietaz, à paraître). En effet, selon l'analyse de Bergier et Francequin (2011), l'agir des élèves en relégation scolaire s'appuie *sur* des éléments porteurs d'espoir ou de normalisation – relatifs à soi-même, à des proches,

à des institutions ou au système socioéconomique – et *contre* la relégation sociale, les proches, les institutions ou le système socioéconomique. Cette articulation des agirs individuel et collectif correspond à une articulation des types de discours. Sur l'axe de la typicalité cette fois, les discours théoriques introduisent des représentations schématiques de l'agir, tandis que les autres types de discours peuvent être porteurs d'émergence comme de schématisation.

QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif de notre démarche est de documenter l'interprétation de l'agir de trois jeunes en situation de raccrochage scolaire, leur négociation avec les normes et structures sociales et leurs interactions avec des acteurs et actrices de l'école, de la famille et du travail. Deux questions guident l'analyse : Quelles sont les articulations de types de discours dans les entretiens autobiographiques ? Quelles tensions sur les axes de l'agentivité et de la typicalité émergent de leur articulation ?

Nous faisons l'hypothèse que, tout en occupant les mêmes positions sociales et scolaires, les jeunes peuvent différer quant à leur agir et l'interprétation de celui-ci.

MÉTHODOLOGIE

Méthode d'entretien

Dans le cadre du documentaire *L'école pour moi : parcours de raccrochage scolaire*², l'équipe PARcours a rencontré 14 jeunes âgés de 16 à 20 ans et issus de quatre pays³. Dans un entretien autobiographique filmé aux fins du documentaire (Desmarais et Simon, 2007), chacun faisait le récit de son expérience scolaire jusqu'au futur projeté. Pour cet article, les entretiens de deux Québécois et d'une Québécoise ont été choisis pour leur densité thématique et pour la variété des parcours présentés⁴.

Méthode d'analyse

Dans un premier temps, la trajectoire objective des trois jeunes est reconstituée (voir Annexe). Elle représente la suite et les ruptures des positions sociales, fixées par des catégories institutionnelles (Dubar, 1998), occupées et souhaitées au cours de leur vie.

2. Documentaire réalisé par Jonathan Durand et coordonné par Danielle Desmarais, professeure à l'école de travail social de l'UQAM. Le documentaire est disponible au lien suivant : <http://parcours.uqam.ca/quoi-de-neuf/1-quoi-de-neuf/150-le-documentaire-lecole-pour-moi-en-ligne.html>.

3. Ce processus est décrit dans l'article de François-Xavier Charlebois (ce numéro).

4. Les jeunes ont accepté que les verbatim de leurs entretiens soient utilisés à des fins de recherche.

Dans un deuxième temps, les segments thématiques relatifs à l'agir sont isolés dans le verbatim et réorganisés selon les portions de la trajectoire : « avant le décrochage », « décrochage », « emploi », « raccrochage », « Centre d'éducation des adultes » et « futur ».

Dans un troisième temps, les types de discours et leur articulation sont identifiés au sein des segments thématiques⁵.

Dans un quatrième temps, des tensions sont identifiées sur les axes de l'agentivité et de la typicalité, et ce à partir des articulations des types de discours au sein des segments.

RÉSULTATS

Trajectoires objectives

Jonathan, Christiane et Bobby ont entre 18 et 20 ans. Leurs parents possèdent au plus un diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Jonathan et Bobby ont des frères ou sœurs ayant décroché, la sœur de Bobby ayant raccroché et obtenu un diplôme d'études secondaires. Tandis que Bobby et Christiane vivent dans deux régions éloignées d'un centre urbain, Jonathan réside à Montréal.

Les trois jeunes vivent des difficultés scolaires. Deux portraits de décrochage se distinguent toutefois : Bobby et Jonathan quittent l'école en première secondaire et travaillent pendant environ trois ans avant de raccrocher, tandis que Christiane « est décrochée » lorsqu'elle doit passer, à 18 ans, au secteur des adultes, faute d'avoir réussi deux cours en cinquième secondaire. Au moment de l'entretien, ils fréquentent tous les trois un Centre d'éducation des adultes, Jonathan et Bobby recevant des prestations d'Emploi Québec.

L'entretien de Jonathan est le plus long et riche en informations, en particulier sur sa période d'emploi et sur son raccrochage : 61 segments thématiques sont identifiés, comparativement à 33 pour Christiane et 44 pour Bobby.

Les articulations observées des types de discours

Le type de discours modal est le récit interactif : il intervient dans 72 % des segments analysés pour Jonathan, 82 % pour Christiane et 68 % pour Bobby. Le discours interactif direct vient en second (dans 57 % des segments pour Jonathan, 73 % pour

5. Un consensus est obtenu entre deux chercheuses pour l'identification des types de discours. Nous remercions Camille Allard-Lachapelle, étudiante au baccalauréat de psychologie, pour son implication dans cette phase de la recherche.

Christiane et 55 % pour Bobby). Le discours interactif rapporté et le discours théorique s'articulent aux deux types de discours principaux et sont présents dans 15 à 45 % des segments. La narration est plus rare : une occurrence pour Jonathan et Christiane, et trois pour Bobby.

Le récit interactif inscrit le discours dans le genre autobiographique. Les trois jeunes l'emploient pour raconter de façon impliquée les étapes successives de leur parcours. Ils l'emploient parfois seul, tel Jonathan qui raconte l'accumulation de difficultés ayant abouti à son décrochage :

Ils m'ont mis dans une classe de PEP [Préparation aux études professionnelles], sauf que là ça m'a complètement démotivé, parce que je me suis retrouvé avec, genre, les amis de mon petit frère ou... les p'tits frères de mes amis à moi, faque ça m'a complètement découragé. On était pas dans le même monde, on était comme pas, non. Ça fittait, j'fittais comme pas dans ce décor-là, pis j'étais pas motivé à c'te moment là, pour aller à l'école, pour les études pis il fallait... Moi j'habitais plus chez mes parents à ce moment-là, faque là... quand je finissais l'école, je finissais l'école à 4 h, non 4 h moins quart, pis je commençais à travailler à 4 h 15 jusqu'à mi... 11 heures, non minuit moins quart. Pis je faisais ça toutes les jours de la semaine, pis je travaillais samedi, dimanche aussi toute la journée. Déjà que j'étais pas bon à l'école, j'avais pas de temps pour moi pis... j'pouvais comme pas arrêter de travailler, tsé j'avais des trucs à payer, parce que j'habitais chez mon ami, mais fallait quand même que je paye un loyer, pis la bouffe pis toute ça.

Segment 1 – Récit interactif

Le discours interactif direct est également employé seul, en réponse à une question de l'intervieweur.

Soixante-sept pour cent (67 %) des segments articulent toutefois plusieurs types de discours, opérant ainsi des déplacements de l'interprétation de l'agir sur les axes de l'agentivité et de la typicalité. Les types de discours s'articulent selon deux configurations.

La première configuration, l'enchâssement, subordonne un type de discours mineur à un type de discours majeur pour en détailler un aspect. Dans l'exemple suivant, Christiane enchâsse un discours interactif rapporté au récit interactif. Les paroles rapportées interviennent dans l'espace-temps du récit interactif (un vécu d'intimidation) et proviennent de ses instances d'agentivité (Christiane et sa mère).

Récit interactif	Discours interactif rapporté
[...] j'étais aussi enragée de me faire écœurer, pis toute ça. Pis ça m'enrageait qu'y'avait personne pour m'aider. Tsé ça m'enrageait aussi que Tsé, c'est la seule personne qui aurait pu, façon de parler, m'aider ou me soutenir. Pis on dirait que j'avancais pas, j'étais tout l'temps dans l'même bateau. Fait que sûrement aussi que j'étais un peu nerveuse de tout l'temps aller à l'école.	ma mère me disait juste : « Ignore-les. » Tsé j'disais à ma mère que j'voulais pu y aller. Elle : « Non, y'en est pas question », pis toute ça.

Segment 2 – Enchâssement

La seconde configuration, la juxtaposition, met deux types de discours en appui réciproque. Dans l'exemple suivant, Bobby juxtapose un discours théorique sur le décrochage et un récit interactif de son raccrochage. La conjonction *tandis que* oppose le discours théorique à caractère général au récit de sa situation scolaire.

Récit interactif	Discours interactif rapporté
Ben tant qu'à moi, toutes les jeunes qui lâchent, y repensent tous, y repensent toutes à leurs affaires comme faut, parce que... tsé à moins que la personne, tsé y peut avoir des bonnes lucks, que tu lâches pis qu'tu pognes une job, t'aimes ça pis t'es ben payé, pis tsé, c'est sûr que la personne va vouloir continuer. Mais si y'arrivait quelque chose un jour, ça peut être à 30 ans, à 40 ans qui arrive de quoi que faut t'ailles une autre job, faut qu'tu retournes à l'école à 40 ans, 30 ans, c'est pas drôle.	Tandis que moi ben moi j'vas l'avoir fait, j'vas avoir lâché à 15 ans, j'vas avoir repris à 17 ans, 18 ans, pis j'vas pouvoir avoir fini pareil à 20 ans mon secondaire. C'est tard, mais au moins y va être fini.

Segment 3 – Juxtaposition

Le discours interactif direct : partage d'expérience et de sens avec l'intervieweur

Le discours interactif direct, juxtaposé ou enchâssé à d'autres types de discours, est mobilisé tantôt pour répondre à l'intervieweur, tantôt pour partager son expérience, qui passe alors d'un statut personnel à interpersonnel (pôle collectif de l'axe de l'agentivité). Cet appui sur l'intervieweur se fait à plusieurs niveaux : l'explication des motifs de son action, le travail sur soi, l'argumentation d'une opinion et la prise à témoin d'une expérience passée.

Les trois jeunes rendent intelligibles pour l'intervieweur leurs décisions par le discours interactif direct, tel Jonathan pour qui le raccrochage vise à échapper à la précarité de l'emploi :

Récit interactif	Discours interactif rapporté
Ça me tente pas de survivre pendant dix ans encore,	<i>donc c'est pour ça que ça m'a motivé de revenir à l'école.</i>

Segment 4 – Jonathan, raccrochage

Christiane se saisit, quant à elle, de l'entretien pour interpréter sa tendance à abandonner (pôle schématique), qu'elle met en tension avec sa décision de s'inscrire à l'éducation des adultes (pôle émergent).

Discours interactif rapporté	Récit interactif	Discours interactif direct
J'me suis dit, comme, comme j'disais : « J'ai jamais commencé quelque chose pour le finir. J'ai toujours faite mes choses à moitié. »	C'est comme, admettons, j'me suis inscrite au taekwondo, J'ai pas été jusqu'à ceinture noire là. J'ai arrêté. Ça fait blanc, jaune, vert. J'ai arrêté à jaune. Tsé, j'ai fait des cours de danse, j'ai jamais appris à danser au complet. J'ai lâché. J'me décourage, j'baïsse tout l'temps les bras.	c'est, genre, du karaté là. D'après moi, j'ai pas assez d'confiance en moi.

Segment 5 – Christiane, raccrochage

Par le discours interactif direct, Jonathan et Christiane soutiennent que l'école devrait fonctionner comme les Centres d'éducation des adultes. Christiane théorise sur la discipline et la responsabilité à l'école, induisant un mouvement de son expérience personnelle vers le pôle collectif. Le discours interactif direct, contrairement au discours théorique, lui permet de souligner qu'il s'agit de son opinion personnelle.

Regarde c'parce que, moi j'ai pour mon dire l'élève ça y tente pas de faire de maths, ça y tente pas d'avancer, c'est pas ton problème tsé. [...] Si ça te tente de skipper un cours, skippe ton cours. C'est ton problème à toi : tu manques de la matière. Tsé moi je vois ça comme ça, mais les profs sont trop sur notre dos, sont tout l'temps là à essayer de nous ramener comme des parents, genre.

Segment 6 – Christiane, avant le décrochage

Enfin, le discours interactif direct est employé pour prendre l'intervieweur à témoin. Bobby dénonce ainsi les réprimandes subies à l'école, et Jonathan emploie le tu pour placer l'intervieweur dans le détail de ses conditions de travail précaires. Ce dernier affirme, par juxtaposition d'un discours théorique au discours interactif direct, que son expérience d'exploitation, bien que révoltante, était inévitable dans le contexte socioéconomique. Des pôles émergent et individuel, son interprétation de son agir se déplace vers les pôles schématique et collectif.

Récit interactif	Discours interactif direct	Discours théorique
J'me rappelle moi, tsé avant de venir m'inscrire à l'école, j'en ai faite une job, j'me sentais comme,	j'me sentais exploité carrément. C'tait, on débarquait des madriers des conteneurs [...] Pis là toi t'es payé au conteneur. Pis là toi y fallait que t'en sortes un dans une journée pour être payé quoi, 90-100 piasses. Heille, c'est parce que c'est cordé dur dur, tsé faut que tu les tires tes madriers, pis là y'ont 12 pieds de long, sont en paquet ça d'épais.	Tsé tu peux, tu te fais exploiter, tsé pas d'études, soit tu fais quelque chose que t'aimes pas, soit tu te fais exploiter ou tu fais des heures de malade. C'est ça pas avoir d'études en 2012.

Segment 7 – Jonathan, emploi

Les trois jeunes font également ressentir à l'intervieweur leurs réussites au Centre d'éducation des adultes. Le pôle individuel de l'échec est repoussé et les réussites émergentes sont associées au contexte institutionnel.

Discours interactif direct	Discours interactif rapporté
Pis quand tu rentres aux adultes, pis qu'tu vois que les profs sont bons pis qu'tu comprends que tu vas l'avoir, tu vas passer là tsé. T'as un examen,	« ah crime, premier examen d'passé. »
Deuxième examen passé, aille là, rendu là, on dirait qu'y a pu rien qui va t'arrêter. Pis quand t'as des 60,	« ah crime c'pas aussi... »
Mais quand tu pètes des 80, 90 en montant, ça encourage quelqu'un, là. Ça rend la confiance en soi.	Tu dis: « Là, crime, j'suis capable », j'suis comme: « J'vas avoir été tard, lentement mais sûrement! »

Segment 8 – Bobby, Centre d'éducation des adultes

Le discours interactif rapporté: ruptures et interactions typiques

Le discours interactif rapporté peut mettre en scène une composante du récit par enchâssement de transactions avec autrui (transactions relationnelles) ou d'un dialogue intérieur (transactions biographiques) (Dubar, 2015). Il peut également illustrer, par des exemples ou des contre-exemples, les interactions typiques dans une institution.

L'enchâssement du discours interactif rapporté marque, dans un premier cas, des transactions relationnelles à un moment charnière du parcours. L'agir est alors émergent, avec ou sans agentivité du locuteur. Dans la seule occurrence où un jeune rapporte uniquement sa propre parole dans une transaction relationnelle, Bobby exprime son refus de la relégation en classe adaptée à l'école primaire :

Discours interactif direct	Discours interactif rapporté
Ben moi j'tais gêné. Juste le fait d'être dans c'te classe là, c'tait pas du monde comme moi.	J'avais averti ma directrice que j'voulais pas être dans c'te classe là, parce que c'tait du monde un peu plus lent, tsé. Moi j'avais pas un problème mental là tsé, j'avais un problème d'école.

Segment 9 – Bobby, avant le décrochage

Jonathan rapporte des transactions relationnelles dans le récit de ses changements de classe ou d'école : la négociation avec ses parents pour reprendre l'école après son premier décrochage ou encore la promesse d'aide d'une enseignante par le transfert dans une classe adaptée. Seule la parole de l'enseignante est alors rapportée :

Discours interactif	Discours interactif rapporté
Puis c'est ça, rendu en cinquième année j'ai eu une prof qui était comme meilleure que les autres, pis... elle, elle a essayé de m'aider du mieux qu'elle pouvait, mais elle s'est rendu compte que... c'est comme s'il m'en fallait plus. Donc... Ouais, faque c'est ça, j't'allé, c'est ça.	Faque elle m'a dit qu'ils allaient m'envoyer dans une autre école où il y a plus d'aide, mais que c'était une école de troubles de comportements: « On sait que t'as pas de trouble de comportement, mais on va t'envoyer là quand même parce qu'il y a plus de soutien comme des orthopédagogues pis des trucs comme ça. »

Segment 10 – Jonathan, avant le décrochage

Enfin, le discours interactif rapporté met en scène, chez Jonathan seulement, des transactions relationnelles fictives évitées grâce au raccrochage : se présenter à autrui comme occupant un emploi subalterne, ou conseiller à un jeune de poursuivre ses

études sans les avoir terminées soi-même («Continue d'aller à l'école, mais moi j'ai arrêté en [secondaire]1.»)

Dans un second cas, le discours interactif rapporte des transactions biographiques, toujours à un moment charnière du parcours de vie. Elles concernent en particulier des résolutions, des espoirs et des doutes, déplaçant l'interprétation de l'agir vers les pôles individuel et émergent. Jonathan décrit ainsi son raccrochage comme une rupture avec les emplois précaires: «Un moment donné, assez c'est assez, ça me tentait pu. "Moi j'ai assez donné faque un m'ment d'né c'est assez, je retourne à l'école." » Le discours interactif de Christiane marque, quant à lui, le contraste entre sa nonchalance antérieure et son incrédulité d'avoir échoué deux cours en cinquième secondaire:

Discours interactif	Discours interactif rapporté
Façon de parler, secondaire 1-2-3-4...ben 1-2-3, j'dirais, ben 1-2-2-3, j'ai doublé mon secondaire 2, ça me faisait rien. Mais... 4-5, en 4, j'avais toute passé fait que j'étais contente tsé. J'étais fière de le dire là. En 5^e secondaire, j'étais pas sûre que j'passais, mais j'étais pas sûre de couler non plus, tsé j'étais comme entre les deux. Mais quand j'ai vu mon bulletin, genre j'avais été porter des CV dans l'été, j'étais persuadée [que] j'avais passé mon secondaire 5, j'marquais avec un DES [Diplôme d'études secondaires] en mains, pis... Mais quand j'ai vu mon bulletin, j'ai faite comme :	«Pas grave, c'est juste l'école, j'm'en câlisse.» «Ça se peut pas, là.»

Segment 11 – Christiane, décrochage

Dans un troisième cas, le discours interactif rapporté permet aux trois jeunes de mettre en scène les interactions typiques des institutions scolaires (pôle schématique). Les injonctions de l'école secondaire sont opposées aux interactions cordiales du Centre d'éducation des adultes:

Discours interactif direct	Discours interactif rapporté	Récit interactif
Le prof, tu parles, devant toutes les élèves là, y t'bavera pas devant toutes les élèves, tsé y va attendre ou n'importe quoi, tsé y t'parle en privé, y t'parle pas... Nous autres, au secondaire là, tu t'fais baver par un prof en avant de toute la classe, t'as-tu l'goût de t'laisser marcher sur la tête comme on dit? Tu rouspètes.	y dira pas [Imite un professeur qui crie] y va dire « Bobby viens icitte, là j'aimerais ça qu'tu sois plus calme » « Arrête de rouspéter, arrête de rouspéter! » [Imite un professeur]	Ça c'était mon pire problème J'faisais juste rouspéter. Y'a un prof qui m'disait de quoi... [Je l'achalais] tout le temps. Tandis qu'aux adultes, ben c'est fini c'te temps là.

Segment 12 – Bobby, Centre d'éducation des adultes

La narration : autrui comme exemple ou catégorie

La narration, moins employée, rend compte de l'expérience d'autrui. Certaines narrations caractérisent ainsi les marges de manœuvre de l'individu dans l'institution (pôles schématique et collectif). Par l'expérience de sa mère, Jonathan démontre que le Centre d'éducation des adultes fonctionne selon une norme d'autonomie et de « chacun son rythme » :

Discours théorique	Narration
Comparé aux écoles secondaires normales, aux adultes, c'est ça qui est génial aux adultes parce que t'avances à ton rythme. Si tu veux faire un livre en une semaine, ben tu fais un livre en une semaine. Tsé tu peux comme juste...	Ma mère elle a fait, elle est partie de la 6^e année pis elle a fait tout son secondaire en six ou neuf mois. Tsé c'est... pis elle a trois enfants à la maison, elle peut pas ouvrir ses livres en arrivant à la maison.

Segment 13 – Jonathan, Centre d'éducation des adultes

D'autres narrations permettent, pour Bobby, de distinguer son expérience de celle d'autrui. Il se situe par rapport aux autres élèves de sa classe adaptée qui n'ont pas

décroché sans pour autant progresser (pôle collectif) et exprime son agentivité par sa sortie d'un état de stagnation (pôles individuel et émergent).

Narration	Récit interactif
Y'en a du monde qui était dans c'te classe, qui était avec moi que, quand j'ai lâché sont en secondaire 1, j'ai repris trois ans plus tard y'étaient rendus aux adultes pis y'avaient même pas fini leur secondaire 1.	Pis moi j'tais rendu, j'les avais dépassés, pis ça faisait trois ans que j'allais pu à l'école.

Segment 14 – Bobby, décrochage

Le discours théorique: normes, institutions et théorisation des expériences vécues

Le discours théorique porte surtout sur les normes et structures sociales cadrant les décisions des jeunes. Il décrit également le fonctionnement des institutions fréquentées (école ou emploi). Enfin, pour Bobby et, dans une moindre mesure, pour Christiane, ce type de discours érige des expériences en théories.

Le discours théorique est d'abord employé pour identifier des normes et structures encadrant l'agir des jeunes. Une première catégorie de normes, énoncée par Jonathan (segment 7) et Bobby, concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour occuper un bon emploi et échapper à la précarité et à l'exploitation. Une deuxième catégorie, présente dans le discours de Jonathan, relève de l'âge normal d'obtention du diplôme d'études secondaires, dont il souhaite ne pas s'éloigner. Cet emploi du discours théorique révèle un rapport instrumental à l'école et met en tension les pôles individuel et collectif.

Le discours théorique décrit également les normes comportementales de l'institution scolaire. La description du fonctionnement des Centres d'éducation des adultes est enthousiaste, et la norme d'autonomie y prévaut. Ce fonctionnement, jugé plus respectueux, est opposé à celui de l'école secondaire :

Discours théorique	Discours interactif rapporté
On dirait que, tsé au secondaire, y'a tout l'temps un prof qui te pousse, tsé. Fait que toi dans l'fond tu fais juste écouter le professeur pis tu travailles, au pire. Mais ici là y'a personne qui va te dire T'es à ta place, t'as ta musique. Ça te tente pas de travailler, tu travailles pas. Le prof il va juste te contourner. Tant que tu déranges pas pis que tu cries pas genre. Tsé tandis que ici, c'est vraiment toi qui faut que tu te pousses toi-même fait que si tu veux réussir, pousse.	« Envoie, travaille, travaille, envoie, envoie », « envoie, travaille ».

Segment 15 – Christiane, Centre d'éducation des adultes

Le discours théorique est enfin un moyen d'ériger sa propre expérience (pôles individuel et émergent) en règle (pôles collectif et schématique). Christiane, en contraste avec ses comportements à l'école secondaire, affirme qu'il ne sert à rien de parler en classe : « [...] de un, t'avances pas, pis de deux, tu ralentis les gens autour de toi. » De même, Bobby théorise le « bon décrochage » et énonce une théorie psychologique des difficultés vécues au primaire : « Quand tu coules tes examens, couler, après couler, après couler, un moment donné tu viens que t'as pu confiance en toi pantoute, tu penseras jamais que tu vas passer ça ces examens-là. » Ainsi, il se libère d'un stigmate de mauvais élève en normalisant son expérience.

Dans ces discours théoriques, le tu n'interpelle plus seulement l'intervieweur comme représentant du collectif (comme dans le discours interactif direct), mais désigne quiconque se trouverait dans la même position. L'interprétation de l'agir se rapproche ainsi des pôles collectif et schématique.

CONCLUSION

Nous avons vu que l'articulation des types de discours met en tension des interprétations de l'agir sur les axes de l'agentivité et de la typicalité. Nous pensons que ces résultats peuvent guider le développement d'une sensibilité aux types de discours utilisés dans le récit de vie non seulement chez les chercheurs et chercheuses, mais également chez les praticiens et praticiennes, par transposition didactique dans la formation des fonctions des types de discours.

Comme postulé, les jeunes, malgré des positions scolaires et sociales comparables, interprètent de manière contrastée leur agir. En particulier, sur l'axe de l'agentivité, un agir interprété comme individuel peut tantôt adhérer aux normes ambiantes de responsabilisation et d'autonomie, tantôt être mis en tension avec l'institution. Ainsi, le discours interactif direct mobilisé par Christiane témoigne de son attitude passée sur le mode de la culpabilité. Par contraste, le discours théorique de Bobby érige sa

décision de décrocher en règle contre la relégation imposée par l'école. Dans une posture intermédiaire, le discours interactif rapporté de Jonathan lui permet tantôt de rendre compte de sa résignation face à la relégation scolaire, tantôt de mettre l'accent sur son refus de l'exploitation vécue au travail.

L'existence de ces interprétations contrastées selon les jeunes invite à porter attention aux normes, aux structures et aux personnes intervenant dans le récit autobiographique à travers les types de discours mobilisés. Ainsi, le discours théorique éclaire les normes dont l'individu tient compte pour fonder son agir. La narration indique que la personne se situe par rapport aux expériences d'autrui. Le discours interactif rapporté signale des moments charnières dans la trajectoire, déterminés par autrui ou par soi-même. Il illustre également le fonctionnement des institutions par le discours de ses acteurs. Enfin, le discours interactif direct permet de repérer une négociation de sens avec l'intervieweur pour partager une expérience. L'intervieweur est alors un intermédiaire entre l'individu et le collectif.

En recherche ou en intervention avec les jeunes vivant des ruptures dans leur parcours scolaire, la sensibilité aux fonctions interprétatives des types de discours permettrait donc de repérer des éléments collectifs influents ou repoussés, ainsi que des habitudes et des moments charnières.

Références bibliographiques

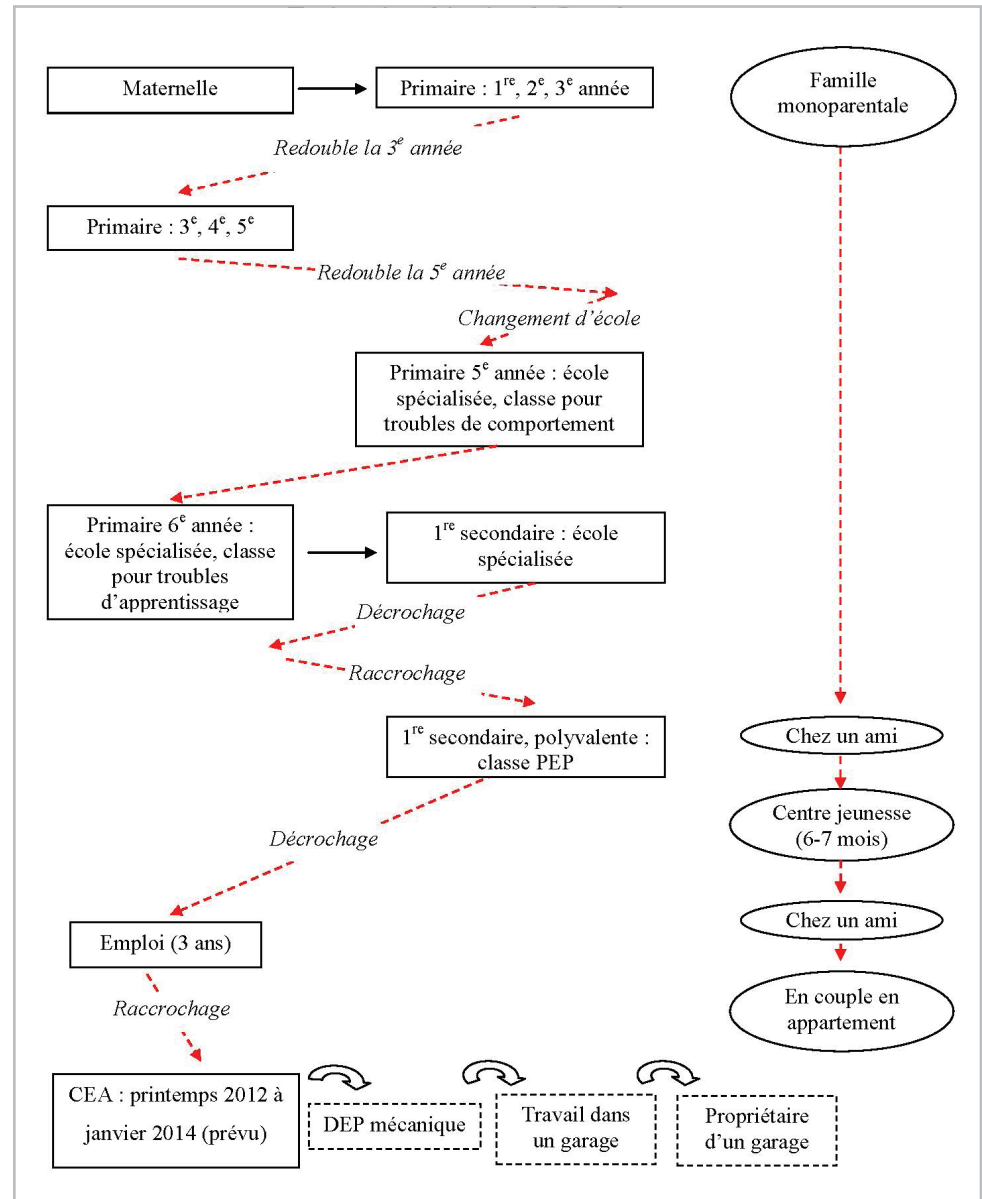
- BAUDOUIN, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- BERGIER, B. et FRANCEQUIN, G. (2011). *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*. Toulouse : Erès.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153(1), 98.
- BRONCKART, J.-P. et BULEA, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J. M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (1^{re} éd., p. 105-134). Paris : Presses universitaires de France.
- DESMARAIS, D. et SIMON, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet: enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches Qualitatives, Hors série*, 3, 350-370.

- DUBAR, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.
- DUBAR, C. (2015). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- ENGESTRÖM, Y. (2005). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. Communication présentée au Artefacts and Collectives : Situated Action and Activity Theory (ARTCO), Lyon. Repéré à <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/home.html>
- FILLIETTAZ, L. (à paraître). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. Dans J.-M. Beaudoin (dir.), *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, E. et JOLY, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383.
- JANOSZ, M., PASCAL, S., BELLEAU, L., ARCHAMBAULT, I., PARENT, S. et PAGANI, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/frequentation-scolaire/daccrochage.pdf>
- LEJEUNE, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éd. du Seuil.
- MAXWELL, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational researcher*, 33(2), 3-11.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation-Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire 2014*. Québec, Canada. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf

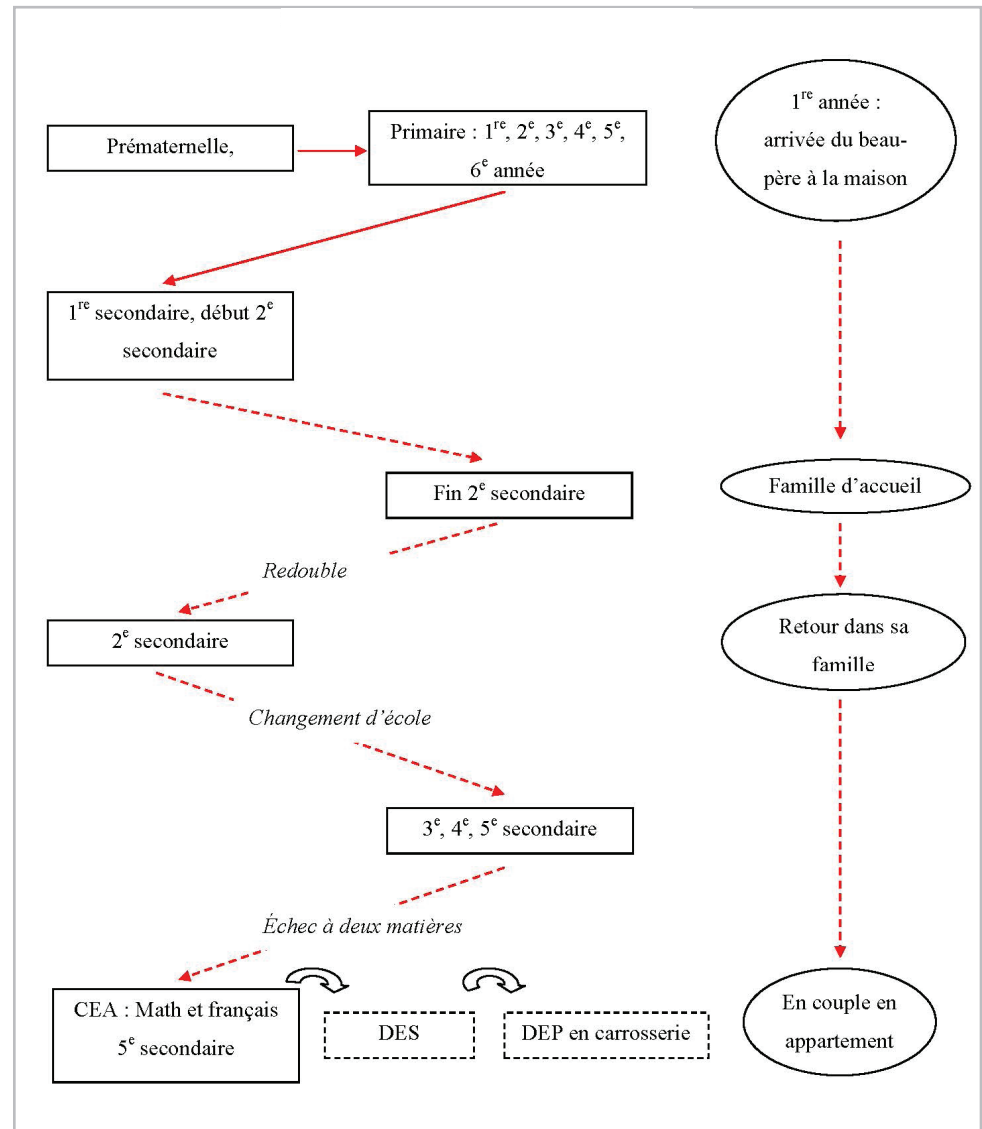
Annexe

TRAJECTOIRES OBJECTIVES DE JONATHAN, CHRISTIANE ET BOBBY

Trajectoire objective de Jonathan



Trajectoire objective de Christiane



Trajectoire objective de Bobby

