

## QUAND LES ENFANTS DISENT *LEUR* ECOLE ET (NOUS) APPRENNENT<sup>1</sup>...

■ MARTINE LANI-BAYLE

<https://orcid.org/0000-0002-4549-8872>

Université de Nantes

### RÉSUMÉ

Des travaux que nous avons menés tout au long de notre carrière, avec des extensions au Brésil notamment, montrent – s’il en était besoin –, ce dont les enfants sont capables et ce qu’ils peuvent attendre de leurs capacités narratives; et en écho ce que nous pouvons en attendre, tant en éducation et formation qu’en recherche. Reliant savoirs de vie et savoirs savants. Or si la narration reste malgré cela dévaluée dans le monde réflexif, elle est pourtant le véritable « propre de l’homme » (Victorri, 2002), ce qui nous constitue en tant que tels au plus profond: sans elle, notre réflexivité n’avancerait pas, nos apprentissages ne se feraient pas ou mal. Alors pourquoi ne pas en tenir compte et la cultiver dès le plus jeune âge, notamment à l’école? Et si nous racontions une histoire, notre histoire parmi et avec les autres, à la recherche et l’écoute de cette capacité narrativo-réflexive première qui devrait nous accompagner à tous âges de la vie?

**Mots Clés:** Narration. Capacité de réflexion narrative. Récits d’enfants. L’école.

### ABSTRACT

### WHEN CHILDREN TALK ABOUT THEIR SCHOOL AND TEACH (US)...

The work we have done throughout our career, with extensions in Brazil in particular, shows - if necessary - what children are capable of doing and what they expect from their own narrative skills, echoing in us what we can expect from them in education, training and research, linking lived knowledge and academic knowledge. However, if narration continues to be undervalued in the world of reflection, it is the true “human characteristic” (VICTORRI, 2002) that constitutes us as humans in the deepest sense of the term: without it, our reflectivity would not advance, our learning would not take place or would be poorly done. So, why not take into account narration and cultivate it from an early age, especially in school? And what if we told a story,

<sup>1</sup> Titre d’une conférence avec actes pour le 35<sup>e</sup> congrès de la Fédération nationale des associations des rééducateurs de l’Education nationale (FNAREN), Blois 28 mai 2020.

our story with others and among others, in search of and listening to this primitive capacity for narration-reflection that accompanies us in all ages of life?

**Keywords:** Narration. Narrative-reflective capacity. Children's stories. The school.

## RESUMO **QUANDO AS CRIANÇAS FALAM DE SUA ESCOLA E (NOS) ENSINAM...**

O trabalho que realizamos ao longo da nossa carreira, com extensões no Brasil em particular, mostram – se necessário for – o que as crianças são capazes de fazer e o que elas esperam de suas próprias capacidades narrativas, fazendo ecoar em nós, o que podemos esperar delas em educação, na formação e na pesquisa, vinculando saberes vividos e saberes acadêmicos. Mas, se a narração, apesar disso, ainda permanece desvalorizada no mundo das reflexões, ela é, no entanto, a verdadeira “característica humana” (VICTORRI, 2002), aquilo que nos constitui como humanos no sentido mais profundo do termo: sem ela, nossa reflexividade não avançaria, nossa aprendizagem não aconteceria ou mal se faria. Então por que não levar em conta a narrativa e cultivá-la desde tenra idade especialmente na escola? E se contássemos uma história, a nossa história com os outros e entre os outros, em busca e à escuta desta capacidade narrativo-reflexiva primeva que nos acompanha em todas as idades da vida?

**Palavras-chave:** Narração. Capacidade narrativo-reflexiva. Narrativas de crianças. Escola.

## RESUMEN **CUANDO LOS NIÑOS HABLAN DE SU ESCUELA Y (NOS) ENSEÑAN...**

El trabajo que hemos realizado a lo largo de nuestra carrera, con extensiones en Brasil en particular, muestra - si es necesario - lo que los niños son capaces de hacer y lo que esperan de sus propias habilidades narrativas, haciendo eco en nosotros de lo que podemos esperar de ellos en la educación, la formación y la investigación, vinculando el conocimiento vivido y el conocimiento académico. Sin embargo, si la narración sigue estando infravalorada en el mundo de la reflexión, ella es la verdadera “característica humana” (VICTORRI, 2002), la que nos constituye como humanos en el sentido más profundo del término: sin ella, nuestra reflexividad no avanzaría, nuestro aprendizaje no se produciría o estaría mal hecho. Entonces, ¿por qué no tener en cuenta la narración y cultivarla desde una edad temprana, especialmente en la escuela? ¿Y si contáramos una historia,

nuestra historia con otros y entre otros, en busca y escuchando esta capacidad primitiva de narración-reflexión que nos acompaña en todas las edades de la vida?

**Palabras clave:** Narración. Capacidad narrativa-reflexiva. Narraciones infantiles. La escuela.

Pour les apprivoiser [les mots], il faut les souper, les regarder, apprendre leurs histoires, et puis jouer avec eux, sourire avec eux. Les approcher pour mieux les savourer, les saluer, et toujours un peu en retrait se dire je l'ai sur le bout de la langue – le goût du mot qui ne me manque déjà plus. (DELERM, 2008, p. 7)

Pour beaucoup, la capacité narrative est une caractéristique infantile indigne des adultes chez qui elle serait remplacée par la capacité argumentative, alors que d'autres estiment que les enfants sont incapables de faire un récit avant l'âge de 7 à 9 ans: la capacité narrative serait-elle ainsi impossible avant le fameux « âge de raison » situé à 7 ans, ou *a contrario* stoppée par celui-ci? Le récit d'expérience ne pourrait-il être suscité auprès des plus jeunes qui dès lors, ne pourraient être pris en compte qu'à travers ce que les aînés disent et pensent pour eux – qui plus est sans eux?

## (Ré)habiliter la narrativité et sa prise en compte dans le cadre de l'enseignement comme de la recherche

*Donner davantage la parole aux parents, enfants et professionnels de la petite enfance, les entendre et faire entendre leurs voix, les uns aux autres: une perspective de recherche et de pratique à développer plus avant. (BROUGÈRE, 2007, p. 283)*

Court-circuitant pour notre part les réserves sur les possibilités narratives des enfants, et conformément à ce que notre pratique nous a montré, nous nous inscrivons

dans la lignée de Stern (2008) qui, dans la mouvance de l'*homo narrans* dont parle Victorri (*op. cit.*), remarque que nous venons au monde dans un bain d'enveloppes « pré-narratives » desquelles s'échapperaient, dès que paraît le langage, des ébauches de récits. Et celles-ci peuvent donner lieu, très tôt, à des micro-récits où les enfants, même très jeunes, expriment leur expérience quotidienne. Et découvrent, ce faisant, le monde.

Surfant sur cette possibilité, nous sommes partis écouter ce que les enfants ont à nous dire et nous apprendre de leur vie, par exemple dans le cadre de l'école et dès la maternelle, les prenant à témoin de ce qu'ils y vivent et comment. Dès lors, il s'avère impossible de ne pas prendre en compte leurs dires pour leur proposer des programmes, lieux ou modalités viables pour eux et producteurs de savoirs à leur portée.

En effet:

- Les écoutant, ils nous montrent le chemin de leurs besoins et nécessités.
- Les négligeant, nous passons à côté de ce qu'ils éprouvent et les conséquences de cette non prise en compte sont de leur proposer un univers inadapté et inapte à remplir, auprès d'eux, ses objectifs éducatifs et formateurs.

L'enjeu de cette reconnaissance nous le voyons est de taille, alors que le « taissez-vous! » est la parole la plus émise des enseignants vers les élèves en salle de classe (en tout cas en France), ce qui se montre bien plus rassurant ou confortable pour les adultes et leurs velléités de suprématie – que ce soit dans la vie courante ou en famille, à l'école,

dans les instances décisionnelles et même dans les sciences étudiant l'enfant.

Encore faut-il déjà qu'ils exercent leurs récits. Car cette capacité s'use si on ne s'en sert pas. Et ne peut dès lors mettre en œuvre sa fonction réflexive – ou peu et mal. Tout le monde a ainsi à perdre de cette sous-reconnaissance et de sa non, ou trop faible, stimulation.

Mais si une mise en récit est envisageable dès les premiers âges sous une forme en lien avec le développement, comment procéder pour la stimuler et recueillir, alors que nous n'avons guère d'expérience en ce domaine? Quels *impulseurs* ou « déclencheurs narratifs » (MEIRIEU, 1993, p. 126)?

En effet et comme avec l'adulte, la démarche suscitant une mise en récit d'une expérience vécue pour la réfléchir se travaille, *via* un rapport discursif narrateur/narrataire suivant ce qui s'appelle une démarche en « co-construction », où chacun des protagonistes (écouteur comme narrateur – fut-il un enfant) est engagé et impliqué. Il ne s'agit donc pas d'une entreprise solipsiste dans son coin qui ne se prêterait pas, en soi, à un tel effet formateur par manque de répondant extérieur, « autre ».

Car cette forme de récit à rebond, partant d'une curiosité à éclairer, nécessite pour prendre toute sa mesure un accompagnement *dialogique*, même implicite, que l'on effectue rarement simplement ou spontanément entre soi et soi (même si des biais auto-dialoguants – et non monologuants – sont possibles). Un décentrement en tout cas est nécessaire, un espace offert de « réfléchissement » à partir de la prise en compte des sensations et ressentis (F2) associés aux informations remontant du vécu (F1), pour permettre la survenue d'un espace de réflexivité (F3)<sup>2</sup> (LANI-BAYLE, 2006).

2 C'est à Piaget que nous devons la qualification des étapes de la mise en récit en termes de « réfléchissement » (correspondant à ce que j'ai nommé F2) puis de « réflexion » productrice de savoirs (que j'ai nommé F3). Le niveau F1 étant la base factuelle qui nécessite une mise en mots pour devenir pensable (F3).

Dès lors, son usage apparaît fondamental. Mais suffit-il, pour qu'elle survienne, surtout quand elle a été souvent limitée, d'accorder la parole aux enfants? Cela n'est pas si simple ni immédiat, ni à la demande ou sur commande. Nous constatons en tout cas que cette démarche questionnante nécessite des modalités particulières pour survenir et s'accomplir. L'adulte alors s'y engage: et que se passe-t-il, quand on parle authentiquement aux enfants et les écoute tout en les respectant? Car on remarque que les écouter, c'est aussi leur parler, les laisser se parler entre eux, le récit de l'un amorçant le récit de l'autre...

Cette capacité narrative ainsi est sociale car nourrie d'interactivités, elle est faite et ne peut surgir, puis valablement s'exercer, qu'en réciprocité, en confiance, en respect partagé: à parité d'humain à humain, donc, et quels que soient les rapports hiérarchiques, d'âge par exemple, qui peuvent par ailleurs s'exercer entre les protagonistes, alternativement narrateur (celui qui est écouté) et narrataire (l'écoutant). Ce qui montre sa difficulté à s'exercer, de surcroît quand il y a une différence générationnelle entre les protagonistes, souvent ressentie comme relation d'autorité ou de présence: ne serait-ce pas là une des principales impasses pour appliquer la démarche auprès d'enfants quand on est adulte, plutôt que de rabattre cette difficulté sur une incapacité de leur part, car trop jeunes, à faire de leur expérience un récit?

## Des premiers pas en recherche: raconter pour apprendre?

Et comment désormais ne pas se demander si c'est un bonheur ou un malheur pour chaque enfant d'apprendre? Il faudrait toujours se poser cette question avant de les obliger à s'asseoir, à écouter, à répéter. Elle ne pourra plus jamais être innocente. (BENAMEUR, 2000, p. 27)

## Vers l'enfant et son histoire

Nous sommes écartelés entre l'avidité de connaître et le désespoir d'avoir connu. (CHAR, 1948, p. 3)

Comment en suis-je arrivée à construire de telles réflexions? Ce qui m'a alertée sur l'importance de la capacité narrative au regard de la mise en œuvre des capacités cognitives a été ma première expérience professionnelle, en tant que psychologue clinicienne, auprès d'enfants en difficultés de vie et placés pour la plupart en familles d'accueil. À l'époque et pour ceux ayant été placés très jeunes (j'ai commencé à travailler auprès de cette population en 1974), ils étaient souvent non informés (ce que j'ai formalisé sous forme d'« interdits de savoir »<sup>3</sup>), ou désinformés de leurs propre histoire précédant le placement (ce que j'ai appelé la *scordatura*) (Lani-Bayle, 2006), afin, croyait-on, qu'ils ne souffrent pas d'un savoir estimé difficile pour (car sur) eux. Comme si le traumatisme pouvait venir, non de ce qu'ils avaient pu vivre, mais du simple fait de le savoir: c'est donc sur ce dernier, le savoir, que le danger de la vie était rabattu.

Or, j'avais remarqué que ces enfants étaient aussi souvent en graves difficultés scolaires (thématique travaillée de façon longitudinale auprès de toute une classe d'âge dans ma première thèse, 1979 – publication 1983) et ai fait alors le lien entre les 2, postulant que tout savoir devenait de fait dangereux pour eux, se rendant compte qu'on leur cachait quelque chose pour les protéger: et si ce qu'enseignait l'école pouvait aussi les mettre en danger? Autant s'y fermer, par loyauté envers ceux qui vous élèvent et en qui vous avez confiance.

3 Plus tard, je trouverai un travail complémentaire chez Boimare (1999) traitant, en amont du processus, de « peurs d'apprendre » remarquées chez certains enfants. Et qu'il apprivoisera notamment *via* les contes et récits mythiques, qui relatent des histoires bien plus terribles que les leurs et pourtant, présentes dans des livres à l'école. De quoi dégeler leur rapport au savoir.

Par la suite, j'ai affiné cette hypothèse, réalisant que ce masquage ou de ce désaccord imposé entre leur vie et ce qu'on avait pu leur en dire (*scordatura*), ou pas, les mettait dans l'incapacité de raconter leur vie, donc d'user de la fonction narrative qui nous constitue comme humains et qui s'initie du récit de nos origines, de nos débuts. Il n'y avait donc pas que les savoirs fondateurs qui leur étaient interdits d'accès, mais l'usage même de la narration qui nous historicise et nous fait entrer dans le monde des Hommes, Ricœur (1990, p. 167-198), parle d'« identité narrative ».

## Vers « raconter pour apprendre »

En écoutant les enfants on s'aperçoit que l'éducation n'est pas seulement un rapport aux savoirs, à l'héritage du passé, c'est aussi un rapport à ce qui se passe au jour le jour et un rapport à l'avenir.

C'est à travers cette triple réalité qu'ils donnent un sens à leur éducation et construisent leur identité. (MONTANDON, 1997, p. 228)

J'ai alors, une fois quittées mes fonctions de psychologue clinicienne et rejoint dans les années quatre-vingt-dix l'université en Sciences de l'éducation, initié une première recherche pour (in)valider ces hypothèses auprès d'autres populations plus étendues voire tout-venantes.

Et si le développement du rapport au savoir était en lien avec l'exercice possible de la fonction narrative? Réciproquement, l'on peut se demander si l'on ne contribuerait pas à l'émergence des savoirs chez les élèves par le biais de l'induction d'une réflexivité narrative, sollicitée ou accompagnée par l'enseignant et ce, dans un cadre évidemment non intrusif ni privé mais social rassurant, émulateur autant qu'apaisant.

Pour évaluer ces pistes intuitives, j'ai impulsé une première recherche à l'Université de

Nantes<sup>4</sup>, qui s'est appuyée sur ce constat empirique d'une insuffisance de la prise en compte effective à l'école de la dimension narrative du langage oral, en regard de ses autres dimensions (notamment explicative, argumentative, descriptive, informative).

L'hypothèse majeure sous-tendant ce travail a été que la capacité narrative, malgré sa faible reconnaissance dans une école favorisant l'argumentatif, se trouverait fortement en lien avec la réussite scolaire. Et, parmi les différentes formes que celle-ci peut revêtir, c'est le récit en première personne qui aurait une fonction clé dans ce processus: la scolarisation interviendrait là où le récit est possible. Alors, l'introduction explicite d'une démarche narrative dans le champ pédagogique, et en accompagnement des pratiques scolaires dans les différentes disciplines, retentirait sur les autres types de langage sollicités à l'école avec lesquels elle s'articule et sur les apprentissages. Car ceci contribuerait à améliorer la maîtrise de la langue et la réussite scolaire, par le biais notamment de l'aide à la réintégration de la personne dans son parcours de vie et au développement concomitant, voire à l'émergence de la confiance et de l'estime de soi.

Globalement dans cette recherche, les attitudes observées ont mis en évidence des rapports extrêmes à l'expression narrative dans les classes, de l'ordre du presque rien à l'envahissement, en fonction des niveaux et contextes. Et si c'est dans les classes regroupant des enfants au cursus scolaire perturbé que la prise de parole des élèves est apparue la plus évidente, c'est avec de nombreuses onomatopées ou mots inappropriés et apparaissant de façon désordonnée non temporalisée, peu maîtrisée ni pertinente. Pourtant, c'est là que les rapports dans l'ensemble sont les plus personnalisés mais sans distance. On

a remarqué conjointement que cette prise de parole dérange ou fait rapidement peur à l'enseignant qui ne sait qu'en faire. Alors lorsqu'elle surgit, la tendance porte plus à tenter de l'endiguer qu'à concourir à son développement et à son exploitation – climat qui se qui se montre en général plus apaisé dans les classes ordinaires.

Ce que l'on a pu retenir principalement de cette recherche renvoie d'abord, et avant tout, au *changement de regard* qu'elle a suscitée chez les enseignants (notamment quant à la circulation de parole), envers leurs élèves en général et les élèves en difficultés en particulier. Mis en confiance par cette modification d'attitude – même si cela prend du temps –, les élèves se sentant écoutés s'expriment. Leur épanouissement relationnel à l'école a ainsi pu se dégager des résultats directs de leur scolarité qui pouvait alors, en cas d'échec, se dérouter sur un autre mode que celui de la marginalité avec, comme on le constate trop souvent, soit retrait, soit agressivité: il est remarquable en effet de relever combien l'agressivité peut prendre la place laissée vacante par la parole – et inversement, comme l'a bien étudié Dolto(1987), par exemple. Et ce travail, mettant l'accent sur l'impulsion et l'accueil du narratif, a retenti sur les résultats scolaires et les apprentissages, sans que rien de différent ou de plus soit réalisé en ce sens. Juste en passant par le biais du narratif.

Cette sortie des habitudes scolaires a ainsi généré des relâchements de la tension, des moments privilégiés de proximité avec une authenticité accrue faite de respect mutuel et de reconnaissance de l'autre, allant du *je* de l'un au *je* de l'autre et retour: cette pratique renforcée a contribué en effet à faire exister autrement les élèves, mais aussi leur enseignant, mettant en œuvre entre eux une relation que j'ai qualifiée de « clinique-dialogique » (Lani-Bayle, 2019).

<sup>4</sup> Cf. recherche réalisée en classes de fin de cycle du primaire in: Lani-Bayle, 1999, p. 196 à 203.

Au-delà de ses apports spécifiques, cette recherche a mis en évidence le questionnement suivant: *peut-on apprendre autrement qu'en racontant*, que ce soit par oral ou par écrit? Mettre des mots sur une expérience *donne forme* à la pensée, elle transforme le sujet se formant en auteur de ses apprentissages.

À l'issue de cette recherche, trois phases, distinguées dans le dispositif d'animation pédagogiques, ont pu être retenues comme fondamentales: Sensibiliser en amont les enseignants aux effets de la narration; Inciter, dans les pratiques et dès les périodes de formation, à mettre l'accent sur les pratiques de narration; Accompagner ces situations et les réflexions sur lesquelles elles peuvent déboucher, ce qui revient aussi à instaurer un travail d'équipe autour de ce que la narration met en route pour tous – adultes y compris.

Après une telle approche des témoignages reçus directement des enfants sur leur vécu scolaire, nous sommes retournés voir ce que pouvaient en dire des enfants en difficultés dans leur rapport au savoir.

## Comprendre l'échec par le récit

Ce n'est qu'avec un objet en désordre que commencent les histoires. » (HANDKE, 1971, p. 34)

Ainsi cet étudiant en thèse<sup>5</sup>, rééducateur, a réalisé ses travaux de recherche avec des objectifs et perspectives proches, auprès d'élèves en échec. Ceux-ci ont montré que ce qu'ils peuvent raconter, concernant leur vécu scolaire du moment, ne s'invente pas et permet de les comprendre. En voici quelques exemples:

Expression d'angoisses devant une situation inconnue:

– Moi je sais bien comment c'est la lecture:

5 Extraits de la thèse de Chatellier, 2000.

parce qu'avec Mme Y avant là tu sais, et bien on faisait des choses comme ça de cacher des mots, de cacher des écritures et après il fallait se rappeler. La lecture c'est pareil, mais il y a quelque chose de dur parce que les mots il y en a beaucoup. Alors d'abord je me rappelle et puis tout d'un coup, j'ai peur dans ma tête.

– Je crois que je sais lire, enfin je sais reconnaître tous les mots. Je suis pas d'accord avec la maîtresse quand elle dit que je sais rien lire. Mais c'est drôle parce que si je veux comprendre une histoire, il faut pas que je lise toutes les lignes, sinon tout s'embrouille: il n'y a que ma voix dans ma tête qui parle et je comprends rien. Alors je cherche des mots clés, je crois avoir compris quelque chose et puis j'ai peur, alors je recommence à tout lire du début à la fin. Et je comprends rien. Et la maîtresse m'interroge, bien sûr.

Intrusion du contexte de vie connu, familier  
– difficile de passer d'un milieu à l'autre:

– Tu vois, il y a les étiquettes là: alors je les regarde et puis quand j'en reconnais deux ou trois ou quatre même pas tout hein, c'est pas grave, je sais que je vais y arriver. Parce que deux par exemple, je regarde laquelle va avant l'autre et je les mets dans l'ordre et après j'essaye d'entendre les autres et je trouve, mais tout d'un coup il y a maman [...] euh non [...] la maîtresse je veux dire, qui dit: c'est fini.

– Pour la lecture silencieuse, c'est facile et difficile tu vois, les deux: à la fois c'est drôle, hein. Par exemple c'est facile parce que comme ça, je suis pas obligé de lire en ligne. Et puis c'est difficile parce que au moment où je crois avoir bien compris, j'entends ma mère qui dit: lis donc en entier. Et pourtant elle est pas là, ma mère!

Comme on le constate alors, quand on écoute les enfants, les savoirs se transforment et la compréhension survient. Ce qui est bien différent pour saisir le contexte réflexif d'un enfant, force est de le constater, de ce que l'on lit sur les bulletins scolaires en termes habituels de « lacunes », « peut mieux faire », « incapable de suivre », « ne fait aucun effort », « ne

soutiens pas son attention » [...] allant jusqu'à des commentaires humiliants, parfois publics, « élève nul », « avec les parents qu'il a »...

Nous voyons ainsi comment il est possible de tirer parti des enseignements des *ré-cits d'expérience de vie* dans leur rapport à la formation, sans pour autant, bien sûr, y faire entrer, s'il s'agit bien à la base de ressenti, le domaine privé qui y est rattaché mais qui n'est pas le savoir qui doit être traité en direct à l'école. Si le savoir de vie nourrit le savoir savant, chacun a sa place et le respect des frontières reste fondamental.

## Une exploration auprès d'écoliers, anciens et actuels

Il existe une remarquable présence du mythe de la scolarisation lorsqu'on parle d'apprentissage, qui méconnaît l'apprentissage de la vie, de l'expérience, du vécu de chaque personne. (VASCONCELOS, 2003, p. 268)

Afin de valider cet intérêt et ces croisements narratifs productifs de savoirs, nous sommes partis à la recherche de récits, d'abord de ce qu'il reste de l'école (bien) après l'école, puis de ce qui s'en construit au fil de l'expérience dans la représentation des enfants alors qu'ils y sont encore. Le récit apparaissant comme multifonction, tant pour exprimer que pour, se formant, attester de la formation tout en la constituant.

## Raconter l'école au cours du siècle

C'était un récit qui naissait de l'écoute [...] (TAWADA, 2001, p. 22)

À cet effet, nous avons réalisé une recherche auprès de dix personnes de quarante à quatre-vingts ans environ, pour évaluer par leur récit la prégnance de leurs souvenirs de scolarité:

Que pouvaient-ils en dire quelques années ou décennies après?

Quel exercice de la fonction narrative, de quels apprentissages pouvait-elle rendre compte dans l'après-coup?

L'ouvrage qui en rend compte<sup>6</sup>, constitué des récits de ce qui leur restait de leur expérience de l'école, a eu des suites inattendues. Non seulement il a activé les souvenirs scolaires des lecteurs, se mettant parfois spontanément à les écrire à leur tour, mais il a aussi été utilisé dans quelques classes par des enseignants de français.

Car curieusement, il a intéressé des élèves d'aujourd'hui, malgré les différences fondamentales entre les récits exposés, quelle que soit leur époque, et la scolarité du début du XXI<sup>e</sup> siècle. L'odeur de la craie ne leur est plus connue ou guère, les pupitres ne sont plus de bois et aucun poêle ne trône au centre de la classe, pour autant de jeunes écoliers contemporains se sont reconnus dans ces témoignages d'un autre temps. Comme s'il y avait des invariants dans l'expérience scolaire, comme si ce qui s'en échappait restait globalement de même essence, au-delà des temps, des programmes et des politiques. Quoique contingents, ces récits touchaient donc à quelque chose de fondamental sinon universel et transversal, au-delà des lieux et des époques.

En complément de la surprise de voir combien la scolarité – avec ses côtés tant agréables que traumatisants, parfois –, demeure présente chez tout un chacun à tout moment de sa vie et prompt à resurgir à la moindre stimulation, nous avons remarqué combien ce qui en reste sont surtout les émotions, l'aspect relationnel et ambiant, plus que les contenus que l'école se fait mission, pourtant, de faire passer aux élèves. C'est le hors-programme

<sup>6</sup> Lani-Bayle (dir), **Raconter l'école au cours du siècle**, L'Harmattan, 2000.

qui subsisterait donc le mieux, le non prévu, le liant humain – avec tous les désordres qui peuvent l’accompagner, entre angoisses, hontes et autres humiliations.

À tout le moins, il apparaît nettement que dans les apprentissages, la fonction de l’affectif, du relationnel et du sensitif (F2<sup>2</sup>), source du récit, est primordiale, avant même que le cognitif puisse entrer en jeu – et qu’elle reste surplombante tout au long du processus. Et que ce qui est retenu au long cours n’est pas (ou pas seulement...) ce que l’école demande de retenir.

## Raconter l’école en cours de scolarité...

Je veux qu’on m’écoute, se dit-elle. Je veux qu’on m’écoute, Ishii ou n’importe qui, peu importe. Et j’ai envie de sentir, par l’intermédiaire de chacune des répliques d’un interlocuteur attentif, que je continue à vivre sans avoir perdu le temps qui s’est écoulé jusqu’à maintenant. (Tsushima, 2001, p. 185)

**Figure 1** – Talkchild



**Fonte:** Fotografia de Martine Lani-Bayle

En écho de ces remarques, nous avons développé le projet d’interroger, sans attendre qu’ils deviennent adultes et s’en éloignent dans le temps, les représentations que se font les écoliers d’aujourd’hui de leur scolarité, recueillies sous forme d’entretiens auprès d’en-

fants de maternelle et du primaire essentiellement. Que disent-ils de leur vécu à l’école, qu’abordent-ils de l’aspect relationnel qui y règne (relations école/famille; relations aux pairs; relations aux enseignants...), de leur rapport aux activités scolaires (apprentissages; exigences à leur encontre; sécurité et environnement...), de leur statut de sujet social et apprenant? Quels sens attribuent-ils à l’école? Comment réfléchissent-ils leurs expériences? Et derrière leurs mots, que nous apprennent-ils sur l’école, sur leur qualité de vie à l’école, sur leur temps d’enfance passé à l’école?

Pour mettre en œuvre une telle parole avec un maximum de spontanéité de la part de jeunes enfants et éviter une situation surplombante ou hiérarchique propre à la situation scolaire et peu propice, à priori, à des entretiens cliniques-dialogiques, nous avons eu l’idée d’intercaler, entre eux-mêmes et le narrateur adulte, une peluche appelée Talkchild vivant sur une planète où l’école n’existe pas d’où sa curiosité sur ce que c’est, qui a remarquablement et universellement médiatisé la relation avec eux. Pour les enfants plus grands, l’adresse du récit était proposée envers un chercheur étranger qui, tout comme Talkchild, était curieux de découvrir comment ils vivaient leur école. Nous cherchions ce que chaque enfant pouvait en dire, ce qu’il avait à nous apprendre de son vécu scolaire. Au-delà, et comme nous l’avons dit nous pistions d’éventuels invariants communs à une telle expérience pour en repérer les écarts, les spécificités motrices comme inhibitrices. Globalement:

- Nous y verrons qu’un enfant de 3 ans a du mal à décoller de ce qu’il ressent à l’école (niveau F2<sup>2</sup>), à quoi il peut accorder une importance et une signification démesurées qui parfois, pourront l’empêcher de penser et d’apprendre. Par contre, ses réponses sont d’emblée personnalisées.

- Un enfant de 7 ans sera plus longuement descriptif et narratif, mais il sera difficile de l'inciter à quitter des réponses conformes aux attentes même et quand la question n'a pas été inductive, ses pensées étant avant tout calquées sur un formatage du monde adulte déjà bien ancré.
- L'adolescence ensuite se rebellera contre ces conditionnements en replongeant dans le niveau F2, d'abord pour s'y refermer comme les plus jeunes, avant de pouvoir le réinvestir de façon constructive au profit d'une réflexivité et pensée du monde plus adaptées tant au monde qu'à lui dans le monde.

Voilà quelques extraits d'entretiens avec leurs propres expressions.

Premières leçons de l'école, le soir de la rentrée des classes en Petite section:

Youri, trois ans et demi:

« À l'école, c'est la bagarre. Les jours sans école, y'a pas de bagarre. »

« La maîtresse a pas droit aux bisous [...] »

À l'adresse directe de Talkchild:

Jason, 3 ans:

« Tu attends d'être *comme moi* et tu iras à l'école. »

Colas, 7 ans:

Tu dois parler français, déjà. [...] Les maths, je vais t'expliquer [...]

P't'être qu'il y a des gars qui vont te tabasser. [...] Ils vont dire que tu es tout nouveau alors ils te tabassent. [...] T'as pas le droit de pistolet, alors... [...] ou alors il faudrait quelque chose qui te rende invisible. [...] Il faudrait te cacher [...]

Si tu te rends ami avec quelqu'un, c'est sûr [...] lui il pourra s'défendre pour toi. Et pour devenir ami? Il faut que tu lui dises, est-ce que tu veux être mon copain. Et après tu dis ton nom, tu dis ton adresse. [...] Ben lui, il faudra que tu lui expliques parce qu'il ne sait pas où c'est, la planète Mars.

Qui dit que l'école est un lieu rassurant, ouvert, où la différence est sinon attendue, à tout le moins admise?

– Au fait, à l'école, on y va pourquoi, s'étonne Talkchild?

Pour Colas, l'école, c'est:

[...] pour plus tard. [...] plus tard. [...] t'avances, t'avances, t'avances [...]

– Tu vas jusqu'où, en avançant?

J'en sais rien, ça. [...] Ça te servira pour plus grand. Quand on est petit, c'est nul.

– C'est dur?

Ça *dure* longtemps. [...] Faut attendre. C'est plutôt long [...]

Ces premiers recueils nous montrèrent vite tout ce que l'on pouvait attendre des expressions des enfants sur l'école, tout en confirmant que la projection vers le petit être vert venu d'ailleurs était efficiente et prometteuse.

Ainsi, après les avoir écoutés:

- Qui prétendrait encore que ne se joueraient à l'école *que* des opérations de l'ordre du cognitif ou de capacités juste intellectuelles?
- Qui prétendrait encore qu'il n'y a pas besoin de "protections" pour passer le seuil (toutefois pas des portiques de sécurité ou hommes armés qui peuvent générer l'effet inverse...) et se sentir suffisamment à l'aise pour apprendre?

Au-delà, ces récits nous montrent bien que les enfants pointent vite les paradoxes de l'école (souvent perçue comme un lieu peu calme où l'on crie beaucoup): en s'y rendant ils font, nous l'avons vu, un saut entre un environnement affectivo-relationnel proximal connu – en principe sécurisant et un milieu distal second (mais non secondaire) à connaître, donc inconnu – à priori angoissant. Un croisement à assumer *entre* émulation et insécurité, *entre* curiosité et peurs d'apprendre et/ou de savoir, *entre* estime de soi, fierté, plaisir – voire joies – et dévalorisation, hontes, humiliations...

Trouvera-t-on des indications analogues, mettant l'accent sur l'importance des récits, dans d'autres pays et cultures? Nous avons par exemple pu participer d'une expérience au long cours réalisée au Brésil, qui a débouché sur un ouvrage réunissant récits et dessins d'élèves que nous avons pu rencontrer.

### Cinco anos de memórias escolares no NEI<sup>7</sup>: entre lembranças, descobertas, aprendizagens e diversão<sup>8</sup>

[...] il va petit à petit élaborer cette expérience; il va la mettre en forme à l'aide du graphisme, des couleurs et des mots, pouvant ainsi se la représenter et la présenter, la mettre hors de soi. (AMY *apud* CYRULNIK; CONRATH 2014, p. 55)

Figure 2 – Alien



Fonte: Fotografia de Martine Lani-Bayle

Maria Passeggi, qui est venue à Nantes pour une année de post-doctorat avec moi

7 Núcleo de Educação da Infância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, cf. Nazário e Galvão, 2018.

8 Cette traduction, et celles qui suivront, sont provisoires et ont été réalisées par Sueldeide de Amorim Suassuna.

(2004-2005), s'est intéressée d'emblée à cette recherche qu'elle a étendue au Brésil à son retour (accord CNPq) avec un Talkchild différent, avec des ailes<sup>9</sup>. Elle est d'abord partie de la question: « Comment faire pour que le lecteur accorde à la parole de l'enfant l'accueil qu'il réserve à la parole du scientifique? »

Et elle a pu, suite à l'écoute des enfants, qualifier la traversée de la maternelle au CM2 de « trajectoire d'un effacement », repérant 4 étapes allant progressivement d'un espace de jeux à un espace d'apprentissages:

1. L'entrée à l'école: « à l'école, on joue »
2. Début de la transition: « l'école sert à tout »
3. La transition: « l'école sert à étudier et à jouer "un peu" »
4. Fin du parcours primaire: « l'école sert à apprendre, sinon... », ce que Tobias et Natália expriment ainsi: « [...] s'il n'y avait pas l'école, on serait des ânes! » (LANI-BAYLE; PASSEGGI, 2014, p. 43-45).

Elle a ainsi constaté que « dans leurs récits, les enfants se racontent dans cette tension entre un mode d'être enfant et un mode de se constituer en tant qu'élève par l'injonction inhérente au besoin d'étudier, d'apprendre, en fonction des projets futurs que l'adulte a créés pour eux. Une telle représentation de soi s'oppose à la liberté d'être soi-même et de faire ce qu'on aime, ainsi que d'éprouver du bien-être. » Elle leur a alors proposé de rédiger un récit sur les 2 côtés d'une feuille: « Sur le recto, ils composent une autobiographie scolaire, avec les mots des autres qu'ils s'obligent à accepter comme une tactique pour devenir des élèves dans le processus d'enculturation dans

9 Du coup, un enfant lui a dit qu'il ne pouvait pas entrer dans l'école avec des ailes, car on n'a pas le droit d'y voler... Ce qu'on peut mettre en pendant d'une remarque d'un enfant français au Talkchilda vert: que ça allait lui coûter cher en basquets s'il voulait aller à l'école, car on n'a pas le droit d'y aller pieds nus. Ce qui marque la projection des enfants envers ce petit animal qui n'a pas d'école sur sa planète.

l'univers scolaire. Et au verso, une autre autobiographie: celle de la liberté et de l'imagination, qui confère un sens à leurs tactiques pour rester des enfants.» (*Op. cit.* p. 47).

**Figure 3** - Cahiers de vie scolaire



**Fonte:** Fotografia de Martine Lani-Bayle

Sur ces bases et pour développer ces pistes, une expérience de cahiers de vie scolaire a été mise en œuvre dans une école de Natal. Et en décembre 2018, j'ai eu le plaisir de participer, dans cette ville, à un colloque sur la thématique des récits d'enfants.

Le matin du 2<sup>e</sup> jour, nous étions arrivées un peu en avance et en attendant dans le hall, j'ai été attirée par une exposition de cahiers scolaires colorés. Les compulsant, j'ai d'abord été rejointe par une collègue parlant bien le français, qui m'a expliqué qu'il s'agissait de récits que des écoliers d'un établissement proche avaient réalisés et illustrés de leurs souvenirs scolaires.

Dans le hall était présent un groupe d'enfants d'une dizaine d'années qui devisaient gaiement entre eux. Nous étions dans un lieu universitaire et cela m'a étonnée, j'ignorais la raison de leur présence. Quand une fillette parmi eux nous a rejointes, questionnant le motif de notre intérêt pour les cahiers. J'ai alors compris qu'ils avaient été réalisés par ce groupe d'enfants, ce qui expliquait leur présence. Nous avons commencé à converser

autour des cahiers *via* la collègue qui traduisait au fur et à mesure. Puis une deuxième fille, intriguée par notre conversation, est venue, une autre, finalement toutes se sont trouvées regroupées autour de nous, se mêlant à la conversation. Alors un garçon est arrivé timidement, un autre: avant que l'amphi soit ouvert pour la première conférence, tous les enfants étaient autour de nous pour discuter de leurs cahiers.

Et là, surprise, j'ai vu qu'ils entraient avec nous dans l'amphi et venaient directement s'installer en tribune pour une partie d'entre eux, au premier rang pour ceux qui ne pouvaient y trouver place! Et personne ne semblait y trouver à redire. C'est sûr, nous n'étions pas en France! Je me souvins alors que la seule fois où j'avais tenté de faire monter en tribune à l'université de Nantes une enfant de leur âge (seul accord que j'ai obtenu<sup>10</sup>, malgré un large appel), c'était en 2010 et je m'étais fait rondement critiquer par certaines personnes de l'assistance, me faisant remarquer que nous étions dans une université, qu'il n'y avait donc pas de place pour des enfants, encore moins en tribune! Et que je n'avais pas à montrer en spectacle un « singe savant », pour peu que j'en aie déniché un (or, le thème pour lequel ils venaient était la possibilité de récit de vie pour les enfants, ça n'était donc pas seulement à nous adultes d'en parler à leur place, les enfants pouvaient en être directement répondants)... Plusieurs alors sont sortis, furieux, voyant que je ne faisais pas sortir la fillette et pire, lui donnais carrément la parole<sup>11</sup>! Ce qu'elle a fait avec aisance et sans se laisser

<sup>10</sup> Celui-ci étant tripartite: enfant, parents ou responsables légaux, institution.

<sup>11</sup> Il y a encore des progrès à faire dans la prise en compte des enfants et de leur parole. Quand j'ai réalisé ce petit livre sur la pensée d'Edgar Morin à destination d'enfants (LANI-BAYLE, 2019), plusieurs personnes m'ont demandé de quoi je me mêlais, à tenter de mettre à leur portée une pensée réservée, selon eux, aux seuls adultes. De toute façon, les enfants seraient incapables de comprendre...

déstabiliser par ces réactions pour le moins peu avenantes.

Revenons à Natal. Les enfants étaient là pour présenter eux-mêmes la démarche qui les avait conduits à réaliser ces cahiers, où ils racontaient leurs souvenirs scolaires: ils se présentèrent un à un et lirent un extrait de leur récit. Et quand tous eurent parlé, même l'enfant atteint d'autisme que leurs camarades encadrèrent spontanément pour qu'il puisse parler lui aussi, une discussion s'instaura avec la salle. Aussi à l'aise que des adultes dans une telle situation, voire plus que certains!

Leur principale question, alors: pourquoi nos récits vous intéressent? Et en retour: que ça vous intéresse, on se sent importants!

Et ce que ça leur a fait, de réaliser ces cahiers? Ça leur a permis de se souvenir de ce temps d'école et de ce qu'ils ont fait, du coup ils ont choisi de marquer surtout ce qui leur avait plu ou fait plaisir, laissant volontairement de côté les moments moins agréables ou plus difficiles. Quoique, ils ne les ont pas toujours éludés.

Alors, tout en étant frustrée de ne pouvoir lire leurs textes directement, je leur ai promis de les faire traduire et de les publier en France<sup>12</sup>, leur expliquant en quoi ce qu'ils venaient de faire, *via* cette présentation, y semblait encore irréalisable. Ils ont accepté ce challenge, tout comme leurs enseignants et les éditeurs de l'ouvrage réunissant leurs textes. Nous en avons besoin, je les en remercie!

D'après leurs institutrices Claudia et Patrícia Lúcia, qui ont présenté cette expérience en introduction de l'ouvrage, la démarche dont il est l'aboutissement a confirmé, via leurs témoignages, combien sont importants, pour eux et leurs apprentissages, les jeux, explorations et expériences proposés par l'école. Qui leur permettent de découvrir les possibilités

<sup>12</sup> À paraître en France, L'Harmattan 2020 (le titre du livre, dont la parution a été retardée par la traduction, n'est pas encore fixé au moment où j'écris ces lignes).

de leur corps, les potentialités de la vie... Ils ont pu aussi développer la communication entre eux, notamment par la fonction de la parole qui peut s'exprimer par la poésie, permettre des « représentations » du monde et sur le monde. Ce qui leur a permis aussi de faire preuve de créativité voire d'audace. Mais cette communication les a également reliés différemment aux enseignants, qui les ont découverts sous d'autres aspects que les performances ou le comportement, par exemple en les sensibilisant aux peurs ressenties par les enfants tout comme à leur besoin d'exercices et d'activités, leur insatiable curiosité – si rien ne vient l'étouffer...

Le travail sur les textes a aussi permis, non seulement de donner sens à l'observation des règles d'écriture et de grammaire, mais également à un retour sur expérience qui a suscité, en eux, des prises de conscience de leur façon d'apprendre ainsi que de leurs besoins. Ce qui montre bien que l'école ne revêt pas qu'une fonction d'enseignement mais aussi de formation ou d'éducation, quand elle s'y prête par de telles actions qui révèlent combien elle est marquante, pour les enfants, en s'intégrant profondément dans tout ce qui fera trace dans leur jeune vie.

Quelques courts exemples de propos d'enfants:

Caroline (10 ans):

[...] je pense que la lecture est importante parce qu'avec elle, nous apprenons beaucoup de choses comme par exemple: respecter les gens et ne pas juger sur les apparences. Quand nous lisons, nous perfectionnons nos lectures, nous avons plus d'imagination pour écrire et nous apprenons beaucoup de choses.

Emmanuelle (11 ans):

C'est moi... Salut! [...] En lisant mes souvenirs, vous découvrirez des choses sur ma vie à l'école, mes goûts, mes amitiés et bien d'autres choses encore [...] et ça, grâce à moi. Amusez-vous bien!

Gyulia (11 ans):

Quand je suis arrivée dans cette école en première année du cycle élémentaire, je me sentais très exclue, peut-être parce que j'étais nouvelle-arrivante. [...] Petit à petit, j'ai commencé à m'intégrer et j'ai appris à mieux connaître cette école que j'aime tant aujourd'hui. Ma vie y a été très chouette, mais aussi très compliquée! Imaginez! Vous réveiller tous les jours à 6h00 du matin! C'est très dur et comme si ça n'était pas assez, il fallait en plus étudier (on dira que c'est normal pour des enfants mais moi je ne suis pas d'accord). Les choses normales pour des enfants c'est de jouer, courir, sauter, s'amuser et ensuite en redemander!

Dans leurs récits, nous constatons que tous les enfants s'adressent à leur lecteur. Que la temporalité est bien en place, remontant souvent en amont des épisodes scolaires présents et pouvant se projeter dans l'avenir. Que le récit se fait assez rapidement réflexif, y associant distance, humour voire poésie. Et qu'il n'est pas fait que de phrases et textes, mais aussi de dessins contribuant largement à la construction de l'identité narrative dont nous avons parlé (ils ont esquissé leur portrait pour se présenter); ainsi qu'à la narrativité visuelle qui intègre le facteur temps et présente sur la feuille 2 dimensions, alors que les phrases sont en ligne et en successif. Le tissage des 2, texte et images, accroît dès lors la portée narrative autant que réflexive de l'ensemble.

Notons que l'importance de la prise en compte de la culture selon les régions, ainsi que de la nature, y est bien plus nette qu'en France, par exemple. Pour être tolérée par les autochtones et ne pas se mettre en porte-à-faux avec eux, l'école en effet se doit de respecter et enseigner celles-ci. Elle se doit aussi de laisser les enfants s'exprimer et travailler dans le dialogue (pratique des « cercles réflexifs »), non seulement avec les adultes mais aussi entre eux. Dans une école amazonienne par exemple, il n'est pas rare d'entendre les en-

fants demander à leur enseignant de se taire pour les laisser travailler (le contraire de ce qu'on observe en France!). Ce qui renvoie à la formule titrant un ouvrage de Jérôme Bruner: « Car la culture donne forme à l'esprit » (1991).

Ainsi et au fil des recherches ici racontées, et comme l'ont relevé au Brésil Furlanetto et alii (2014), nous avons constaté que les enfants « sont capables de nous montrer le monde autrement

[...] Ils ne sont pas encore entièrement contaminés par les “vérités” auxquelles nous sommes déjà habitués et que nous ne questionnons plus. Ils nous ouvrent les yeux et nous permettent de voir le nouveau comme une vraie nouveauté. Ils sont capables de nous étonner comme eux-mêmes s'en étonnent. (FURLANETTO et alii, 2014, p. 67)

Les savoirs à acquérir, s'ils ne sont pas secondaires à l'école, sont bien seconds. Les filtres qui les autoriseront ou bloqueront sont donc fondamentaux. Et les enfants, qui sont dans leur ensemble parfaitement capables de s'exprimer à leur sujet et de raconter leur expérience, peuvent nous en indiquer, pour eux, la prégnance, la valence et la portée.

Et quand leur temps de l'école prend corps sous forme de récits, ils deviennent créatifs voire entreprenants, confiants voire conquérants dans leur exploration à la découverte du monde.

## Références

- AFEV, Association de la vie étudiante pour la ville, Baromètre Trajectoires 2009. Disponible à: [www.trajectoires-reflex.org](http://www.trajectoires-reflex.org) Accessible em: 15 abr. 2020.
- AMY, Marie-Dominique. **Comment aider l'enfant autiste**. Approche psychothérapique et éducative. Paris: Dunod, 2013.
- BENAMEUR, Jeanne. **Les demeures**. Paris: Babelio, 2000.
- BOIMARE, Serge. **L'Enfant et la peur d'apprendre**. Paris: Dunod, 1999.
- BRAUD, Manuela; HUBERT, Bruno. Pour une appro-

che dialogique de la question du bien-être. **Recherche et Education**, Paris: Société Binet-Simon n° 17, p. 1-10, 2017. Disponible à: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3775?lang=en> Accessible em 15 mar. 2020.

BROUGÈRES, Gilles; VANDENBROECK, Michel (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**, Berne (Suisse): PIE Peter Lang, 2007 [2008].

BRUNER, Jérôme. **Car la culture donne forme à l'esprit**: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: Eshel, 1991.

BRUNER, Jérôme. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires?** Paris: Retz, 2002.

**Chemins de formation** n° 10-11. La démarche clinique en éducation et recherche. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponible à: [https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=49554&no\\_revue=876](https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=49554&no_revue=876) Accessible em: 15 abr. 2020.

CHAR, René. **Fureur et mystères**. Paris: Gallimard Poésie, 1948.

CHATELLIER, Cecile. **Les paradoxes de l'échec scolaire en cycle 3**: construction, détours, autonomie. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Nantes, 2000.

**Chemins de formation** n° 17. Récits pour enfants, récits d'enfants, récits d'enfance. Paris: L'Harmattan, 2013.

CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence (dir). **De la clinique**. Un engagement pour la formation et la recherche. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck, 2006.

CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence (dir). **Formation clinique et travail de pensée**. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck, 2008.

CUNY, Marie-Thérèse; ANGEL, Sylvie (coll.). **Ce que je ne peux pas vous dire**. Que se passe-t-il dans les collèges? 26 collégiens parlent sans retenue. Paris: Pocket 11975 Oh! Editions, 2003.

CYRULNIK, Boris. **Ivres paradis, bonheurs héroïques**. Paris: Odile Jacob, 2016.

CYRULNIK, Boris; CONRATH, Patrick. **Raconter des histoires**. Un étrange besoin. Revigny-sur-Ornain: Les éditions du Journal des psychologues, 2014.

Enfants et Enseignants vous racontent leur vie à l'école. Disponible à: <http://lorival.eklablog.com/> Accessible em: 15 abr. 2020.

DELERM, Philippe. **Ma grand-mère avait les mêmes**: les dessous affriolants des petites phrases. Paris: Seuil, 2008.

DOLTO, Françoise. **Tout est langage**. Paris: Vertiges du Nord/Carrere, 1987.

FURLANETTO, Ecleide; GOMES, Marineide; PASSEGGI, Maria da Conceição. Pour être à l'école, il faut se couper les ailes: les enfants racontent la place du corps à l'école. In: LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria. **Raconter l'école**: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 59-68.

HANDKE, Peter. **Gaspard**. Paris: L'Arche, 1971 (1967).

GOLSE, Bernard; MISSONNIER, Sylvain (dir.). **Récit, attachement et psychanalyse**. Pour une clinique de la narrativité. Toulouse: Érès, 2005 [2008].

HUSTON, Nancy. **L'Espèce fabulatrice**. Paris: Babel n° 1009, Actes sud, 2008.

LAGARDE, Claude et *alii*. **Pour une pédagogie de la parole**. De la culture à l'éthique. Paris: ESF, 1995.

LANI, Martine. **Enfants déchirés**: enfants déchirants. Paris: Éditions universitaires, 1983.

LANI-BAYLE, Martine. **L'Enfant et son histoire**. Vers une clinique narrative. Toulouse: Érès, 1999.

LANI-BAYLE, Martine (coord.). **Raconter l'école au cours du siècle**. Paris: L'Harmattan, 2000.

LANI-BAYLE, Martine. Vers une pédagogie de la parole et de l'écoute? La place de la parole dans la genèse des savoirs. Paris: **Cahiers pédagogiques**, septembre 2001. Accessible em 15 abr. 2020.

LANI-BAYLE, Martine. **Taire et transmettre**. Les histoires de vie au risque de l'impensable. Lyon: Chronique Sociale, 2006.

LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história**. Por uma clínica narrativa. Natal (Brésil): EdUfrn, 2018.

LANI-BAYLE, Martine dir. **Mettre l'expérience en mots**. Les savoirs narratifs. Lyon: Chronique sociale, 2019.

- LANI-BAYLE, Martine. Clinique-dialogique et histoires de vie; Enfance et récits. In: DELORY-MOMBERGER, Christine (dir). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019. p. 310-312.
- LANI-BAYLE, Martine; Passeggi Maria dir. **Raconter l'école**. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014.
- LANI-BAYLE, Martine; RONXIN, Adélaïde. **Dis, raconte, comment ça marche?** Découvrir et penser le monde avec Edgar Morin. Cholet: Pourpenser éditions, 2019.
- LANI-BAYLE, Martine; SLOWIK, Aneta (dir). **Récits et résilience, quels liens?** Chemins de vie. Paris: L'Harmattan, 2016.
- LANI-BAYLE, Martine; TEXIER, François. **Apprivoiser l'avenir pour et avec les jeunes**. Entretiens intergénérationnels avec André de Peretti. Paris: Mare et Martin, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Apprendre et être**. Paris: ESF, 1998.
- Léo et Léa racontent l'école. Disponible à: <http://www.leblogbebe.com/2009/10> Accessible em: 15 abr. 2020.
- MEIRIEU, Philippe. Écriture et recherche. Paris: **Cahiers pédagogiques**. CRAP. Écrire. Un enjeu pour les enseignants. Université d'été, 1993. p. 111-129.
- MONTANDON, Cléopâtre. **L'Éducation du point de vue des enfants**. Paris: l'Harmattan, 1997.
- MORIN, Edgar. **Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Seuil, 2000.
- MORIN, Edgar; MOTTA, Raul; CIURANA, Émilio-Roger. **Éduquer pour l'ère planétaire**. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines. Paris: Balland, 2003.
- NATANSON, Madeleine. **Des adolescents se disent**. Paris: De Boeck & Belin, 1998.
- NAZÁRIO, Cláudia; GALVÃO, Patrícia Lúcia. **Cinco anos de memórias escolares no NEI: entre lembran-**ças, descobertas, aprendizagens e diversão. Natal: UFRN-NEI, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. L'enfance à l'école: scénarios et enjeux de la Recherche avec des enfants au Brésil. In: LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria da Conceição. **Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 33-47.
- PERRAUDEAU, Michel. **Échanger pour apprendre**. Paris: Armand Colin, 1998.
- PIAGET, Jean. **La Représentation du monde chez l'enfant**. Paris: PUF, 1947 [1999].
- RICŒUR, Paul. **Temps et récits** (3 tomes). Paris: Essais Points Seuil, 1983.
- RICŒUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil 1990.
- TAWADA, Yoko. **Narrateurs sans âmes**. Paris: Verdier, 2001.
- TAYLOR, Alex. **Bouche bée, tout ouïe...** ou comment tomber amoureux des langues. Paris: Jean-Claude Lattès, 2010.
- TSUSHIMA, Yûko. Vous, rêves nombreux, toi, la lumière! Arles: **Picquier poche** n° 154, 2001 [1991].
- VASCONCELOS, Sandra. **Penser l'école et la construction des savoirs**. Étude menée après d'adolescents cancéreux au Brésil. 2003, 268f, Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Nantes, 2003.
- VICTORRI, Bernard. Homo narrans: le rôle de la narration dans l'émergence du langage. **Langages** n° 146. Paris: Armand colin, 2002. Accessible em 15 abr. 2020.
- WINNICOTT, Donald Woods. Le destin de l'objet transitionnel. **Journal de la psychanalyse de l'enfant**, V. 6, n. 1, p. 17-24. Paris: PUF 2016 [1959].

Recebido em: 14/03/2020

Revisado em: 30/06/2020

Aprovado em: 04/07/2020

**Martine Lani-Bayle** est Professeure émérite en Sciences de l'éducation de l'Université de Nantes et pesquisadora do Centre de Recherche en Éducation de Nantes – CREN [www.lanibayle.com](http://www.lanibayle.com). E-mail: [martine.lani-bayle@dartybox.com](mailto:martine.lani-bayle@dartybox.com)