

THESE / UNIVERSITE RENNES 2

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE RENNES 2

Psychologie

Ecole doctorale SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

présentée par

Michelle Van Hooland

Préparée à l'EA 1285

Université de Rennes 2

Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication (CRPCC)

PROMOTION DE LA SANTE EN FOYER DE L'ENFANCE

METHODE D'EDUCATION BIOGRAPHIQUE POUR LA RESILIENCE

Marie Anaut, rapporteur
Professeur des universités, Université Lyon2

Philippe Blanchet
Professeur des universités, Université Rennes2

Alain Cerclé, directeur de thèse
Professeur des universités, Université Rennes2

Christine Delory-Momberger
Professeur des universités, Université Paris13

Cyril Tarquinio, rapporteur
Professeur des universités, Université Metz

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITE RENNES 2

Ecole Doctorale – Sciences Humaines et Sociales

EA 1285

Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication

(CRPCC)

PROMOTION DE LA SANTE EN FOYER DE L'ENFANCE

METHODE D'EDUCATION BIOGRAPHIQUE POUR LA RESILIENCE

Thèse de Doctorat

Discipline : Psychologie

Présentée par Michelle Van Hooland

Directeur de thèse : Alain Cerclé

Marie Anaut, rapporteur, professeur des universités, Université Lyon2
Philippe Blanchet, professeur des universités, Université Rennes2
Alain Cerclé, directeur de recherche, professeur des universités, Université Rennes2
Christine Delory-Momberger, professeur des universités, Université Paris13
Cyril Tarquinio, rapporteur, professeur des universités, Université Metz

Remerciements

A toutes les personnes, adultes et adolescents, rencontrées tout au long de ce travail, ce message de remerciement

« *La reconnaissance est la mémoire du cœur* » (Hans Christen Andersen). En effet, « *soyons reconnaissants aux personnes qui donnent du bonheur ; elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries* » (Marcel Proust), ainsi, « *le meilleur ami de « merci » est « beaucoup* » » (Michel Bouthot).

Et pour quelques-uns/es, ce poème de Jacques Prévert en guise de clin d'œil

La brouette ou les grandes inventions

Le paon fait la roue
Le hasard fait le reste
Dieu s'assoit dedans
Et l'homme le pousse.

Sommaire

Introduction **1**

PARTIE THEORIQUE **3**

Chapitre 1 La promotion de la résilience **4**
1 Promotion de la santé 4
2 Promotion de la résilience 7
3 Discussion 25
4 Synthèse 26

Chapitre 2 La résilience face au placement **27**
1 La résilience avant le placement 27
2 La résilience face au placement 38
3 La compétence à promouvoir 45
4 Discussion 60
5 Synthèse 64

Chapitre 3 Le soutien social **65**
1 Nature et fonctions du soutien social 65
2 La socialisation 66
3 La parole positive 67
4 Le travail du récit ou l'épreuve pragmatique performative 73
5 Discussion 76
6 Synthèse 80

PARTIE METHODOLOGIQUE **81**

Chapitre 1. Méthodologie de la recherche-action **82**
1 Problématique et hypothèse générale 82
2 Cadre de la recherche : une recherche-action 84

Chapitre 2. Etude 1. La transformation des stratégies passées dans l'autofiction adulte **90**
1 Hypothèse 90
2 Méthode 90
3 Temps 1. Les stratégies de l'enfance maltraitée 91
4 Temps 2. La transformation des stratégies dans l'autofiction 123
5 Synthèse 154

Chapitre 3. Etude 2. Le travail des stratégies génériques de projet par la pédagogie de projet **156**
1 Hypothèse 156
2 Méthode 156
3 Analyse 161
4 Résultats 165
5 Discussion 172
6 Synthèse 173

Chapitre 4. Etude 3. Le travail des stratégies génériques de coping dans la pédagogie du don **174**
1 Hypothèse 174
2 Méthode 174
3 Analyses 180
4 Résultats 181

5 Discussion 184
6 Synthèse 185

Chapitre 5. Etude 4. Le travail des stratégies génériques identitaires par l'hétérobiographie 186
1 Hypothèse 186
2 Méthode 186
3 Analyse 194
4 Résultats 197
5 Discussion 198
6 Synthèse 199

Chapitre 6. Etude 5. Le travail des stratégies génériques de positionnement par la révision 200
1 Hypothèse 200
2 Méthode 200
3 Analyse 204
4 Résultats 206
5 Discussion 207
6 Synthèse 208

Chapitre 7. Etude 6. Les stratégies spécifiques dans le récit autobiographique adolescent 209
1 Hypothèse 209
2 Méthode 209
3 Analyse 211
4 Résultats 214
5 Discussion 219
6 Synthèse 220

Chapitre 8. Etude 7. Les stratégies spécifiques dans l'autofiction adolescente 221
1 Hypothèse 221
2 Méthode 221
3 Analyse 224
4 Résultats 226
5 Discussion 228
6 Synthèse 229

Chapitre 9. Etude 8. La transformation des stratégies spécifiques dans la méthode d'éducation biographique 230
1 Hypothèse 230
2 Méthode 230
3 Analyse 235
4 Résultats 238
5 Discussion 265
6 Synthèse 274

Chapitre 10. Synthèse et discussion générales 275
1 Montage-synthèse : transformation des stratégies par la méthode d'éducation biographique (phase 1 à 4) 275
2 Discussion générale 304

Conclusion 311

Bibliographie 313

Introduction

Le récit de vie auprès d'adolescents placés en foyer de l'enfance (Abels, 2000) peut-il être une application éducative (Anaut, 2003) pour la promotion, dans ce contexte de placement, de leur résilience développée face à une maltraitance psychologique familiale ? La psychologie sociale de la santé répond à cette question par une orientation psychobiographique et en référence à ses objectifs, modèles et concepts.

Parmi les objectifs de la psychologie de la santé tout d'abord, se trouve la promotion de la santé. Celle-ci centre sur la promotion des compétences et propose, en éducation pour la santé, le développement de méthodes pédagogiques actives telles que la pédagogie de projet avec notamment le projet d'écriture (chapitre 1). Ensuite, la psychologie de la santé propose dans son modèle intégratif et multifactoriel le concept de résilience dans les antécédents ; or, ce modèle de santé est non seulement considéré par le modèle théorique de la résilience pour le définir mais en plus, cette discipline fait partie de ce modèle théorique. Ce modèle théorique de la résilience le définit en effet en terme de santé et envisage lui aussi des compétences à promouvoir ; toutefois, il propose non la pédagogie de projet mais le récit de vie comme applications éducatives et thérapeutiques et il n'indique pas la compétence à travailler par ce type d'application car il considère le récit de vie comme équivalent à la thérapie. Dans la mesure où la méthode biographique fait partie des méthodes de recherche en psychologie de la santé, il est intéressant de constater que 1., dans les courants des récits de vie nommés *recherche biographique*, plusieurs compétences se distinguent (compétence d'apprentissage, compétence biographique et compétence narrative) et 2. cette recherche biographique prône l'*éducation biographique* et l'*intervention par le récit de vie*, intervention notamment sur la résilience. Mais certains auteurs indiquent que l'histoire de vie ne forme pas à une compétence et alors que quelques-uns posent aussi une équivalence avec la thérapie, d'autres développent la pédagogie de projet auprès des adultes en histoire de vie en formation. Si le contexte scolaire laisse entrevoir un ensemble d'apports pour le développement d'une éducation biographique pour la promotion des compétences de résilience à travers une pédagogie de projet intégrant l'intervention par le récit de vie, il ne permet pas de cerner, tout comme les différentes références précédentes, la compétence à promouvoir dans le contexte du placement en foyer de l'enfance d'un adolescent résilient. Le recours à la psychologie sociale et de la santé permet de le faire.

Pour un adolescent déjà résilient, il y a à déterminer cette compétence à promouvoir et la manière de le faire car si la situation de placement laisse apparaître des troubles du comportement que Berger (2004), David (2004) et Fustier (2000) rapprochent de la maltraitance vécue avant le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

placement (chapitre 2), selon le modèle théorique de la résilience (Anaut, 2003), la résilience comporte des conduites inadaptées autrement dit l'adolescent déjà résilient peut, dans le contexte du placement, développer ces conduites. Mais un tel modèle ne relie pas ces conduites à une expérience antérieure. Ceci s'explique, entre autres, par la difficulté de définir la maltraitance psychologique ; définition dont dépend pourtant celle de la résilience et donc aussi la compétence à promouvoir. Le recours à la psychologie sociale de la santé permet de travailler ces points selon son modèle intégratif et multifactoriel. En référence au concept d'aliénation tout d'abord, elle relit, en tant qu'événement de vie stressant, deux définitions récentes et globalisantes de la maltraitance psychologique. Elle aborde ensuite la nature de la résilience en tant que processus transactionnel de personnalisation puisque ce processus est défini comme le contraire de l'aliénation et synonyme de résilience. Elle permet alors de considérer, à partir des différentes compétences proposées par la recherche biographique, la nature de la compétence face à ce type d'adversité puisque la personnalisation intervient dans l'appropriation des compétences. Enfin, en reprenant encore les propositions de la recherche biographique, elle pointe la compétence à promouvoir, différente de celle issue de la maltraitance psychologique puisque, pour cette discipline, les troubles du comportement ou conduites inadaptées sont des stratégies dysfonctionnelles face à un stress perçu dans la situation présente, stress perçu en fonction d'une évaluation qui s'appuie sur la mobilisation des stratégies et compétences issues d'une expérience antérieure. La promotion suppose alors de travailler, pendant le placement, sur la mobilisation de ses ressources antérieures. Ainsi, cette discipline guide vers la manière de mener cet accompagnement ou cette pédagogie de projet et vers celui qui peut la mener (chapitre 3). Le concept de personnalisation est en effet rapproché du projet et de la socialisation, notamment de la *socialisation par les œuvres*. Or, celui qui peut mener cette pédagogie est, dans le contexte de la résilience et de la santé, le soutien social. La psychologie de la santé s'appuie sur les autres disciplines de la psychologie pour développer ce soutien social. Elle s'appuie ainsi sur la psychologie communautaire de la santé pour envisager un *soutien de socialisation* et sur la psychologie sociale de la communication qui s'intéresse à la psychosociolinguistique et la pragmatique pour développer la part communicationnelle et langagière de cette pédagogie : l'intervention par le récit de vie est en effet une intervention sur et dans le langage.

Compte tenu de ces éléments, notre objectif est de montrer que la promotion de la résilience en foyer de l'enfance d'un adolescent déjà résilient face à une maltraitance psychologique familiale peut se faire par une méthode d'éducation biographique : elle lui permet de transformer ses stratégies passées (familiales) et présentes (pendant le placement) en ressources.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Partie théorique

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Chapitre 1 La promotion de la résilience

1 Promotion de la santé

1.1 Objectif, définition et méthode

La promotion de la santé est un des objectifs de la psychologie de la santé. En effet, Bruchon-Schweitzer (2002 : 85) définit ces objectifs de la manière suivante :

- *optimiser la prévention, la promotion des comportements de santé et la prise en charge des personnes malades*
- *étudier les facteurs psychosociaux jouant un rôle dans l'initiation, l'évolution et la rémission des maladies*
- *comprendre les processus biopsychosociaux pouvant expliquer cette influence*

La santé est définie par l'OMS comme *un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité*. Le développement de la santé se fait à travers la promotion et l'éducation. Fischer et Tarquinio (2006 : 197) rappellent l'imbrication de l'éducation pour la santé dans la promotion : « *la promotion de la santé doit (…) aussi soutenir le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à une préservation pour la santé optimale de la vie* ». Il existe une distinction entre éducation à la santé et éducation pour la santé ; celle-ci apparaît comme « *une démarche pédagogique qui implique les sujets, en renforçant leur capacité à prendre des décisions concernant leur santé, en vue d'adapter leurs comportements comme leur environnement* ». Elle est davantage « *orientée sur la personne, dans la mesure où c'est elle qui choisit de s'occuper de sa santé* ». L'une et l'autre constituent deux approches complémentaires mais l'une et l'autre ne renvoient pas au même modèle de la santé. Pour l'éducation à la santé, la santé est considérée comme l'absence de maladie alors que l'éducation pour la santé tout en s'y référant considère la santé comme un état de bien-être physique, mental et social. Par ailleurs, elle s'inscrit dans une logique dite d'apprentissage alors que la première est une logique classique d'enseignement. Concernant l'apprentissage, nous notons à partir du Cyes (2007 : 1) qu'« *il n'existe pas une méthode d'éducation pour la santé* » mais plusieurs. Le Cyes relève néanmoins que la démarche est celle de « *toute démarche de projet* » et qu'elle renvoie à *« des pédagogies actives, participatives, des méthodes de communication, des projets utilisant des techniques artistiques comme le théâtre, l'écriture, etc.* ». En effet, la promotion de la santé et l'éducation pour la santé se centrent sur les compétences psychosociales.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.2 Objet

La promotion de la santé est définie par la charte d'Ottawa de l'OMS à travers cinq axes, parmi lesquels, se trouve celui qui consiste « *à faire acquérir des aptitudes nouvelles aux personnes* ». Ces aptitudes nouvelles sont abordées sous le terme de *compétences psychosociales*. Selon l'OMS, « *les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* ». Ces compétences sont développées par des programmes d'éducation pour la santé : « *la promotion de la santé doit donc aussi soutenir le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à une préservation pour la santé optimale de la vie* » (Fischer et Tarquinio, 2006 : 197). Pour ces auteurs, l'éducation pour la santé repose sur l'*empowerment* au sens où il s'agit de construire le pouvoir agir des individus.

Nous trouvons la déclinaison de ces compétences dans le guide du collège régional d'éducation pour la santé (2002 : 13) dans lequel « *chacune de ces aptitudes a été décrite en se référant aux travaux de la* ***psychologie sociale et cognitive*** ».

- *Savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions*
- *Avoir une pensée créative, avoir une pensée critique*
- *Savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions*
- *Savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles*
- *Avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres*

Un autre sens est donné à ces compétences par Castillo dans le contexte de l'éducation à la santé : selon lui, cette éducation vise au maximum le développement des « ***capacités de vivre*** » dit autrement l'éducation à la santé est *une* ***éducation à la vie*** *des individus et des groupes humains.* […] *Il s'agit d'apprendre à voir la vie avec d'autres yeux* » (cité par Fischer et Tarquinio, 2006 : 126).

Des programmes d'éducation pour la santé sont donc développés (Bury, 1988), notamment dans le milieu scolaire (Castillo, 1984 ; CRES : 2002) et spécifiquement sur la prévention de la maltraitance (Mousset-Libeau, 2004 ; Nisse, 2004 ; Rapoport, 2003).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

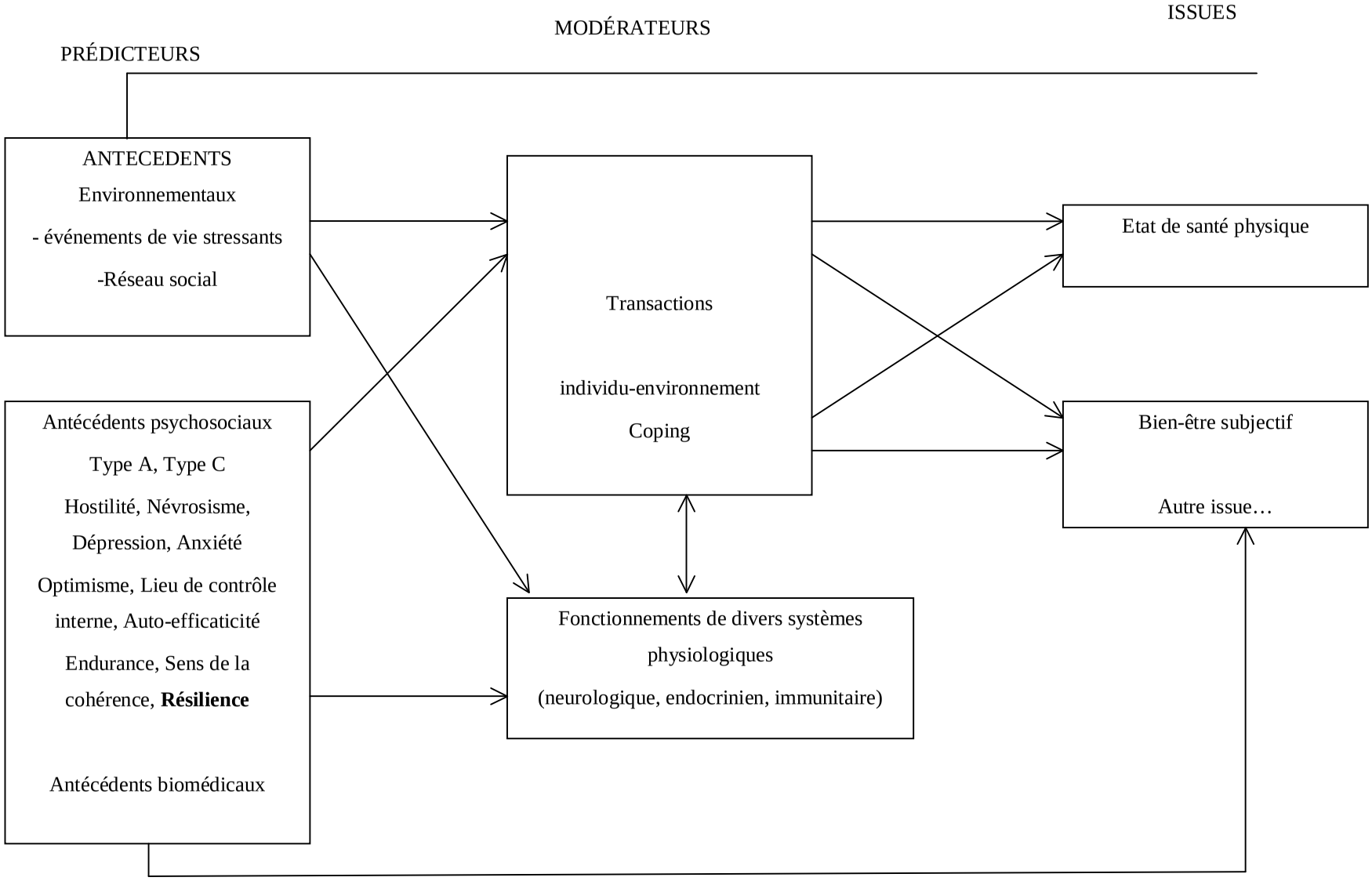


Figure 1. MODÈLE MULTIFACTORIEL et INTÉGRATIF DE LA SANTÉ (Bruchon-Schweitzer M., 2002)

2 Promotion de la résilience

2.1 Résilience = santé

Pour Bruchon-Schweitzer (2002 : 90), la psychologie de la santé pose la nécessité d'intégrer dans un même modèle explicatif les trois types de facteurs ayant un impact sur la santé : antécédents environnementaux et socio-démographiques (ce que l'individu a subi), antécédents individuels, psychosociaux et biologiques (ce qu'il est), transactions et stratégies d'ajustement (ce qu'il fait face à l'adversité). Chacun de ces groupes de facteurs contribue à l'explication d'une part de la variance des critères. Dans ce modèle, les issues (ou critères) sont soit biologiques et somatiques, soit émotionnelles et psychologiques. Ce modèle est considéré comme un modèle intégratif et multifactoriel. Concernant le concept de résilience, l'auteure le situe dans les antécédents (voir schéma 1. ci-avant) et le définit de la manière suivante : « *l'individu résilient évalue les situations, il leur donne une signification en fonction de son système de croyance et de valeurs (ceci est très proche des concepts de compréhension et de significations propres au sens de la cohérence). L'ajustement à l'adversité et aux événements n'est pas simplement une réaction isolée mais une véritable activité psychique, impliquant la personne (ceci rappelle le concept de coping, véritable transaction entre l'individu et l'environnement selon Lazarus et Folkman, 194). Les stratégies d'ajustement élaborées sont fonction des capacités de l'individu (résolutions de problèmes) de sa personnalité (autoefficacité, estime de soi) mais aussi des expériences antérieures positives (de réussite et de succès). Ces expériences ont pu s'étayer sur un lien affectif positif avec d'autres personnes (qui ont pu apporter régulation et soutien dans des moments et face à des situations difficiles). Le fait de faire face efficacement à certaines difficultés permet à l'individu de se construire, de se renforcer. Ces facteurs ne sont pas tous indispensables à la résilience ; de plus, ils agissent en interaction* » (Ib., 251-252). Toutefois, chez un certain nombre d'auteurs dont ceux en psychologie sociale de la santé, soit la résilience apparaît à un autre endroit de ce schéma, soit elle correspond globalement à ce schéma mais en plus, la définition des auteurs la distingue du coping dont elle semble se rapprocher selon Bruchon-Schweitzer.

En psychologie sociale et de la santé tout d'abord, à partir de Tap et alii (2004), nous percevons la résilience non dans les déterminants mais dans le processus transactionnel, que les auteurs appellent personnalisation, puisque pour eux, la résilience en est une stratégie adaptative : « *la personnalisation facilite la mise en place d'un style de personnalité (c'est-à-dire la façon dont l'individu coordonne ses comportements et ses activités mentales en fonction des contraintes, des ressources et des caractéristiques dynamiques de la situation). La personnalisation inclut la dynamique de l'identisation (construction de l'identité et gestion des illusions et réalités qui*

l'accompagnent). Plus généralement, la personnalisation permet l'articulation de multiples processus et stratégies en termes de processus (signification, individuation, identisation, orientation, valorisation). Ces processus s'actualisent eux-mêmes dans des stratégies diverses liées à l'identité, au positionnement social, aux projets, aux ***stratégies adaptatives (coping, résilience)*** » (160). Si selon cette définition, la résilience semble correspondre à une stratégie adaptative, cela rejoindrait une conception cognitivo-comportementale critiquée par la conception psychodynamique de la résilience. Lighezzolo et De Tychey (2004) synthétisent en effet les approches de la résilience autour de ces deux conceptions. La première s'intéresse au stress et à la stratégie adaptative de coping alors que la seconde s'intéresse au traumatisme et aux mécanismes de défenses mis en place dans un premier temps puis à la reconstruction apparaissant dans un second temps. Tous les auteurs du modèle théorique de la résilience insistent sur le fait que la résilience est plus qu'une stratégie adaptative, plus qu'une résistance, elle est une construction (Anaut, 2003 ; Cyrulnik, 2007 ; Tomkiewicz et Manciaux, 2000 ; Lemay, 2002 ; Lecomte, 2002). Or, cette stratégie adaptative semble se distinguer du coping et s'inscrire dans un processus de construction. Nous reviendrons sur ce point car se pose alors la question du lien avec la compétence et donc de sa promotion. Nous poursuivons pour le moment sur la définition de la résilience en terme de santé car pour un certain nombre d'auteurs, développer la résilience, c'est agir pour la santé (Craes-Crips, 2003) et pour Roehring (2003 : 52), « *tous les travaux sur la résilience rentrent dans le cadre de la santé mentale positive* ».

Le modèle théorique de la résilience (désormais MTR) rejoint la réflexion sur la santé mentale positive car les auteurs (Anaut, 2003 ; Tomkiewicz, 2000) font référence à l'évolution de la psychologie : « *née et nourrie surtout des comportements anormaux –psychopathologie, psychologie du mal-être et du malheur- elle a d'abord porté peu d'attention au courant humaniste. Plus récemment, les psychologues scientifiques ont commencé à s'intéresser au bonheur : un numéro récent d'American Psychologist traite de 'psychologie positive'* ». Cette psychologie est, notamment, celle qui s'intéresse à la résilience suivant le principe du bien-être et de la satisfaction de la vie : « *le bien-être subjectif comme la bientraitance s'intègrent dans une approche globale du pôle dit positif des conduites humaines qui s'intéressent à la qualité de la vie et à la satisfaction de la vie. Les chercheurs, nord-américains, pour la plupart, désignent ce secteur par les termes de psychologie positive* » (Anaut, 2003 : 61). Or, la psychologie de la santé s'intéresse effectivement à ce bien-être et la satisfaction de la vie et à une *perspective salutogène* de la personnalité (Bruchon-Schweitzer, 2002) dans laquelle apparaît la résilience en terme d'antécédents.

Dans le MTR, Tomkiewicz (2001 : 156) propose ainsi une définition en terme de santé : « *est résilient, celui qui, malgré les adversités, atteint un état de santé défini par l'OMS, comme un état*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

de bien-être physique, psychologique et social… ». La résilience est d'ailleurs considérée du point de vue du modèle de la santé. Anaut fait par exemple clairement référence au modèle intégratif de la santé : « *le modèle transactionnel de Bruchon-Schweitzer contribue à éclairer la compréhension du fonctionnement de la résilience* » (2004 : 15) et elle situe ce concept dans la psychologie de la santé : « *l'abord de la résilience en tant que processus dynamique se réfère le plus souvent à une approche liée aux paradigmes de la psychologie développementale et en liaison avec les domaines de la psychologie de la santé. C'est-à-dire aux courants de la psychologie qui permettent de saisir l'importance de l'inscription des événements vécus par le sujet dans sa construction comprenant les dimensions d'ordre physique, affectif, cognitif et social* » (2003 : 47).

Ensuite, la définition de la résilience proposée par Lecomte correspond au modèle de la santé : elle est, pour lui, un « *processus dynamique consistant à bien se développer face à une adversité, une situation traumatique, à partir de potentialités internes et de soutiens environnementaux, susceptible d'être opérationnalisé en un temps et selon certains résultats (en fonction de l'adversité considérée)* » (2002 : 10). Nous retrouvons ici le processus, l'issue et le déterminant.

La résilience correspond-elle à ce modèle ou à un des critères ? Il est à noter en effet que « *ce modèle peut être utilisé pour prédire des critères extrêmement variés (burn out, retour à l'emploi, performances professionnelles, résultats d'un sevrage tabagique ou alcoolique, résultats d'une prise en charge, etc.)* ». De plus, « *il est suffisamment flexible pour convenir à la prédiction d'issues très différentes* » notamment « *les performances scolaires* » (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 93) autrement dit pour prédire des compétences et des performances liées à ces compétences. Ceci amène à envisager l'éducation pour la résilience.

2.2 L'éducation pour la résilience

Différents travaux axent sur « *la résilience en action* » « *pour la santé* » travaillant au passage « *de la résilience aux compétences psychosociales* ». Parmi eux, notre intérêt se porte sur ceux concernant les adolescents selon la perspective de la psychologie sociale en référence à Tap (Dessez, 2004 : 31-32) ou encore selon la perspective de la psychologie cognitive. Ainsi, Dessez pose la question des compétences psychosociales dans la prévention pour soutenir et encourager l'adolescent. L'auteur reformule en réalité les aptitudes telles que définies précédemment et propose de s'intéresser à deux capacités et à différentes aptitudes. Les capacités sont : la capacité d'identifier un problème de santé et la capacité de mettre en œuvre des actions de recours à l'autre en cas de survenues de problèmes. Et il cite les aptitudes suivantes : *prendre appui sur un réseau social, acquérir des compétences, exprimer des émotions* et *constituer son identité*. Cette dernière aptitude est, pour lui, la condition du développement de l'estime de soi et de la

confiance en soi car toujours selon lui, l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas des buts, ce sont des conditions de la construction à l'adolescence d'une identité. L'auteur évoque alors des ateliers avec deux modules : *Qui suis-je ?* et *Faire face*. Ce travail est davantage un travail individuel alors que celui en référence à la psychologie cognitive est un travail portant sur le groupe d'adolescents. En effet, Roerhing (2004 : 41) fonde la promotion de la résilience sur le modèle de la théorie de *l'apprentissage vicariant* de Bandura. Pour Roerhing (2004 : 41), l'éducation pour la résilience réside dans les interventions de renforcement des *compétences psychosociales* qui sont « *celles qui renforcent les ressources des personnes à faire face (coping), leurs ressources personnelles et sociales* ». Sa conception des compétences psychosociales correspond à celle de Castillo car il introduit la notion de *compétences de vie* qui sont, pour lui, « *des habiletés propres à permettre à l'individu de faire face aux défis de la vie quotidienne* » (Roerhing, 2004 : 41). Sénore pose, quant à lui, plusieurs principes : le principe de l'éducabilité, de l'alliance identitaire et cognitive entre le professionnel et l'adolescent. L'éducabilité est « *le principe fondateur qui guide la pratique de tout éducateur* » (2003 : 26). L'alliance identitaire est la valorisation de l'adolescent, l'alliance cognitive est le travail des différentes pensées. Cette approche rejoint celle de Tomkiewicz du MTR qui parle explicitement d'*éducation pour la résilience* dans le contexte du placement institutionnel.

Tomkiewicz (2000) précise que deux tendances existent pour la développer auprès des enfants : « *certains insistent sur l'importance de l'intégration de la loi, d'autres soulignent la nécessité de l'amour et de l'acceptation* ». Il explique : « *la première dénonce l'éducation trop douce (laxiste). La seconde est celle pour laquelle les protagonistes estiment que c'est le maintien d'une bonne estime de soi qui donne la clé de la résilience. Créer, sauvegarder, aider à développer cette qualité constitue pour eux un des objectifs de* ***l'éducation pour la résilience****. Pour l'atteindre l'éducateur –qu'il soit parent ou professionnel – devrait respecter l'enfant dans toutes les circonstances de la vie quotidienne, y compris lorsqu'il pose un interdit, qu'il met en garde, voire qu'il blâme ou le punit pour un acte dangereux ou moralement inacceptable ; ne jamais humilier, ne pas exiger des tâches au-dessus des forces de l'enfant, le louer pour ses performances mêmes minimes plutôt que le blâmer pour ses manques ou échecs. Ainsi, travailler à « cette valorisation narcissisante » nous faisait proposer des tâches de plus en plus difficiles mais toujours accessibles :* ***écrire un poème****, faire des photos, participer à, voire réaliser un film, bref tout ce que nous avons appelé « pédagogie de détour* » ». Nous retrouvons la pédagogie par l'écriture proposée par la promotion de la santé mais cette pédagogie de détour peut-elle être centrée sur le récit de vie en tant que pédagogie de projet ?

L'éducation pour la résilience est l'éducation des compétences psychosociales mais, dans le guide, il n'y a pas la référence aux récits de vie alors qu'elle est proposée par Anaut (2003) dans sa synthèse des types d'applications pour la résilience : les applications éducatives et rééducatives d'un côté, et les applications cliniques et psychothérapeutiques de l'autre ; et l'auteure de préciser que les applications cliniques sont en réalité « *des médiations cliniques éducatives et thérapeutiques fondées sur des techniques comme le génogramme, les récits de vie, le graphisme, les contes et divers supports médiateurs construits à cet effet* ». Toutefois, Anaut (2002) ne considère pas le récit de vie comme le développement de compétence mais comme celui du développement du processus de la résilience. En effet, l'écriture, le récit de vie ou encore le récit littéraire, participent au processus global de résilience : « *ils viennent témoigner du processus résilient passé mais plus encore qu'ils participent du processus résilient dans l'actuel* » (387). Elle va plus loin en indiquant que « *par la mise en écriture elle-même, l'auteur met en travail sa résilience. L'écriture de l'histoire de vie* (…) *devient acte de résilience* » (Ib.). Dans l'écriture de sa vie, « *l'auteur réputé résilient témoigne de sa résilience passée, autant qu'il met en fonctionnement sa résilience dans l'actuel, au moment même de ce passage par le récit et l'écriture.* » (387). Pour elle, l'écriture est proche de la thérapie.

Ainsi, des applications éducatives sont posées mais l'auteure centre sur le processus et non le résultat de ce processus : la compétence. Or, force est de constater que le MTR insiste sur la notion de compétences comme nous allons le voir, rejoignant ainsi la promotion de la santé.

2.3 Promouvoir des compétences

Tout d'abord, à plusieurs endroits des écrits sur la résilience, il est question de promouvoir les ressources. Pour Manciaux (1996), « *la résilience ouvre des perspectives nouvelles au travail médico-social en le faisant passer d'un modèle de risques à un modèle de* ***ressources*** ». Michaud poursuit cette réflexion en se posant la question des implications dans les soins du paradigme de la résilience (1999 : 829) : « *dans les activités de soins, l'accent se déplacera de la mise en évidence des dysfonctionnements, des problèmes et des handicaps vers le recensement des ressources de l'enfant, de l'adolescent, de son entourage* ». De même, pour Tomkiewicz, « *la résilience nous convie à positiver notre regard sur autrui et à modifier nos pratiques, en commençant par mieux observer, identifier, utiliser les ressources propres de ceux dont nous avons à prendre soin.* » (2000 : 60). On retrouve cette idée de « *forces* » et de « *ressources* », compétences plus ou moins présentes chez différents enfants à travers la notion et l'outil « *casita* » définie par Vanistandael et Lecomte (2000). Les ressources comportent des compétences et celles-ci sont diverses.

Tout d'abord, elles correspondent aux compétences sociales (Hanus, 2001 ; Sadlier, 2000 ; Poletti et Dobbs, 2001 ; Vanistandael et Lecomte, 2000 ; Anaut, 2003). Ensuite, différents domaines de résilience s'actualisent dans différentes compétences de résilience : « *par exemple, la résilience sociale sera liée à l'évaluation des compétences sociales adéquates ; la résilience scolaire à la mise en évidence de compétences adaptatives dans le domaine cognitif et scolaire et la résilience émotionnelle sera associée à un certain bien-être psychologique ou à l'absence de perturbations psychologiques* » (Anaut, 2003 : 98). Ceci correspond à une approche plurielle de la résilience (Wolin et Wolin, 1993 ; Luthar, 2000). D'autres compétences sont décrites par Poletti et Dobbs (2001) car favoriser la résilience, c'est permettre à l'enfant de développer, outre les compétences sociales,

- *des capacités de communication, une manière constructive de voir les événements et d'utiliser l'humour.*
- *des capacités à résoudre les problèmes par soi-même ou en demandant de l'aide, ainsi que la mise en place de buts réalistes.*
- *des capacités de prise de conscience de la réalité. Il s'agit de comprendre d'où vient l'oppression et comment on peut en sortir*
- *des capacités d'autonomie qui permettent de développer sa propre identité, d'agir de manière indépendante en ayant la maîtrise des situations et en acceptant la responsabilité de ce qui dépend de soi. Cette capacité d'autonomie permet de refuser les messages négatifs à propos de soi-même et de choisir d'accepter ceux qui sont positifs et qui favorisent la croissance.*
- *la capacité de croire à un futur positif avec persévérance, optimisme et la capacité de développer un dimension spirituelle.* ».

Enfin, les compétences sont rattachées aux stratégies ; en effet, à partir de l'outil *casita* (Vanistandael et Lecomte, 2000), les professionnels sont invités à repérer parmi les différents éléments existant chez l'enfant les « *compétences et qualités de l'enfant* » ainsi que « *les stratégies d'ajustement* » qu'il a pu développer.

Les compétences de résilience sont aussi abordées dans le contexte des mauvais traitements. Manciaux et Tomkiewicz précisent en effet que « *les mauvais traitements sont souvent cités comme un des traumatismes susceptibles de favoriser chez certaines jeunes victimes, un comportement résilient.*». Les travaux des Mrazek (1987) ont en effet montré, à partir de trois histoires de vie, « *les caractéristiques personnelles et les compétences qui semblent jouer un rôle positif dans des contextes de maltraitance et/ou de négligences majeures menaçant la vie même des enfants*

concernés » (2000 : 328). Nous avons nous-même (Van Hooland[1], 2005 et 2006) défini dans deux travaux précédents une compétence face à la maltraitance psychologique : la *compétence de communication*.

Ainsi, nous retiendrons que promouvoir la résilience, c'est promouvoir des compétences, ce qui implique de déterminer 1. le type de compétence à promouvoir puisqu'il en existe plusieurs, 2. le lien entre compétence et stratégies et 3. le récit de vie en tant que processus de résilience. Nous nous tournons donc vers la recherche biographique et son approche du récit de vie puisque la méthode biographique fait partie des méthodes de recherche de la psychologie de la santé (Fischer et Tarquinio, 2004), le récit de vie apparaît comme un moyen de la promouvoir et un lieu où elle peut se lire, être décrite. Nous commencerons par présenter la recherche biographique.

2.4 Intervenir sur la résilience par le récit de vie

2.4.1 Les différents courants

Il existe plusieurs synthèses des principaux courants en histoires de vie chez Legrand (1993), Pineau et Le Grand (2002), Niewiadomsky et De Villers (2002) et Delory-Momberger (2004). Il existe ainsi un courant se référant à une psychologie biographique (Legrand, 1993), un autre à la sociologie clinique (De Gaulejac, 1997), celui de la biographie éducative (Dominicé, 1993) et enfin, celui de l'histoire de vie en formation (Pineau, 2000). Sans entrer dans le détail, puisque différents points seront abordés par la suite, ce qui nous semble intéressant de pointer, c'est tout d'abord que ces courants ont donné naissance à un nouveau champ de recherche appelé « *la recherche biographique* ». Delory-Momberger souhaite, en effet, rassembler ce que l'on a coutume d'entendre en France sous le terme *approche biographique* car cela « *recouvre dans les faits des pratiques variées dans des secteurs pluriels des sciences humaines et sociales* » (2005 : 9). Elle rassemble les trois pôles : pôle sémiotique et historique, pôle sociologie-ethnologie et pôle éducation-formation. Elle considère que ces pôles ont deux attitudes divergentes voire opposées sur l'activité biographique : « *la première considère la parole biographique comme le lieu de constitution d'un sujet psychologique et historique face aux contraintes et aux prescriptions collectives* ». Cette attitude « *s'articule autour de notions comme celles d'identité, d'histoire personnelle et de rapport à soi, de construction de soi* » (Ib., 10). La seconde attitude est celle de la sociologie qui renvoie à un usage des documents et des témoignages individuels dans lequel « *le biographique est considéré comme un matériau brut qui, sous réserve de tri et de recoupement, est susceptible de donner accès de façon concrète et lisible aux faits sociaux et aux comportements*

[1] Nous avons un doctorat de Sciences du Langage (1998).

collectifs ». L'auteure les rassemble car, pour elle, elles ont une même conception du *biographique* comme « *domaine réservé de la subjectivité et de l'intériorité, comme jardin secret de l'individualité, où les réalités sociales ne sont présentes que pour servir de décor extérieur au développement d'un destin singulier* » (Ib., 11). Elle pose alors la recherche biographique qui dépasse ce dualisme pour considérer les rapports de l'individu et du social « *conçus en termes de définition et de production réciproques* ». Ainsi, « *la recherche biographique se donne pour objet d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leurs inscriptions socio-historiques* » (…), « *de façon complémentaire, elle s'interroge sur la fonction de l'activité biographique dans le processus de socialisation et dans la production de la réalité historique, sociale et culturelle* » (2005 : 13).

Ensuite, un certain nombre d'auteurs cherche à développer *l'intervention par le récit de vie*. Legrand (1993) travaille, dans sa psychologie biographique, sur le passage du récit de vie de recherche au récit de vie d'intervention. Des consultations psychologiques spécialisées en histoire de vie voient le jour (Vargas-Thils, 2010 ; Poncelet, 2010). Abels développe le récit de vie auprès des adolescents placés (2000). Dans ce contexte, le psychologue peut aussi intervenir sur la promotion des compétences et donc de la résilience. Ceci nous amène à considérer les compétences abordées par la recherche biographique.

2.4.2 Récit de vie et compétences

Des compétences sont repérées chez différents auteurs : capacité réflexive, compétence d'apprendre, compétence narrative et compétence biographique. Legrand (1993) et Abels (2000) oeuvrent à partir de la *capacité réflexive*. Dominicé (1993) travaille, dans la biographie éducative, un type de compétence : la *compétence d'apprentissage*. Il a développé une démarche de recherche-formation qui a pour ambition théorique d'atteindre une connaissance du processus de formation dans ses modes de constitution et dans ses effets de transformation. L'auteur précise que « *l'objet réel de la recherche est celui de la* ***compétence d'apprendre*** *de l'adulte en formation* » (nous soulignons) et Delory-Momberger (2005 : 78) de préciser la manière dont se construit et les éléments dont se compose une compétence d'apprentissage adulte : « *dans compétence d'apprendre ou compétence d'apprentissage, apprendre et apprentissage doivent être entendus au sens le plus large et peuvent recouvrir des objets extrêmement diversifiés et non exclusifs des seuls savoirs disciplinaires ou formalisés. Quant à compétence, il faut l'entendre comme l'ensemble des savoirs (savoirs formalisés, savoirs expérientiels, savoir-faire, savoir-être) mobilisés ou mobilisables en situation de formation* ». Cette compétence d'apprendre s'appuie sur les compétences *communiquer, observer, rechercher et exister* (Türkal, 1998 : 35).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ensuite, Delory-Momberger souligne que la recherche biographique a à s'intéresser à la *compétence narrative* et à la *compétence biographique*. La première est liée à l'identité de la personne puisqu'elle ne peut se connaître et connaître le monde que par cette narration. La « *compétence biographique* » est définie, quant à elle, comme « *la capacité anthropologique de l'être humain à réfléchir sa propre vie, à mettre en lien son présent, son passé et son avenir, à donner forme à son expérience* » (Delory-Momberger, 2005 : 156). Pour l'auteure (Ib., 154), les différentes pratiques de récit des courants évoqués plus haut « *posent* (…) *la question* (…) *de la maturation de la compétence biographique* ». Elle prône aussi le développement de la *capacité d'apprentissage* auprès des collégiens et lycéens en référence à une pratique et recherche pédagogiques en Allemagne : *l'éducation biographique* et en référence, en France, à la recherche biographique en éducation. Ceci renvoie à deux aspects. L'un concerne le rapport au savoir en référence à Charlot (2002), pour qui, existent un rapport épistémique au savoir avec le savoir-objet, activité et relation, et un rapport identitaire (l'apprendre se fait en rapport à une personne, une histoire). L'autre concerne les principes et dispositifs narratifs utilisés pour les adultes dans les histoires de vie en formation et auprès des enfants puisque celles-ci sont considérées comme des récits d'apprentissage. Nous intéressant à la pédagogie, ceci amène à examiner la formation dans les histoires de vie puisque « *l'histoire de vie a derrière elle une longue tradition de formation fondée sur ce qui fondamentalement la définit et la constitue : elle met en forme (bilden), elle donne forme (gestalten) ; elle est, selon l'expression de Gaston Pineau un art formateur de l'existence* » (Delory-Momberger, 2005). Nous voyons donc tout d'abord l'aspect *donner forme*.

Si l'histoire de vie en formation *donne forme*, à quoi donne-t-elle forme ? Et comment donne-t-elle forme ? La réponse à la première question est explicitée dans une citation de Schwartz mise en exergue d'un chapitre sur l'expérience : « *le rôle de la formation est de permettre aux individus de transformer leur vécu en expérience, et leur expérience en savoirs et savoir-faire* » (Delory-Momberger, 2005 : 61).

Donner forme à son expérience biographique est défini par Delory-Momberger (2005 : 88-89). Elle distingue, en effet, avoir de l'expérience et faire une expérience. Faire une expérience est « *ce qui survient dans le présent du cours de la vie, se présente comme l'incidence dans notre vie d'un événement inattendu, d'une situation surprenante ; elle échappe à nos routines et ce qui précisément n'entre pas dans le champ de notre expérience acquise et savoirs disponibles qui la constituent. L'expérience en tant qu'événement surprenant consiste d'abord dans l'impossibilité de mettre en rapport ce qui nous arrive et la réserve de savoirs que nous avons constituée au fil de notre vie et de nos socialisations. Pour que ce qui nous est étranger et inconnu fasse expérience, il faut que nous le soumettions à des opérations d'étiquetage, de classement, de typisation, qui vont*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

venir l'intégrer et le ranger dans la réserve de nos savoirs disponibles ». Ainsi, « *les expériences que nous faisons et que nous intégrons constituent des ressources biographiques ; le savoir accumulé de l'expérience constitue ainsi pour chaque individu son savoir biographique* ». Selon l'approche de Pineau, ce savoir est expérientiel. Mais, certaines situations n'entrent pas, selon l'auteure, dans ce savoir biographique : « *si nous pouvons considérer la durée de notre existence comme une suite ininterrompue d'expériences, chacune de ces expériences ne fait pas expérience de la même façon et n'engage pas au même titre notre savoir biographique. Une très grande part des situations que nous vivons sont des situations de routine qui sont intégrées de façon automatique et ne sollicitent pas l'activation consciente de notre savoir biographique. D'autres situations au contraire demandent une interprétation, elles n'entrent pas sans résistance dans le profil du savoir biographique parce qu'elles ne correspondent pas aux schémas d'interprétation et aux typisations que les expériences passées ont permis de constituer : pour être intégrées comme expériences, elles exigent une reconfiguration de la réserve de connaissances disponibles. Enfin, certaines situations ne deviennent pas des expériences, elles ne trouvent pas leur place dans notre biographie d'expérience : c'est le cas par exemple de situations qui surviennent de façon trop précoce dans l'enfance ou l'adolescence, ou encore d'événements, quelquefois dramatiques (accidents, deuils), qui excèdent, provisoirement ou durablement, la capacité d'intégration de notre réserve d'expériences parce qu'ils sont trop étrangers à notre savoir biographique, qu'ils ne correspondent pas à la qualité synthétique de notre biographie d'expérience* » (89). De ce point de vue, la question est de savoir si la maltraitance peut être une expérience biographique ? Nous y reviendrons ; pour l'heure, nous poursuivons sur l'expérience biographique. Elle apparaît synonyme de savoir biographique, ce savoir biographique intègre les ressources biographiques de l'individu. Ces savoirs correspondent à des compétences ou aptitudes car ils *« sont de divers ordres (objectivés, procéduraux, comportementaux) et ne sont pas tous présents de la même façon à la conscience* ». Ainsi, « *chaque situation est l'occasion d'une expérience nouvelle* » et « *ces expériences deviennent des ressources biographiques qui constituent la matrice à travers laquelle de nouvelles expériences biographiques sont identifiées et constituées* » (Delory-Momberger, 2005 : 84). Les ressources biographiques s'acquièrent (2005 : 133) « *dans des périodes de la vie où existent des zones de moindre prévisibilité biographique et correspondent chez les acteurs à un travail biographique intense destiné à assurer de la continuité et de la cohérence dans une histoire à la ligne et aux contours indécis : elles permettent d'observer de façon plus aiguë les procédures de réflexivité biographique mises en place par les acteurs pour relier des fragments disjoints de leur histoire et de leur socialisation* ». L'auteure fait référence à des moments de transition tels que

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

des formations, des passages d'une situation à une autre. Abels (2000) est ainsi intervenue auprès des adolescents placés dans un moment de transition qu'elle appelle événement-rupture.

Pour revenir à Delory-Momberger, celle-ci rejoint en l'élargissant l'approche de Pineau concernant son courant sur les histoires de vie en formation. Pineau rattache directement les savoirs acquis en dehors de l'école et ceux acquis en formation à travers le principe de l'*expérience formatrice* du cycle de l'apprentissage de Kolb. Les premiers sont « *ces acquis* (qui) *demandent à être reconnus* » (Delory-Momberger, 2003 : 69), « *reconnaissance progressive du capital de savoirs et de savoir-faire accumulés au fil de l'expérience* » (Ib., 61). L'auteure précise que « *c'est en particulier par le travail de formalisation opérée par l'écriture que l'expérience peut se transformer en savoirs* ». Ainsi, le vécu devient une expérience biographique c'est-à-dire un savoir biographique qui peut se transformer en savoir plus formalisé et intégrer les ressources.

Le courant de De Gaulejac et le travail de Legrand permettent de comprendre cette reconnaissance et cette formalisation puisqu'ils proposent, par et dans le récit de vie, un savoir, une traduction, à ce savoir biographique/expérientiel. En effet, pour De Gaulejac (cité par Legrand, 1993 : 222), dans ses séminaires avec des personnes réalisant leur histoire de vie, « *l'objectif est de produire collectivement des hypothèses explicatives* ». Legrand s'interroge alors : « *dans ce contexte, comment peut se construire un savoir ?* ». Il se construit par le travail de deux types d'hypothèses face au matériau fourni par les récits de vie. *Les hypothèses concrètes et les hypothèses généralisatrices* de niveau proprement théorique ont permis de construire la théorie sur les névroses de classe. Legrand (1993), quant à lui, n'utilise pas le terme savoir mais celui de *fiction*. Pour lui, les personnes qui font leur récit de vie avec lui le font parce qu'elles se reconnaissent dans la fiction qu'il propose : « *reconstruisant l'histoire de mes sujets, j'aurais bâti avec eux un roman de leur vie, une fiction socio-analytique, là où d'autres bâtiraient une fiction psychanalytique* ». A côté de cette fiction, il en pose une autre : la fiction psychanalystique. Il cite Roustang pour la définir : « *ce à quoi adhère le patient, c'est à la fiction produite par l'analyste qu'il prend tout simplement pour sa vérité. Cette fiction n'est rien d'autre que la reprise de la situation dans laquelle se trouve le patient, de telle sorte qu'elle devienne pertinente et éventuellement cohérente* » (1993 : 267). Ce point sur la fiction rejoint Delory-Momberger (2005 : 70) pour qui « *l'histoire de vie n'est pas l'histoire de la vie mais la fiction convenante par laquelle le sujet se produit comme projet de lui-même* » (2005 : 66) ou encore le courant sur la biographie éducative car Türkal *souligne que cela peut être à partir d'une notion théorique que son expérience prend sens* (1998 : 54) et que les personnes réalisent leur biographie.

Ainsi, pour un même texte, il peut exister différentes fictions, ce qui amène à faire une distinction terminologique. Le texte d'Annie Ernaux, par exemple, est étudié par De Gaulejac

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(1987) autrement dit par une fiction socio-analytique ; mais il est aussi étudié par Malrieu (2003) selon la personnalisation, c'est-à-dire alors selon une fiction psychosociale, et enfin, il est approché en terme d'*autofiction* par les analyses littéraires. Or, l'autofiction est dans un rapport étroit avec l'autobiographie et donc le récit de vie puisqu'elle apparaît comme la fictionnalisation de soi à travers des procédés littéraires (Colonna, 2004 ; Jenny, 2003) ; ceci correspond alors à la mise en forme que nous voyons maintenant.

Concernant la mise en forme, « *la biographie est au monde social ce qu'est le récit de voyage aux pays traversés par le voyageur : l'histoire d'une mise en forme de l'espace dans la temporalité d'une expérience individuelle* » (Delory-Momberger, 2005 : 125). Le récit est la mise en forme d'une histoire individuelle. Mettre en forme son expérience se fait dans le passage du récit de vie à l'histoire de vie. Lainé distingue, en effet, histoire de vie et récit de vie : « *le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée (…). Le récit de vie est un intermédiaire, une médiation entre la vie et l'histoire de vie. (…) Le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur. L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs* » (2007 : 142). Lainé précise que l'histoire de vie introduit le *« travail d'analyse* » et de « *réflexion théorique qui commente les faits relatés* » (143). Pour lui, l'énonciation est déjà structurante mais le travail sur l'énoncé va plus loin parce qu'il est justement ce travail d'analyse et de réflexion théorique. L'énonciation est soit orale, soit écrite, mais le travail sur l'énoncé est un travail sur de l'écrit et il est, pour Pineau et Le Grand, « *une quasi-nécessité* » (2002 : 114). Le travail sur l'énoncé est, pour eux, un travail d'analyse. Dans son travail auprès des adolescents placés, Abels (2000 : 71) évoque cette mise en forme car pour elle, « *mettre en forme* » revient à une « *fonction structurante* ».

La mise en forme est alors la transformation du récit de vie en histoire de vie. Toutefois, non seulement, il existe différents types d'histoires de vie mais en plus, certains proposent de transformer le récit de vie non en histoire de vie mais en fiction littéraire. Les premiers et les seconds utilisent différents moyens et dispositifs dans lesquels se trouvent d'ailleurs aussi des fictions littéraires ou autofictions. Pour la mise en histoires de vie, Pineau et Le Grand (2002 : 109-110) en énumèrent les différents types : la notice biographique, le récit de pratiques, l'entretien prébiographique, l'histoire de vie sociale approfondie, l'autobiographie, le témoignage, l'histoire de vie en groupe, l'histoire de vie de groupe, l'histoire de famille, l'histoire de famille. Dans cette typologie, nous nous demandons s'il n'est pas possible d'y insérer les *histoires de résilience* car d'un côté, dans la recherche biographique, Trekker (2010 : 236) associe le courant des histoires de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

vie de De Gaulejac et Legrand avec l'écriture résiliente en se référant à Cyrulnik et de l'autre, sous ce vocable « *histoires de résilience* » utilisé à plusieurs reprises par Manciaux (2000), Gianfrancesco (2000 : 21) range la « *littérature de résilience* ».

Pour Manciaux (2003 : 7), en effet, « *la littérature contemporaine est toujours riche d'histoires de résilience* ». Pour lui encore, il existe une « *littérature de résilience* » qui se compose d'autobiographies dans lesquelles « *les auteurs ont décrit les différentes formes de maltraitance bien avant les médecins, et découvert la résilience bien avant les professionnels* » (Ib.). Pour Gianfrancesco, la littérature de résilience « *prend appui, comme sujet littéraire, sur le thème classique de l'enfance blessée* ». L'auteur range donc sous cette notion « *des œuvres situées entre les XVIe et XIXe siècles, relevant des contes, de l'autobiographie et des romans* » (avec les contes de Perrault et des frères Grimm, des romans avec les misérables, Sans famille, Oliver Twist et L'enfant et des autobiographies) c'est-à-dire des autobiographies et des romans autobiographiques ce qui correspond donc à des *autofictions*. Pour Gianfrancesco (2001), la littérature de résilience n'invente pas un genre littéraire, elle redonne sens à des contenus préexistants à partir d'un concept nouveau qui permet de mieux en rendre compte. Suivant ce principe, réaliser un récit autobiographique et le fictionnaliser revient à réaliser une histoire de résilience et donc une mise en forme. En effet, pour Cyrulnik (2004 : 222), « *le souvenir résilient ne consiste pas à faire revenir la souffrance passée mais au contraire à la transformer, à en faire quelque chose, un roman, un essai ou un engagement* ». Dans le contexte de la recherche biographique, Trekker distingue récit autobiographique et récit littéraire car pour elle, il y a une transformation à opérer sur le récit de vie, transformation qui est littéraire. Elle amène les personnes à faire leur récit de vie puis à le transformer en fiction. Cyrulnik comme Trekker insèrent ce travail dans un projet. Pour le premier, « *pour écrire le traumatisme sans faire revenir le passé, il faut intégrer ce travail de mémoire dans un projet, une intention, une rêverie* » (Cyrulnik, 2004 : 222), et pour la seconde, l'écriture est prise comme un « *projet qui se dessin[e] ainsi plus précisément : (re)tracer son histoire de vie par l'écriture pour en devenir l'auteur, au sens littéral et littéraire du mot. Se réapproprier une créativité aussi bien sur le fond que sur la forme par l'entremise de la trace écrite* » (2010 : 236). Or, le récit de vie est rapproché du projet de soi : en effet, « *à l'égal de toute autre entreprise, l'acte de raconter sa vie s'inscrit dans la dynamique du projet de soi et en concrétise une forme particulière* » (Delory-Momberger, 2005 : 39). Cette notion de projet rejoint donc celle de l'éducation pour la santé qui envisage notamment la pédagogie de projet d'écriture. Toutefois, cette mise en forme doit être considérée plus attentivement car elle correspond à une mise en résilience.

Anaut explicite en effet l'écriture résiliente : « *par la mise en écriture elle-même, l'auteur met en travail sa résilience. L'écriture de l'histoire de vie en quelque sorte agit la résilience, devient*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

acte de résilience. La mise en récit littéraire n'est pas seulement l'exposé du parcours résilient mais participe pleinement à l'élaboration du trauma » (2002 : 387) et « *l'auteur réputé résilient témoigne de sa résilience passée, autant qu'il met en fonctionnement sa résilience dans l'actuel, au moment même de ce passage par le récit et l'écriture.* » (Ib.).

Par ailleurs, l'écriture apparaît en effet résiliente car en relisant, selon une approche psychologique, les propositions sociologiques de Trekker, l'écriture permet notamment de travailler son émotion. Selon une conception sociologique, Trekker (2010 : 252-253) recueille les effets des récits de vie à partir de questionnaires proposés aux personnes. Elle conclut en indiquant qu'il y a *clarification et partage*. Or, ces deux aspects sont travaillés par la psychologie. L'écriture est un procédé permettant la régulation de l'émotion parce que l'écriture est, selon Kotsou (2009 : 104), « *un bon moyen d'identifier et d'exprimer ses émotions pour leur donner du sens et mieux les comprendre* ». Elle cite alors le point *clarifier le vécu* : « *exprimer par écrit son vécu aide à le clarifier. L'écriture permet d'identifier, de discriminer dans nos expériences de vie les événements qui nous ont marqués. Ecrire rend ce que nous ressentons plus concret et plus précis. Cela nous permet de prendre du recul. (…) Une autre variante possible est d'écrire comme si nous nous adressions à quelqu'un en qui nous avons entièrement confiance* » (Kotsou, 2009 : 105). Et nous trouvons aussi le *partage social* de l'émotion qui est dirigé vers d'autres personnes que celle qui est à l'origine de l'émotion (Mikolajczak, 2009). Nous notons aussi qu'un parallèle peut être fait entre Kotsou, pour qui l'écriture permet de prendre conscience des réussites et des apprentissages (2009 : 105), et Delory-Momberger (2004 ; 2005), Dominicé (1999), la recherche allemande sur l'éducation biographique, pour qui les histoires de vie sont des *récits d'apprentissages*.

Pour la mise en forme, les dispositifs proposés par les différents courants ont un point commun : la présentation d'œuvres. Legrand propose, par exemple, dans son dispositif groupal la lecture d'extraits de romans autobiographiques à côté de la ligne de vie, l'arbre généalogique et le dessin du projet parental. De Gaulejac utilise aussi les deux derniers et y ajoute « *un schéma d'analyse des trajectoires sociales* » et « *des sociodrames qui mettent en scène des situations sociales* » (1987 : 277). Ce schéma d'analyse s'appuie sur la proposition d' « *une grille qui met en perspective : les caractéristiques des différentes positions occupées à partir d'indicateurs socio-professionnels, les principaux événements personnels et familiaux qui ont eu une influence sur la trajectoire, les événements historiques et les mutations sociales qui en ont modifié le cours* » (Ib. 282).

La lecture d'extraits de romans autobiographiques est conceptualisée par Delory-Momberger (2005 : 33) à travers le principe de l'hétérobiographie : « *l'hétérobiographie est la forme d'écriture de soi que nous pratiquons lorsque nous sommes confrontés au récit d'autrui* ». En effet, « *la compréhension que je développe du récit d'autrui s'inscrit dans un jeu d'interrelations qui fait de*

ce récit, non pas un objet unanimement et identiquement décodable, mais un enjeu entre autrui et moi, et entre moi et moi-même. Je ne peux reconstruire le monde de vie du récit que j'entends ou que je lis qu'en le rapportant à mes propres construits biographiques et en le faisant entrer, en le comprenant dans des rapports de résonance et d'intelligibilité avec ma propre expérience biographique. Dans l'acte de réception, le récit de l'autre est aussi écriture de soi par et dans le rapport à l'autre ». L'auteure ajoute que « *dans le récit de l'autre, je m'approprie, c'est-à-dire je me rends propres, je fais miens les signes qui s'ajustent et que j'ajuste à ma construction biographique* ». Ainsi, non seulement, le récit de l'autre permet de se comparer puisque « *le récit de l'autre nous construit, nous renvoie à notre propre histoire, notre propre identité* » mais le récit de l'autre semble aussi conduire à faire son propre récit car « *le récit de l'autre est ainsi l'un des lieux où s'expérimente notre propre construction biographique ; où elle trouve à se déplacer, à se reconfigurer, à élargir son horizon ; où elle s'éprouve comme écriture de soi. Le récit de l'autre est en quelque sorte un laboratoire des opérations de biographisation que nous accomplissons sur notre propre vie, dans les conditions de nos inscriptions socio-historiques et de nos appartenances culturelles. Le récit de l'autre nous renvoie à la figuration narrative sous laquelle nous nous produisons comme sujet de notre biographie* » (Ib., 36).

Ainsi, la mise en forme est une mise en forme de sa résilience passée par l'écriture-projet ; elle semble s'appuyer sur une mise en forme autobiographique et hétérobiographique qui peut correspondre à une fiction théorique et qui est transformée en fiction littéraire. Si mettre en forme et donner forme sont reliés, alors la mise en forme aboutit à une capacité : celle de donner forme à son expérience qui peut être une expérience de maltraitance.

Concernant le dernier point sur la formation enfin, à savoir l'histoire de vie comme *art formateur de l'existence*, cela signifie qu'il se rattache à la vie. Pineau et Le Grand attirent l'attention sur le mot « vie ». Pour eux, « *peu de mots aussi courts condensent autant de sens* » (2002 : 55). Ils indiquent que si les individus réalisent leur histoire de vie, c'est justement *pour vivre ou encore pour survivre*. En effet, il n'y a pas, pour eux, à remonter aux causes mais à déterminer la finalité de l'histoire de vie. Ainsi, pour ces auteurs, les histoires de vie essaient de conjuguer, de conjurer les questions sur la vie comme celles-ci : « *comment comprendre mais aussi comment gagner et faire sa vie avec une vie reçue sans la demander, ainsi qu'avec et contre la vie des autres ?* » (Ib.).

Selon Pineau et Le Grand, (2002 : 103), « *l'histoire de vie est une praxis sociolinguistique particulière qui représente la pointe des médiations concrètes ayant produit l'individu en train d'élaborer son histoire* ». Alors qu'ils utilisent le terme sociolinguistique, il est davantage question de pragmatique : les personnes, dans les histoires de vie, « *tentent de construire du sens à partir de*

leur expérience pour faire ou refaire leur vie » et Pineau d'ajouter, « *c'est un objectif très pragmatique, au double sens du terme. C'est-à-dire très prosaïque mais aussi au sens linguistique, de par cette prose, de pouvoir / savoir utiliser le langage de façon performante* » (2000 : 38-39). Le récit apparaît donc formateur à travers cette conception pragmatique du langage : l'histoire de vie « *apparaît en revanche comme un des lieux privilégiés de l'institution du sujet dans le langage. Acte de parole complexe qui institue le sujet dans le temps où il l'énonce, l'histoire de vie mérite pleinement le statut d'acte performatif que les linguistes reconnaissent aux énoncés qui effectuent l'action en même temps qu'ils la signifient* ». Pineau (2000) parlent d'ailleurs d'*« épreuve pragmatique performative* ». Emerge dans les propos de l'auteur, une capacité spécifique : « *les individus doivent apprendre à se produire en se disant ; à utiliser le langage de façon formative. Il y a à apprendre à utiliser le langage de façon autoformative –formatrice de soi par soi* » (2001 : 39). Autrement dit, c'est en faisant qu'ils apprennent à se produire. En allant plus loin sur cette approche pragmatique du langage, il faut la relier à l'approche philosophique, puisque écrire, c'est se produire. D'un point de vue philosophique, le sens de se produire par le récit de vie est celui qui touche à l'identité. D'un côté, pour Lainé (2000), le récit de vie à travers le langage correspond à un *bricolage identitaire*. De l'autre pour Jacques, le récit de vie est rattaché à l'identité personnelle : « *l'identité personnelle, c'est la capacité que nous avons de nous maintenir idem, le même à travers toutes les communications où il nous est donné d'entrer, et où nous occupons les trois positions de l'acte de communication : soit que nous prenions la parole, soit qu'on nous l'adresse, soit qu'on parle de nous* » (2000 : 27). La maltraitance psychologique peut apparaître du point de vue du temps comme le degré zéro des histoires de vie (Pineau et Le Grand, 2002) : lorsque l'adolescent est empêché de raconter, lorsqu'il n'y a pas d'anniversaire, lorsqu'il ne peut répondre à la question de son devenir, etc.. De ce point de vue, s'il y a résilience, il peut y avoir expérience biographique, nous y reviendrons.

Nous précisons à présent le lien entre récit de vie et thérapie, car si l'écriture pour la recherche biographique est rattachée à la résilience, cela signifie-t-il que cette écriture est équivalente à la thérapie ?

2.4.3 Le lien entre récit de vie et thérapie

2.4.3.1 Selon le MTR

Alors que l'histoire de vie et donc la pratique du récit repose sur une tradition de formation, l'approche psychodynamique de la résilience du MTR pose une équivalence avec la thérapie. Dans la définition psychodynamique (De Tychey et Lighezzolo, 2007 ; Anaut, 2004 : 12), le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

fonctionnement psychique de la résilience chez un sujet peut être décomposé en deux temps (ce qui se traduit par une résilience à court terme et une résilience à long terme).

- Premier temps de la résilience : la confrontation au trauma et la résistance à la désorganisation psychique. Il s'agit donc du temps de la déconstruction d'un fragment de la réalité et du recours à des mécanismes défensifs.
- Deuxième temps de la résilience : l'intégration du choc et la réparation (ou auto-réparation) et l'abandon de certains mécanismes de défense d'urgence pour privilégier des formes de protection plus souples et des défenses plus adaptées. Cette étape passe par la nécessité de conférer un sens à la blessure, c'est-à-dire l'activation du processus de mentalisation. Enfin, il s'agit de rétablir des liens rompus par l'effraction du trauma et de se reconstruire.

Anaut reformule (2002) ces deux étapes principales : dans la première, il s'agit avant tout de se protéger et dans la seconde, il s'agit de se reconstruire ; ce qui peut se faire par le récit de vie. Celui-ci correspond alors à la phase de la mentalisation : « *c'est par un travail introspectif être capable, en s'appuyant sur nos capacités d'introspection et de verbalisation de faire un double travail de symbolisation : symboliser les excitations intolérables vécues au niveau intrapsychique associées au traumatisme pour les transformer, en images d'abord, puis en représentations partageables sous forme de mots dans le cadre d'un échange avec un tiers capable de les recevoir, afin de commencer à s'en dégager. Ce travail peut aussi* ***se réaliser par l'écriture, par le narratif*** *au lieu de s'adresser directement à l'autre. Symboliser les affects : cette seconde opération fondamentale d'élaboration du traumatisme consiste à réussir à mettre en mots les affects de souffrance associés aux représentations traumatiques, en les liant à des représentations partageables avec un tiers qui peut être un proche, une figure signifiante de l'environnement externe ou un thérapeute. Cette seconde dimension du travail de mentalisation est au moins aussi importante que la précédente. Elle va permettre au sujet de rebondir en se dégageant plus ou moins complètement (ou au moins partiellement) des souffrances qu'il a éprouvées antérieurement* ». Elle dépend de « *notre capacité d'expression de nos ressentis* » (De Tychey, Lyghezzolo, 2007 : 150, nous soulignons). Anaut ajoute qu'il s'agit d'un travail de la pensée. Ce travail peut donc se faire au cours d'une thérapie ou par le récit de vie. L'on constate que l'équivalence est posée dans le cadre de la théorie psychanalytique : « *que l'on se place dans la théorie psychanalytique ou dans le MTR, on pourrait considérer comme une forme d'auto-thérapie cette mise en récit, plus ou moins romancée, qui consiste à écrire son parcours de vie* » (Anaut, 2002 : 386). Par ailleurs, un type de thérapie est évoqué : « *ce procédé est mis en parallèle avec le travail thérapeutique transgénérationnel* » (Ib.) et cette mise en parallèle permet de trouver *des convergences* selon l'auteure. Elle indique par exemple que « *la thérapie comme l'histoire de vie*

invitent au travail de mémoire et d'élaboration de la souffrance » (286-287). Or, certains courants du récit de vie posent le critère de la souffrance comme une distinction entre récit de vie et thérapie alors que d'autres s'interrogent sur la frontière avec la thérapie.

2.4.3.2 Selon la recherche biographique

Dans la recherche biographique, la question du lien entre thérapie et récit est souvent traitée. Le récit de vie est situé soit en amont d'une thérapie, soit comme un travail entre thérapie et récit de vie, soit équivalent, soit différent. Elle est tout d'abord traitée par Legrand qui s'interroge sur cet aspect concernant le travail d'Abels qui se réfère au courant de De Gaulejac : « *que dire des pratiques de Christine Abels (1990) lorsque s'adressant à des préadolescents placés et déplacés, à l'histoire traversée de ruptures et de traumatismes, elle leur donne, sur cette histoire, une parole jusqu'alors barrée, qui leur permet de renouer avec un passé douloureux, d'en nommer les événements, de l'articuler en sens, n'est-ce pas s'insinuer, fût-ce en contrebande, dans le champ de la thérapie ?* » (1993 : 227-228). Plus loin, l'auteur conclut sur la spécificité du récit de vie : « *tout en réaffirmant avec force l'apport spécifique de l'intervention biographique comme intervention socio-analytique, je verrais désormais l'avenir thérapeutique de celle-ci dans son intégration au sein de ce que Pagès a appelé récemment des pratiques ou stratégies thérapeutiques complexes* » (Ib, 258).

Cette question du lien est retravaillée à deux reprises. Tout d'abord, Niewiadomsky et De Villers (2002 : 24-34) font le point. Ils concluent concernant la distinction entre psychothérapie et histoire de vie sur une première différence : « *la question de la demande exprimée, et bien évidemment, de l'offre proposée* » (Ib., 25). Ils posent ensuite la différence sur « *la prise en compte d'une souffrance psychique dont l'intensité subjective déborde la seule « difficulté à être au monde* » » (Ib., 27). Toutefois, quelques années plus tard, pour Delory-Momberger (2004 : 253), « *les intentions théoriques et pratiques du courant « roman familial et trajectionre sociale » paraissent davantage relever du développement personnel ou d'une démarche thérapeutique que de la formation* ».

Mais cette différence sur la prise en compte de la souffrance est à nouveau travaillée quelques années plus tard (De Gualejac, 2010) dans un ouvrage centré sur l'intervention par le récit de vie. Dans cet ouvrage, en effet, est relatée une expérience belge correspondant à des *consultations psychologiques spécialisées en Histoires de vie*. Vargas-Thils (2009) expose non pas une équivalence mais une continuité entre récit de vie et thérapie. Quelle peut être cette continuité ? Ceci peut-il rejoindre l'idée de médiation proposée par Anaut exposée ci-dessus et enfin, la compétence à promouvoir par le récit de vie peut-elle être la capacité à donner forme ? La réponse

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

à ces questions va se trouver en se centrant sur la résilience et la maltraitance psychologique face au placement en référence à la psychologie sociale et de la santé.

3 Discussion

Compte tenu de tous ces éléments, apparaissent plusieurs pistes pour promouvoir la résilience par le récit de vie. Tout d'abord, si Anaut précise que les applications dont elle fait la synthèse « *constituent à l'heure actuelle autant de médiations à caractère expérimental, au sens où elles sont en cours d'exploration. Il reste à évaluer leur portée et à valider leur réelle pertinence clinique* », il semble que d'autres applications pourraient voir le jour. En effet, la pédagogie de projet clairement inscrite dans la promotion de la santé l'est aussi dans les histoires de vie même si elle se fait en direction des adultes (Vassilief, 1999). Or, s'il existe une éducation biographique développée en Allemagne qui utilise les dispositifs proposés par les différents courants des histoires de vie, ne pourrait-elle pas se développer en direction de la promotion de la résilience en empruntant les méthodes du domaine scolaire qui rejoignent ceux de l'intervention par le récit de vie : récit de vie et récit de fiction dans un projet de livre ? En France, en milieu scolaire, les narrations biographiques et la pédagogie de projet d'écriture sont très utilisées. Concernant les premières, à partir de la synthèse de Bishop, nous retenons que les textes officiels du primaire, par exemple, incitent les élèves à adopter des pratiques d'écriture réflexive : « *dans les instructions de février 2002, l'écriture est évoquée dans les différentes disciplines avec trois principales fonctions qui sont : écrire pour soi, écrire pour formaliser son savoir et écrire pour le communiquer aux autres* » (2006 : 45). Chabanne (2006 : 52) explicite cette écriture pour soi à travers la notion d'« *écrit intermédiaire* ». Cette notion désigne « *les formes concrètes de l'écriture réflexive* » (2006 : 58). Il définit le terme intermédiaire de la manière suivante : « *intermédiaires, car ils ne sont pas identifiés comme « produits finis » à destination d'une lecture normée. Dans ce cadre, ce qui intéresse prioritairement leurs utilisateurs, ce n'est pas la mise aux normes formelles. Ils sont considérés comme « outils pour réfléchir », états intermédiaires vers d'autres rédactions, vers d'autres développements. Il s'agit bien de donner un véritable statut à des écrits qui ne sont ni des brouillons, ni des écrits diffusables* » (Ib., 60). Ainsi, cet écrit intermédiaire pourrait être ce récit de vie qui mène à l'histoire de vie, à l'histoire de résilience et qui s'appuie sur une fiction théorique, une hétérobiographie.

Concernant la pédagogie de projet d'écriture, ensuite, elle est très développée à travers par exemple le *projet de livres*. Elle s'appuie sur différentes démarches de travail. Jolibert et Sraïki (2006) proposent ainsi un *modèle pédagogique de projet* pour « *produire un texte* » qui correspond, pour les auteures, à « *une démarche de résolutions de problèmes* ».

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Une éducation biographique pour la promotion de la résilience est alors envisagée à travers une pédagogie de projet d'écriture d'un livre *Histoires de résilience*. Suivant les propositions précédentes, un récit de vie selon une fiction théorique est transformé en histoire de résilience (au sens littéraire).

4 Synthèse

La promotion de la santé se réalise sur les compétences psychosociales selon différents programmes et méthodes dont la méthode active de pédagogie de projet en éducation pour la santé. La promotion de la résilience passe par une éducation pour la résilience définie en terme de santé mentale positive, éducation reposant sur le principe du développement des compétences psychosociales. Parmi les méthodes d'éducation, se situe celle des histoires de vie puisque cette méthode biographique considérée et par le MTR et par la recherche biographique est tournée vers la résilience à ceci près qu'elle correspond (pour certains auteurs) à la transformation du récit de vie en histoire fictionnelle. En rapport avec des adolescents, alors que l'histoire de vie en formation est traditionnellement tournée vers les adultes dans laquelle se trouve la pédagogie de projet, il existe en Allemagne un champ de recherche et de pratique en pédagogie nommée éducation biographique. Ce point permet de se référer à la pédagogie de projet dans le milieu scolaire où l'écriture biographique est très présente ainsi que le projet d'écriture de livre. Ainsi, apparaît la possibilité de développer une méthode d'éducation biographique selon une pédagogie de projet, projet d'écriture d'un livre *Histoires de résilience* pour la promotion des compétences de résilience.

Il reste donc à déterminer la compétence à promouvoir dans le contexte du placement.

Chapitre 2 La résilience face au placement

1 La résilience avant le placement

1.1 Le placement suite à une situation de maltraitance

L'adolescent placé peut être résilient avant son placement puisque 1. le placement est consécutif d'une situation de maltraitance et 2. il a pu développer une résilience face à cette situation. Nous commençons par le premier point.

Le foyer de l'enfance assure « *au niveau départemental, l'accueil d'urgence, l'observation et l'orientation des enfants bénéficiant d'une mesure de protection* ». La protection de l'enfance est soit administrative, exercée par le conseil général, à la demande des bénéficiaires, soit judiciaire dans le cadre de l'assistance éducative, diligentée par le juge des enfants dès lors qu'une situation de danger est connue et qu'une référence judiciaire, coercitive est nécessaire. La protection administrative s'organise sous la compétence du président du conseil général. Il gère trois grands secteurs : le service départemental d'action sociale, le service départemental de Protection Maternelle et infantile, l'Aide Sociale à l'Enfance. Le foyer dépend de ce troisième secteur. L'ASE fait appel à des organismes publics ou privés habilités autrement dit à des foyers départementaux de l'enfance (Chaponnais, 2008).

En ce qui concerne la protection judiciaire, ses principaux acteurs sont le procureur de la République et les juges des enfants. Dans le cadre du tribunal de grande instance, le parquet des mineurs décide d'engager ou non des poursuites au nom du ministère public. Soit il classe sans suite, soit il prend une décision immédiate. S'il s'agit de mineurs, il aura une dizaine de jours maximum pour transmettre au juge des enfants. Le juge des enfants intervient dans l'assistance éducative. Dans les situations où la santé des enfants est gravement menacée, où leur sécurité est mise en cause, le juge des enfants prend une mesure d'assistance éducative en s'efforçant de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée. Chaque fois que possible, le mineur est maintenu dans son milieu actuel. Si nécessaire, le juge peut retirer l'enfant de son milieu naturel en le confiant à l'un des parents, à un établissement d'éducation spécialisée ou non, à l'Aide Sociale à l'Enfance, à un tiers digne de confiance à titre provisoire. Lorsque l'enfant est placé hors de chez ses parents, les juges fixent les modalités de visites et de correspondances pouvant aller jusqu'à la suspension provisoire si la situation l'exige. Ainsi, il existe des placements administratifs (parfois à la demande des parents) et des placements judiciaires qui sont contraints.

Toutes ces situations se retrouvent sous le terme générique de placement. Le rapport Naves-Cathala a étudié les causes du placement classées par ordre d'importance dont les carences

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

éducatives en première position et la maltraitance en cinquième : carences éducatives, difficultés psychologiques ou psychiatriques des parents, conflit familial, alcoolisme/toxicomanie, maltraitance, absentéisme scolaire ou difficultés scolaires lourdes, troubles du comportement, logement et maladie des titulaires de l'autorité parentale ou de l'un des deux.

Selon Chaponnais (2008 : 105), la majorité des enfants et des adolescents (75,9 %) provient du milieu naturel de l'enfant mais les foyers accueillent également des enfants issus d'autres lieux de placement collectifs (10,5%) ; à noter que 8,7% proviennent des placements des assistantes maternelles agréées de manière permanente, enfants pour lesquels le placement doit être réorganisé. Chaponnais note que 73% des enfants sont confiés par le juge des enfants à l'ASE ; viennent ensuite les situations d'accueil provisoire de mineurs et de jeunes majeurs. L'adolescent placé peut être un adolescent résilient.

1.2 La résilience face à la maltraitance psychologique

Pour être résilient, identifier, évaluer résilient (Lighezzolo et De Tychey, 2002 ; Cyrulnik, 2007 ; Tomkiewicz, 2001 ; Anaut, 2003 ; Lecomte, 2002), il faut d'abord avoir vécu « *une situation ou un événement à haut risque de dysfonctionnement* » (Lecomte, 2002 : 8). Cyrulnik (2007), Lighezzolo et De Tychey (2004) insistent sur la confrontation à un traumatisme avec sa phase de résistance. Tomkiewicz et Manciaux définissent aussi la résilience en deux temps avec, en premier, « *la résistance à un risque, un événement, un stress reconnus comme sérieux* » (2000 : 316). Les auteurs précisent cet événement, ce stress : il « *existe une conception dominante selon laquelle, pour pouvoir parler de résilience, il faut avoir vécu un événement traumatique (guerre, maltraitance, maladie grave, stress, deuil d'un parent, etc.) et qu'en premier lieu, un travail de résistance à ce trauma ait pu se faire* ». De même, Lighezzolo et De Tychey (2002), Cyrulnik (1999), Tomkiewicz (2001), Anaut (2002) et Lecomte (2002) évoquent la maltraitance comme situation de stress.

Mais le nombre d'individus considérés résilients dépendra en partie des critères utilisés pour définir le stress élevé (Lecomte, 2002). Or, l'auteur note, pour la maltraitance psychologique, que *le consensus est difficile (impossible ?) à obtenir*. Il souligne que la maltraitance psychologique en est aux « *recherches et réflexions* » (Ib.). En effet, de nombreux auteurs rapportent la difficulté de définition de la maltraitance psychologique (Gabel et alii, 1996 ; Durning et Fortin, 1996 ; Haesovets, 2003 ; Asfoldi, 2006). Pour Gabel (2002) par exemple, les professionnels manquent de critères objectifs observables. Pour Alföldi (2006), il est difficile d'établir des faits à partir des critères de définition de la maltraitance car il existe une pluralité de définitions. La maltraitance psychologique est en effet abordée en terme d'abus émotionnel (Haesovets, 2003), abus verbal

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(Grossandler, 1989), traumatisme du langage (Ayoun, 1996), ensemble d'actes, de gestes et de comportements violents (Gabel et alii, 1996), agression verbale (Durning et Fortin, 1996).

De plus, « *peu de publications étudient ce type de maltraitance, qui reste difficile à prouver : il n'existe pas ici de preuves claires et objectives comme celles que représentent souvent les lésions corporelles dans le cadre de la maltraitance physique* » (Haesovets, 2003 : 212). L'auteur relève aussi que « *s'il est relativement aisé de recenser les actes psychologiquement et directement maltraitants, il est beaucoup plus difficile d'en faire la preuve* ». D'autres auteurs (Gabel et alii, 1996 et 2002) pointent, quant à eux, le peu de recherches en ce qui concerne l'abus verbal ou encore l'abus émotionnel. Certain note que « *même les spécialistes de l'enfance maltraitée et de la santé mentale sont moins sensibilisés à cette forme particulière de maltraitance. L'approche médicale s'est essentiellement focalisée sur les indicateurs objectifs de négligence et des abus sexuels et/ou physiques* » (Haesovets, 2003 : 208).

Toutefois, après avoir fait une recension des écrits sur la maltraitance psychologique et soumis un questionnaire à des enfants et adolescents, Gagné et alii (2003) proposent une définition de celle-ci : *ensemble de pratiques parentales qui nuisent au développement global de l'enfant, qui sont interprétées comme une menace à ce développement ou qui sont jugées inacceptables dans le cadre d'une relation parent/enfant soit parce qu'elles briment ses droits et libertés d'être humain, qu'elles relèvent de l'abus de pouvoir ou de la malveillance ou qu'elles contreviennent aux normes sociales et aux valeurs culturelles en vigueur. Ces pratiques parentales regroupent des actes commis et des omissions, délibérées ou non. Elles incluent également des habitudes et des modes de vie qui placent l'enfant dans des situations à risque élevé*. Les auteurs ont réalisé un inventaire des conduites parentales psychologiquement violentes. Il s'appuie sur les dimensions de violence psychologique et comprend 32 items se répartissant en deux styles parentaux différents : dureté excessive et désorganisation parentale.

Dureté excessive

Te donne une punition exagérée par rapport à ce que tu as fait pour la mériter
Te punit pour des choses que tu n'as pas faites
T'humilie ou te ridiculise devant d'autres personnes
Te critique à propos de tout et de rien
Refuse que tu voies des personnes que tu aimes
T'accuse d'avoir posé des gestes que tu n'as pas commis
Rabaisse des personnes que tu aimes devant toi (ton autre parent, un-e ami-e, (…))
Te guette pour te chicaner dès que tu fais une erreur ou une gaffe
Décide tout à ta place sans t'en parler
T'empêche de participer aux activités de ton âge
Refuse que tu sortes la fin de semaine alors que tu n'as rien fait de mal
Crie très fort après toi pour te faire peur

Ne respecte pas ta vie privée
Ne s'intéresse pas à ce que tu fais
Ne t'écoute pas quand tu lui parles
Te fait des promesses qu'il ou elle ne tient pas
Te parle sur un ton bête ou crie après toi
Te décourage dans ce que tu entreprends ou dans tes projets
T'oblige à rester avec lui ou elle sans raison, juste pour lui tenir compagnie
t'oblige à prendre de grosses responsabilités à la maison
te dit des choses comme : « si tu m'aimes, tu vas faire ce que je te dis »
frappe ou brise des objets lorsqu'il ou elle est fâché-e contre toi

Désorganisation parentale

T'encourage à te soûler ou à prendre de la drogue
Te dire des choses comme : « je regrette de t'avoir eu-e », « tu es de trop »
Fait des choses illégales devant toi
Te dit des choses comme : « c'est à cause de toi si j'ai autant de problèmes »
Se bat avec ton autre parent (…) quand ils se disputent
Se soûle ou prend de la drogue devant toi
Ne prend pas ta défense, ne te protège pas, quand tu en aurais besoin
Te dit des choses comme : « tu feras jamais rien de bon »
Te reproche de ne pas l'aimer ou de ne pas l'aimer assez
T'envoie vivre ailleurs ou te met à la porte.

Mais la critique faite quelques années plus tôt par les auteurs cherchant à définir la maltraitance psychologique peut être appliquée à cet inventaire. Durning et Fortin (1996), après une première recension de la littérature, aboutissent à des recommandations tant théoriques que pratiques qui intègrent le principe de la résilience sans pour autant la définir car ils posent la nécessité de prendre en compte l'interprétation réalisée par l'enfant. Ils soulignent qu'« *un même acte parental n'a pas le même impact et peut être considéré adéquat ou psychologiquement abusif selon l'âge et le niveau de développement de l'enfant. Enfin, l'interprétation que l'enfant donne au comportement est fondamentale. Elle constitue un moment du processus par lequel un mauvais traitement psychologique, par exemple, peut avoir des incidences sur le développement de l'enfant* » (1996 : 65). Les auteurs demandent alors que la maltraitance soit explorée suivant un modèle de la communication qui décrirait la compréhension par l'enfant du message maltraitant. C'est ce que nous avons réalisé à partir de l'analyse de récits de vie d'adultes recueillis par nous-même ou préexistants à la recherche (Van Hooland, 2005 et 2006). Nous avons défini la maltraitance psychologique du point de vue de la communication à partir de trois niveaux : la situation de communication avec le rapport à l'espace et au temps, la structure de la communication avec la place du langage, la langue et de la communication de l'enfant, la place et la nature de la communication non-verbale, la structure des échanges avec le fonctionnement des séquences

interactionnelles et des actes de langage et enfin, l'analyse des termes d'adresse comme moyens pour dé-construire l'identité. La maltraitance psychologique est ainsi considérée comme un ensemble de mécanismes d'aliénation sur l'identité de l'enfant, identité psychosociolinguistique, maltraitance face à laquelle l'enfant développe une compétence de communication. Nous avons donc développé une recherche qui définit et la maltraitance psychologique et la résilience face à ce type de maltraitance.

S'il existe de nombreux points communs entre les items présents dans l'inventaire de Gagné et alii et ceux de notre recherche, en incluant, dans l'inventaire, les manques notamment en ce qui concernent les pratiques spatiales, temporelles et le projet, dans le contexte de la psychologie sociale, nous noterons qu'il s'agit de pratiques parentales psychologiques violentes parce qu'aliénantes du point de vue de l'identité. En effet, la maltraitance est abordée selon l'idée de *situation extrême*, d'aliénations et de perte d'identité par Fischer (1994 : 130). Une situation extrême est l'atteinte de l'identité de l'humain, la menace de l'identité sociale et de l'identité personnelle. Pour la première, « *la menace identitaire s'exprime (…) à travers le dépouillement des peaux sociales* » (Ib., 130). De plus, « *la destruction de l'identité se (…) traduit par une inversion des valeurs* » (Ib., 139) : inversion des valeurs dans le rapport au temps et à l'espace par exemple. A la première s'ajoute la seconde : « *l'individu perd non seulement les traits distinctifs de son identité sociale (…), mais aussi son identité d'être humain* » ou encore lorsqu'il se trouve confronté « *à la négation de* » son « *identité* », c'est-à-dire « *la négation du nom comme porteur d'identité* ». Fischer étudie aussi l'espace et le temps dans les situations extrêmes. Concernant l'espace, il indique que « *la définition du Moi ou l'image de soi, l'identité personnelle comprend nécessairement des dimensions de lieu et d'espace qui, prises ensemble, constituent ce qu'il a appelé son identité de lieu* » (1981 : 99). Ainsi, il peut y avoir une « *signification des lieux comme aliénation* » qui « *est induite par le fait qu'ils ne sont vécus autrement que selon une signification dominante* » (Ib., 98). Il peut y avoir aliénation car « *l'organisation de l'espace fonctionne ainsi comme un système de production sociale qui met en lumière ce principe de la vie sociale : chacun est affecté à un espace donné. Chacun est placé dans un domaine plus ou moins grand, plus ou moins spécifique aussi, qu'il a plus ou moins choisi* » (Ib., 54). Il y a aliénation parce qu'il peut y avoir restriction d'une liberté. « *Si l'on définit la liberté comme la conscience des contraintes, la notion de champ de liberté correspond à l'ensemble des actions que l'individu peut effectuer sans se heurter à des contraintes, c'est-à-dire à des forces du milieu extérieur qu'il n'est pas capable de vaincre. L'espace se présente alors comme un système de valeurs réparti d'une façon plus ou moins compliqué dans un champ (champ de liberté) enclos par des barrières plus ou moins rigides* » (Ib., 33). Et ce n'est pas uniquement l'espace en tant qu'« *organisation spatiale* », c'est

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

aussi « *l'espace* (…) *peuplé d'objets* » où « *l'objet est défini comme un espace complexe* » (Ib., 50). L'espace a donc directement à voir avec l'identité. Le temps, lui aussi, a à voir avec l'identité : le temps est déconstruit, fait l'objet de désorganisation. Face à cette menace identitaire, Fischer introduit le concept de personnalisation, d'appropriation et de coping pour aborder le *ressort psychologique*.

Or, de nombreux auteurs travaillant sur la maltraitance psychologique introduisent les points sur l'aliénation et l'identité : Coen (2000), Haesovets (2003), Torrente (2000), Barudy (2003) et nous-même (Van Hooland, 2005 et 2006). En référence à l'approche philosophique du récit de vie et, par la suite, au concept de personnalisation, l'approche de la maltraitance psychologique d'Ayoun (1996 : 160) est citée ici car elle met en lien identité et maltraitance du point de vue du langage : « *la maltraitance psychologique peut être dite pathologie interactive si avec les interactions comportementales, affectives et fantasmatiques, on y inclut les catégories normatives du langage*. ». La maltraitance psychologique touche à la définition de l'humain : « *l'appartenance à l'humain est synonyme d'être au langage. Et la définition d'une personne implique une règle d'alternance entre chacune des trois positions possibles d'un système minimal de communication humaine. A savoir : celui qui parle, celui à qui on parle, celui dont on parle*. » (Ibid., 160-161). Il y a « *distorsion grave de la communication portant atteinte à l'identité de l'enfant »,* l'enfant perd sa place, sa face, son identité : « *la cruauté mentale peut aussi être vue comme l'empêchement systématique fait à l'enfant dans le système familial de communication, d'accéder à la place reconnue de celui qui parle et dont la parole est digne d'être entendue. Assigné constamment, sans possibilité de répliquer, aux places de celui qui doit écouter, et obéir ou de celui dont on parle en le dénigrant, l'enfant de ce fait n'est pas reconnu comme personne humaine*. ».

Cette assignation et cet assujettissement sont définis par Tap (1988) et mis en relation avec le concept de résilience puisque l'auteur situe ce concept dans la personnalisation apparaissant comme le contraire de l'aliénation et « *la notion d'aliénation s'applique à d'autres situations que celle de l'exploitation capitaliste notamment à celles des camps de concentrations* » ; elle s'applique donc à la maltraitance psychologique puisqu'elle est considérée par les auteurs cités précédemment comme des *mécanismes d'aliénation*. Ainsi, « *un individu aliéné, c'est celui que l'on traite comme un objet, un animal ou un automate* » (Tap, 1992 : 16). Tap s'appuie sur le sociologue Seeman pour définir les dimensions de l'aliénation (1996 : 17) :

- L'impuissance avec la perte du pouvoir de faire, d'être et d'avoir.
- La dé-signification accompagnée ou non du sentiment d'insignifiance ou du caractère supposé insensé de la situation ou du vécu personnel.

- L'anomie ou la perte des normes de référence, d'organisation et de cadrage. Le risque d'anomie résiderait dans l'incapacité à se référer à une norme, et à utiliser aucune norme, venant de soi ou venant d'autrui.
- L'étrangeté aux valeurs, l'indifférence et le refus de toute croyance. « *En particulier, il doute de ses propres capacités de dépasser la situation actuelle* ».
- L'incapacité à se réaliser, à vouloir ou pouvoir actualiser des potentialités par l'effort de dépassement. « *Le sujet a du mal à traduire ses aspirations en projet et ses projets en réalisations concrètes* ».

Tap précise qu'il existe six logiques aliénantes et parmi lesquelles se trouve « *la logique aliénante de la perte et de l'abandon* » ; dans cette dernière, l'individu est « *confronté à la perte réelle ou imaginaire, d'un objet d'amour, d'un modèle d'identification, d'avoirs ou de caractéristiques propres (l'identité par exemple)* ». Cette logique aliénante porte donc sur l'identité. Elle est la déconstruction de l'identité sociale et négation de l'identité personnelle car dans ce contexte, « *le sujet se sent perdu, abandonné, dépossédé, désorienté. Il va chercher non pas tant à fuir sa solitude, qu'à compenser ce qu'il a perdu, à restaurer sa propre identité mise à mal, à redorer son ambition mise en berne, à réintégrer son corps doublement mis en souffrance* » (Tap, 1988 : 58).

Pour l'auteur, en effet, le « *soi, c'est la conscience du corps (identité physique), c'est ce qui dit je, qui porte un nom, qui signe, qui a des droits et des devoirs (identité grammaticale et juridique), qui assure et renforce ses racines (identité ethnique, nationale, régionale), qui assume des positions, des rôles, établit des relations, se situe dans un réseau de communication (identité sociale), qui accepte des normes et des règles, construit du sens, un système de valeurs, se situe par rapport à des systèmes idéologiques (identité culturelle)* ». Et ainsi, comparativement, l'aliénation ou « *l'assujettissement paraît être la négation d'une théorie de la connaissance identitaire et de la personnalisation. Comment puis-je en effet parler d'identité, de sujet ou de personne, si ce que j'appelle moi-même se trouve constamment réduit à l'impuissance, privé de liberté et d'initiative, dépossédé des valeurs et des normes qui guidaient mon action, rendu in-signifiant, mis dans l'incapacité de comprendre les mécanismes qui me gouvernent ?* » (1988 : 52).

La personnalisation est le contraire de l'aliénation et est, par ailleurs, le travail de l'identité car ce concept inclut la dynamique de l'identisation (construction de l'identité et gestion des illusions et réalités qui l'accompagnent) (Tap et alii, 2004 : 160). « *L'identisation* » qui est définie « *comme un processus partiel de la personnalisation* » (1991 : 64), « *comme genèse et histoire de l'identité personnelle, est par hypothèse l'un des processus fondamentaux de la personnalisation* » (Ib.).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

« *L'identisation comme quête continuelle et illusoire, en même temps que nécessaire et vitale. Quête continuelle et illusoire en effet, dans la mesure où les buts recherchés : unité, cohérence, valorisation, originalité, création se dérobent à l'instant même où ils semblent atteints. (…) Mais quête nécessaire et vitale, dans le même temps, dans la mesure où l'identité personnelle n'est pas un avoir, (…), elle est mouvement, elle est acte ; elle ne se saisit et ne se maintient que par la prise (prise en charge, prise de position, prise de rôle ou de parole…) ; elle s'appuie sans cesse sur des identifications (qui créent à la fois la surprise et la méprise) nécessaires et aliénantes, à des personnes, à des groupes, à des idées (ou des idéologies) sur soi, sur les autres, sur le monde. L'identisation, histoire de la cavalcade des identifications que l'on doit perdre (comme autant d'illusions) pour continuer, mais qui toujours sont remplacées par d'autres, dont il faudra aussi se défaire pour se faire* » (Tap, 1980 : 249). Or, dans le MTR, Lemay utilise le concept d'identité : « *l'enfant ne reçoit pas passivement, et sans possibilités d'ajustement, les matériaux fournis par son entourage. Il se crée, c'est-à-dire qu'il est un artisan de sa propre identité* » (2006 : 46). De même, Detraux retient *« le lien étroit entre les capacités de résilience et le fait de pouvoir attribuer, ou retrouver un sens à sa vie en général, mais aussi un sens de son identité propre* » (2002 : 31). Selon cette conception, il y a atteinte à l'identité de l'enfant par des pratiques parentales aliénantes spatiales, temporelles, relationnelles, communicationnelles et sur le projet et la résilience correspondrait à un processus de construction psychologique.

1.3 La personnalisation : domaine de résilience à court terme

Alors que la résilience est présentée comme une stratégie adaptative, elle est aussi définie comme synonyme de la personnalisation. En effet, elle est définie comme un comportement adaptatif positif c'est-à-dire une adaptation psychosociale ; or, la personnalisation est définie elle aussi comme « *un ajustement psychosocial* » (Vinay et alii, 2004 : 31). Par ailleurs, la personnalisation est présentée comme « *l'articulation de multiples processus et stratégies en termes de processus* » dont la résilience fait partie (Tap et alii, 2002 : 160) ; or, « *la résilience est le résultat de nombreux processus* » : défense-protection, équilibre face aux tensions (la flexibilité), engagement-défi, relance, évaluation, signification, positivité de soi, responsabilisation et création (Vinay et alii, 2004 : 200). Nous retrouvons ces mêmes processus pour définir la personnalisation puisqu'elle est un moyen de défense, d'engagement (au sens de positionnement) du sujet, elle relance la personne à travers notamment le projet, elle s'appuie sur l'évaluation de la situation de crise puisqu'elle comprend le coping, elle est recherche de signification (Vinay et alii, 1996), elle repose sur une image positive de soi ou sa reconquête à travers la stratégie identitaire, la flexibilité (Vinay et alii, 2004 : 30), la responsabilisation avec le projet et la création avec la réalisation

d'œuvre (Tap, 1998). Par ailleurs, résilience et personnalisation interviennent toutes deux face à l'aliénation. En effet, la personnalisation est le contraire de l'aliénation (1988) et le « *comportement résilient* » peut émerger « *en situation d'aliénation* » (Tap et alii, 2004 : 200). L'une et l'autre renvoient au développement et à la construction : la résilience permet « *de se relancer* » (Tap et alii, 2002) alors que la personnalisation développe des stratégies « *de relance* » (1988). Ce processus est donc alors plus que le coping parce qu'il est aussi construction, construction qui s'appuie sur des stratégies.

Pour les stratégies de personnalisation, il en existe quatre (Esparbès-Pistre et alii : 1996 ; Tap 1992 et 1991) : *les stratégies identitaires* (être ancré, rester le même, rester soi-même, avoir une valeur), *les stratégies de positionnement et d'engagement sociaux* (avoir une place, être aimé et reconnu, pouvoir adhérer à des actions collectives), *les stratégies de projet* (définir des itinéraires personnels, des objectifs, chercher à les réaliser en relation avec d'autres) et *les stratégies de coping* (trouver parade au stress, chercher à résoudre les problèmes posés par les situations stressantes, gérer ses propres émotions).

Les stratégies identitaires. Elles ont « *pour fonction d'agir sur la définition de soi, de maintenir, préserver ou d'augmenter le degré de valorisation de soi, d'assumer une logique interne à travers laquelle le sujet légitime, investit et contrôle. Ces stratégies sont le résultat d'une construction individuelle et/ou collective qui s'exprime dans l'adaptation quotidienne selon les variations et les enjeux des situations et selon les finalités et les ressources des sujets. Elles reposent sur le maintien d'une continuité de soi dans le temps, à travers la défense de l'identité du sujet, dans ce qu'il a été (passé), dans ce qu'il est (présent) et dans ce qu'il veut être (futur)* » (1996 : 258). Ailleurs, les auteurs indiquent que confronté à des chocs, des crises ou à des conflits, l'individu « *évalue ses capacités et compétences et tente de conforter une estime de soi et un bien-être suffisants* ». Elle suppose donc « *le besoin de se valoriser (ou revaloriser) aux yeux d'autrui, se faire reconnaître ou aimer par lui. Le besoin de reconnaissance sociale est d'autant plus important que le sujet se sent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité* » (Ib.). Ils se réfèrent à Lipianski pour préciser que « *la recherche de reconnaissance fonde la dynamique identitaire et se réfère aux besoins d'exister, d'inclusion, de valorisation et d'individuation* ».

Les stratégies de positionnement et d'engagement sociaux. Ces stratégies « *consistent à trouver ou à inventer une solution pour résoudre la crise ou un conflit en modifiant le rapport des rôles joués, en s'engageant dans de nouveaux réseaux, etc.* ». Les auteurs précisent que ces positionnements sociaux interviennent lorsque « *l'identité sociale n'est plus supportable* ». Ils ajoutent que « *les positions sociales renvoient aux différents rôles que le sujet assume (rôle de*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

mère, d'épouse, de fille, rôle professionnel, …). La personnalité s'exprime à travers une pluralité de rôles et constitue un système de rôles segmentaires plus ou moins harmonieux ». Ils se réfèrent alors à Maisonneuve pour distinguer les différents types de personnages que l'individu peut jouer : le personnage comme rôle stéréotypé (le devoir-être) : stricte conformité aux attentes et au modèle, le personnage comme masque (le paraître) : compromis plus ou moins lucide, d'intention opportuniste et manipulatrice, le personnage comme refuge (ou comme alibi) : prise de rôle de style protecteur ou même magique et le personnage comme idéal personnel (le vouloir-être), même s'il a une fonction compensatrice, est vécu par le sujet de façon dynamique comme l'expression de son moi profond (Esparbès-Pistre, 1996 : 262).

Les stratégies de projet. Elles « *permettent de défendre des projets, de se dégager d'une situation problématique, de trouver une brèche, une ouverture, une faille, de donner sens à un itinéraire ». Ils précisent que « face à des situations conflictuelles, critiques, où le sujet n'arrive plus à se projeter dans l'avenir, à anticiper, à prévoir, à inventer, le projet va avoir pour fonction de réajuster, de réharmoniser, de restaurer des capacités, par des stratégies de dépassement du problème. Le sujet est amené à contrôler la situation et à se contrôler lui-même pour y faire face* » (Esparbès-Pistre et alii, 1996 : 261). Ces stratégies « *sont à comprendre comme une réponse à une situation précise faite de contraintes, d'opportunités et de disponibilités* » (Ib., 260). Face à un projet contrarié, le sujet peut utiliser plusieurs stratégies possibles. Il conserve son but, mais adapte les moyens et maintient sa mobilisation. Il peut aussi revoir à la baisse les objectifs poursuivis pour les accorder aux moyens dont il dispose, et procéder par réajustement (Ib.). Elles sont autonomes (mobilisation, réajustement), hétéronomes (opposition), liées à la rêverie.

Les stratégies de coping. Il s'agit, pour les auteurs, de trouver parade au stress, de chercher à résoudre les problèmes posés par les situations stressantes, gérer ses propres émotions. « *Les stratégies de coping permettent au sujet de contrôler ou de tenter de maîtriser une chose dans la situation présente, de pouvoir agir et/ou de s'ajuster à une nouvelle situation et de se défendre contre toute emprise ou tout assujettissement* » (Vinay et alii, 2000 : 32). Par ailleurs, « *le coping permet au sujet de se structurer, de se développer et d'acquérir la maturation de soi* » (Vinay et alii, 2004 : 198). Il importe pour les auteurs « *de tenir compte des finalités poursuivies par les acteurs* ». De plus, « *les stratégies de coping ne font qu'extrêmiser en situation de survie ou de troubles graves les nécessités de l'adaptation par l'action, de l'affirmation de soi et du désir de se maintenir vivant, y compris psychologiquement, et de l'espoir de gérer de nouveaux projets* » (Esparbès-Pistre et alii, 1996 : 272). Elles arrivent lorsque l'individu ressent comme dépassées ses capacités intellectuelles, émotionnelles.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tap (1988) distingue différents processus de personnalisation : la personnalisation par contrôle, la personnalisation par invention, la personnalisation totalisation et l'effort de personnalisation.

La personnalisation par contrôle. Le sujet coordonne et hiérarchise ses conduites en fonction des nécessités de l'action. La personnalisation prise dans le sens de construction et fonctionnement de la personnalité est donc le processus d'unification, de contrôle et de défense de soi par le sujet, en fonction des exigences de la situation, des relations et des mobiles en jeu. **La personnalisation par invention.** La personne est une fonction d'orientation, de signification et de valorisation à partir de laquelle le sujet cherche à innover, à modifier sa propre structure personnelle. Elle n'est pas une structure immobile ; elle s'éprouve dans le temps, dans la vie quotidienne, comme tendance du sujet à actualiser ses potentialités, à générer une temporalité. **L'effort de personnalisation.** Face aux six logiques aliénantes, Tap signale « *à leur propos (…) que les sujets pour se défendre développent des stratégies adaptées à la lutte contre chacune des logiques. Par ces stratégies défensives et offensives se manifeste l'effort de personnalisation* » (Tap, 1988 : 57). **La personnalisation totalisation.** Prendre conscience de ses divisions, des contradictions existant dans ses actes ou ses opinions, ne permet pas de saisir l'origine, les racines externes ou internes de l'assujettissement, ni de prévoir ses conséquences. Pour y parvenir, l'individu doit engager ce que l'on pourrait appeler des activités de totalisation par comparaisons, anticipations et projets pour lutter contre l'aphanisis, la déperdition de soi ou la désagrégation des conduites. Ces activités de restructuration intégrative, cet effort toujours renouvelé d'harmonisation des conduites, de réorganisation des représentations et de renouvellement des visées, constituent la personnalisation (Tap, 1988 : 81). Les deux derniers ont ceci de particulier que l'un correspond davantage à un premier temps de personnalisation et l'autre, à un second temps qui reprend l'ensemble du travail de personnalisation et qui se retrouve dans la **méthode biographique** car pour Tap, celle-ci *« ou ce que l'on appelle aujourd'hui l'histoire de vie, recueillie par un tiers* » est « *la méthode la plus convaincante pour analyser le processus de personnalisation dans sa complexité* » c'est-à-dire pour analyser la personnalisation-totalisation (1988 : 47).

Selon une lecture de cette personnalisation sous l'angle du MTR évoquée précédemment, la résilience personnalisation correspondrait à un *domaine de résilience* pour lequel il reste à définir la *compétence*. Cette conception ne laisse pas voir quel type de compétence promouvoir. Ceci nous amène à considérer la résilience face au placement tout d'abord du point de vue des troubles.

2 La résilience face au placement

2.1 Troubles du comportement et intervention

De nombreux écrits font état des troubles du comportement face au placement. Nous retiendrons les approches de Berger (2004), David (2004) et Fustier (2000) car ces trois auteurs mettent en lien ces comportements avec des interventions communes qui entrent dans notre réflexion sur le récit de vie. Berger (2004) dans le contexte du placement en hôpital de jour, David (2004) dans celui du placement familial et enfin, Fustier (2000) dans celui du placement institutionnel soulignent qu'il n'est pas possible de faire parler les adolescents car il y a trop de souffrance, souffrance qui a pour conséquence des troubles du comportement. Ils préconisent tous trois, de manière différente, un travail éducatif avant un travail thérapique.

Berger (2003 : 121) évoquent ainsi que « *les enfants séparés de leurs parents se sont souvent trouvés dans des situations extrêmes et vont faire ressentir à l'autre dans le soin et dans le lieu d'accueil, d'une manière interminable, les affects qu'ils ont vécus autrefois* ». Car pour Berger, « *on peut affirmer que la souffrance et la pathologie de l'enfant séparé de ses parents par une décision le plus souvent judiciaire sont constantes* » (2003 : 88). De même pour David (2004 : 426), « *tout placement familial comporte toujours deux sources de souffrance étroitement intriquées et indissociables qui sont à prendre en compte conjointement dans la gestion clinique de cette situation, à savoir : souffrance de séparation, souffrance du lien parent/enfant* » (…). « *La séparation engendre une blessure narcissique profonde qui s'ajoute aux troubles de l'attachement primaire presque toujours présents dans ces situations de maltraitances et/ou de carences graves* » (…) « *ceci aussi bien chez l'enfant plus grand* » (Ib., 427). A cette souffrance, il peut exister celle liée au contact avec les parents lorsque le placement peut être voulu par l'enfant : « *20% des enfants placés déclarent souffrir d'être obligés de voir leur parent dont ils ont peur ou qu'ils haïssent* » (Mouhot, 2007) ou encore au maintien du lien par les professionnels eux-mêmes (Berger, 2003, 2004). Ainsi, les troubles du comportement sont, pour Berger, liés à la maltraitance vécue avant le placement. Il énumère alors plusieurs formes d'affects : l**'impuissance, le désespoir.** « *Ces enfants ne pourront montrer l'intensité de leur désespoir, et à un moment désespérer le thérapeute, que si le cadre de leur existence est cohérent. Si ces enfants sont placés dans une famille d'accueil ou un internat trop inadéquat, le devant de la scène est tenu par leurs processus défensifs contre le sentiment de n'être relié à personne et le risque de rupture répétitive. C'est lorsque le cadre est bon que l'enfant va pouvoir se permettre de montrer à quel point il va mal* ». Ces enfants éprouvent de **la rage** : « *la rage de voir leurs efforts de liaison psychique battus en brèche, parfois à l'occasion d'événements minimes qui les désorganisent. Un problème est que*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

cette rage n'est parfois reliée à rien et ne parvient pas à s'organiser sous forme de colère. Ce n'est qu'après un long temps de soin qu'elle pourra prendre une forme conflictualisée ». La **honte** de l'enfant face au constat de son incapacité de se représenter ce qui ne va pas en lui lorsqu'il est en relation avec autrui, honte aussi parce qu'il est incapable de ressentir de la culpabilité. Dès que le sujet perçoit ce sentiment de honte, il est fréquent qu'il l'efface aussi vite par un mouvement de colère contre la situation qui en est à l'origine. Une **extrême violence** qui déverse sur les soignants, mais que l'enfant peut retourner contre lui prenant la forme hallucinatoire, de mouvements d'envie féroces, une tournure violente et terrifiante face à l'évocation de l'absence des parents.

En conséquence, pour Berger, les enfants et les adolescents sont dans l'incapacité à parler d'eux. Il préconise alors un travail psycho-éducatif avant un travail de psychothérapie à orientation analytique. Ce travail est aussi proposé par David qui parle, quant à elle, de travail psycho-socio-éducatif impliquant un travailleur social, un infirmier ou un psychologue. C'est le même travail que défend Fustier à ceci près, que pour lui, ce travail peut suffire. Nous nous intéressons d'abord à ce travail car il s'agit du placement en institution pouvant être des foyers de l'enfance et Lecomte (2004), auteur du MTR, le préconise dans le contexte de la promotion de la résilience face à la maltraitance ; puis, nous reviendrons sur les troubles du comportement.

Dans le placement médico-social ou socio-éducatif, Fustier indique que le travail auprès des enfants carencés est un travail éducatif sur le lien social, travail défini à partir de la théorie du don de Mauss ; en effet, pour Fustier, les enfants carencés ne reconnaissent pas le don que leur a fait la génération précédente ; ils ont en commun une difficulté à se situer dans l'échange par le don. Cette difficulté en entraîne une autre : prendre une position adulte dans le déroulement des générations car elle interdit un lien social souple. La perturbation du lien social est une perturbation de l'échange par le don, l'enfant peut se situer sur différents niveaux : il est soit dans une recherche du don absolu, soit dans une carence non comblée menant à l'exclusion voire au désespoir à l'âge adulte, soit dans un refus de se situer dans une position de débiteur au sens où ce sont les autres qui sont en dette à son égard. « *Les perturbations graves du lien social peuvent être lues comme la conséquence de perturbations concernant l'échange par le don ; les personnes qui en souffrent ont des difficultés à changer de position générationnelle et à prendre une place d'adulte. Ces perturbations vont nécessiter des interventions très techniques, introduisant une certaine forme de soins au quotidien. Quand l'objectif éducatif est barré ou détourné par une perturbation du lien, un accompagnement spécifique doit être mis en place. On attendra de lui qu'il recrée du lien social en remobilisant la question du don et de la dette, ce qui autorisera le changement générationnel. Ainsi, faut-il penser une professionnalité dont la finalité serait l'éducation mais qui supposerait des pratiques que l'on pourrait qualifier de soignants dans la mesure où elles s'adressent à des*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

personnes « malades de l'éducatif » (2000 : 216-217). Pour cette raison, Fustier développe l'idée d'un travail en deux phases : une phase psycho-éducative correspondant au lien d'accompagnement et une phase clinique. La première phase est celle correspondant aux dons. Il s'agit d'une nécessaire et difficile position professionnelle fondée sur la problématique de l'énigme (qui donc est l'autre pour moi, qui s'occupe de moi). Le professionnel demeure en position d'accompagner les questions de celui dont il s'occupe sans vouloir y répondre ou se conformer au modèle que l'autre voudrait trouver en lui. En effet, ce qui caractérise la profession de travail social ou de soignant, c'est le fait que la personne (l'usager) a une interprétation binaire de ce que fait pour lui le professionnel. Il interprète ce que le professionnel fait soit du côté du contrat salarial, soit du côté du don. En appui sur la théorie de Winnicott, Fustier indique que le professionnel du travail social n'a pas à répondre à cette énigme, il a à l'accompagner. Il peut créer l'interprétation du don par exemple par le don du temps, le don du privé, le don d'émotions. Ainsi, cette première phase est une première phase très contenante, gratifiante où sont offerts à foison objets symboliques ou matériels dont la personne exprime le besoin. Fustier s'appuie sur Winnicott pour donner des exemples qui peuvent barrer la tendance antisociale (argent de poche, gâteaux d'anniversaire) caractéristique de la carence. Cette phase est une première phase du traitement. En appui sur Bettelheim ou encore Winnicott, Fustier indique qu'il y a à faire ensuite un traitement plus interprétatif : « *il doit lui succéder une deuxième étape qui est l'accompagnement de l'enfant dans le renoncement à retrouver la figure de la mère dévouée* ». La question est de savoir si cette deuxième étape est toujours systématique car Fustier cite une phrase de Winnicott dans laquelle celui-ci signale que lorsque les éducateurs et le personnel d'une maison pour enfants inadaptés font passer l'enfant par ces processus, « *ils ont effectué une thérapie qui est sûrement comparable au travail analytique* » (2000 : 184).

Rapprochés des définitions psychodynamique et cognitivo-comportementale de la résilience, ces points interrogent. Tout d'abord, l'incapacité à parler de soi se trouve remise en cause par l'intervention par le récit de vie auprès des adolescents placés en foyer de l'enfance réalisée par Abels (2000). Ces enfants sont-ils résilients ? En effet, Manciaux (2001) rapporte des recherches étrangères sur le lien entre résilience et maltraitance dans lesquelles « *l'aptitude à parler d'un passé douloureux en prenant suffisamment de distance est fréquemment observée chez les enfants résilients* ». Et pour De Tychey et Lighezzolo (2002), la capacité à parler est un critère de résilience. Ensuite, cette éducation par le don est-elle une éducation pour la résilience ou pédagogie de détour ?

S'il existe une souffrance inévitable du fait de la séparation, n'y a-t-il pas la possibilité d'interpréter ces troubles comme des stratégies dysfonctionnelles ce qui amènerait à saisir la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

compétence à promouvoir ? Nous allons donc tout d'abord considérer le premier point qui conduira au second.

2.2 Des stratégies dysfonctionnelles

Il apparaît que ces affects énumérés par Berger peuvent être relus dans le MTR suivant deux approches qui se rejoignent. Selon l'approche psychodynamique tout d'abord, les troubles évoqués peuvent être des moments de résilience. En effet, « *l'étude du parcours de vie des personnes résilientes nous montre que la première étape face à l'adversité est parfois marquée par des comportements à risque* » et des comportements asociaux (Anaut, 2009 : 73). Ces comportements peuvent faire partie de la première phase de la résilience : « *les comportements délictueux ou asociaux pourraient répondre à la première étape de l'ajustement (ou tentative d'ajustement) faisant suite au traumatisme* ». Ainsi, « *un comportement asocial ou à risque est ainsi susceptible de représenter une conduite transitoire permettant au sujet blessé de gérer momentanément la crise pour pouvoir, ensuite, remanier ses défenses et trouver un comportement plus adéquat qui relèvera alors véritablement de la résilience* ». Cette phase d'inadaptation transitoire passe donc quelquefois par des formes d'inadaptation sociale qui semblent nécessaires pour aider à sortir de la crise. A côté de ces comportements, Anaut évoque les défenses pathogènes ou encore les mécanismes salvateurs selon Lemay : « *processus défensifs utilisés par les enfants et adolescents* » (2003 : 86), « *ces mécanismes salvateurs peuvent être repérés et isolés chez les individus dits résilients* » (Ib., 87). Lemay (2002 : 38) situe effectivement plusieurs mécanismes dont la somatisation, l'obsessionnalisation, le jeu ou encore la fugue. Dans le contexte du placement, il est intéressant de noter que « *la fugue est un bel exemple d'une tentative d'évacuation d'un trop plein émotif* ». Pour l'auteur, « *elle peut être isolée et n'être alors qu'une tentative momentanée d'échapper à un stress ressenti comme intolérable. Elle peut devenir pendant une période de la vie, un an, deux ans chez certains enfants refusant leur placement en milieu institutionnel ou en famille d'accueil, comme une façon de gérer les violences passées ayant justifié la séparation du milieu originaire et la violence actuelle déterminée par l'insertion dans un creuset existentiel partiellement rejeté* » (Ib., 38). La résilience peut même être définie comme une résilience antisociale selon le contexte d'émergence comme c'est le cas pour les enfants des rues (Tomkiewicz, 2001). Ainsi, à partir de ces auteurs, nous notons que les troubles du comportement sont des comportements asociaux et à risque, font partie de la résilience mais leur approche ne nous aide pas pour saisir la compétence à promouvoir. Il faut se tourner vers la psychologie de la santé.

Si, pour Anaut et Lemay, ces comportements et mécanismes défensifs peuvent être utilisés pour tenter d'évacuer un « *trop plein émotif* » (Lemay, 2002 : 38) ou encore pour « *réguler la tension*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

interne » correspondant « *à une manière de s'adapter à la situation traumatogène* » (Anaut, 2003 : 86) et que ces comportements « *semblent parfois non adaptés à l'environnement* » (Ib.), selon une approche cognitivo-comportementale, travaillant sur le coping et le stress, ces comportements et mécanismes correspondent à des stratégies de coping centrées sur l'émotion. Précisément, ce sont des stratégies dysfonctionnelles de coping. Nous explicitons cet aspect en resituant la définition du coping.

Le stress est défini à partir d'une « *théorie cognitive* » ou « *socio-cognitive* » qui montre que l'individu ne subit pas passivement les événements de vie. Il essaie de faire face. On parle de coping pour désigner les réponses et réactions que l'individu va élaborer pour maîtriser, réduire ou simplement tolérer la situation aversive (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 353). Le coping se définit effectivement comme « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources* » (Ib., 356). Autrement dit, il s'agit d'efforts pour maîtriser, réduire ou tolérer les exigences de la situation, ou encore pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact d'un événement sur le bien-être physique et psychologique. Bruchon-Schweitzer précise qu'« *il peut s'agir de cognitions (réévaluation de la situation stressante ou des ressources disponibles, restructuration cognitive, plan d'action, etc.), d'affects (expression ou au contraire répression de la peur, de la colère, de la détresse, etc.) et de* ***comportements*** *(résolutions de problème, recherche d'information, recherche d'aide, etc.)* » (Ib., 357 ; nous soulignons) variant constamment en fonction des évaluations incessantes réalisées par le sujet. Ces comportements sont alors des stratégies pour réguler l'émotion et en ce sens, elles peuvent être perçues comme dysfonctionnelles. En effet, selon Bruchon-Schweitzer (2002 : 384), « *dans des situations contrôlables (ou perçues comme telles) un coping centré sur le problème apparaît comme efficace (il est associé à une faible détresse ultérieure) et un coping centré sur l'émotion comme dysfonctionnel (détresse ultérieure importante), cet effet s'inversant, au moins à court terme, dans les situations incontrôlables* ». Que signifie dysfonctionnel ? Selon Paulhan et Bourgeois (1995 : 55), « *une stratégie de coping est adéquate si elle permet au sujet de maîtriser ou de diminuer l'impact de l'agression sur son bien-être physique et psychologique* ». Bruchon-Schweitzer (2002 : 378) apporte la précision suivante : « *ceci implique que l'individu arrive à contrôler ou résoudre le problème, mais aussi qu'il parvienne à réguler ses émotions négatives notamment sa détresse* ». Elle donne l'exemple du placement d'une personne âgée et des répercussions sur la famille : « *placer par exemple une personne âgée dépendante dans une institution spécialisée peut permettre à ses proches de réduire certains problèmes (surcharge, matérielle, morale, physique). Mais il est possible que la famille de cette personne soit alors*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

submergée par des cognitions et des affects négatifs (perte, tristesse, culpabilité, etc.) ». Pour l'auteure, ces stratégies utilisées ne sont pas efficaces. Ainsi, à partir de Berger, les stratégies évoquées par lui apparaissent comme des stratégies émotionnelles dysfonctionnelles. Si la fugue, considérée comme une stratégie émotionnelle d'évitement, est là pour évacuer un trop plein émotif, elle apparaît fonctionnelle dans le contexte du placement à un moment mais elle ne l'est que pour une courte durée.

Paulhan et Bourgeois soulignent, en effet, qu'il n'y a pas de stratégies de coping efficaces en soi, indépendamment des caractéristiques personnelles et perceptivo-cognitives du sujet et des particularités des situations (1995 : 57). Bruchon-Schweitzer rend compte des résultats d'une méta-analyse de Suls et Fletcher pour lesquels « *il apparaît plus utile, en général, de recourir à une stratégie (plutôt qu'à aucune) et de disposer de stratégies variées et flexibles. Généralement, les stratégies centrées sur le problème sont efficaces (surtout à moyen et long terme et pour des événements contrôlables). Les stratégies centrées sur l'émotion sont habituellement dysfonctionnelles (mais peuvent protéger le sujet à court terme et/ou pour des situations incontrôlables)* » (2002 : 66). En effet, « *un coping émotionnel (évitant) peut s'avérer utile à court terme. Il rend possible un certain travail psychique qui consiste à évaluer la situation de façon plus réaliste et permet de mettre en place des stratégies d'affrontement. (…). Face à un événement incontrôlable, des efforts répétés de la part du sujet seront inutiles et épuisants et une stratégie émotionnelle évitante (répression) pourra s'avérer plus adaptée (elle permettra de sauvegarder l'estime de soi et de ne pas être submergée par la détresse)* » (Ib., 383). L'auteure (Ib., 384) conclut provisoirement : « *dans des situations contrôlables (ou perçues comme telles) un coping centré sur le problème apparaît comme efficace (il est associé à une faible détresse ultérieure) et un coping centré sur l'émotion comme dysfonctionnel (détresse ultérieure importante), cet effet s'inversant, au moins à court terme, dans les situations incontrôlables* ». Or, le placement est décrit, par Berger (1997), comme une situation incontrôlable par les enfants sur plusieurs niveaux notamment celui qui consiste à suivre les prescriptions du juge de retourner chez le parent inadéquat.

Ainsi, les autres affects abordés par lui sont réenvisagés selon cette perspective. L'impuissance-désespoir peut être une stratégie de coping centrée sur l'émotion, elle renvoie à « *de la détresse, la perte de contrôle, la dramatisation, le pessimisme, etc.* » (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 360). Concernant la rage, pour cette même auteure, elle fait partie de l'hostilité avec la colère, l'agressivité, l'irritabilité, l'auto-agressivité, etc. La colère est un affect négatif variant en intensité de l'irritation à la rage (2002 : 196). L'agression, quant à elle, réfère à un comportement extérieurement observable. L'antagonisme prend des formes plus ou moins directes (verbales,

physiques, etc.), qui ont en commun d'être destinées à attaquer autrui, à lui faire mal (moralement et physiquement). L'hostilité correspond à des attitudes, croyances et perceptions négatives concernant autrui, vu comme source de frustration, de méchanceté, d'injustice. L'auteure rappelle la distinction entre l'hostilité cognitive, l'hostilité affective et les aspects comportementaux : l'une réfère à des croyances négatives quant à la nature humaine, l'autre à de la colère, du ressentiment, du mépris, de l'irritation, de la méfiance, etc. avec des manifestations ouvertes, de l'impatience, de l'agressivité (Ib., 196-197).

A ceci, doivent être ajoutées les stratégies spécifiques liées à l'adolescence. Celle-ci est en effet déjà facteur de stress car elle « *est une période de développement au cours de laquelle l'individu doit faire face non seulement à de considérables changements des formes de son corps, mais aussi à une série de tâches développementales complexes et intimement liées entre elles* » (Seiffge-Krenke, 1994 : 173) ; autrement dit, elle est considérée comme « *une période de plus grand stress* » (Ib., 175) où l'adolescent/e rencontre des « *stresseurs développementaux normatifs* » (Ib., 174), mais aussi des « *stresseurs majeurs* » (Ib., 175). Face à ces stresseurs, les adolescents mettent en place des stratégies de coping.

Seiffge-Krenke (1994) évoque alors le repli, le déni et le retrait comme des modes d'ajustement moins efficaces parce qu'ils ne résolvent pas la cause du problème. Dans une étude entre des adolescents à risque et des adolescents dits non à risque, Seiffge-Krenke note que les premiers utilisent deux types de stratégies : des stratégies fonctionnelles (mode actif et interne c'est-à-dire recherche d'information, demande de conseils, efforts pour résoudre le problème) et dysfonctionnelles (retrait, déni, attitude fataliste et évitement). Plancherel et Bolognini (1999) rapportent, quant à eux, dans leur recherche auprès de deux groupes d'adolescents (groupe clinique et groupe non-clinique), que pour le groupe clinique, « *il y aurait plus d'évitements* », « *les sujets cliniques se caractériseraient par plus de stratégies non fonctionnelles* » avec notamment l'évitement et en étant « *plus passif* » (Ib.). Ils soulignent que, pour le groupe non clinique, il existe une stratégie d'évitement centré sur soi (se faire des reproches, exprimer ses sentiments négatifs), et concluent que « *dans cette perspective, l'expression de sentiments négatifs ainsi que le reproche à soi-même ou aux autres, auraient la qualité d'être des stratégies actives, souhaitables même parfois quand la situation n'est pas contrôlable* » (Ib., 70-71). A côté de l'expression des sentiments négatifs, il y a aussi la répression des émotions ; en effet, parmi « *les stratégies émotionnelles (…) très généralement nocives. Certaines d'entre elles, comme la répression des émotions ou l'impuissance-désespoir se sont révélées associées à des issues dysfonctionnelles (émotionnelles et somatiques)* » (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 379).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Suite à ces éléments, nous nous interrogeons sur le lien entre stratégies dysfonctionnelles et compétence puisque, alors que Berger met en lien les comportements avec la maltraitance vécue en amont du placement, pour la psychologie de la santé, les stratégies dysfonctionnelles sont en rapport direct avec la *situation présente* de stress autrement dit avec l'événement de vie stressant et en rapport indirect avec l'expérience antérieure. Tout d'abord, pour Vinay et alii, « *les stratégies de coping permettent au sujet de contrôler ou de tenter de maîtriser une chose dans la* ***situation présente*** *»* (2000 : 32 ; nous soulignons). Ensuite, les stratégies dysfonctionnelles peuvent être influencées par la résilience en terme d'antécédents. En effet, face à un stress, l'individu peut réutiliser des stratégies puisqu'il « *existerait des styles de coping relativement stables, chaque individu mobilisant préférentiellement certaines stratégies plutôt que d'autres face à la variété des situations aversives* » (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 361). Autrement dit, ses stratégies renvoient à d'autres stratégies qu'il a pu développer dans une expérience antérieure de stress puisque le coping se fait suivant trois filtres « *qui ont pour fonction de modifier l'événement stressant et donc d'amplifier ou de diminuer la réaction au stress* :

1. la perception du stresseur est influencée par les ***expériences antérieures*** *avec des stresseurs similaires, le soutien social et les croyances y compris religieuses,*

2. Les mécanismes de défenses du moi (déni, répression, etc.),

3. Les efforts conscients : il s'agit de la mise en place de plans d'action, et du recours à diverses techniques (relaxation, exercice physique, médication, distraction cognitive). » (Paulhan et Bourgeois, 1998: 46, nous soulignons).

Ceci nous conduit aux compétences suite à la maltraitance psychologique.

3 La compétence à promouvoir

3.1 La compétence face à la maltraitance

A plusieurs endroits des écrits de la psychologie sociale de la santé, la personnalisation aboutit à *l'appropriation de compétences* (Esparbès-Pistre et alii, 1996) ; dans le contexte de la résilience, pour Vinay et alii (2000 : 12), le sujet développe dans sa résilience : des « *apprentissages informels et transversaux effectués dans différents lieux, contexte et milieux : savoir donner du sens, savoir positiver, savoir faire face, savoir prendre des risques, etc.* ». Ceci correspondrait aux savoirs de l'expérience définis par la recherche biographique. Les auteurs déclinent différentes figures du savoir : savoir donner du sens à une chose insensée est la capacité à mettre en sens une expérience insensée, d'en faire un récit cohérent, savoir positiver une situation stressante, c'est savoir évaluer ou réévaluer : trouver du positif dans le négatif et savoir prendre des risques.

D'ailleurs, pour Esparbès-Pistre et alii (1996), le coping dans le processus de personnalisation en tant que processus d'appropriation des compétences se met en place lorsque les compétences sont dépassées, insuffisantes. L'individu doit se montrer compétent : « *la compétence implique que le sujet soit capable de s'adapter, d'acquérir l'habileté et la flexibilité à développer de nouvelles stratégies* » (Ib., 263). Nous retrouvons cette idée de compétence chez Fischer et Tarquinio (2006) et chez Lazarus et Folkman. Pour les premiers, l'évaluation secondaire correspond à *cette capacité de mobiliser les ressources* (2006 : 120). Pour les seconds, « *ressources are something one draws upon, whether they are readily available to the person (e.g. , money, tolls, people to help, relevant skills) or whether they exist as competencies for finding resources that are needed but not available. »* (Lazarus et Folkman, 1984 : 101).

Selon ce point de vue, si « *la réponse de faire face va dépendre de l'expérience passée du sujet, de ses apprentissage, de ses compétences* » (Esparbès-Pistre et alii, 1996), et si le sujet a déjà fait face par le passé, alors il s'appuie sur ses compétences passées. Nous retrouvons les idées d'apprentissage et de savoirs dans la théorie cognitive du stress. En effet, l'apprentissage se lit tout d'abord dans la stratégie de coping centrée sur le problème. En tant que stratégie générale, Bruchon-Schweitzer (Ib., 357) indique que « *cette stratégie vise à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face* » autrement dit augmenter ses compétences. Pour ce faire, sont utilisées la résolution de problèmes et la recherche d'information. De plus, en tant que stratégie spécifique, pour Fischer (1994 : 65), la stratégie de l'ajustement centré sur la façon de gérer le problème comprend celle qui est « *orientée vers soi* » et qui « *consiste à (…) apprendre de nouvelles façons de se comporter* ». La stratégie centrée sur l'émotion, selon Fischer (1994), est centrée sur « *la façon de réguler sa réponse émotionnelle au problème* ». Dans les stratégies centrées sur l'émotion, il existe celle qui consiste en l'expression des émotions ou encore à l'expression de l'hostilité avec la colère, l'agressivité. Or, les compétences émotionnelles sont « *la capacité –mise en pratique- à identifier, à comprendre, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui* » ; les auteurs insistent sur le fait que cette compétence s'apprend. La capacité à gérer l'émotion de peur ou de tristesse peut s'apprendre et devenir une stratégie puisque si l'émotion comporte différentes composantes qui sont corrélées entre elles, il arrive que « *l'être humain* [ait] *la possibilité d'agir sur certaines composantes, comme par exemple la gestuelle ou l'expression faciale* » (Mikolajczak, 2009 : 15). Nous avons pu montrer par exemple la compétence dans la communication non-verbale (Van Hooland, 2005).

Il semble donc qu'une compétence dans la résilience face à la maltraitance psychologique corresponde à la capacité à apprendre. Une définition de cette capacité donnée par des chercheurs belges dans le champ de l'éducation scolaire se rapproche d'ailleurs des conceptions du coping :

« *capacité de réfléchir à ce qu'on apprend, à choisir les stratégies appropriées pour résoudre les problèmes, à avoir conscience de ses sentiments et apprendre à les canaliser de manière efficace, et à faire des choix éclairés en ce qui concerne les matières et les carrières professionnelles* » (Delory-Momberger, 2005 : 86).

Cet apprentissage se lit conjointement chez ceux qui veulent développer la résilience et dans le MTR. Tout d'abord, l'éducation pour la résilience intègre les deux points, « *apprendre et savoir* » (Sénore, 2003 : 26), introduits dans l'idée de *la volonté de savoir et le projet d'apprendre*. Ensuite, pour Detraux, (2002 : 31), il y a apprentissage car « *la résilience individuelle est la capacité d'une personne à pouvoir faire face, la capacité de continuer à se développer et à augmenter ses compétences dans une situation adverse* ». Enfin, Cyrulnik (1999 : 205) évoque aussi l'apprentissage lorsqu'il définit la résilience à ceci près qu'elle est rapprochée d'une thématique particulière : la vie. « *La résilience, c'est plus que résister, c'est aussi apprendre à vivre* ». Cet apprentissage est aussi rattaché à la vie, en psychologie sociale de la santé, dans le contexte des situations extrêmes : « *l'enjeu de ces mécanismes peut donc se formuler de la façon suivante : c'est en affronter la mort, en luttant contre la destruction que l'on apprend à vivre » car l'individu change « ainsi son propre rapport à la vie* » (Fischer, 1994 : 126). Plus haut, l'auteur indique d'ailleurs que la mobilisation est ce qui fait « *que l'on apprend à vivre* » (Ib., 125) et il conclut : « *c'est en apprenant à se battre pour survivre qu'il (l'individu) a aussi appris véritablement à vivre* » (Ib., 270).

A partir de ces éléments, nous notons que la situation aboutit à un savoir/expérience biographique contrairement à ce qu'envisage Delory-Momberger et donc aussi à une compétence : la compétence d'apprentissage définie précédemment. En l'étudiant de plus près, cette capacité nous conduit à la capacité à promouvoir : la capacité à donner forme.

3.2 La capacité à donner forme

Berger (2006) souligne que les troubles cognitifs consécutifs d'une maltraitance familiale reposent sur des troubles de la capacité d'apprentissage et de la capacité de transformation. La transformation est un procédé essentiel pour apprendre et plus encore, il fait partie de la compétence. Sur ce point, nous retenons la précision de Scallon concernant sa définition de la compétence à travers le savoir agir et le savoir mobiliser car le coping est la mobilisation des ressources. Le savoir agir comprend le savoir mobiliser, le savoir transférer et le savoir intégrer. Il définit le savoir mobiliser de la manière suivante : « *la mobilisation des ressources serait un acte distinct de leur application ou de leur utilisation* » (…) « *Mobiliser ne signifie pas non plus se rappeler ou évoquer une à une des ressources pertinentes* » : « *les savoirs et les savoir-faire*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

mobilisés sont transformés » (2004 : 110). Scallon souligne par ailleurs que les savoirs se trouvent dans les ressources générales (internes et externes) et que les stratégies font partie des ressources internes, ce qui n'est pas sans rappeler la définition de l'évaluation du stress. Deux points sont alors à préciser : les stratégies qui font partie des savoirs et la non-transformation des savoirs mobilisés.

Dans le relevé opéré par Esparbès-Pistre et alii (1996) d'un ensemble de définitions du terme compétence, il en existe plusieurs qui renvoient à cette idée de mobilisation sans transformation et de stratégies dans les savoirs. Les auteurs précisent que lorsque le terme de compétence est confondu avec celui de capacité, il fait le plus souvent référence à des caractéristiques internes, propres au sujet qui vont permettre à celui-ci de gérer des tâches connues ou de faire face à des situations nouvelles. Les auteurs signalent que l'individu *peut se servir de répertoires de réponses antérieurement constituées* ***ou*** *élargir ces répertoires en y incluant de nouvelles stratégies*. Avec Berbaum (1996), nous comprenons la non-transformation des savoirs et savoir-faires mobilisés et leur transformation car pour lui, deux aspects distinguent la *capacité à apprendre* : la capacité à réaliser des apprentissages et la capacité à les améliorer. Or, d'un point de vue biographique, selon l'approche de Pineau, l'individu peut transformer son vécu en expérience biographique c'est-à-dire en savoir biographique qui, à partir de Delory-Momberger se référant à Charlot, peuvent être des savoir-objet, relation et activité, et selon les approches de Delory-Momberger, Legrand et De Gaulejac, l'individu peut ensuite transformer ce savoir biographique en savoir plus formel. Ces deux aspects peuvent d'ailleurs se lire dans les deux sens du terme biographique : la biographie en tant que *réalité vécue* et la biographie en tant que *processus de transformation* (Delory-Momberger, 2004). Autrement reformulé du point de vue de l'apprentissage tout d'abord à partir de Berbaum, l'individu peut réaliser un apprentissage dans une situation donnée et ensuite, améliorer ses apprentissages/augmenter ses ressources. Et si Pineau se réfère au cycle de l'apprentissage de Kolb (1984), cet aspect est aussi explicité par l'interprétation de ce cycle par Chevrier et Charbonneau (2000) du point de vue du fonctionnement cognitif.

Selon Kolb (1984), le processus d'apprentissage part d'une expérience concrète, se dirige ensuite vers une expérience réfléchie, puis va vers une expérience abstraite et débouche enfin sur une expérimentation. Pour Chevrier et Charbonneau (2000), le fonctionnement cognitif de l'expérience réfléchie et de l'expérience abstraite est un fonctionnement réflexif puis un fonctionnement abstractif. Tout d'abord, concernant le mode de fonctionnement réfléchi, « *il se réalise dans la phase d'observation réfléchie qui se caractérise par le retour sur l'expérience afin de la comprendre. Ceci exige parfois de l'apprenant qu'il adopte différents points de vue, qu'il regarde l'événement selon diverses perspectives. Dans cette phase, le mode de fonctionnement cognitif est dit réfléchi car l'apprenant prend du recul par rapport à l'événement qui vient de se*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

produire et cherche à le comprendre. On retrouvera alors des conduites de description, d'analyse, d'évaluation et d'interprétation de l'expérience proprement dite. L'apprenant pourra pousser plus loin la réflexion en dégageant des régularités dans son expérience ou en comparant d'autres expériences personnelles ou celles d'autres personnes. Il aura aussi avantage à changer de perspective, à chercher à adopter différents points de vue à l'égard de son expérience. L'apprenant ne doit pas pour autant perdre une attitude critique à l'égard de ses observations et de ses réflexions. A partir du moment où le recul par rapport à l'expérience augmente, où le vécu perd son importance première, où les concepts deviennent autonomes et servent de matière première au fonctionnement cognitif, l'apprenant a changé de mode de fonctionnement, il a laissé le mode réfléchi pour privilégier le mode abstractif » (292-293).

En ce qui concerne le mode de fonctionnement abstractif ensuite, selon les auteurs, il se réalise « *dans la phase de conceptualisation abstraite qui se caractérise par l'examen des conclusions sur l'expérience afin de la représenter de manière plus générale. L'apprenant tente d'élargir sa compréhension d'un événement spécifique à la compréhension d'un phénomène plus général, exigeant le passage de la réflexion concrète sur une situation particulière phase précédente à une spéculation plus abstraite. Dans cette phase, le mode de fonctionnement cognitif est dit abstractif car l'apprenant se détache et s'affranchit totalement de son expérience. Sa réflexion devient abstraite et l'événement prend statut de cas particulier dans sa réflexion au lieu d'être le contenu envahissant de la conscience. L'attention se déplace sur la conceptualisation, et à la limite, la réflexion pourra poursuivre sans référence à l'événement particulier. L'apprenant a une volonté de se comprendre comme personne ou de comprendre un phénomène plutôt que de chercher à comprendre un événement spécifique. S'il pousse plus loin, il cherche à organiser et à intégrer ces nouvelles connaissances entre elles et avec celles qu'il possède déjà. A partir du moment où l'apprentissage décide de les valider, les soumettre à l'épreuve de la réalité, il laisse le mode abstractif et entre dans le mode vérificatoire* » (Ib., 293).

De Gaulejac, Legrand et Türkal laissent comprendre ce passage d'un fonctionnement cognitif à un autre pour les personnes dans le récit de vie. La capacité à promouvoir serait alors la capacité à donner forme à son expérience biographique puisque 1. la résilience face à la maltraitance psychologique laisse voir une capacité d'apprentissage et 2. le placement perçu comme stressant peut entraîner l'adolescent vers la réutilisation de stratégies qui s'appuient sur une expérience antérieure. Sur cette idée, il faut en effet considérer le placement comme une nouvelle situation de stress qui entraîne la réutilisation des stratégies vers des stratégies dysfonctionnelles. Nous le considérons à travers la nature du placement en tant qu'outil de bientraitance ou lieu de maltraitance puisque les stratégies se mettent en place face une situation présente de stress.

3.3 Le placement : outil de reconstruction ou de maltraitance institutionnelle ?

3.3.1 La maltraitance institutionnelle

L'institution peut provoquer, pour Tomkiewicz (1997), des *violences en creux* et pour Durning (1998), une maltraitance institutionnelle comparable à celle vécue pendant l'enfance : « *l'on retrouve dans les organisations de suppléance familiale toutes les formes de maltraitance identifiées en milieu familial* » (1998 : 73). Nous distinguons avec lui, dans les violences institutionnelles, « *les situations durables et chroniques » et « les situations d'irruptions soudaines et brutales* ». Le premier niveau est celui des « *négligences et violences endémiques* ». Le second est celui du surgissement brutal de violence. Tomkiewicz définit, quant à lui, les violences institutionnelles comme suit : « *j'appelle violence institutionnelle toute action commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution ultérieure* » (1997 : 310). A côté des violences institutionnelles, l'auteur pose les violences décisionnelles en amont dans lesquelles il situe les problèmes que posent « *les activités des Ddass ou autres services et justice pour enfants* ». Il fait un relevé de ces violences : *violence physique, violence sexuelle, violence psychologique, violence en creux.*

Berger écrit deux ouvrages sur la protection de l'enfance au titre évocateur voire provocateur pour certains : *échec de la protection de l'enfance* et *ces enfants qu'on sacrifie*. Pour lui, il y a échec de la protection de l'enfance, parce que préexiste l'idéologie du lien familial qui empêche de bien traiter les enfants victimes d'inadéquations parentales : cette idéologie « *l'emporte lorsque se produit une identification massive de l'intervenant à la souffrance des parents au détriment de l'identification à la souffrance et à la terreur ressenties par l'enfant* » (2007). Il y a échec car il fait l'évaluation des résultats de cette position que d'autres se gardent de faire. Pour l'auteur, il existe de trop nombreux cas d'irréversibilité des troubles de l'enfant et ce qui est économisé d'un côté est très chèrement payé de l'autre par l'enfant puis l'adulte qu'il est devenu et par les institutions et la société. En effet, il s'appuie sur des résultats montrant par exemple que des adolescents sont passés directement du foyer de l'enfance à la prison autrement dit d'un ministère vers un autre. A partir d'un ensemble d'auteurs, nous relevons les différentes violences en creux possibles.

L'idéologie du lien concerne de nombreux et différents intervenants : travailleurs sociaux, juges pour enfants, et psychanalystes ; pour Berger, « *il est frappant de constater comment parmi les psychanalystes, supposés être un peu plus au clair avec leurs images parentales, un certain nombre partage l'idéologie de la non-séparation « à tout prix », se gardant eux aussi d'évaluer les résultats de cette position* » (2004 : 178). Cette idéologie du lien empêche notamment « *de*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

construire des raisonnements à but éducatif, social » et parce qu'elle « *amène à dénier tout savoir existant qui vient la contredire* » (Ib.). Mouhot qui montre que « *20% des enfants placés déclarent souffrir d'être obligés de voir leur parent dont ils ont peur ou qu'ils haïssent* » (2001).

La relation éducative. Granval (2002 : 23-24) rappelle que l'autorité de l'éducateur s'appuie sur la qualité de la relation qu'il aura établie avec l'adolescent. Celle-ci s'acquiert en consacrant du temps et de l'énergie à l'enfant. Par exemple, les transferts c'est-à-dire les camps de vacances permettent de développer cette relation : « *certains ont le sentiment d'avancer plus en un mois de vacances que pendant le reste de l'année* ». Granval en donne les raisons : éducateur plus proche, plus disponible, plus détendu. Or, le respect de la législation suppose d'avoir présent sept adultes pour accompagner un groupe de sept enfants en vacances, ce qui fait dire à l'auteur : « *si c'est pour pratiquer des séjours de vacances avec des temps de présence morcelés des adultes, ça n'est plus la peine* » (Ib., 24). Peuvent donc être remis en cause les séjours de vacances autrement dit l'ouverture vers l'extérieur. Pour Chaponnais et Granval, pour ne citer qu'eux, une aliénation peut exister du fait de la législation, de l'administration et aboutit à un émiettement ou un morcellement du travail auprès de l'enfant. En effet, pour Chaponnais, « *le fractionnement des emplois du temps et le développement de l'équipe pour le même nombre d'enfants participe à l'émiettement de la relation éducative et est de nature à attaquer la cohérence des actions car du fait de la réduction du temps de travail, la réglementation du travail de nuit et des amplitudes de travail auprès de l'enfant, la présence est davantage alternée, et les relations sont plus fractionnées* » (2008 : 208-210) alors que pour Granval (2002 : 21), « *on s'aperçoit que les trente-cinq heures n'ont pas apporté que des avantages aux personnels et ont surtout dévalorisé le travail éducatif qui devient morcelé* ». Du fait de la législation du travail, les jeunes voient défiler les adultes dans la journée. Celui qui fait le lever ne fait pas le coucher, c'est un autre qui fait la nuit et un quatrième qui entame la journée du lendemain. Granval ironise : « *lorsque nous accueillons un public qui a besoin de repères c'est pratique n'est-ce pas ?* » (Ib.).

La relation aux pairs. L'adolescent va devoir composer avec d'autres jeunes. Pour Granval, lorsque l'accent est porté en priorité sur la gestion, il prend le pas sur l'éducatif. Au nom de la gestion d'occupation des lits, « *les établissements peuvent être acculés à accueillir des jeunes qui présentent des problématiques qui relèvent d'autres institutions qu'un internat éducatif. Granval insiste alors sur la prise en considération de la dynamique de groupe au moment de l'admission, de la corrélation entre la problématique et ses capacités à y répondre car sinon, l'établissement « risque de le payer cher* » » (2002 : 110). Entre les jeunes, peut exister le problème du leadership : un/e adolescent/e entraîne d'autres adolescents(es) (Ib., 108). Le mal-être d'un jeune peut se répercuter sur d'autres jeunes : « *il y a risque de contamination* » et « *lorsque ces moments sont*

répétitifs, ils peuvent devenir insupportables non seulement pour les équipes éducatives, mais aussi et surtout pour les autres jeunes de la collectivité ». De plus, la concentration de problématiques particulièrement délicates dans un même lieu est facteur de situations explosives et non contrôlables (Ib., 109). Granval fait référence aux jeunes qui sont appelés *incasables.* Ce terme est employé depuis le milieu des années 80 et concerne les jeunes qui résistent aux modes de prises en charge existants. Ces jeunes malmènent les institutions et déconcertent les travailleurs sociaux. Ils pratiquent le caïdisme, le racket, la consommation de drogue, les attitudes incendiaires, les violences, les vols, les agressions (Ib., 118). Granval indique que leurs comportements créent dans le groupe un climat de malaise et de tensions. Ils monopolisent une grande partie du personnel sinon la totalité, et ce au détriment des autres jeunes qui ne comprennent pas qu'on s'occupe plus des éléments perturbateurs que des autres. Ce phénomène enclenche à nouveau un processus d'exclusion (Ib., 119). L'auteur indique que les autres jeunes éprouvent de l'insécurité, peuvent être incités à commettre des actes déviants. De même, la relation avec les parents pendant le placement peut être stressante.

La relation avec la famille. Outre ce que nous avons noté sur le lien familial, nous ajoutons que pour des jeunes qui retournent chez leur famille, se trouve le cas où « *ce qui est mis en place dans l'institution est défait dans la famille* » (Granval, 2002 : 55). Berger souligne à ce sujet que des enfants peuvent être très anxieux à l'idée de rencontrer leur parent. Il évoque le phénomène de contamination : « *l'indice de contamination désigne le temps pendant lequel l'enfant est perturbé après le moindre contact avec son parent, parfois simplement par une lettre. Il est ainsi fréquent que ses troubles surgissent pendant plusieurs jours dans l'internat de semaine où il séjourne dès qu'il a été en contact avec ses parents pendant le week end* » (2004 : 53). D'autres auteures, Blatier et Chatillon, évoquent elles aussi cette anxiété : « *beaucoup d'enfants se font du souci pour leur famille et mobilisent une grande partie de leur énergie pour contrôler une anxiété diffuse, un sentiment d'insuffisance et de culpabilité* ». Pour Berger, il ne faut pas maintenir ces contacts car « *nous considérons comme pathologique et nécessitant un raccourcissement ou un espacement des contacts le fait que cette aggravation dépasse quelques heures. Elle peut rendre tout apprentissage impossible pendant une semaine, et parfois même, (…) durer plusieurs mois* » (2004 : 53-54).

Les activités éducatives. Les activités peuvent être mises à mal pour trois raisons : les caractéristiques de l'enfant, la durée du placement et l'absence de thérapie. En ce qui concerne le premier point, pour Chaponnais (2008 : 52), « *le placement d'un enfant ne dit rien de la nature des troubles de l'enfant car à la situation sociale, s'ajoutent souvent des difficultés qui ne sauraient être appréhendées que socialement. Les maisons d'enfants à caractère social et autres foyers sont traversés par la problématique de la séparation d'avec le milieu d'origine et celui du maintien des*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

liens avec la famille d'origine : les problématiques ne sont plus strictement éducatives mais elles deviennent aussi thérapeutiques du fait des troubles relationnels que présentent l'enfant et sa famille ». Granval le rejoint sur ce point. Pour lui, les institutions accueillant des enfants ont affaire à une forme de nouveaux besoins : les constats et les réponses traditionnels ne suffisent plus. une équipe éducative ne peut plus se contenter de donner des repères, de travailler l'intégration de la loi et viser un projet scolaire et professionnel. Les populations de jeunes en difficultés révèlent des problématiques de plus en plus difficiles et complexes. A côté des enfants en difficulté scolaire, à côté de ceux dits cas sociaux et des enfants en danger, s'ajoutent des jeunes en difficulté, en grande difficulté et en très grande difficulté. « *Nous avons des jeunes qui critiquent et rejettent systématiquement tout ce qui est proposé. D'autres sont complètement silencieux et n'expriment jamais leur opinion, même quand ils sont interrogés. Certains passent de l'hyperactivité débordante à des dépressions inexplicables. Des enfants parlent sans arrêt de leur famille, d'autres n'en disent jamais un mot, même s'ils sont sollicités. Dès qu'il y a de la frustration, ils se lancent dans un combat inégal duquel ils sortent pratiquement toujours perdants. Ou alors ils se soumettent sans rien dire. Ils abandonnent sans lutter et conservent leur chagrin*. » (2002 : 72). Selon cet auteur, les problèmes de ces adolescents ne peuvent plus être appréhendés en terme d'éducation des règles sociales. Ils ont besoin d'avoir avec eux des adultes capables d'appréhender globalement leur vie et leur problématique et de manière individualisée. Cela implique des adultes capables de considérer le vécu de ces jeunes, de chercher la compréhension de leur histoire.

Le rapport au temps. Pour Granval (2002 : 21), « *les éducateurs qui prennent en charge des adolescents n'ont pas le temps suffisant de travailler avec les jeunes la gestion de leurs souffrances, de leurs émotions (culpabilité, honte, révolte, injustice, échec), de leurs désespérances, du manque d'estime d'eux-mêmes, de leurs difficultés à communiquer, ni de répondre aux besoins d'écoute et d'accueil. L'éducateur a alors une alternative. Ou il essaie de répartir son temps et son énergie pour chaque jeune dont il est responsable : il essaimera son action d'une manière également insuffisante partout et sera totalement inefficace. Ou alors il abandonnera les moins motivés pour essayer d'obtenir des résultats avec quelques-uns* » ? Ainsi, abandonner aboutit à une violence car les violences en creux concernent les violences par « *inaction, négligence ou laisser-aller* » (Tomkiewicz, 1997 : 317). Il s'agit avant tout « *des institutions anomiques qui se contentent de survivre, en pratiquant un gardiennage qu'elles justifient par le manque de moyens matériels* » (Ib.). L'auteur signale que règnent dans ces institutions : « *la morosité, la tristesse, l'ennui* ». En faisant référence à Tomkiewicz, Bongrain (2004 : 116) relève, elle aussi, dans son approche des foyers cette « *violence en creux* » qu'elle explicite à travers l'ennui qui peut régner dans une institution en raison du manque

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

d'investissement dans la protection de l'enfant. Ainsi, dans les violences en creux, Tomkiewicz (1997 : 317-318) cite le refus de la pédagogie. Elle se réalise dans le fait que les possibilités du jeune sont sous-estimées et un mépris lui est aussi manifesté : « *en France, (…) on observe une absence regrettable de toute recherche et invention dans le domaine pédagogique. Les enfants usagers de ces institutions sont pratiquement toujours, pour des raisons biologiques, familiales ou sociales, des « ratés de l'école pour tous* ». L'auteur insiste en indiquant que « la non-utilisation » des pédagogies actives « *est une violence* ». Durning pointe le manque de pédagogie dans ce qu'il appelle les violences endémiques : celles-ci comprennent notamment « *le délaissement, la sous-stimulation, qui correspondent plutôt à des maltraitances par carences* » (1998 : 77).

Dans les foyers de l'enfance conformément à la mission de ces structures, la durée des séjours est majoritairement courte puisque 70,1% des usagers séjournent moins de 1 an dans l'établissement. Ces chiffres tendraient à prouver que les foyers de l'enfance jouent bien un rôle d'accueil et d'orientation pour les enfants confiés à l'ASE. Observons malgré tout que 24,4% d'entre eux séjournent 2 à 3 ans dans les foyers de l'enfance. Ainsi, nous retenons la remarque de Chaponnais : « *dans les situations d'accueil d'une durée de six à douze mois, il est opportun de poser la question de la nature d'un projet individualisé pour l'enfant. Sachant que la période d'adaptation à une structure nécessite plusieurs mois, l'enfant risque de ne jamais s'adapter à ce qui devrait être un nouveau lieu de vie et un projet de changement caractéristique d'un séjour plus long. Comment faire évoluer psychologiquement un enfant avec un temps de séjour aussi réduit, même si l'on considère que le facteur temps n'est pas l'unique levier du changement ?* » (2008 : 116). Nous reprendrons aussi à notre compte la question que Chaponnais pose concernant les MECS puisque la durée de l'accueil de celle-ci peut rejoindre celle des foyers (32% des enfants et adolescents connaissent des durées de placement inférieurs à six mois) : si les enfants et adolescents « *vivent ainsi des temps de séparation qui s'apparentent davantage à des séjours de rupture qu'à des placement à proprement parler. Avec des durées de placements aussi courtes* ***se*** *posent la question du projet pour l'enfant et celle du sens du placement court. Peut-on en une année, et parfois seulement quelques mois, faire évoluer psychologiquement un enfant, réduire sa souffrance psychique, effacer plusieurs années de maltraitance, combler des lacunes d'apprentissage scolaire souvent de deux années et plus ? D'autant que la loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance attribue aux services départementaux le soin de rédiger un « projet pour l'enfant* » » (nous soulignons).

Granval indique, quant à lui, que « *progressivement la législation du travail évolue au détriment des projets éducatifs* » (2002 : 19) : il cite les trente cinq heures, les veilles de nuit, les transferts, les découpages horaires. Dans sa partie sur les projets sociaux, il rappelle les objectifs de l'action

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

sociale. Mais il précise que l'injonction de faire un projet individualisé pour chaque enfant contribue en fait à masquer l'absence de projet social. Le résultat est que les projets individualisés existent mais ils sont souvent faits en quelques minutes sur un coin de table, sans la personne concernée et sans suivi (Ib., 70).

Ainsi, si un apprentissage doit se faire mais que la durée est limitée, comment lier orientation et durée de séjour ? Ceci fait dire à Chaponnais : « *pour rendre un véritable service à l'usager, le lieu de placement ne peut être un simple lieu de dépôt, exécutant ordinaire d'un projet éducatif figé, réduit à un rôle gardien (au sens général du terme et non au sens juridique de la formule)* » (2008 : 206). Or, le gardiennage fait partie des violences en creux faite à l'enfant selon Tomkiewicz. D'autres points sont à noter sur le rapport au temps avec la relation.

Certains internats assurent la présence de nuit par des personnels éducatifs. Cette option procure de grands avantages au niveau de la qualité du travail quand elle est correctement appliquée. Lorsqu'un éducateur dort dans un groupe, il n'est pas pressé de partir le soir. Si un adolescent va mal, il a le temps de parler avec lui. Si l'ambiance du groupe est bonne et conviviale, il retardera l'heure du coucher sans songer à quitter son service. Il est plus disponible pour agir, pour écouter, pour passer un moment avec un jeune ou pour noter ses observations. S'il y a un problème la nuit, c'est une réponse éducative qu'il apportera. Il sera présent le lendemain assurant ainsi une continuité entre la soirée, la nuit et le lever. Mais actuellement, compte tenu de la législation sur les veilles de nuit, l'établissement est surveillé par un veilleur qui fait des rondes. Granval note les inconvénients : espace à surveiller trop grand d'où le temps de se déplacer d'un endroit à un autre lorsqu'il y a problème, personnel non formé, risque de multiplication des accidents graves, sécurité amoindrie. Chaponnais note que des jeunes avaient peur du veilleur de nuit qui ouvrait la porte des chambres alors que le veilleur de nuit lui avait peur que les jeunes fuguent pendant son service.

Granval rapporte aussi le découpage horaire. Il y a contradiction entre mission et réglementation basée sur du temps à accorder. « *La plupart des jeunes adolescents accueillis dans les établissements ont été victimes de situations traumatisantes dues aux abus sexuels, aux maltraitances, aux carences éducatives. Ils ont besoin d'être sécurisés par un climat convivial et un minimum de stabilité que les découpages horaires excessifs rendent plus difficiles* » (2002 : 25). Il donne l'exemple d'un éducateur qui ferait un gâteau avec l'enfant : celui qui prépare un gâteau n'est pas celui qui le goûtera avec eux. Le temps qu'il refroidisse c'est le collègue qui aura pris le relais qui le mangera (Ib.). D'ailleurs, Granval cite une enquête dans laquelle les jeunes ont été interrogés : il apparaît que les adolescents regrettent le plus souvent le manque de continuité dans la prise en charge éducative (découpages dus aux horaires, changements d'intervenants). L'auteur rapporte alors l'alternative exposée par L'URIOPSS : soit les établissements s'enfoncent dans

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'illégalité, soit ils suppriment les accompagnements individuels, les séjours de vacances, les week-ends, les activités, c'est-à-dire tous les outils spécifiques du travail éducatif en internat (Ib., 26).

L'expérience du temps, c'est aussi l'expérience des autorisations écrites de l'administration qui sont obligatoires pour que les adolescents retournent dans leur famille aux week-ends et aux vacances. Une fois sur deux ces autorisations parviennent après la date de départ prévue en famille. L'auteur indique qu'il n'attend pas « *d'avoir reçu le papier pour les laisser partir* » (Ib., 37).

Bongrain fait, quant à elle, référence à l'espace avec une chambre attribuée sinistre : sombre, avec de petites ouvertures et une décoration vieillotte. Parfois, la décoration de la chambre est soumise à des interdictions : *ne rien punaiser sur les murs, utiliser pour cela l'unique mur réservé à cet effet*. Elle pose alors les questions suivantes : « *comment alors apprivoiser son cadre de vie ? Comment façonner son intimité ?* » (2004)

Le rapport à l'identité. Le placement confère une identité à l'adolescent puisqu'il est question de catégorisation, d'évolution de cette catégorisation ou encore de discussion terminologique dans laquelle intervient la législation qui pose l'usage d'une catégorisation. Ainsi, en ce qui concerne l'enfant maltraité, il *fait partie* des enfants en danger : « *ce terme d'« enfants en danger* » » est « *utilisé dans le langage juridique et les textes de loi* » et « *il a désormais une signification précise, recouvrant à la fois des enfants effectivement maltraités et ceux, plus nombreux qui sont en risques de l'être* » (Manciaux et alii, 1997 : 19). Le choix terminologique se place résolument dans un rapport au savoir pour les professionnels puisque les auteurs précisent que le terme *enfants en danger* est choisi pour le titre de leur ouvrage « *qui se veut pédagogique, souhaitant ainsi contribuer à ce que ce terme soit de plus en plus utilisé* » (Ib.).

Du côté des enfants placés, la terminologie a, elle aussi, évolué. Sans remonter trop loin, nous évoquerons le fait, avec Chaponnais, que l'on est passé de la maison pour cas sociaux aux maisons d'enfants à caractère social. « *L'appellation « maisons d'enfants à caractère social » figure dès 1957 dans une circulaire du ministère de la Santé publique et de la Population »* (Chaponnais, 2008 : 43). Elles étaient aussi appelées « *maison d'enfants pour cas sociaux » du fait des enfants en difficulté sociale qui les fréquentaient* ». L'auteur souligne que la notion de cas social a un « *caractère stigmatisant* » tout comme celle « *d'inadaptation sociale* » (Ib., 45). Des auteurs, comme Soulé et Noël, ont d'ailleurs dénoncé « « *le caractère obscur de la notion de « cas social* » *qui tient davantage compte du caractère normatif et social de la famille que de l'hygiène mentale de l'enfant et celle de sa famille* » (Ib.). Cette notion a d'ailleurs été associée à celle d'enfant inadapté. Ainsi, les établissements sont devenus à « *« caractère social ». Ces structures n'ont plus*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

été définies par les caractéristiques de la population qu'elles accueillaient mais par leur fonction sociale » (Ib., 46).

Nous rapprochons cet aspect du côté de la résilience car au premier moment de l'émergence en France du concept médiatisé par Cyrulnik, il a souvent été question d'enfant résilient ou d'adulte résilient. Tomkiewicz (2001) propose par exemple une définition avec l'adjectif résilient : « *est résilient celui qui* (…) » (156). Mais ces dernières années, des critiques se font entendre pour préférer une autre terminologie : « *il faudrait parler d'enfants ayant manifesté des capacités de résilience dans une situation précise* », et « *bannir les expressions « enfant (ou adulte) résilient* » (Tisseron, 2007 : 21). Et l'auteur d'ajouter : « *d'autant plus que l'adjectif résilient sert aussi à désigner, dans les publicités par exemple, une qualité définitive, comme avec des matelas résilients ou les isolants résilients* » (Ib.). Cet aspect est repris par de nombreux auteurs : Lecomte (2002) et Anaut (2003), à la suite de Luthar, parlent de domaines de résilience.

Or, pour Abels, les « *enfants placés sont en perte de leur identité personnelle* », « *ils en sont même arrivés à se construire une identité falsifiée, un faux-self* » (2000 : 16) ou encore ils semblent se présenter tels qu'ils pensent et se figurent que les autres les perçoivent et tels qu'ils pensent et se figurent qu'ils doivent être ou que l'on voudrait qu'ils soient.

Le rapport à la thérapie. Pour terminer, Tomkiewicz place aussi dans les violences en creux l'« *absence de psychothérapie* » (1997 : 318). Pour lui, il y a nécessité soit « *d'une psychothérapie* », soit « *d'une attitude psychothérapique permanente et quotidienne, un lieu où il (l'enfant) puisse exprimer et faire entendre sa souffrance car cela lui est « aussi indispensable que la nourriture* » ».

Face à cet ensemble de facteurs possiblement stressants, de nombreux auteurs du modèle théorique de la résilience plaident pour une bientraitance qui peut aussi susciter un stress.

3.3.2 Le foyer, un outil de reconstruction : la bientraitance

Selon Chaponnais (2008), Granval (2002), Fustier (2000), le foyer est un outil de reconstruction parce qu'il est outil de socialisation. David (2004) souligne les efforts de désaliénation des institutions accueillant les enfants par le développement de petites structures. Tomkiewicz (2000) fait lui aussi état des nombreux progrès dans l'accueil des enfants en institution. Il le rapproche du concept de bientraitance. Peille (2005) souligne, dans le contexte de la protection de l'enfance, *la bientraitance de l'enfant* avec notamment la modification des modalités de placement. La bientraitance se caractérise par plusieurs facteurs : la bientraitance institutionnelle, le rapport à l'histoire, la communication.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La « *bientraitance institutionnelle* » (Gabel et alii, 2000) est avancée pour lutter contre les maltraitances qu'elles soient familiales, institutionnelles ou relatives aux soins. Cette bientraitance institutionnelle prend différentes formes et concernent différentes personnes autant les enfants pris en charge que les professionnels eux-mêmes. Pourtois et alii (2000 : 72), en référence à leur recherche sur la maltraitance, définissent la bientraitance comme un fait multidéterminé. Pour les auteurs, « *la bientraitance passe par la construction de l'identité de l'enfant* » (Ib., 73). Celle-ci est présentée comme un processus complexe et conflictuel qui met en scène des composantes affectives, cognitives, sociales et idéologiques. Ces dimensions fondamentales de l'identité renvoient à la notion de besoins, ceux-ci exprimant la dépendance de l'individu à son milieu. Cet ensemble de besoins constitue une proposition de définition des conditions de la bientraitance car chacune des dimensions du paradigme constitue autant de marques, d'indicateurs du développement de l'enfant. Le paradigme des besoins fournit un cadre conceptuel à tout éducateur. En effet, la bientraitance est rapprochée de l'éducation, des logiques éducatives des familles et de la société. Par ailleurs, la notion de bientraitance suggère l'idée d'une action d'un sujet sur un autre sujet, d'une personne qui en traite bien une autre, en l'occurrence de parents ou d'éducateurs qui traitent bien l'enfant. Elle se distingue de la notion de bien-être qui est liée à un état. La bientraitance des enfants est alors définie comme l'ensemble des comportements éducatifs émanant des parents et de toute la collectivité destinés à adapter l'enfant de façon harmonieuse aux conditions de vie qui prévalent dans cette collectivité.

Ensuite, dans le cadre d'une institution particulière, celle de l'hôpital, la bientraitance est associée à l'histoire pour l'aider *à naître et grandir autrement*. Pour Golse (2001 : 41), il y a nécessité à prendre en compte l'histoire. Cet auteur plaide, en effet, non pas uniquement pour que l'on raconte des histoires aux enfants mais pour la nécessité de travailler l'histoire de l'enfant : « *pour les [les enfants] soigner, nous avons parfois besoin de leur raconter leur histoire et de les aider à faire des liens* » (…) « *je voudrais dire à quel point l'enfant, pour grandir et pour se construire, a lui-même besoin de raconter son histoire, de pouvoir se la raconter, et pour cela, combien il a besoin de venir s'inscrire dans une histoire* ». Car « *l'histoire est co-construite par l'enfant et l'adulte qui vont en quelque sorte, l'écrire ensemble. Ils en sont les coauteurs et c'est ainsi que d'une certaine manière, toute vie est une œuvre d'art* » (Ibid., 42). Il reprend les propositions de Ricoeur concernant la figuration : « *tout commence par la figuration* » et de « *re-figuration* » et le concept de narrativité : « *l'être humain est un être de narration* ». Ainsi, pour Golse, il est question « *de relier les différentes expériences et différents épisodes interactifs que vit l'enfant* » car cela crée pour le sujet le sentiment « *d'être toujours lui-même tout au long d'un laps de temps donné et ceci implique l'instauration du narcissisme primaire* ». Il aborde alors le rôle de

l'environnement comme essentiel dans « *l'émergence progressive chez l'enfant d'une aptitude propre à la liaison et à la narrativité* ». Il termine alors sur l'idée d'une histoire relationnelle : « *pour se construire, pour naître et pour grandir, même les bébés ont besoin d'une histoire (…) d'une histoire relationnelle* ». Or, Abels plaide pour la prise en compte de l'histoire de l'adolescent pendant son placement (2000). D'autres auteurs développent une autre perspective de la bientraitance : la perspective communicationnelle.

En effet, en s'intéressant au nanisme psychosocial des enfants maltraités, pour Rapoport (2001), grandir autrement s'appuie sur la bientraitance de l'enfant et « *les enjeux de la bientraitance imprègnent la proximité de l'enfant, et les gestes, la communication de l'adulte qui s'en occupe* ». L'auteure insiste sur cette communication auprès de l'enfant. Pour elle, dans la pratique quotidienne, il y a à distinguer ce qui relève de la transmission de l'information revenant « *au droit de savoir* » de la manière de parler à l'enfant revenant « *au savoir dire* » : savoir dire l'information mais aussi savoir parler avec l'enfant. Ainsi, en ce qui concerne le savoir parler avec l'enfant, pour Rapoport, reprenant les propos de Lemay, il faut développer *le langage comme une thérapie de la quotidienneté*. Elle engage à développer en reprenant les propos de Lemay « *cette communication verbale 'sur-le-champ'. C'est-à-dire pas à entretiens fixés, à dates, à un moment précis, mais de ce matériel verbal qui émerge au moment de la douche pour un enfant, du repas pour un autre, au moment d'un jeu pour un troisième. Ce langage n'est pas un langage fonctionnel, mais un langage de représentation, un langage de distanciation, un langage d'évocation. Mais aussi un langage de nomination, de prise de conscience de soi et de son histoire…* ». Et Rapoport (2000 : 61) de préciser, « *un langage qui fait partie intégrante de cette thérapie de la quotidienneté, de cette sorte de science de l'anodin* (…) *qu'il nous faut promouvoir de plus en plus* ».

Enfin, la bientraitance se situe à différents endroits du MTR. Pour Detraux par exemple, « *le concept de bientraitance semble bien un concept fédérateur, regroupant les concepts de coping, (…), (celui de) résilience (...) vue comme un processus concernant les individus (et celui de) l'empowerment (qui) se traduit ici par la prise de conscience que chaque acteur opère* » (2002 : 38). Ce qui est intéressant chez cet auteur, c'est qu'il aborde le terme de ***foyer bientraitant*** préféré « *à la notion de bientraitance* ». Il s'agit pour lui « *d'un espace-temps physique et dynamique* » « *lié au contexte particulier dans lequel les relations se nouent, inscrit dans le temps et l'histoire* » et « *alimenté par plusieurs variables » « en constante interaction* ». Pour considérer ces notions, il faut les situer dans les trois dimensions que propose l'auteur : « *la dimension du projet, la dimension des ressources parmi lesquelles on trouve le réseau social constitué, les compétences de chaque acteur, le savoir qui circule entre eux et enfin, la dimension des actions concrètes »* (Ib., 37). En effet, pour l'auteur, « *réfléchir sur la bientraitance signifie avant tout*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

prendre conscience de la valeur et de l'importance relative de chacune de ces trois dimensions » (Ib.). Ainsi, la bientraitance ou le foyer bientraitant semble bien être une notion intéressante de par ces trois dimensions : projet, ressources dont le réseau social et compétences. D'ailleurs, pour Manciaux, les soignants, les professionnels du travail social peuvent favoriser la résilience c'est-à-dire identifier et faire émerger les ressources des personnes à partir de la bientraitance. Anaut (2003 : 62-63) indique à ce sujet que des recherches sont menées d'une part, sur les configurations et les interactions entre différents facteurs qui participent à la bientraitance et d'autre part, sur les rôles des professionnels (travailleurs sociaux ou soignants) impliqués dans l'accompagnement des familles. Nous y reviendrons dans la suite.

4 Discussion

Ces éléments nous conduisent à envisager plusieurs points. Tout d'abord, à partir de Bruchon-Schweitzer et particulièrement de son modèle intégratif de la santé, deux modèles intégratifs de la résilience se dessinent : l'un face à la maltraitance psychologique, l'autre face au placement. Celui-ci intègre alors effectivement le précédent dans les antécédents puisque selon cette auteure, la résilience se situe à ce niveau. La maltraitance psychologique tout comme le placement sont des événements de vie stressants. Un événement de vie est perçu comme stressant du point de vue de sa signification, sa durée, sa gravité, ses conséquences (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 288). Autrement dit, par Grandjean et Scherer (2009 : 46), l'évaluation porte sur la **pertinence** : à quel point cet événement est-il pertinent pour moi ? Est-ce qu'il va m'affecter directement ou affecter mon groupe de référence social ?, les **implications** : quelles sont les implications ou les conséquences de cet événement et à quel point affectera-t-il mon bien-être et mes buts immédiats ou à plus long terme ?, le **potentiel de maîtrise** : à quel point je vais pouvoir m'adapter ou m'ajuster à ces conséquences ? et la **signification normative** : quelle est la signification de cet événement en ce qui concerne mes standards internes (concept de soi) et les valeurs et normes sociales ?

La maltraitance psychologique d'un point de vue psychosocial est aliénation identitaire. A partir de la recherche psychosociolinguistique (Van Hooland, 2005 et 2006), l'identité personnelle, physique, sociale, culturelle est touchée : le corps est malmené, l'enfant est celui qui ne peut plus dire je, qui ne porte plus de nom ou qui en porte un autre, qui n'a plus la possibilité d'assumer certaines positions, certains rôles et d'établir certaines relations, qui ne se situe plus dans des réseaux de communication, qui doit accepter des normes et des règles. L'on dépasse ici la seule conception communicationnelle mais l'on ne rejoint pas pour autant la définition de Gagné car la conception psychosociale centre sur l'identité et non sur l'ensemble du développement normal de l'enfant. L'enfant perd ou est menacé de perdre son identité d'humain et d'enfant mais aussi de fils

et fille de, de garçon et fille, d'élève, de membre d'une famille restreinte et élargie, son image positive, de sujet communicant autorisé et/ou capable d'utiliser telle ou telle langue, telle ou telle manière de parler, autorisé à bouger de telle ou telle manière, à utiliser les signaux corporo-visuels en jeu dans la communication verbale. Ceci s'actualise dans les actes, les gestes et les paroles. Ainsi, ce qui caractérise la maltraitance psychologique est l'aliénation sur l'identité avec des pratiques parentales psychologiquement violentes c'est-à-dire aliénantes du point de vue de l'espace, du temps, de la communication, des relations mais aussi du projet. En reformulant Tap, nous retrouvons ses conceptions dans les situations de maltraitance psychologique que nous avons analysées (Van Hooland, 2005 et 2006).

L'enfant est mis au rang d'un **animal** : d'un chien lorsque l'adulte lui demande de se mettre à quatre pattes et d'aboyer, d'un charognard lorsqu'il doit manger des animaux morts ou d'un coprophage lorsqu'il doit manger des excréments. Dans les différentes insultes, il est comparé à un animal et même qualifié comme étant pire que tel ou tel animal. L'enfant est considéré comme un **objet** c'est-à-dire une statue lorsque l'adulte lui demande de ne pas bouger, de rester assis sur une chaise toute une journée comme c'est le cas lorsque ses parents s'absentent toute la journée et qui lui est ordonné de rester sur la chaise à l'étage les volets fermés. L'enfant est considéré comme un **automate** lorsqu'il lui est demandé de se comporter de telle ou telle manière.

Si Tap (1996) s'appuie sur Seeman pour définir les dimensions de l'aliénation, on peut les reprendre pour approcher les « *mécanismes d'aliénation* » de la maltraitance psychologique.

L'impuissance. L'enfant maltraité perd le pouvoir de faire, d'être et d'avoir. Il perd ainsi le pouvoir de faire ses devoirs, de jouer, de se déplacer comme il le souhaite dans la maison, d'être un enfant comme les autres, d'avoir le droit de parler, d'avoir des objets et un espace personnel. Il y a **dé-signification** accompagnée ou non du sentiment d'insignifiance ou du caractère supposé insensé de la situation ou du vécu personnel lorsque l'enfant devient (ou se perçoit) comme insignifiant… lorsqu'il est confronté à l'injure aux yeux des autres et à ses propres yeux. Il perd sa visibilité sociale et la reconnaissance qu'elle implique lorsqu'il n'a plus le droit de manger avec les autres, lorsque l'on fête son anniversaire sans lui, lorsque l'on lui retire son nom et son prénom. L'enfant est mis en position aliénée lorsqu'il y a tentative qu'il ne puisse ni accepter, ni construire des **normes** de référence, d'organisation et de cadrage. Le risque d'anomie résiderait dans l'incapacité à se référer à une norme, et à utiliser aucune norme, venant de soi ou venant d'autrui (1996 : 17). L'enfant peut être mis face à des normes insensées. L'espace et le temps sont des normes que l'adulte crée et auxquelles l'enfant doit se plier sous peine de coups et/ou blessures symboliques.

L'**étrangeté aux valeurs, l'indifférence et le refus de toute croyance**. « *En particulier, il doute de ses propres capacités de dépasser la situation actuelle* » (1996 : 17). L'enfant peut être conduit à douter de ses capacités, notamment lorsque l'adulte le manipule, le confronte à une illusion négative. L'**incapacité à se réaliser**, **à vouloir ou pouvoir actualiser des potentialités** par l'effort de dépassement. « *Le sujet a du mal à traduire ses aspirations en projet et ses projets en réalisations concrètes* » (1996 : 17). Les projets de l'enfant peuvent exister mais ils sont contrecarrés par l'adulte.

Nous aboutissons alors à cet inventaire

- Le projet : projet existentiel, projet scolaire, projet professionnel
- La place de l'enfant/adolescent et les relations familiales

Les membres de la famille : fratrie, parents, grands-parents, autres

La nature des relations familiales : lien conjugal, lien affectif entre les enfants et les parents, entre les enfants, entre les autres membres

Les relations familiales et extra-familiales : la famille entretient des relations extra-familiales,…

L'enfant et les relations familiales et extra-familiales : interdites, contraintes,…

- La place de l'enfant/adolescent dans la communication familiale

La place de la communication de l'enfant dans la famille

La place de la communication avec d'autres mauvais traitements

La place de la communication non-verbale

La nature de la communication avec l'enfant

La nature dominante de la communication (rejet, terrorisme, …)

La nature structurale de la communication : séquences interactionnelles / actes de langage

La construction de l'identité de l'enfant/adolescent via l'usage des termes d'adresse

- La place de l'enfant/adolescent dans le cadre spatio-temporel familial

Le rapport à l'espace : Libre, Contraint, A occuper, A s'occuper, Personnel

Le rapport au temps : Emplois du temps, Temps des activités scolaires, Temps des fêtes, jeux, Temps en fonction de l'état de l'adulte

Toutefois, il reste à définir plus avant le processus transactionnel de résilience face à la maltraitance psychologique à travers ces différentes stratégies. Ceci peut se faire par l'analyse des récits de vie d'adultes comme le suggèrent Manciaux (2002), d'un côté et Anaut (2003), de l'autre. Cette analyse permettra de comprendre le processus de transformation qui apparaît dans cette capacité à donner forme. Selon nous, le travail de transformation dans la méthode d'éducation biographique doit prendre en compte cette idée de savoir et le rapprocher des principes de Legrand (1993) et De Gaulejac (1997) qui insèrent la formalisation. Le stress du placement est le stress de la confrontation à deux rapports au savoir, en référence à Delory-Momberger qui s'appuie sur Charlot (2004). Cet auteur distingue un rapport au savoir épistémique et un rapport au savoir identitaire. Dans le rapport épistémique, il existe un *savoir objet*, *savoir relation* et *savoir activité*. L'adolescent peut se trouver confronté à ces trois savoirs qui sont soit différents, soit équivalents à ceux qu'il s'est constitués pendant le vécu de maltraitance.

Pour nous, l'adolescent résilient face à une maltraitance psychologique est l'adolescent qui se constitue un savoir biographique : son vécu est transformé en expérience biographique c'est-à-dire qu'il réalise des opérations d'étiquetage, de classement et de typisation. Il élabore un savoir biographique réfléchi : un savoir de sa réalité vécue qui est en lien avec l'objet maltraitance, la relation et les activités (temps, espace). Le placement à travers le travail socio-éducatif devrait lui permettre de transformer ce savoir réfléchi en savoir abstractif ce qui correspondrait donc à donner forme à son expérience biographique de maltraitance.

Mais le placement peut être perçu comme stressant à travers l'évaluation de la négation du savoir objet de l'adolescent sur la maltraitance vécue. Le savoir activité peut consister à ne pas développer de pédagogie, et le savoir relation revient à la relation éducative ou encore au maintien du lien avec la famille. Par ailleurs, si l'identité se construit dans deux processus : *le processus biographique* et *le processus relationnel* (Dubar, 2000 : 10) où l'identité héritée est « *l'identité pour soi* » appartenant à ce processus biographique et l'identité attribuée est l'identité pour autrui qui appartient au processus relationnel, construit dans le processus relationnel ; l'identité héritée peut entrer en conflit avec l'identité attribuée par le placement. De plus, face à de nouveaux savoirs (ceux de la bientraitance), l'adolescent peut remobiliser d'anciennes stratégies puisqu'il peut ne pas *savoir s'adapter*.

Il apparaît alors que la compétence à promouvoir est la capacité à donner forme à son expérience : pour faire face à la situation présente, il réutilise ses stratégies antérieures : il transforme son vécu au foyer en expérience mais ne transforme pas son expérience antérieure en ressources. Toutefois, si cela se fait par une mise en histoire de résilience, c'est-à-dire une mise en forme d'un récit autobiographique en une histoire fictionnelle de résilience pour un projet de livre Histoires de résilience, cela signifie qu'il reste à définir ce travail de mise en forme. Ceci s'appuie sur l'idée que si donner forme à son expérience, c'est transformer cette expérience antérieure en ressources par un récit de vie selon une fiction théorique qui se transforme en récit littéraire, cela signifie que cela passe par la transformation dans et par le récit de ses stratégies. Mais en quoi consiste ce travail de transformation des stratégies ? Une piste de travail apparaît dans l'analyse des récits de vie existants : il faut chercher dans le récit fictionnalisé correspondant à cette littérature de résilience, en quoi celui-ci est acte de résilience au présent et en quoi il transforme l'expérience antérieure de maltraitance en ressources. La définition des stratégies de coping laisse voir un angle d'approche de ce travail de transformation. Si Bruchon-Schweitzer (2002) distingue les stratégies génériques et les stratégies spécifiques, alors le travail de transformation peut être la transformation de ses stratégies spécifiques. La méthode d'éducation biographique est dès lors une pédagogie de projet de transformation des stratégies antérieures et présentes lorsque celles-ci sont

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

dysfonctionnelles ; elle doit mettre en place un ensemble d'outils pour mettre au travail ces stratégies génériques afin que l'adolescent transforme ses stratégies spécifiques. Ceci sera alors un travail de transformation du savoir antérieur à la méthode en ressources. Nous avons noté l'hétérobiographie dans le dispositif des différents courants, si celle-ci est liée à l'identité, elle peut être une mise au travail des stratégies identitaires. De plus, si le coping est relié à l'apprentissage, ce qui constitue des tâches d'apprentissage peut mettre au travail cette stratégie générique. Aussi, si l'écriture résiliente est l'écriture fictionnalisante de son expérience, les stratégies de positionnement qui font référence au personnage peuvent être travaillés à partir de cette idée d'autofiction. Enfin, les stratégies de projet se trouvent mises au travail par la pédagogie de projet même en tant que mise au travail de la personnalisation. Ceci nous amène au point suivant puisque cet ensemble est mis en place par celui qui propose les œuvres : le soutien social.

5 Synthèse

La capacité pour promouvoir la résilience de l'adolescent est la capacité à donner forme à son expérience biographique de maltraitance car la mobilisation des ressources dans une nouvelle situation de stress telle que le placement qu'il soit ou non bientraitant, ne revient pas à les transformer mais à les utiliser sous un versant négatif. La méthode d'éducation biographique envisagée doit transformer l'expérience passée et présente en ressources.

Il reste donc à travailler les moyens de cette transformation. Si nous avons noté la pédagogie de projet et la bientraitance, cette pédagogie est développée par un professionnel abordé en psychologie sociale de la santé et dans le MTR comme un soutien social. Toutefois, en lien avec l'approche pragmatique du langage dans le récit de vie, l'importance du langage et de la communication dans la maltraitance et la bientraitance, nous l'envisagerons sous cet angle.

Chapitre 3 Le soutien social

1 Nature et fonctions du soutien social

Le soutien social nous intéresse dans le sens où nous y cherchons sa parole et où il s'agit du professionnel/soutien social. Sur ce dernier point, pour Manciaux (1996), Lecomte (2002 : 20), Cyrulnik (1999), Tomkiewicz (2000) et Anaut (2003), la résilience peut être favorisée par la présence d'un soutien social. Toutefois, il y a à distinguer certaines notions. Pour Anaut (2003), tout d'abord, en synthétisant l'existence des applications (applications éducatives et rééducatives d'un côté, et applications cliniques et psychothérapeutiques de l'autre), apparaît la notion de réseau : la « *résilience étayée sur et par le réseau* ». Manciaux, quant à lui, pose le soutien social à côté du réseau en avançant des propositions pour le travail des professionnels : « *le bon usage du soutien social, des réseaux de proximités, du bénévolat et des associations n'est-il pas une voie d'avenir pour le travail des professionnels au service des enfants et des familles en difficulté ?* » (1996 : 114).

Avec Tomkiewicz, (2000 : 235), une précision est apportée : les professionnels ne doivent pas oublier leur rôle de tuteur de développement « *lorsque l'on ne peut plus compter sur les ressources familiales ou venant du milieu* ». En effet, pour l'auteur, si l'on ne trouve pas dans l'environnement de l'enfant des tuteurs de développement, l'enfant peut en trouver à l'intérieur de l'équipe des professionnels. Pour De Tychey et Lighezzolo (2007) enfin, le tuteur de résilience doit avoir plusieurs qualités notamment « *la qualité d'empathie-écoute et/ou de l'affection du modèle, laquelle peut rompre le sentiment de solitude de celui qui souffre. Sa capacité à s'intéresser à ses côtés positifs et à le respecter pour l'aider à raffermir son narcissisme, ce que les non-psychanalystes appellent restaurer son estime de soi. Sa patience et sa capacité de ne pas se décourager devant les difficultés de la relation de l'autre qui souffre. Sa capacité à se positionner de manière altruiste et à acter en même temps le respect des interdits fondamentaux* ».

Compte tenu de ces éléments, il convient de définir ce soutien social à partir de la psychologie de la santé. En effet, Bruchon-Schweitzer (2002 : 56) distingue le réseau social et le soutien social. Le soutien social comprend au moins trois notions différentes, qui, elles-mêmes, se subdivisent en facettes plus spécifiques : le réseau social que l'on dénomme aussi *intégration sociale*, le *soutien social perçu* et le *soutien social reçu* (Ib., 329). Le réseau social renvoie au lien social : « *nombre de relations sociales qu'un individu a établies avec autrui, la fréquence des contacts sociaux effectifs avec ces personnes et l'intensité (ou la force) de ces liens* » « *un lien social stable est un facteur de protection* » (Ib.). Toutefois, l'auteure place le lien social dans le réseau social et fait une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

distinction entre ce lien social et ce lien intime : « *l'existence de liens sociaux, si elle est l'une des conditions nécessaires pour recevoir du soutien, n'est pas une condition suffisante pour que ces relations soient bénéfiques. C'est une relation intime, permettant de se confier à un autre significatif (partenaire, parent, ami, etc.) qui est la forme de soutien la plus fonctionnelle* ». L'auteure propose la définition du soutien social en faisant la distinction entre *le soutien social reçu* et le *soutien social perçu*. Le soutien social reçu correspond à « *l'aide effective apportée à un individu par son entourage* (…) *il correspond au type de transaction adopter pour aider autrui* ». Il comprend quatre fonctions : *soutien émotionnel, soutien d'estime, soutien informatif* et *soutien matériel*. Le *soutien social perçu*, quant à lui, se définit « *comme l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et la mesure dans laquelle celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits* » (Ib., 333).

Le soutien émotionnel consiste à exprimer à une personne les affects positifs que l'on ressent à son égard (confiance, amitié, amour, etc.), et qui apporte à celle-ci des sentiments de réassurance, de protection ou de réconfort, qui vont l'aider à traverser des moments difficiles lors d'événements comme le décès d'un proche, une rupture sentimentale, un licenciement, etc. **Le soutien d'estime** consiste à rassurer une personne en ce qui concerne ses compétences et sa valeur. Ces encouragements lui permettront de renforcer sa confiance en elle-même dans les moments de doute, lorsque cette personne craint que les exigences de la situation n'excèdent ses ressources et ses capacités (examen académique, changement de fonction ou de responsabilité, épreuve sportive, etc.). **Le soutien informatif** comprend des conseils, des suggestions, l'apport de connaissances sur un problème, des propositions. Il peut être fourni par l'entourage familial ou amical du sujet, mais aussi par des spécialistes dans certaines occasions (soigner une maladie, rechercher une filière de formation ou un travail, avoir à résoudre un problème nouveau, aller dans un pays inconnu, etc.). **Le soutien matériel** implique une assistance effective comme le prêt ou le don d'argent ou de biens matériels, ou des services rendus dans des moments difficiles.

Toutefois, pour la psychologie communautaire de la santé, il existe une définition multidimensionnelle non consensuelle et une dimension spécifique : *le soutien de compagnonnage ou de socialisation* (Boucher et Laprise, 2002 : 127) dans lequel se trouve un soutien normatif. Or, la socialisation a à voir avec l'identité, la personnalisation, l'éducation, la résilience, le placement, le récit de vie, la pédagogie et la transformation.

2 La socialisation

La socialisation a à voir avec l'identité pour les adultes (Dubar, 2000) et pour les adolescents (Malewska-Peyre, 1991 ; Tap, 1991 ; Malrieu, 1991). Tout d'abord, pour Dubar, « *la socialisation*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités » (2000 : 10). Ensuite, la psychologie sociale à travers Tap (1992), Malrieu (1991) et Esparbès-Pistre et alii (1996) associe la socialisation à la personnalisation (qui comprend l'identisation) : « *la socialisation et la personnalisation évoluent conjointement.* » (Tap, 1992 : 20). Puis, la référence à l'apprentissage se trouve chez Dubar (2000), Fischer (2000), Tap (1992) et Malrieu et alii (1991). Le premier parle de *socialisation anticipatrice*, le second fait référence à ce qui est à apprendre et les deux autres à la manière de l'apprendre pour les adolescents. Tap fait ainsi référence *au projet* (1992) car pour lui, le projet constitue une *médiation entre socialisation et personnalisation*. Malrieu et alii, quant à eux, décrivent la *socialisation des enfants et des adolescents par les œuvres*. Il y a, pour eux, à penser aux œuvres à leur présenter, à la manière de les présenter et à celui qui les présente. Les œuvres construisent l'identité, inscrivent dans un projet et précisément interviennent dans la *transformation de soi*. La question *qui suis-je ?* évolue vers celle-ci : *que puis-je devenir à travers une œuvre ?*

Si du côté de la recherche biographique, l'œuvre est considérée, elle est distincte de l'étape de *socialisation*. En effet, dans les dispositifs des récits de vie, la socialisation est l'étape pendant laquelle les personnes soumettent ce qu'elles ont écrit ou réalisé comme récit (Legrand, 1993 ; Delory-Momberger, 2005 ; Lainé, 2000). Toutefois, « *la recherche biographique (…) s'interroge sur la fonction de l'activité biographique dans le processus de socialisation* » (Delory-Momberger, 2005 : 13). L'auteure souligne l'interdépendance, la détermination réciproque de l'individu vers le social, du social vers l'individu dans cette activité biographique. Il y a socialisation parce qu'il y a biographisation et il y a l'une parce qu'il y a l'autre. Ce qui nous intéresse dans ce rapport entre biographisation et socialisation, c'est celui entre socialisation et personnalisation dans lequel intervient non seulement, la capacité des personnes à se produire par le récit (Pineau, 2000) mais aussi, la capacité du narrataire à faire produire un récit dans une relation interlocutoire (Legrand, 1993 ; Pineau et Le Grand, 2002). Ceci mène à la performativité du langage dans le récit de vie et la résilience en tant qu'outil de bientraitance.

3 La parole positive

3.1 Du côté de la pratique de la résilience

Plusieurs auteurs du MTR insistent sur la parole du soutien social. Elle renvoie à différentes notions : parole positive « *paroles et gestes positifs* » (Vanistandael et Lecomte, 1999) ou parole affective: « *il s'agit simplement de reconnaître que la parole a une fonction bien plus affective qu'informative* » (Cyrulnik, 2003). Elle est appelée aussi message (Poletti et Dobbs, 2001). En effet, ces auteures définissant les facteurs favorisant la résilience s'intéressent aux messages que

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'enfant reçoit de ceux qui l'entourent : injonctions, attributions positives ou négatives. « *L'enfant reçoit des milliers de messages de tous ceux qui l'entourent. Selon sa constitution, son tempérament, il se comportera d'une manière qui est unique et qui lui est propre face à ces messages. Il les acceptera, les rejettera, en prendra une partie et ignorera le reste. Les personnes qui vivent avec lui, lui donneront des messages différents, opposés parfois »* (42).

Pour Tomkiewicz, si les adolescents ne respectent pas les autres, c'est avant tout parce qu'ils n'ont pas été d'abord eux-mêmes respectés. Cet auteur a donc décidé dans son travail par commencer à les aider à (re)trouver une bonne image d'eux-mêmes, plutôt que de se focaliser sur le délit et ses causes. Ainsi, pour y parvenir, il a développé une « *attitude authentiquement affective* » (AAA) (Vanistandael et Lecomte, 1999) à travers sa pédagogie de détour avec par exemple l'écriture d'un poème et en défendant « *la main tendue ou l'importance d'une relation positive* » ; pour lui, il existe un « *effet pathogène du mauvais pronostic autoréalisé par le fait même du regard délétère d'un tiers représentant la Loi et la Société* » (2000 : 61). Ceci peut, par exemple, aboutir à une sorte d'« *auto-réalisation de la prophétie* ». L'auto-réalisation des prophéties correspond aux deux aspects suivants : nos croyances « *sont susceptibles d'influencer le cours des événements de sorte que des attentes –fondées ou non – se trouvent exactes* » et « *certains indices donnent à penser que nos croyances affectent également les comportements d'autrui* » (Le Manio, Py et Somat, 1998 : 96). Tomkiewicz (2000) insiste sur la prise en compte des ressources afin de lutter contre la *dictature de la vulnérabilité*.

Pourtois et alii (2000) définissent la bientraitance comme le contraire de la maltraitance dans laquelle se situent les besoins communicationnels. Dans son approche de la maltraitance, Barudy compare la maltraitance et le bien-être à l'intérieur desquels il place la nature différente des propos : « *la maltraitance comme le bien-être est matérialisée par des émotions, des comportements et des propos qui constituent également des conversations et des réseaux de conversations* » (2003 : 36). L'auteur distingue « *deux mondes relationnels qui produiront chacun une clinique particulière, et surtout une clinique différente pour la victime, un changement lié à un processus d'apprentissage imposé par les circonstances de la vie* » : l'un qui réfère « *à des comportements et des discours impliquant l'usage de la force physique, sexuelle ou psychologique* », l'autre qui réfère « *à l'absence de comportements ou de discours nécessaires pour assurer le bien-être des enfants, et responsable de dommages* ». Enfin, nous rappelons que Fustier (2000) engage à l'acte d'éduquer qui consiste à donner des objets symboliques qui ont une valeur performative. Il souligne toutefois le fait que si ce don doit susciter la question de l'énigme (qui es-tu pour moi ? qui suis-je pour toi ?), elle ne doit pas y répondre.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Selon cet ensemble d'idées, il est intéressant de se pencher de manière plus conceptuelle sur ce qui permet de dire qu'une parole peut être ou non positive et s'il est possible de parler sans répondre à la question de l'énigme.

3.2 Selon une approche conceptuelle

3.2.1 En psychologie sociale du langage ou de la communication

Bromberg et Trognon (2004) définissant une *psychologie sociale de la communication* s'intéressent à *la visée d'influence instrumentée par la langue c'est-à-dire la dimension perlocutoire* (Trognon, 2001 : 32). En pointant sur les actes de langage, cette psychologie se pose un ensemble de questions : « *dire, c'est faire. Mais qu'est-ce que l'on fait lorsque l'on parle ? Quel statut donner au discours ? Quel est le rôle du sujet ? Et le rôle du social ?* » (Amerio, 2001 : 80). En effet, pour Ghiglione, il faut « *questionner : la situation spécifique de communication dans laquelle se trouvent les sujets, les relations entre activités cognitives du sujet communicant et le langage, les principes, règles, processus réglant les échanges interlocutoires et l'étude des échanges et leurs effets* » (Bromberg et Trognon, 2004 : XII). Cette approche aboutit à la proposition d'un modèle interlocutoire autrement appelé Logique Interlocutoire. La concernant, Roussiau parle de *psychologie sociale de l'usage du langage* qui considère que le « *sujet actif* […] *participe à la transformation de ses propres conduites et de ses milieux de socialisation* » (2000 : 291) ; en effet, « *la communication constitue un objet d'étude pour le psychologue social* », « *parce qu'elle est le support de processus d'intersignification qui permettent d'appréhender comment le sujet donne sens aux situations et aux objets auxquels il est confronté. Il s'agit là d'un enjeu majeur pour une discipline qui s'attache à montrer comment les situations ne déterminent pas de manière mécanique les conduites du sujet* » (Ib.). Ainsi, le langage permet 1. d'agir sur et 2. de transformer les conduites. Ceci se produit aussi dans les situations d'apprentissage à travers les interactions verbales. En effet, l'interaction verbale apparaît comme lieu pour *apprendre* car la conversation correspond à des « *processus par lesquels des interactions sociales peuvent être productrices de changements cognitifs individuels* » (Gilly et alii, 1999 : 9). Pour Trognon, les séquences conversationnelles telles que les transactions « *accomplissent des événements sociaux et des événements cognitifs* ». La conversation a des « *propriétés socio-cognitives* » qui ne sont pas séparables ou indépendantes ; cela « *signifie aussi que c'est en tant qu'événement social que l'événement social contribue à l'événement cognitif et inversement* » (1999 : 75). Si la parole est positive parce qu'elle engage un changement cognitif ; les auteurs en psychologie n'envisagent ni la structure, ni les facteurs sociolinguistiques de l'interaction verbale. Ceci nous amène à considérer la sociolinguistique interactionnelle.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

3.2.2 Selon la sociolinguistique interactionnelle

Vion récapitule les différents types de recherche « *qui structurent le champ de l'interaction* » (1999 : 47) ; il en distingue deux : d'un côté, « *ceux qui parlent de conversation et d'analyse conversationnelle et, de l'autre, ceux qui parlent d'interaction* ». Les premiers s'intéressent au travail linguistique conjointement effectué prolongeant les analyses conversationnelles des années soixante dix et privilégient les aspects linguistiques et structurels n'accordant pas *« une grande importance aux divers types de situations et de relations contractées au cours des échanges* ». Leur attention porte sur « *la structuration des échanges, l'enchaînement des actes de langage* ».

Les seconds s'intéressent, quant à eux, à « *la description de la situation dans laquelle les sujets s'engagent, estimant qu'on ne se comporte pas de la même manière en toute situation et que la relation sociale contractée dans la communication génère un ensemble de contraintes dont les sujets doivent tenir compte* ». Ils « *insistent sur la figuration, les phénomènes de la politesse, la dimension culturelle des échanges* ». Ils sont ainsi amenés à distinguer entre divers types d'interaction et « *à caractériser la nature de la relation contractée par les interactants* ». Ainsi, Vion relève que Kerbrat-Orecchioni insiste beaucoup, à la suite de Goffman, sur la figuration, les phénomènes de politesse, la dimension culturelle des échanges dans le prolongement du courant anthropologique américain et de l'ethnographie de la communication proposée par Gumperz.

Dans sa synthèse sur les théories des interactions verbales, Kerbrat-Orecchioni (1995) introduit l'idée qu'*échanger, c'est changer en échangeant* car l'interaction verbale est « *le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale et la relation interpersonnelle* » (Labov et Fanshel, 1977 : 59). Kerbrat-Orecchioni distingue la structure et la fonction de l'interaction. Dans l'une, « *l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* ». Dans l'autre, se construit l'identité à travers les relations horizontale et verticale. Du point de sa structure, elle se décompose en rang d'unités supérieures et inférieures. L'interaction « *est par définition l'unité de rang supérieur* » (1990 : 214). Schématiquement, la structure se définit selon son niveau plus ou moins dialogal. D'un côté, se trouve le monologue avec les interventions ou actes de langage, et de l'autre, le dialogue avec notamment des échanges qui peuvent se construire sur la base de séquences.

Vion et Kerbrat-Orecchioni ont distingué le terme rencontre de celui d'interaction : « *l'interaction particulière qui se déroule entre des individus déterminés a (…) souvent été appréhendés en termes de rencontre* » (Vion, 1992 : 145). En effet, Goffman pose l'interaction comme synonyme de rencontre : « *par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme une rencontre pouvant aussi convenir* » (1973 : 23).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Vion relève que les définitions sont « *relativement triviales et paraissent fort peu opératoires* » (1992 : 146). Il propose alors la notion d'espace interactif où l'identité se construit à travers la notion de places. Kerbrat-Orecchioni (1995) rejette, quant à elle, le terme rencontre.

Si nous nous penchons sur le versant sociolinguistique, Kerbrat-Orecchioni l'envisage, à la suite de Gumperz et de la synthèse d'un ensemble d'auteurs qu'elle réalise dans trois ouvrages (1990 ; 1995 ; 2001), dans la prise en compte des différents codes qui régissent l'usage de l'interaction verbale, de la compétence de communication qui s'appuie sur une connaissance du fonctionnement de la langue en situation. Concernant le niveau de la fonction, l'approche de cette auteure nous permet de considérer plus précisément cette parole positive à travers les deux niveaux de la relation : relation verticale et relation horizontale car une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a d'autre fonction que relationnelle. De plus, dans la relation horizontale de l'interaction verbale, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins proches ou éloignés, cette distance est fonction de leur degré de connaissance mutuelle, de la nature du lien socio-affectif et de la nature de la situation communicative. Ainsi, il existe deux extrêmes : la distance et la familiarité, et à l'intérieur, une gradualité. Il existe ainsi différents signes du lien (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 40). La distance se marque par des gestes qui constituent un excellent indicateur de l'état de la relation et par la posture, l'orientation du corps, le caractère plus ou moins relâché des attitudes, la durée et l'intensité des contacts oculaires, les mimiques faciales avec sourire et rire. La relation verticale renvoie, quant à elle, à la notion d'actes de langage dans la construction de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 71) car ils constituent des menaces pour le territoire de l'individu, pour sa face. En effet, les actes de langage sont associés aux deux types de relations précédemment évoqués à savoir horizontale et verticale autrement dit : pour la première, « *certains actes de langage sont associés plutôt à une relation de distance, alors que d'autres impliquent plutôt une relation de familiarité, voire d'intimité* ». Et en ce qui concerne la seconde, « *le rôle des actes de langage est encore plus évident. Par exemple, un ordre formulé brutalement rabaisse et humilie celui ou celle à qui il s'adresse* ».

Pour que les actes de langage ne soient pas vécus comme des menaces, l'emploi de la « *politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 73). La théorie de la politesse repose sur l'idée que tout individu désire voir préserver son territoire (corporel, matériel, spatial, temporel ou mental) et sa face (on dit aussi qu'il cherche à faire bonne figure dans l'interaction). Or, au quotidien, ce désir de préserver sa face est souvent contrarié, car il se trouve que la plupart des actes de langage que l'on est amené à accomplir sont potentiellement menaçants pour telle ou telle des faces en présence : la requête, la critique, la promesse, l'aveu viennent menacer la face soit du destinataire, soit de l'émetteur

(Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 72). La politesse est décrite comme le moyen de parvenir à concilier les exigences des faces. Ce travail se réalise à partir de différentes stratégies : les formulations indirectes des actes de langage, les réparateurs (excuse et justification), toutes sortes d'adoucisseurs comme les préliminaires, les minimisateurs, les désarmeurs, les amadoueurs. La formulation des actes de langage indirects permet d'adoucir l'ordre, celui-ci semble moins coercitif lorsqu'il s'énonce sous les apparences d'une question : sorte d'euphémisme syntaxique. Il en est de même pour les formulations indirectes : réfutation, critique ou reproche. Pour préserver la face de l'individu, il existe aussi des adoucisseurs paraverbaux et non verbaux, des procédés substitutifs qui consistent à remplacer une formule normale la plus simple et la plus directe par un autre élément censé rendre plus polie la formule en question, des procédés additifs (ce qui vient en surplus de la formule directe qu'ils accompagnent). Il y a aussi la manifestation d'accord, le compliment, l'invitation, le remerciement.

A partir de cet ensemble théorique, nous avons nous-même défini l'apport langagier et communicationnel du soutien social, son comportement verbal, pour l'interprétation par l'enfant/adolescent du message maltraitant (Van Hooland, 2005 et 2006). Avec le soutien social, l'enfant est situé dans un espace interactif où il vit un ensemble de places valorisantes notamment dans des séquences interactionnelles dans lesquelles se trouvent celles particulières du repas, du jeu qui s'opposent à celles de la maltraitance. Il peut parler ou encore jouer sans se sentir dénigré, rejeté ou menacé. Il vit aussi une communication non-verbale différente : il peut exprimer ses affects (rire, sourire, hausser les épaules), s'habiller différemment par exemple. Par ailleurs, il entend un ensemble de termes d'adresses qui s'opposent à ceux entendus dans la maltraitance : son prénom, des termes de relations, des diminutifs affectifs sont employés. Il n'entend pas d'insultes. Enfin, il vit des actes de langage qui s'opposent aux actes de langage maltraitants, menaçants. Les actes de langage, avec la conception pragmatique qui associe effet produit au contenu propositionnel, lui permettent de comprendre l'effet produit des paroles de l'adulte sur le soutien social. Les réactions verbales du soutien social influencent son évaluation de la situation. Le soutien social par l'importance de son comportement verbal lui permet de réaliser une recomposition identitaire ainsi qu'un retournement sémantique de son identité. Il n'est pas celui qui ne vaut rien ou est incapable.

Le soutien social permet à l'enfant de savoir qui il est pour lui car l'acte illocutoire est une parole « *qui, loin de se réduire à un simple moyen de communiquer ou d'informer, est demande de reconnaissance, par le truchement d'une action entreprise à la fois sur ma propre identité et sur celle de l'autre. L'illocutoire (…) prend appui sur le « qui tu es pour moi, qui je suis pour toi.* » (Flahaut, 1978 : 57) et plus précisément, « *tout énoncé est un acte qui crée des relations nouvelles*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

entre celui qui parle ou écrit, son interlocuteur et le contenu de l'énoncé : connivence, échanges d'informations, construction d'argumentations, etc. Tout acte de langage nécessite une sélection des mots et de leur organisation ; elle aura des conséquences, prévisibles ou non, telles que convaincre, rassurer, informer, etc. ; il assure une certaine fonction de communication, qui peut être différente de celle induite d'après les règles de la langue » (Florin, 1999: 22).

Ainsi, il est difficile de maintenir l'énigme dans l'acte d'éduquer, si cet acte est réalisé par le psychologue social de la santé, peut-il développer cette approche sociolinguistique par le récit de vie ? Les éléments théoriques précédents sur l'interaction verbale laissent voir en quoi la parole est positive, l'étude de l'analyse du langage dans le travail du psychologue clinicien en tant que celui-ci est une pratique du récit de soi dans l'entretien clinique apporte des éléments pour étudier plus avant, pour le psychologue social de la santé, le récit de vie comme *épreuve pragmatique performative* ou encore comme *praxis sociolinguistique* (Pineau et Le Grand, 2002). Faire produire plusieurs récits est donc tout d'abord considéré sous l'angle du travail et spécifiquement d'une pratique langagière de travail.

4 Le travail du récit ou l'épreuve pragmatique performative

4.1.1 Langage et travail

Si, comme nous l'avons noté, la bientraitance passe, pour le professionnel, par la *communication*, par son *savoir dire,* si, selon Lemay (1993), la pratique professionnelle auprès des enfants carencés s'intéresse à trois niveaux de langage (cognitif, affectif et somatique) et enfin, si pour Fustier (2000), l'acte professionnel d'éduquer passe par le don des objets symboliques, il apparaît nécessaire d'étudier le rapport du langage et du travail à travers les réflexions du groupe de recherche interdisciplinaire le travaillant (Lacoste, 1995). Ce groupe comprend des psychopathologues du travail, des ergonomes, des sociolinguistes et des sociologues (Boutet, 1995). Pour eux, le langage en situation de travail recouvre différents modes : *le langage comme travail* (l'essentiel de l'activité est langagière), *le langage au travail* (l'activité est langagière et non langagière) et *le langage sur le travail* (il s'agit des discours, des paroles sur le travail pour l'expliquer, le commenter). Selon ce point de vue, faire produire des récits correspond aux trois niveaux. Certains auteurs apportent des éléments de réflexion pour développer une position critique sur son travail langagier. Ces différents modes langagiers doivent tenir compte d'une part, des trois niveaux de travail définis par Teiger et d'autre part, de trois questions théoriques. Teiger (1993 : 84) définit trois niveaux d'analyse du travail à prendre en compte même dans l'activité langagière :

- Le travail théorique « *c'est-à-dire le travail tel qu'il existe dans les représentations sociales les plus répandues, y compris celles des ingénieurs et des divers concepteurs, en général.* »

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- Le travail prescrit « *ou attendu, au niveau local de l'organisation du travail, qui fixe soit des règles, soit des objectifs correspondant aussi à des représentations qui sont en lien avec les précédentes mais tiennent compte des spécificités locales* ».
- Le travail réel « *au niveau de l'activité d'une personne (même si elle est prise dans un collectif), en un lieu, en un temps (critères qui définissent aussi la tragédie classique), là où se révèlent les savoir-faire et les connaissances des opérateurs.* » (1993 : 84)

Boutet (1995), de son côté, conseille de tenir compte de trois questions théoriques dans l'analyse de la pratique langagière du travail, ils rejoignent les éléments de l'interaction verbale posés précédemment : la *question du sens* est celle du sens de la communication verbale. Boutet donne une « *conception du dialogue* » fait de « *tâtonnement, de tensions sur l'attribution du sens, d'ajustements entre les interlocuteurs* ». Ceci revient à s'intéresser à l'interaction verbale dans son fonctionnement en situation. *La question de l'activité langagière* est traduite, quant à elle, par la question : comment le professionnel utilise-t-il le langage ? Quelle mise en mots, quels items langagiers dans l'interaction verbale ? L'activité de langage est celle qui repose sur les actes de langage et la communication non-verbale. La communication verbale au travail se décline en plusieurs niveaux : la communication verbale et la communication non verbale ; en effet, des sémiotiques hétérogènes sont mis en scène : « *regards, gestes, mimiques, vocalisations, caractéristiques prosodiques qui contribuent largement à la fois à la construction de la signification mais aussi à la régulation des échanges (passage de tour de parole, …)* » (Borzeix et alii, 2001: 144). Pour les auteurs, il y a à prendre en compte l'énoncé total car « *les traits intonationnels explicitent l'acte de langage et l'acte indirect : intonation de question, d'assertion, sollicitation, surprise. De même pour les marques d'hésitation. On a aussi relevé l'importance de ces marques intonatives pour l'organisation du discours, la thématisation, la focalisation, la hiérarchisation des informations. Ainsi, un propos avec une intonation marquée permet de comprendre qu'il s'agit d'une véritable demande, d'une question et non d'un ordre. La prise en compte des dimensions sémiotiques non verbales en lien avec l'activité et avec les interactions verbales proprement dites est essentielle dans les dimensions rituelles et sociales de l'interaction. (…). Dans les relations de travail cette dimension rituelle est essentielle pour l'établissement des rapports de place, pour le ménagement des faces, pour la défense des identités professionnelles et le maintien des relations hiérarchiques* » (Ib.). Et enfin, *la question de la verbalisation* est la verbalisation du travail, sa mise en mots.

Nous retrouvons ces aspects dans le travail du récit de soi avec le psychologue.

4.1.2 Le langage dans le travail du psychologue

L'intérêt porté sur la pratique du clinicien comme pratique langagière apparaît ici nécessaire parce qu'elle est étudiée selon une perspective interactionniste (Grossen et Salazar, 2006) qui aborde de nombreux points sur la pratique du récit de soi. Tout d'abord, les auteurs la situent d'emblée dans le contexte du travail : « *les travaux rapportés ici constituent une source de réflexion majeure pour la pratique* ». En effet, ils se sont intéressés à l'entretien clinique parce que les manuels leur posaient une question importante qui repose sur ces niveaux de travail évoqués précédemment : « *les pratiques décrites (voire prescrites) reflètent-elles les pratiques réelles des professionnelles* ? » (10-11) distinguant ainsi les trois niveaux du travail définis précédemment (théorique, prescrit et réel). Ensuite, l'analyse de l'entretien clinique repose sur l'analyse de l'entretien à visée thérapeutique ou encore sur celui qui fait partie de la consultation psychothérapeutique dans lequel apparaît le récit de soi. L'analyse interactionniste de l'entretien clinique complète la perspective de la parole positive du soutien social définie précédemment et du récit de vie. Nous nous arrêtons donc sur ces deux points.

Tout d'abord, l'entretien est appréhendé à partir des concepts de conversation (Traverso, 1994), d'espace interactif (Vion, 1992), de dialogisme (Bakhtine, 1977). Concernant le dialogisme, celui-ci est défini par la théorie bakhtinienne. Les auteurs soulignent que tout énoncé du narrateur est une réponse à d'autres énoncés émis avant la rencontre avec le professionnel et en direction d'autres énonciateurs. Selon la théorie du dialogisme, le sujet parle/écrit, toujours en attitude responsive à l'égard d'une masse d'énoncés déjà là : « *tout énoncé formulé, si l'on situe la réflexion à un niveau plus général, est déjà une réponse. Parce que le locuteur, quand il prend la parole, initialement, construit son énoncé, non seulement en direction de l'auditeur/interlocuteur, mais aussi en fonction des énoncés déjà perçus/reçus, intériorisés par lui. Construire un énoncé, ce n'est jamais que répondre à d'autres énoncés* » (Bakhtine, 1977 : 95). Ainsi, le récit se produit à partir d'autres récits faisant ici penser à l'hétérobiographie ; en effet, pour Carcassonne : « *celui qui se raconte dans un entretien est à la fois dans un dialogue in situ avec l'interviewer et dans un dialogue avec d'autres discours : ceux de ses lectures, de ses conversations, de sa culture en général* » (2006 : 214).

Concernant la notion d'espace interactif, contrairement aux approches de Kerbrat-Orecchioni (1995) et Vion (1992), la notion de rencontre est retenue : « *l'entretien se déroule dans une situation de rencontre particulière* » (Grossen et Salazar, 2006 : 16).

En rapport avec la conversation, ensuite, Carcassonne (2006) apporte des éléments de définition du récit de vie. Elle introduit une conception sociolinguistique à partir de Brès (1994) et Labov

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(1976). Tout d'abord, le récit est sociolinguistique car il est « *récit oral conversationnel* » (Brès, 1994). Cela signifie qu'il est *production d'identité* dans et par le langage ce qui réintroduit le niveau de la fonction de l'interaction verbale. Ensuite, le récit de soi est sociolinguistique parce qu'il est défini à partir de Labov (1976). Cet auteur travaillant sur la variation de la langue a distingué trois types de propositions dans le récit : narratives, libres, limitées. Selon lui, la structure du récit oral comporte six parties : résumé, orientation, complication, évaluation, résolution, coda. Complication et résolution sont les parties narratives. Les parties évaluatives comportent le résumé, l'orientation, la coda, l'évaluation.

Carcassonne offre enfin une conception particulière de celui qui raconte : il est un personnage : « *dans les multiples récits qui sont co-construits au cours de l'entretien, le personnage principal des récits est un personnage qui correspond seulement en partie à l'enquêté, car ce personnage est mis en scène dans une autre ordre de temporalité : c'est-à-dire qu'il se présente comme un quasi-autre* ». (…) « *cela oblige l'enquêté à se décentrer, à se faire témoin ou observateur de lui-même* » (Ib., 219). Ce point rejoint celui sur la régulation de l'émotion par l'écriture, celui sur la fiction théorique et enfin, celui sur les stratégies de positionnement regroupant la notion de personnage. L'auteure souligne d'ailleurs l'intervention de la création, de l'imagination : le récit de soi dans le récit de vie de recherche tolère, engendre et recherche les variations imaginatives car le processus ne colle pas aux événements vécus, mais comporte une part de création, d'invention, d'imagination. L'auteure (Ib., 229) soulève aussi l'idée qu'il n'existe pas qu'un seul récit, il existe des récits ponctuels d'un côté et le récit des récits, de l'autre. Tous ces éléments nous permettent de comprendre l'aspect sociolinguistique et pragmatique des récits de vie selon Pineau et Le Grand (2002).

5 Discussion

Compte tenu de ces éléments, le soutien social se situe dans un espace-temps interactif biographique bientraitant. Cette notion regroupe celles d'espace-temps physique et dynamique du foyer bientraitant, d'espace interactif et d'espace-temps biographique de Delory-Momberger (2005 ; 2003). Cet espace temps est biographique car se déploie le travail biographique. Cet espace-temps est interactif parce que se déploie l'interaction verbale. Et selon les principes communicationnels et langagiers relevés précédemment, il est bientraitant.

En prenant en compte les apports des deux disciplines (psychologie sociale et sociolinguistique interactionnelle), un terme est retenu : celui de psychosociolinguistique utilisé de part et d'autre et déjà travaillé par nous-même dans le récit de vie. Le terme *psychosociolinguistique* est utilisé par Beauvois (2001) pour présenter le premier travail de Ghiglione sur les attitudes langagières

correspondant à « *un premier trajet psychosociolinguistique* » (Beauvois, 2001 : 15). Blanchet A. (1991) parle, quant à lui, d'approche socio-psycholinguistique pour définir les stratégies d'intervention et de relance de l'interviewer dans lesquelles interviennent le modal, le référentiel et le pragmatique. En sociolinguistique, Gambier (1988 : 15) utilise l'expression « *psychosociolinguistique de la communication* ». Ce syntagme est aussi utilisé dans le cadre de la communication bilingue (Van De Craen, 1984 : 53) et pour parler de littéracie, de linguistique populaire (Brekle, 1984). Ce syntagme nous intéresse parce qu'il distingue deux niveaux complémentaires de description et d'analyse des interactions verbales : a) au niveau du contenu et des formes, analyse linguistique proprement dite, et b) au niveau des « *relations entre les interlocuteurs, par le biais de ce qui est dit et du non-verbal vers une* ***psycho-socio-linguistique*** *(souligné dans le texte) de la communication, apte à préciser les enjeux (le rapport de force) de la prise de parole (séduire, fixer un consensus, se faire reconnaître…).* » (Gambier, 1988 : 15). Ce qui nous intéresse donc dans un contexte de production de récit, c'est cette *langue du récit* (Rivara, 2000), le niveau linguistique et sociolinguistique et plus particulièrement l'usage normatif, standard, argotique de la langue, la compétence linguistique à l'écrit et l'oral puisque la pédagogie de projet définie par Jolibert et Sraïki (2006) s'appuie sur l'analyse du discours, la sociolinguistique et l'énonciation notamment pour les étapes de révision du texte dans un projet d'écriture.

C'est dans cet espace-temps que se développe la transformation des stratégies spécifiques à travers cette mise au travail des stratégies génériques. En effet, si le soutien est un soutien de socialisation ; selon la conception sociologique, il est soutien de *socialisation de transformation* (Darmon, 2008). Dans cet espace biographique, socialisation et personnalisation doivent évoluer conjointement par une éducation initiatrice car pour reprendre les termes de Tap : « *le sujet ne se contente pas de s'identifier, il cherche à s'autonomiser. Il ne se contente pas d'intérioriser les données sociales : il construit des filtres, il fait des choix (conscients ou non), il construit un esprit critique, il rejette autant qu'il emmagasine. Il s'approprie les données sociales, à la condition que cela le valorise ou l'oriente dans un sens qui le motive. Il accepte d'être éduqué, initié, à la condition de pouvoir se promouvoir dans cette éducation initiatrice. Il accepte d'être inséré, d'assumer des positions et des rôles, mais à la condition de pouvoir sortir de ces rôles, de garder des ouvertures, de toujours se relancer et s'orienter* » (1992 : 60). Ce principe de socialisation relie les propositions des courants des histoires de vie et celles de Jolibert et Sraïki car ces différents auteurs prônent la socialisation du récit ou encore de ce qui a été réalisé.

L'éducation biographique pour la résilience se fait alors selon une pédagogie de projet qui est une socialisation de transformation : une transformation de l'expérience antérieure en ressources

i.e. transformation des stratégies de personnalisation en fonction desquelles l'adolescent évalue le placement comme stressant et l'influence dans le développement de stratégies dysfonctionnelles. Si le projet est dans « *la dynamique de la personnalisation* » (Tap, 1992 : 19), la méthode est une méthode de socialisation de transformation et non de personnalisation car c'est l'adolescent qui doit reprendre des stratégies ; ce que permet d'envisager la pédagogie de projet développée par Jolibert et Sraïki (2006). Ces auteures développent en effet un modèle pédagogique de projet dans lequel elles situent trois types de projet qui se rangent sous le vocable « *projet collectif* » : *projet d'action, projet global d'apprentissage et projets spécifiques de construction de compétences*. C'est dans les projets spécifiques que va se trouver le choix pour l'adolescent puisqu'il est question, pour lui, de développer, à partir d'un ensemble d'outils, la capacité à donner forme à son expérience. Cette capacité peut être appelée compétence morphobiographique. Cette compétence morphobiographique serait la capacité à donner forme à son expérience, la capacité à transformer son savoir biographique de maltraitance et ses stratégies en ressources biographiques ; elle comprend la capacité à choisir et réaliser, sous une forme narrative, un type de fiction. Elle s'appuie sur l'existence de la capacité à transformer son vécu en expérience biographique. En effet, transformer son expérience en ressources, c'est disposer d'un fonctionnement réflexif sur son vécu. Cette compétence morphobiographique s'actualise dans le récit de fiction au sens où celui-ci est un travail de double fictionnalisation de soi, fictionnalisation théorique et littéraire, correspondant au passage d'un fonctionnement réflexif à un fonctionnement abstractif.

L'expression *compétence morphobiographique* condense dans ses deux termes : la forme avec *morphe*, la *biographie* comme réalité vécue et le travail de mobilisation-transformation avec le terme *compétence*. De plus, cette « *compétence se manifeste par un ensemble d'actions grâce auxquelles l'individu peut gérer des buts et des moyens, produire des effets et des performances.* » (Esparbès-Pistre, 1996 : 250). Ainsi, si l'adolescent mobilise des ressources pour produire des effets, il peut en produire sur lui autrement dit sur les ressources qu'il mobilise, élargissant ces réponses antérieurement constituées en y incluant des nouvelles. En effet, une autre définition nous invite à proposer cet aspect. Pour Paquay et alii, (2002 : 23-24), la compétence est « *un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ». Ce qui est intéressant chez ces auteurs est qu'ils permettent de considérer le lien entre compétence morphobiographique et compétence biographique grâce à leur typologie de compétence : « *les compétences d'intégration ou grandes compétences se déplient en un ensemble de compétences spécifiques qui les constituent et chacune d'entre elles intègre différentes compétences spécifiques et selon les compétences d'intégration considérées, on peut imaginer deux, trois, quatre … niveaux de spécification* » (Ib.,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

24). Ainsi, la compétence biographique est une compétence d'intégration : elle comprend la compétence spécifique (donner forme à son expérience). Celle-ci intègre les autres compétences spécifiques. En effet, c'est dans les pratiques didactiques développées par ces auteurs que se trouve confirmée cette intégration ; ils ajoutent que « *pour que se développent les compétences d'intégration, que se structurent les compétences spécifiques et que ces dernières s'intègrent dans les compétences d'intégration, la pratique didactique alterne entre différentes activités dont des activités de structuration* » (Ib., 26). Or, parmi les activités structurantes, se trouve l'activité composer un récit à partir d'une structure narrative donnée.

Cette pédagogie de projet en tant que socialisation de transformation repose donc sur le choix laissé à celui qui se socialise. Le choix dans le contexte de l'intervention par le récit de vie repose sur le choix de la forme pour le récit autobiographique qui peut être, pour les différents courants biographiques, oral ou écrit, et le choix de la forme littéraire pour le récit de fiction. En lien avec les points évoqués dans la discussion au chapitre 1 concernant les démarches de résolution de problèmes selon Jolibert et Sraïki, cela signifie que la démarche de production d'une histoire est une démarche de production orale ou écrite avec une étape de préparation, une étape de production et une étape de transformation du récit autobiographique en récit de fiction qui est un écrit intermédiaire avant sa révision.

Enfin, c'est la parole positive, l'interaction verbale qui développe cette socialisation et dans le contexte de la promotion de la résilience, il y a *alliance identitaire* et *cognitive.* En effet, l'interaction verbale est ce « *lien social de la parole* » (Kerbrat-Orecchioni, 1995) dans lequel se construit l'identité (Labov et Fanshel, 1976) et de l'autre, l'interaction verbale est le lieu de l'apprentissage (Gilly, 1999), du changement cognitif (Trognon, 1999). En effet, « *une activité cognitive* » est entendue comme une activité « *par laquelle un appareil psychique organise des informations dans un savoir* » ; or, si les informations peuvent se rapporter « *à soi-même* » dans le récit de vie, dans ce cas, « *c'est le savoir sur soi qui est en jeu. Et c'est ce savoir sur soi qui (…) est à la source du sentiment d'identité personnelle* » (Codol, 1986 : 154) ; il y a une activité cognitive qui aboutit à un changement dans l'interaction car une parole spécifique construit cette double alliance : l'acte de langage. Et alors que parler de soi et en faire une histoire peut renvoyer à une activité cognitive, pour Flahaut (1978 : 103), « *l'activité cognitive n'est jamais pure dès lors qu'elle se traduit dans une énonciation. Celui qui a étudié la question, fait le tour du problème, examiné la situation* (…) *soumet à l'assentiment ou à la critique de son interlocuteur non seulement la valeur objective de ce qu'il avance, mais aussi quelque chose de l'ordre de sa propre maîtrise* ». Apparaît ici l'importance de la confrontation à d'autres savoirs pour pouvoir aller vers ce savoir sur soi. Nous avons noté l'hétérobiographie mais nous retenons aussi l'idée de situation

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

inductrice proposée dans la pédagogie de projet de Huber (2005) qui la pose comme un *travail de la stratégie identitaire*. Cette situation inductrice peut alors être un film proposé à l'adolescent.

Compte tenu de ces éléments, le soutien de socialisation met en place une méthode d'éducation biographique pour la résilience selon une pédagogie de projet visant la production d'une œuvre *Histoires de résilience* ; l'adolescent choisit d'y écrire ou d'y conter son récit autobiographique comme il choisit la forme de fiction dans laquelle il transforme ce récit. Cette méthode comporte quatre phases de travail : préparation, production, révision et socialisation.

6 Synthèse

Le soutien de socialisation développe une méthode d'éducation biographique pour la résilience à travers une pédagogie de projet, appelée socialisation de transformation, car elle laisse à l'adolescent la possibilité de se personnaliser/résilier c'est-à-dire de travailler ses stratégies spécifiques. L'adolescent a le choix de produire par écrit ou oral son récit autobiographique et son récit de fiction. Il développe ainsi un projet spécifique de capacité à donner forme à son expérience antérieure et présente. Il peut le faire parce que la pédagogie de projet pour le livre *Histoires de résilience* s'appuie sur un ensemble de phases de travail et de procédés pédagogiques notamment psychosociolinguistiques et une organisation interne qui mettent au travail les stratégies génériques de personnalisation. Il devrait donc être capable de développer sa capacité à donner forme à son expérience biographique passée et présente.

Partie Méthodologique

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Chapitre 1. Méthodologie de la recherche-action

1 Problématique et hypothèse générale

Notre objectif est de montrer que par une méthode d'éducation biographique, l'adolescent résilient, qui, placé en foyer de l'enfance, développe des stratégies dysfonctionnelles, sera capable de donner forme à ses expériences c'est-à-dire de transformer ses stratégies de résilience en ressources. La transformation des stratégies (variable dépendante) dépend de la méthode d'éducation biographique (variable indépendante).

1.1 Les variables indépendantes

Selon Weil-Barais (134), « *les variables indépendantes peuvent être propres aux sujets (le sexe, l'âge, le niveau d'étude, le milieu socio-économique, les différences de motivation, d'expertise, d'aptitude, etc.) et/ou relever de la situation (nature du matériel présenté, type de tâche à réaliser, conditions de passation, etc.).* ». Nos variables indépendantes relèvent de ce dernier point car nous choisissons de réaliser la méthode d'éducation biographique auprès d'adolescents de 12-16 ans placés dans un foyer départemental de l'enfance et ayant vécu une situation de maltraitance. Elles relèvent donc des sujets et de la situation, c'est-à-dire de la nature du matériel présenté : film, livres, fiches, recueil de contes, contes oraux ; du type de tâches à réaliser : regarder le film et l'analyser, lire des histoires et ses propres histoires, écouter les récits hétérobiographiques et les contes, réaliser un récit autobiographique, réaliser un récit de fiction, réviser son/ses texte/s et répondre à un questionnaire et des conditions de passation : phases de travail avec séquences de travail. En milieu éducatif (Lessard-hébert, 1997 : 39), il s'agit en effet de « *sélectionner et/ou créer et organiser des moyens d'intervention (…) en regard du changement souhaité* ». Cette variable « *est dite indépendante parce qu'elle vient en premier, dans le temps, par rapport à la variable dépendante, et parce qu'elle est supposée (c'est une hypothèse) jouer un rôle déclencheur par rapport à une variable dépendante* » (Ib., 40).

1.2 Les variables dépendantes

Selon Weil-Barais, les variables dépendantes sont de nature extrêmement diverse. Elles sont, pour nous, des réponses ou réactions libres avec des interventions libres, des récits autobiographiques et des récits de fiction, des réponses contraintes à des questions fermées et des questionnaires, un nombre de réussites ou d'échecs concernant l'élaboration d'une histoire de résilience. En milieu éducatif (Lessard-hébert, 1997 : 39), le *but concret, l'effet recherché* est nommé *variable dépendante*. Il est, pour nous, la transformation des stratégies en ressources.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.3 Hypothèses générales et hypothèses spécifiques

La transformation des stratégies (variable dépendante) dépend de la méthode d'éducation biographique (variable indépendante). Cette hypothèse principale s'appuie sur deux hypothèses générales et des hypothèses spécifiques.

Hypothèse 1. Le récit de vie fictionnalisé d'adulte est un processus de résilience personnalisation dans l'actuel et il fait référence à un processus de résilience personnalisation passé. Cela signifie qu'il montre la présence de stratégies de personnalisation passées et la transformation de ses stratégies passées par le récit fictionnalisé.

Hypothèse 2. Un récit d'enfance maltraitée fictionnalisé, d'adolescent résilient, réalisé en situation de placement, est un processus de résilience dans l'actuel : il transforme ses stratégies passées et présentes (celles du placement).

- Hypothèse 2A, une méthode d'éducation biographique met au travail des stratégies génériques de personnalisation
    - Hypothèse 2Aa. Les stratégies de projet sont travaillées par une pédagogie de projet d'un livre publié.
    - Hypothèse 2Ab. Les stratégies de coping sont travaillées par une pédagogie du don.
    - Hypothèse 2Ac. Les stratégies identitaires sont travaillées par un récit hétérobiographique de résilience.
    - Hypothèse 2Ad. Les stratégies de positionnement sont travaillées dans la révision/réécriture de l'histoire de résilience.
- Hypothèse 2B. Le processus de résilience personnalisation passée et les stratégies présentes sont énoncés dans un récit autobiographique et un récit de fiction (en tant qu'écrit intermédiaire).
    - Hypothèse 2Ba. Les stratégies présentes sont des stratégies dysfonctionnelles.
    - Hypothèse 2Bb. Les stratégies présentes sont en lien avec les stratégies passées.
- Hypothèse 2C. La transformation des stratégies passées et présentes sont fonction de la méthode d'éducation biographique.
    - Hypothèse 2Ca. Des stratégies dysfonctionnelles sont présentes avant la méthode.
    - Hypothèse 2Cb. Des stratégies fonctionnelles sont présentes pendant la méthode.
    - Hypothèse 2Cc. Des stratégies fonctionnelles sont présentes après la méthode.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

2 Cadre de la recherche : une recherche-action-formation

2.1 Une recherche-action-formation : principe méthodologique

Pour plusieurs auteurs du MTR, il convient d'« *insister sur l'intérêt des recherches-actions, associant les praticiens dans les exigences de la recherche et les chercheurs dans les contraintes du terrain* » (Manciaux et alii, 2001 : 250). Pour eux, une *« recherche scientifique à elle seule ne permet pas de l'expliquer, et l'observation isolée si pertinente soit-elle, ne mène pas à la validation du concept* » (Ib., 251). « *Observation et recherche* » sont alors présentées comme étant « *indissociables pour l'étude d'un phénomène aussi complexe que la résilience* » (Ib.). Anaut ajoute l'idée de recherche appliquée : « *l'un des objectifs des recherches dites appliquées concernant le modèle de la résilience consiste non seulement à étudier les processus résilients mais à tenter de proposer des modes d'activation de ces processus* » (2003 : 108). Or, tout d'abord, la psychologie sociale est appliquée par le psychologue social lui-même (Cerclé et Somat, 1998) et cette application peut renvoyer à une recherche-action. Ensuite, dans la recherche biographique, le courant de Dominicé a développé une recherche-formation autrement reformulée par Delory-Momberger (2005) en recherche-action. Enfin, il s'agit bien d'étudier le processus résilient et d'en proposer un mode d'activation par cette démarche de recherche. Notre démarche de recherche est donc une démarche de recherche-action-formation[2] (Lessard-Hébert, 1987). Ceci signifie : 1. qu'après un doctorat de sciences du langage, nous choisissons de nous inscrire en doctorat de psychologie de la santé pour nous former à l'action et 2. cette recherche est qualitative : « *dans tous les cas, la recherche-action est recherche qualitative ; elle en est en tous les cas l'une des formes les plus complètes* » (Mucchielli,1994 : 225). Ceci rejoint la position du courant de recherche biographique qui développe des recherches qualitatives (Lainé, 2007 ; Dominicé, 1993), celle de la psychologie de la santé (Santiago-Delofosse, 2004) et de la sociolinguistique (Blanchet P., 2000).

Toutefois, cette recherche-action-formation se développe en milieu éducatif : un foyer de l'enfance, ce qui a des conséquences méthodologiques. Comme le note Lessard-Hébert pour la recherche-action-formation en milieu éducatif, dans le cas du foyer de l'enfance, contrairement à la recherche expérimentale, « *la question du choix du groupe-sujets ne se pose pas* » en terme d'« *échantillonnage au pur hasard, échantillonnage stratifié, échantillonnage de groupes, échantillonnage territorial* » (1987 : 59) car « *les sujets auprès desquels* » nous intervenons nous « *sont imposés de l'extérieur en quelque sorte* ». Conformément au principe des histoires de vie, nous proposons le projet *Histoires de résilience* à des adolescents du foyer

[2] Voir en annexe 1, le cycle spiral que nous avons suivi.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

volontaires et qui donc sont déjà là. Ceci signifie que la même méthode s'applique aux adolescents quel que soit le temps de leur placement et la durée : depuis 4 ans et présents ou non jusque la fin de la méthode et après. Ils sont donc imposés de l'extérieur tout comme les horaires et les jours des rencontres puisqu'il y a à tenir compte des droits de visite des parents, du temps scolaire et hors scolaire, des vacances. Ainsi, les jours sont les lundis, mardis, jeudis et vendredis de 18h à 20h. De plus, tout comme dans le milieu scolaire où « *la recherche se fait uniquement à partir du groupe classe seulement, sans groupe de contrôle* », la recherche se fait à partir d'un groupe foyer.

Nous ajoutons à partir de Goyette et Lessard-Hébert (1987 : 32) que la recherche action vise, en même temps, à connaître et à agir : « *au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée* ». Nous nous arrêterons sur ces deux points : l'étude et le savoir existant. Tout d'abord, expérimenter une méthode d'éducation biographique en situation et non en laboratoire signifie qu'un changement est visé et qu'il est donc à étudier dans le même temps. S'agissant de mener à terme un projet de livre *Histoires de résilience*, il est indispensable d'étudier les résultats intermédiaires des phases de travail afin de passer à la phase suivante. Par exemple, l'étude de l'histoire fictionnelle réalisée pendant la phase de production se fait pendant l'action pour pouvoir passer à la phase de révision. Ainsi, il s'agit de réaliser « *l'application d'une théorie éducative et d'évaluer simultanément cette application dans son processus et ses résultats* » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 51). En référence à Lessard-Hébert, l'action s'appuie sur des outils de recueil qu'elle appelle des *moyens d'évaluation*. Toutefois, l'étude pendant l'action ne peut suffire, elle doit être affinée après l'action et la fonction recherche reprend le pas. D'un point de vue méthodologique, ceci rejoint le principe de la *triangulation* : *stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données* (Santiago-Delfosse, 2002).

Ensuite, concernant le savoir existant, il semble indispensable avant l'action. Ceci s'appuie sur les principes d'Erickson qui met en évidence la relation entre la validité d'une recherche qualitative et le respect de certains principes éthiques : « *la responsabilité éthique et la préoccupation scientifique doivent aller de pair dans une recherche conduite sur le terrain* ». Deux principes éthiques doivent alors le guider : tout d'abord, « *le chercheur doit bien informer les sujets, dès la phase d'entrée sur le terrain, sur les buts de sa recherche, sur les activités qu'il entend réaliser, de même sur les tâches ou les risques que peut impliquer une participation de leur part à cette recherche* ». Informer les sujets, c'est informer les professionnels du terrain afin qu'ils puissent évaluer les risques de notre implication et qu'ils saisissent leur participation. Ensuite, « *le chercheur doit voir à protéger autant que possible les sujets, particulièrement les participants qui*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

lui semblent vulnérables, contre des risques psychologiques ou sociaux qu'il anticipe (…). *Pour ce faire, il doit avoir le maximum de renseignements sur le milieu* ». (cité par Lessard-Hébert et alii, 1990 : 83) autrement dit, il y a à avoir un maximum de connaissances théoriques et pratiques sur le placement et sur lui-même.

Ces deux points signifient que le chercheur-acteur a connaissance, à partir de son savoir théorique existant, des risques possibles. Il prend aussi la précaution de se créer un savoir existant dans la recherche même parce qu'il peut montrer sa première hypothèse générale en commençant par l'analyse de récits préexistants réalisées par des adultes (chapitre 2) et non des adolescents. De plus, il obtient un maximum de renseignements sur le milieu avant de commencer : ceci correspond, selon Lessard-Hébert (1987), aux différents moyens en terme de ressources.

Ainsi, du point de vue de la méthodologie de recueil et de l'analyse de la méthode d'éducation biographique, un ensemble d'outils de type *qualitatif* est mis en place pour l'action. Ils sont présentés dans les chapitres correspondants. En annexe (sous formes de fichier dans le CD), se trouve le détail des analyses (la référence est précisée dans les chapitres). Ils existent plusieurs techniques de recueil : questionnaire, entretien structuré, semi-directif, grille d'observation. L'analyse du discours est largement utilisée pour analyser les récits autobiographiques, de fiction et hétérobiographiques. Les deux premiers récits ont été recueillis à partir d'un entretien structuré spécifique : le *récit hétérobiographique dialogal de résilience*. Certaines techniques de recueil et d'analyse se rejoignent sous l'appellation : analyse du discours puisque nous considérons que nous recueillons et analysons du discours.

2.1.1 Outil de recueil et méthode d'analyse transversale

Weil-Barais (1997 : 159) distingue différents types d'analyse de corpus dont l'analyse des corpus langagiers. Dans ce type d'analyse, dans la mesure où elle y situe l'analyse du discours (Ib., 163) en référence notamment aux différents sens relevés par Maingueneau, nous présentons tout d'abord ces différents sens qui seront utilisés ici et ensuite, les différentes analyses. Les sens du terme discours (Maingueneau, 1976 : 11) sont effectivement ceux que le récit d'enfance maltraitée, les histoires faites par les adolescents et le récit fait par l'éducatrice biographique peuvent prendre. En effet, en référence à Manciaux (2003), Gianfransco (2000) mais aussi à Mrazek et Mrazek (1988), pour qui les histoires de vie et la littérature sont *riches en histoire de résiliences*, nous travaillons à partir du recueil et de l'analyse de récits de vie et de fiction. Et en tant qu'outil de recherche et d'action, ces histoires de résilience sont considérés comme des discours au sens 2 à 6.

Discours 1 : synonyme de la *parole* saussurienne ; c'est son sens courant dans la linguistique structurale. Ce sens n'est pas intéressant ici.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Discours 2 : le discours n'est plus tant rapporté à un sujet que considéré comme une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique), un message pris globalement, un énoncé. Ce second sens est retenu lorsqu'il sera question d'analyser le récit autobiographique et les histoires orales et écrites puisqu'il s'agit de ne pas tenir des conditions de production (sens 4).

Discours 3 : le discours est proprement intégré à l'analyse linguistique puisqu'on considère l'ensemble des règles d'enchaînements des suites de phrases composant l'énoncé.

Discours 4 : Maingueneau cite l'école française d'analyse du discours autrement dit l'école Rouennaise à travers Guespin qui oppose énoncé et discours : « *L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi, un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration en langue en fait un énoncé, une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours* ». L'analyse des histoires des jeunes restent des énoncés du point de vue de leur structuration en langue mais une étude des conditions de production c'est-à-dire l'étude de la situation d'énonciation en fait des discours.

Discours 5 : Maingueneau ajoute un autre sens en référence à Benveniste. « *L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. Il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* ». Ici, le récit, l'histoire peuvent être des conversions individuelles de la langue s'adressant à un destinataire et cherchant à l'influencer. Ainsi, les récits et les histoires ne seront pas pris dans un rapport à la langue normée mais dans un rapport énonciatif dans ce qu'ils cherchent à produire.

Discours 6 : la notion de discours entre dans une opposition langue/discours. La langue s'oppose alors comme un ensemble fini, relativement stable d'éléments au discours, entendu comme lieu où s'exerce la créativité, lieu de la contextualisation imprévisible qui confère de nouvelles valeurs aux unités de la langue. Ce sens permet de saisir que les histoires font référence au discours car elles réfèrent à la créativité, à l'imaginaire, lieu où le jeune peut changer, reformuler, revenir sur une unité énoncée.

A plusieurs reprises, l'idée du rapport à la langue apparaît : structuration en langue, conversion individuelle de la langue, opposition langue/discours mais n'apparaît pas la distinction écrit/oral dans cette conversion qui peut faire émerger une opposition entre langue et discours, autrement dit entre la compétence en langue et en discours, en énonciation, en pragmatique. Un même énoncé s'il est écrit peut être considéré négativement du point de vue de la langue et positivement du point de vue du discours, si cet écrit est oralisé. De même, un même énoncé écrit peut être considéré

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

négativement du point de la langue et positivement du point de vue du discours, si l'intérêt porte sur une approche énonciative et contextualisée. L'approche sociolinguistique est nécessaire pour aborder les récits et les histoires : elle les considère comme des discours qu'ils soient écrits et oraux. L'analyse de la révision, par exemple, ne porte pas sur ce qui est bien dit du point de vue de la langue mais sur ce qui est dit à quelqu'un, comment cela se dit de manière discursive et comment les reformulations sont prises par les adolescents. Enfin, les textes des adolescents peuvent référer à un parler jeune ou à une langue régionale. Nous avons essentiellement fait référence aux discours des adolescents mais les données recueillies auprès des professionnels lors des réunions ou encore les réactions verbales relèvent aussi d'un discours : un discours professionnel face à un autre qu'ils peuvent considérer comme n'appartenant pas à leur profession et donc ne disposant pas de leur langage professionnel.

A ceci, nous précisons que les récits autobiographiques et les récits de fiction recueillis et analysés sont des genres de discours : « *en analyse du discours, un genre est une classe qui regroupe les discours ayant les mêmes traits ou appartenant au même type d'activité sociale ou discursive, suivant un critère déterminé* » (Korkut et Onursal, Ib., 88). Parmi la classification des discours, nous trouvons ceux qui « *font référence à un fonctionnement rhétorique (dialogue, argumentation, narration, description)* » et ceux qui ont pour critère un « *critère formel et une organisation discursive ou textuelle (récit, poème, essai)* ». Se trouvent aussi « *le critère thématique qui repose sur le contenu (roman d'aventure, d'amour, etc.), le critère d'intention (discours didactique, informatif, persuasif, justificatif, etc.)* » (Ib., 89). Ainsi, le récit oral ou écrit sont des discours thématiques puisqu'ils renvoient à un ensemble de catégories, l'écrit intermédiaire et l'histoire sont des récits puisqu'ils ont une organisation discursive et textuelle. Nous avons donc trois types de discours : le récit/discours hétérobiographique, le récit/discours autobiographique et le récit/discours de fiction.

L'analyse des discours recueillis se fait selon des approches lexicologique, syntaxique et énonciative (Maingueneau, 1976). La grammaire de texte est actualisée sous la forme d'une analyse narratologique comprenant l'analyse d'archives (dossier administratif). Nous ajoutons l'analyse interlocutoire. Le détail des outils de recueil et d'analyse est dans chacun des chapitres. Nous soulignons un aspect sur la présentation de certains résultats.

2.2 Présentation des résultats : montage-synthèse

La présentation des résultats des analyses sur les évaluations et les stratégies à partir des discours adultes et adolescents (études 1, 6 et 7) s'appuie sur le principe proposé par Poirier et alii (1993 : 191) à savoir le compte-rendu final qui correspond à un montage-synthèse : « *le chercheur*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

élabore pour le lecteur un récit unique donnant à la fois une vision globale du corpus et un aspect individualisé au texte final ». Et les auteurs de préciser : le compte-rendu « *s'élabore à partir des mots inducteurs et des grilles d'analyse. Il doit prendre en considération les thèmes communs et présenter l'ensemble des variations. Il constitue un montage. La structure du récit est celle des grilles d'analyse. (…) C'est un véritable montage-synthèse* » (192) parce qu'il est la réalisation d'un texte cohérent et fait référence aux divers participants. Les premiers montages-synthèses (étude 1) ont d'autant plus d'importance pour le lecteur qu'ils sont réutilisés comme principe de l'hétérobiographie (étude 2).

2.3 Contexte de la recherche et population

Nous avons proposé cette recherche dans cinq foyers de l'enfance appartenant au conseil général du Finistère (29) : deux Foyers sur le pôle Finistérien Nord : FFN1 et FFN2 et trois Foyers sur le pôle Finistérien Sud : FFS1, FFS2 et FFS3. Des éducateurs référents dans chaque foyer (FFNER, etc.) sont désignés. Les réformes successives dans le but notamment d'une désaliénation (David, 2004) ont abouti à de petites structures d'accueil. La population adolescente est donc restreinte et répartie dans différents foyers ; elle est composée au moment de la prise de contact de **19 pré- et adolescents** (nous précisons que nous choisissons d'utiliser le prénom qu'ils ont choisi ou leur initial) : Bee Lee, Romain (A) et Romain (B) : 14 ans ; Anthony, Clément, Cécilia, Hilda, Mélanie et Thilbault : 12 ans ; Gaby, Jan, Jim, Jérémy, Kelly, Charly, Jessy, Morgane (F) et Morgane (M) : 16 ans. Un jeune garçon de dix ans et trois adultes dont nous ne retenons pas l'analyse participent au projet jusqu'au bout.

Le temps de l'expérimentation de la méthode dans les foyers est d'une durée de **onze mois**.

Nous avons la synthèse suivante des hypothèses travaillées.

Etude/tps	VD	VI
Etude 1	Récit de fiction adulte	Processus de résilience actuel/stratégies transformées
Etude 2	Stratégies de projet	Pédagogie de projet
Etude 3	Stratégies de coping	Pédagogie du don
Etude 4	Stratégies identitaires	Hétérobiographie
Etude 5	Stratégies de positionnement	Révision/réécriture
Etude 6	Stratégies passées et présentes	Récit autobiographique
Etude 7	Stratégies passées et présentes	Récit de fiction
Etude 8	Stratégies dysfonctionnelles et fonctionnelles	Avant, pendant et après la méthode

Tableau 1. Synthèse des hypothèses

Chapitre 2. Etude 1. La transformation des stratégies passées dans l'autofiction adulte

1 Hypothèse

Notre objectif est de montrer que par une méthode d'éducation biographique, l'adolescent sera capable de donner forme à son expérience de maltraitance. Deux points apparaissent déterminants : la réalisation d'un récit autobiographique et la transformation de ce récit en autofiction. En effet, nous supposons que la transformation du récit autobiographique en récit autofictionnel destiné à être publié favorise la transformation des stratégies passées, celles de l'enfance. Dans la mesure où nous avons affaire à des adolescents en situation difficile, notre première hypothèse de travail n'est pas d'emblée expérimentée sur eux mais étudiée dans des récits d'adultes. Nous souhaitons montrer que par le récit autofictionnel, l'adulte écrivant ex-enfant maltraité transforme ses stratégies de personnalisation utilisées enfant. Ceci suppose donc aussi de pouvoir montrer que le récit adulte rapporte ces stratégies de personnalisation face à une maltraitance psychologique. Les hypothèses travaillées sont

- Le récit d'autofiction adulte favorise la transformation des stratégies passées.
- Le récit adulte rapporte ces stratégies de personnalisation face à une maltraitance psychologique.

2 Méthode : matériel et procédure

Nous travaillons à partir d'un *corpus préexistant* à la recherche (Marcellesi, 1987). Quatre récits sont retenus car ils constituent, ce que Poirier et alii (1993) appellent, un même *profil biographique* : des adultes font un récit appartenant au genre des *récits d'enfances noires* (Chevalier & Dornier, 2003). Ce sont : *Une petite fille en trop* de Myriam Cardinaux, *Ce père que j'aimais malgré tout* de Franck Ribault, *Eaux amères* de Germain Bourhis, *Le violon cassé* de Johnny Subrock.

L'étude est réalisée en deux temps : le premier repose sur l'analyse des stratégies de l'enfance maltraitée et le second, sur les stratégies de l'adulte écrivant. La première étude passe par celle de l'évaluation qui mène à la mise en place des stratégies.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

3 Temps 1. Les stratégies de l'enfance maltraitée

3.1 Analyse

3.1.1 Analyse de l'évaluation

3.1.1.1 Précisions

L'évaluation du stress se répartit en deux évaluations : primaire et secondaire. La première repose sur l'évaluation de la perte et de la menace. La seconde renvoie à ce que l'individu peut faire et la recherche de ressources sociales (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Le stress perçu est la façon dont un individu identifie une situation et évalue ses différentes « *caractéristiques* », *il évalue la nature, la gravité, la fréquence, la durée* (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 288). Pour l'auteure, « *ce (…) qu'il faudrait évaluer,* (ce serait) *l'identification du stress (son nom)* » ou encore « *sa signification* ». Grandjean et Scherer font évoluer les processus évaluatifs car, pour eux, « *la nature de l'évaluation a été rarement spécifiée* » (2009 : 46). Ils ont donc « *proposé un ensemble de critères sous-jacents (…) prédisant l'évaluation de la signification d'un événement-stimulus pour un organisme » appelé critères d'évaluation de stimulus (CES)* » (Ib.). Parmi ceux-ci, se trouvent les critères de nouveauté, de l'attribution causale, de différences avec les attentes, critères de contrôle et de puissance.

Critère de nouveauté. Il existe plusieurs niveaux de traitement de la nouveauté. Nous retenons, quant à nous, le niveau où l'évaluation de la nouveauté est définie comme « *basée sur l'observation de régularité dans le monde* » (48).

Critère de l'attribution causale. Vallerand et Bouffard (1985) rappellent que les théories de l'attribution « *appartiennent au secteur de la psychologie sociale communément appelé cognitions sociales* ». Leur reformulation est éclairante pour notre travail sur la maltraitance psychologique. A la question *qu'est-ce qu'une attribution ?,* les auteurs répondent qu'une attribution est une inférence ayant pour but d'expliquer pourquoi un événement a eu lieu ou encore qui tente de déterminer les dispositions d'une personne. Ils mettent en avant cette « *question pourquoi que l'on se pose* ». L'explication donnée à la question pourquoi devient alors la cause perçue d'un événement ou d'un comportement, ce qui correspond à une attribution.

Critère de différence avec les attentes. « *La situation générée par un événement peut être consistante ou dissonante avec les attentes de l'individu concernant différentes dimensions, comme le déroulement temporel ou la séquence des occurrences des actions conduisant à un but donné* » (50). Les auteurs donnent l'exemple d'un père qui donne un cadeau à son fils alors que celui-ci a raté son examen. Ce critère n'est pas simple à distinguer de l'évaluation de la signification

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

normative avec le critère des standards internes car les attentes peuvent être aussi en rapport avec ces standards.

Critère de contrôle. « *Une importante dimension dans le processus d'évaluation du potentiel de maîtrise est à quel point l'événement ou ses conséquences peuvent être influencés ou contrôlés par des agents naturels tels que des humains ou des animaux* » (52).

Critère de puissance. « *Si le contrôle est possible, l'évaluation du potentiel de maîtrise dépend alors également de la puissance de l'organisme exerçant le contrôle ou sa capacité de recruter l'aide d'autrui. Avec l'aide de l'évaluation de puissance, l'organisme peut évaluer les ressources à disposition lui permettant potentiellement de changer les contingences et les résultats en accord avec ses propres intérêts. Les sources de puissance peuvent être de plusieurs formes* » (52) : force physique, argent, connaissance ou attractivité sociale. Les auteurs donnent l'exemple d'un événement obstructif généré par un agresseur humain, l'individu fera une comparaison entre sa propre puissance estimée et la puissance perçue de l'agresseur, ce qui va influencer la genèse d'une émotion de type colère ou peur et ainsi un comportement d'attaque ou de fuite. Les auteurs distinguent le contrôle de la puissance qui, selon eux, n'est pas toujours bien distingué dans les différentes recherches : le contrôle est « *la probabilité qu'un événement puisse être empêché ou provoqué ou que ses conséquences puissent être modifiées par un agent naturel* ». « *La puissance, quant à elle, réfère à la probabilité qu'un organisme soit capable soit par ses propres moyens, soit par l'aide d'autrui d'influencer un événement potentiellement contrôlable* » (53).

3.1.1.2 Analyse lexicologique

Le stress perçu est défini, par certains auteurs, avec différents substantifs ou adjectifs. Quintard (1994 : 55) utilise les termes *menaçant, non prévisible, incontrôlable et pénible* et Bruchon-Schweitzer (2002 : 300) cite une échelle d'évaluation du stress perçu dans laquelle les personnes sont invitées à choisir des adjectifs qui leur sont proposés et dire s'ils correspondent à la façon dont elles ont vécu l'événement sur le moment. Sous le stress perçu en terme de menace, de perte et de défi, cinq adjectifs sont chaque fois proposés. Repérer l'un et l'autre critères dans le récit, c'est s'intéresser au vocabulaire utilisé. Tout d'abord, il s'agit de prendre en considération le vocabulaire utilisé en référence à l'émotion.

Le recours à la désignation de l'émotion permet de rendre compte de la signification de l'événement. En effet, si les émotions sont nommées et que celles-ci sont des émotions négatives, l'on peut alors rendre compte de la menace et de la perte car ces « *émotions négatives apparaissent dans des situations qui menacent l'atteinte des buts* » (Mikolajczak, 2009 : 16). D'ailleurs, si « *identifier ces pensées (…) peut faciliter l'identification des émotions* », alors l'identification des

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

émotions peut faciliter l'identification des pensées c'est-à-dire la catégorisation de l'événement, la signification qu'a l'événement pour l'individu parce que l'identification des émotions repose sur « *un vocabulaire émotionnel* » (Nélis, 2009 : 44) c'est-à-dire « *un nombre suffisant de signifiants pour désigner l'ensemble des nuances de sa vie affective* ». Ainsi, si la personne parle de l'émotion de peur et de l'émotion de tristesse, cela renverra à une menace, une perte. De plus, les auteurs proposent un tableau regroupant un ensemble de termes définissant les émotions principales. Plusieurs points permettent d'analyser la perception qu'a l'enfant de la situation.

- Une énonciation explicite de la perte et de la menace,
- Le vocabulaire choisi pour qualifier l'espace, le temps, la relation, la communication,
- Le vocabulaire choisi pour qualifier son émotion,
- Les deux ou trois peuvent être associés.

De plus, la subjectivité dans le langage concerne l'implication affective et évaluative. Il n'est pas question ici de faire l'inventaire des différents éléments permettant de repérer cette subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Elle se retrouve dans les pronoms personnels, les termes affectifs et évaluatifs tels que les noms et les adjectifs. Rappelons avec Kerbrat-Orecchioni (1980 : 70) que « *toute unité lexicale est, en un sens, subjective puisque les mots de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des choses. Aucun individu n'est libre de décrire la nature avec une impartialité absolue, mais contraint au contraire à certains modes d'interprétations alors même qu'il se croit le plus libre* ».

Le substantif est affectif parce qu'il cumule deux informations. En même temps qu'il donne une description du dénoté, il est un jugement évaluatif, d'appréciation ou de dépréciation, porté sur ce dénoté par celui qui l'énonce. Les substantifs subjectifs sont nombreux. Ils peuvent avoir un sens péjoratif :

> Les subjectifs initialement péjoratifs dans la valeur d'origine et dont cette valeur est renforcée dans le contexte d'énonciation : *sorcière*.
>
> Les substantifs axiologisés par un procédé de suffixation, sur la base d'autres substantifs : *chauffard* ou à partir de verbes *vantard* ou à partir d'adjectifs *fadasse*.
>
> Les substantifs initialement péjoratifs dans la valeur d'origine ont également été renforcés par suffixation : *mamounesse*,
>
> Les substantifs formés à partir de locutions : *jean-foutre*.

Il existe aussi différents adjectifs subjectifs : les adjectifs affectifs, les adjectifs évaluatifs non axiologiques et les adjectifs évaluatifs axiologiques.

Les adjectifs affectifs « *énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet* » (Ib., 84). Ainsi, en utilisant l'adjectif *dur*, l'enfant énonce une propriété de la maison en même temps qu'une réaction

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

émotionnelle. Les adjectifs évaluatifs non axiologiques sont définis comme n'énonçant pas de jugement de valeur, d'engagement affectif du locuteur mais impliquant une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent et dont l'utilisation se fonde sur une double norme : celle de l'objet support de la qualité et celle du locuteur. L'on trouve dans cette classe les adjectifs *petit, loin, froid, nombreux,* etc. Pour les adjectifs évaluatifs axiologiques, comme pour les précédents, ils impliquent une double norme c'est-à-dire interne à l'objet support de la propriété et interne au sujet d'énonciation mais en plus, ils portent sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent un jugement de valeur, positif ou négatif. Nous avons les adjectifs *moche, méchant,* etc.

Enfin, l'attribution causale, les conséquences ou encore les attentes et les références normatives s'appuient sur l'analyse des rapports circonstanciels ou encore des modalités (Maingueneau, 1976 ; Vion, 1992). Divers marqueurs existent pour exprimer la cause, les conséquences, la comparaison. Nous avons ainsi les locutions conjonctives, mots de coordination, le participe présent, la construction avec infinitif, les adverbes et déterminants.

3.1.2 Analyse des stratégies de personnalisation de l'enfance

L'analyse des stratégies s'appuie sur plusieurs analyses. Elle commence par une « *analyse thématique* [qui] *repose sur une interprétation des énoncés ; il s'agit de repérer ce dont on parle* » (Weil-Barais, 161). Et elle se poursuit par une analyse lexicale. En effet, ce type d'analyse « *peut faire l'objet d'une analyse d'un autre type : une analyse lexicale* » (Ib.).

L'analyse thématique est utilisé, par Poirier et alii, dans le cadre de l'analyse des récits de vie. Ils élaborent une grille d'analyse « *en fonction de la visée théorique qui a déterminé* » (1993 : 165) le recueil. Pour eux, il existe un canevas qui précède le travail de l'enquête par récit de vie qui « *fournit a priori les thèmes principaux* » et la suite du travail qu'ils ont opéré sur les récits de vie leur a permis de dégager des catégories a posteriori. En pointant les thèmes principaux issus de la définition de la maltraitance psychologique et de celle des stratégies de personnalisation, nous élaborons une grille d'analyse des catégories correspondant aux stratégies.

Dans la mesure où nous nous intéressons aux stratégies de coping centrée sur l'augmentation des compétences, nous relevons ce qui a trait à l'apprentissage. Nous retenons ensuite les quatre dimensions des stratégies de positionnement. Nous retenons à partir des propositions théoriques sur les stratégies identitaires (Camilléri, 1996) celles qui ont trait à l'espace, au temps, au relation et à la communication. Enfin, pour les stratégies de projet, nous retenons les propositions de Tap (1996) concernant les stratégies autonomes (mobilisation et réajustement) et hétéronomes (opposition, rêverie). Nous ajoutons que les stratégies de projet enfant renvoie à une forte activité de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

biographisation en rapport avec la vie ; la notion de projet de soi primordial proposé par la recherche biographique ou encore la référence à la vie par le MTR et la psychologie sociale est retenue en tant que travail cognitif sur la *réalité vécue*.

L'analyse de ces dimensions pour travailler des catégories s'appuie sur une analyse lexicologique : lexicale et distributionnelle. L'attention porte en premier sur les champs associatifs et lexicaux. Les champs associatifs sont des ensembles de mots constitués par des rapports formels ou sémantiques. Par exemple, concernant une maison, « *je peux faire l'inventaire des gens qui y vivent, des objets qu'ils y rangent, des actions qu'ils y accomplissent* ». (Picoche, 1977 : 90). De ce point de vue, concernant l'espace, le temps, les relations, la communication et le projet, un inventaire peut être fait des actions que l'enfant doit apprendre, de l'émotion éprouvée et à gérer, des positions qu'il doit tenir, des projets qu'il doit mobiliser ou ajuster. Le champ lexical est, quant à lui, l'« *ensemble des unités lexicales dénotant un ensemble de concepts inclus dans un concept étiquette qui définit le champ* » (Mounin, 1974 : 65). Le champ lexical de la maison par exemple est noté. Mais en tant que tel il n'est pas intéressant, il doit être associé à une double étude : distributionnelle et sémantique. Ceci signifie que nous nous intéressons à la distribution lexicale autour des dimensions familiales (espace, temps, relation, communication et projet) car il s'agit de distinguer celles qui sont sur un versant négatif de celles qui sont sur un versant positif qui favorise la construction au sens du développement de stratégies identitaires. Ainsi, il s'agit de s'intéresser à l'ensemble des environnements d'un terme (ou dimensions). En tant que méthode de découverte de la structure d'une langue sans faire appel au sens des énoncés ni à une connaissance sur la structure propre de cette langue, l'analyse distributionnelle s'intéresse au discours pris en tant qu'énoncé c'est-à-dire sans référence aux conditions de production. Alors que la méthode repose habituellement sur trois points principaux : segmentation, substitution et notion de domaine, elle est simplifiée dans le cadre de cette étude puisque le travail consiste à repérer les termes présents et l'environnement de ces termes autrement dit le *cotexte*. Ainsi, l'analyse de la distribution lexicale d'une dimension est l'analyse de la présence, dans le cotexte de cette dimension, des catégories référant aux stratégies évoquées précédemment par des marqueurs lexicaux spécifiques faisant référence par exemple à une émotion négative ou positive.

3.2 Résultat

3.2.1 Résultat pour l'évaluation

La présentation du résultat s'appuie sur le principe proposé par Poirier et alii (1993 : 191) du montage-synthèse. L'évaluation du stress perçu est fortement apparente dans les récits. Nous avons effectivement une évaluation en terme d'identification de la nouveauté ou de la répétition,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

d'attribution causale, des conséquences immédiates ou futures, du contrôle et de la puissance. Pour ce qui concerne le premier point, les enfants ont analysé le caractère non nouveau des situations. Ainsi, Germain parle de la pièce du pot *jouée et rejouée*, du *bébé au pot de chambre*. Les séquences se répètent : « *toujours la même rengaine* » (65), « *je connais la formule. Tu me la répètes dix, vingt fois le jour et autant la nuit* » (70), la mère énonce un « *lugubre refrain* » (131). Lorsque le père de Franck rentre et qu'il est saoul, il s'en prend au fils et à la mère. Franck entend toujours « *les mêmes refrains* » (86), ce sont « *toujours les mêmes refrains. Ceux qu'on a entendus hier. Ceux qu'on entendra demain »* (87). Myriam évoque, elle aussi, la répétition : « *il a fallu se heurter de nouveau au mensonge* », (22). Johnny évoque aussi la répétition « *elle n'est jamais contente. Elle me crie toujours après* » (45).

La **situation ou le parent sont qualifiés**. Lorsque Myriam qualifie le temps par l'expression *diktat de l'heure*, nous avons à faire à une perception du temps en terme de menace car cela suppose de faire l'inférence suivante : si rien n'est fait dans les temps, le risque est grand pour elle de blessures symboliques autrement dit d'atteinte à ses besoins de sécurité. Il en est de même pour Germain qui définit l'espace comme un « *espace intermédiaire, plus ténu qu'une feuille de papier, où tout est enregistré, anticipé, épié, tarifié, sanctionné, expédié, expié* » (46). Pour lui, il s'agit d'un *bagne, d'un camp* où se trouvent *trois prisonniers* (son père, sa sœur et lui) (45). Il se qualifie d'ailleurs de *bagnard* (52). Johnny montre son évaluation de la différence avec les attentes : « *il faut toujours que je me méfie de faire ce qui, dans les autres familles, ne constitue pas une faute* » (284). La différence quant aux attentes renvoie aussi à la différence entre ce que réalise l'enfant comme activités et le retour qu'il en a par le parent ou encore la différence entre ce que réalise l'enfant comme activités pour se faire aimer et le retour qu'il en a par le parent.

Enonciation explicite de la perte et de la menace

L'enfant évalue la perte relationnelle lorsqu'il est séparé d'un frère ou d'une sœur. Dans la nouvelle maison, Germain remarque qu'il est séparé de sa sœur. Johnny évalue aussi la perte relationnelle « *je ne suis pas un membre de la famille* » et « *je ne suis plus rien* » (Johnny, 80 ; 280), Myriam dit qu'elle a « *honte d'être une fille battue* » (63).

L'enfant évalue la menace de ses buts et objectifs, de ses besoins : « *je subis des coups, des humiliations, des corvées supplémentaires ou le plus fréquemment, les trois en même temps* » (Johnny, 169). Il parle de cette menace : « *je me sens en danger* » (Johnny, 13), « *je me sens vraiment en danger* » (Johnny, 14) et « *il n'y a aucun jeu qui m'ait appris à faire face à cette menace* » (14). Germain parle aussi de menace au moment de l'interrogatoire, « *Soixante-douze heures de non, de jeûne absolu, de menaces, de coups, de tortures* » (112). Myriam évoque aussi la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

menace : « *je n'osais guère lui en parler à son retour face aux menaces de ma mère* » (47), « *j'étais doublement terrorisée par la brûlure et par la menace* » (48), « *j'avais tant besoin de ces moments de solitude pour tenir le coup et trouver un contre-poids à la menace perpétuelle de la maison* » (52) et « *elle tient bon : les coups, les menaces, ils essaient tout ce qu'ils peuvent pour la faire renoncer à son idée* » (98). La menace est associée à la peur : « *j'entendais distinctement sa menace : sinon j'te tue* » ; ainsi, elle dit : « *j'avais peur* » (30). Myriam énonce la perte face au changement d'école (école ménagère) : « *sentiment d'abandon et de solitude terrible* » (219). Germain parle de fuite qui peut être synonyme de perte : « *suite de fuites éperdues* ». « *Fuite de mon image, fuite de mon être* » (181).

Le vocabulaire choisi pour qualifier son émotion

L'émotion de peur est l'émotion la plus présente ; elle est l'émotion du danger.

- Chez Johnny

Lorsqu'il arrive à l'aéroport et qu'il voit la famille adoptive : « j'ai tellement peur » (10) et lorsqu'il regarde l'homme : « il me fait peur. Je ne sens rien de bon avec eux » (20).

Alors qu'il a le savon dans la bouche : « *le savon dans la bouche : J'ai peur !* » (56).

Lorsqu'elle lui fait boire de l'urine : « *je voudrai tout recracher mais j'ai trop peur.* » ; il décide alors de fuir : « *Je me sauve* » (79).

Dans la cave : « souvent, je me réveille au milieu de mon mauvais sommeil et j'ai peur » (83).

« Il n'y a pas eu de temps pour le regret ni tous ces trucs qu'on lit dans les livres, non : il n'y avait que la peur toute nue, une peur qui empêche de penser et qui fait encore plus mal que le reste » (129).

Lorsqu'elle lui dit de partir dans la rue, d'y passer la nuit, il se dit : « *J'ai peur* » (148).

« Plus encore que de mourir, j'ai peur de ne plus être moi quand viendra le jour » (127).

« j'ai si peur que j'en pisse »(217) et « j'ai très peur » (266).

La perte est exprimée par les pleurs, lorsqu'il n'arrive plus à agir alors « *je pleure* » (87).

- Franck a peur aussi

« elle devine mon effroi » (9)

« maman et moi, nous allons passer une bonne soirée, sans avoir peur pour une fois » (14).

« j'ai la trouille. Je ne bouge plus. je rebrousse chemin, j'ai trop peur ». (23)

« un soir qu'il est bien, je domine ma peur » (36)

« j'éprouve de la crainte quand je m'adresse à toi. Je vaincs ma peur. » (71)

- Myriam évoque également sa peur

« elle crie, elle a peur d'étouffer, elle hurle » (37)

« Ses crises me faisaient de plus en plus peur. La peur me paralysait. J'étais sûre qu'elle allait me tuer si je me confiais à des étrangers » (151).

« ce qui me retenait c'était cette même peur panique » (155).

« paralysée souvent par la peur de tout qui aurait pu arriver de pire encore, et rongée par la colère en sourdine » (182).

« j'aurais aimé réagir contre cette peur qui était devenue comme une seconde nature et qui paralysait cet instinct d'appel au secours » (231).

Une même émotion peut varier en intensité et dès lors se nommer différemment, on a l'irritation, la colère et la rage.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La colère

Myriam : « Je ravalais ma colère » (130), « rongée par la colère en sourdine » (182), « la colère retournée contre moi » (268), « elle est en colère, révoltée contre la mère » (124).

La rage

« le nez dans mes sabots. Pour que personne ne voie mes larmes de rage » (Johnny, 68).

« un jour ; je devais avoir neuf ans, je me suis révoltée devant la fureur de ma mère et me suis abandonnée à ma rage aussi, la griffant, la mordant comme une belle diablesse » (Myriam, 48).

L'émotion de la tristesse.

Johnny (39) se questionne « *dans un sanglot* » sur la deuxième gifle qu'il reçoit : *« je n'ai pourtant rien fait de mal ? rien du tout !* ». Il pleure dans la voiture: « *je pleure* » (87). Alors qu'il est dans la cave : « *je pleure quoique je fasse, elle sort toujours gagnante* » (194). Franck aussi pleure après avoir eu peur dans la voiture (81). En effet, le père est soûl, il roule vite et Franck a peur de mourir alors il lui parle. Arrivé chez eux, il se met à pleurer. Myriam pleure lorsqu'on lui annonce qu'elle doit aller travailler dans une ferme et non poursuivre sa scolarité : « *qu'est-ce qu'elle a donc de si mauvais en elle pour qu'on la déteste autant ?* » (194). Les pleurs de Myriam sont liés à la perte de sa place d'enfant : en effet, le père emmène le frère à moto à l'école mais Myriam doit parcourir les huit kilomètres à pieds : « *je ne pestais contre cette injustice que les jours de pluie glacée et pleurais en pensant qu'il n'y avait pas de place pour moi* » (39).

Les enfants **cherchent la cause**, ils s'interrogent sur le comportement de l'adulte. Ainsi, Germain s'interroge sur le non-amour de sa mère à plusieurs reprises (26) : « *dis, pourquoi, tu ne m'aimes pas* ». Il donne des explications où il en est la cause : « *Maman, je t'aime. Pardonne-moi, toi qui sens le miel, de t'imposer mes âcres relents de pisseur invétéré. Oui, c'est pour ça, hein, que tu ne m'aimes pas ?* ». Il donne d'autres explications : « *ce n'est pas sa faute. Je l'aime, Emma, ma maman. C'est à cause des images qu'elle voie et des poèmes qu'elle écrit* ». Il continue de se questionner : « *Pourquoi ? oui, pourquoi ? Alors que je t'adorais et ne cessais de te le montrer* » (35). Finalement, il émet une autre explication dans laquelle il se demande pourquoi il en a été l'objet : « *n'aurais-tu pas des cases vides dans ta tête ? Les cases de l'amour que tu me dois ? Pourquoi moi ?* » (111). De même, Myriam s'interroge sur le non-amour de sa mère et elle en donne les réponses suivantes sous forme interrogative dans lesquelles elle pense qu'elle en est responsable : « *je ne devais pas l'aimer assez puisqu'elle cherchait à se débarrasser de moi, n'est-ce pas ?* » (14), « *Est-ce que c'était moi la responsable de tous ces malheurs ? Etait-ce parce que je ne les aimais pas assez* ?… *j'en arrivais à me le demander* » (116). Elle continue de s'interroger sur sa mère et sur le comportement du père en lien avec cette question pourquoi : « *Les deux syllabes pourquoi martelaient mon crâne jour et nuit. Pourquoi cette haine de ma mère ? Pourquoi l'indifférence de mon père ?* » (106). Myriam formule une réponse sous forme interrogative avec la

question pourquoi : « *Pourquoi donc serais-je coupable d'être au monde ?* » (113). Elle reformule cette question plus loin et énonce une réaction : « *Pourquoi cette haine ? pourquoi ce peu de réactions de mon père pour m'aider ? Pourquoi est-ce que j'avais l'impression tout au fond de moi que je devais les aimer quand même ?* » (182). Elle formule une réponse à cette question pourquoi : « *j'avais de toute façon compris depuis très longtemps que j'étais une fille en trop dans sa maison* » (231). Johnny s'interroge, quant à lui, sur son adoption : « *pourquoi est-ce qu'ils sont venus me chercher, moi ?* » (45), « *pourquoi elle m'a fait venir ici. Et pourquoi puisque je ne lui plais pas est-ce qu'elle ne me renvoie pas en Corée ?* » (13). Il élabore une réponse : « *si au moins je savais pourquoi exactement elle m'a adopté. Je ne vois davantage ni pour elle ni pour moi. Je ne peux pas croire qu'elle m'ait fait venir exprès pour faire les lits et cirer les chaussures. Elle n'avait pas besoin non plus d'un enfant de plus, puisqu'elle en avait déjà quatre. Est-ce que ce serait vraiment, comme elle le dit parfois, pour arracher des pauvres enfants à la misère ? Je n'arrive pas y croire non plus. Si c'était le cas, ça voudrait dire qu'elle a du cœur, et moi, du cœur, je ne lui en trouve pas. mais peut-être après tout qu'elle le cache bien* » (64). Plus loin, il élabore une réponse mais repose la question du non-amour de sa famille adoptive : « *je ne suis pas un membre de la famille, j'en suis l'ennemi. Je le sens très bien. L'éternelle question revient toujours dans ma tête : pourquoi ?* » (80). Cette question de l'adoption se trouve liée à une réponse sur le non-amour « *j'ai envie de lui demander pourquoi est-ce qu'elle m'a fait venir de Corée si elle n'aime pas les chinoiseries* » (98) et aux actions imposées par la mère adoptive « *pourquoi est-ce je suis privé de toutes les bonnes choses ? pourquoi est-ce je ne peux pas aller en balade avec les autres ? pourquoi est-ce que je suis dans la cave humide et sombre à devoir recopier des portées pendant qu'en haut, à la lumière du soleil, j'entends Paul-André qui joue de la flûte traversière avec Anne-Cécile ?* » (121).

L'individu évalue la **probabilité des différentes conséquences** possibles qui sont attendues autrement dit ce qu'il peut/va pouvoir ou faire/avoir/être/dire/devenir dans le présent, le futur à court, moyen et long termes. Par exemple, lorsque Germain est laissé seul dans la maison toute la journée, il pense à ce qu'il doit suivre à la lettre à savoir le programme de la mère : ne pas bouger de la chaise, faire son examen de conscience, manger une pomme et utiliser le pot, ne pas allumer la lumière et ne pas ouvrir les volets et lorsqu'il se demande s'il contrecarre ces ordres, il évalue les conséquences possibles. Il envisage que la mère le mettra soit dans le noir dans l'escalier, soit lui mitraillettera des bordées d'un nouveau cru. L'évaluation des conséquences possibles l'amène à agir c'est-à-dire à s'ajuster à la situation de confinement. Suivant la proposition des auteurs, l'on constate que ces conséquences sont effectivement évaluées d'une manière probabiliste parce qu'elles sont loin de ce que la mère va lui faire subir en réalité. Alors que l'enfant ouvre la fenêtre

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

et le volet, il voit des allemands qui l'aident à passer la fenêtre. Les Allemands lui offrent à manger. La mère apprenant cela exigera que l'enfant se promène avec un panneau autour du cou dans tout le village avec une inscription indiquant qu'il est passé à l'ennemi.

Myriam est, quant à elle, « *paralysée souvent par la peur de tout ce qui aurait pu arriver de pire encore* » (182) qu'elle passe en revue. Johnny évalue aussi les conséquences : « *je regrette un peu mes paroles, je sais déjà qu'elles vont me coûter cher* » (135). De même, alors qu'il s'autorise à parler une fois chez la mamy et l'autre fois, chez la marraine, dans le trajet retour, il se pose la question des conséquences : (160) « *nous sommes rentrés à la maison. Je ne cesse de me demander de quelle façon elle va me faire payer ce que j'ai dit devant mamy* », (174) *« il n'y a qu'ici que je peux lui parler comme ça, et j'en profite, même si je sais que je risque de payer, une fois rentré à la maison* ». Il est toujours loin du compte car elle invente toujours de nouvelles humiliations : manger les excréments, lécher des souliers salis par l'urine, lécher le sol. L'on constate que cette évaluation conduit à choisir une stratégie, à adopter un comportement.

Myriam, Germain, Franck et Johnny peuvent **chercher à influencer** le comportement de l'adulte, par exemple, son non-amour. Ils pensent que le contrôle peut venir d'eux. Cela se situe dans leur propre source de puissance : ce qu'ils peuvent faire physiquement et avec de l'argent pour y réussir. Ainsi, Myriam souhaite que cela change et pour que cela change, elle décide de faire mieux : « *je ne devais pas l'aimer assez puisqu'elle cherchait à se débarrasser de moi, n'est-ce pas ?* » (82), *« il faut que ça change. C'est trop intolérable de ne pas être aimée. Il va falloir mettre les bouchées doubles pour son anniversaire. (…) il faut l'aimer plus encore.* » (14). Pour lui prouver son affection, elle va vouloir fêter l'anniversaire de sa mère ; pour cela, elle va travailler pour pouvoir lui offrir un vase. Elle pense influencer la mère ; elle pense donc en être capable, en posséder les moyens. Johnny change de comportements et cherche ainsi à se faire aimer : « *je me dis que si cette fois je réussis à revenir dans ses bonnes grâces, tant pis pour la franchise de mes sentiments* » (141), pour revenir dans ses bonnes grâces, il s'applique dans les tâches qu'il a à réaliser : « *si je suis gentil avec eux, peut-être qu'ils finiront bien par m'aimer un peu. Moi, je ne demande que ça, qu'on forme une vraie famille comme on en voit des fois à la télé* » (155). « *Je me répète qu'à partir de maintenant je vais faire tout ce qui pourrai faire plaisir à Chantale* » (159). Mais lorsque Johnny (231) dit « *elle a gagné ! J'obéis* », il traduit son impuissance et donc la puissance de l'autre et l'aspect incontrôlable. Il dira d'ailleurs qu'elle est *« la plus forte* » ou encore « *je pleure quoique je fasse, elle sort toujours gagnante* » (194). Pour Germain, « *je n'ai pas répondu ni haussé les épaules pour ne pas lancer une bagarre que je perds tout le temps* » (165).

De plus, décider de résister, ne pas céder, ne pas se soumettre, ne pas laisser gagner la partie, prendre son destin en main, traduit la puissance : les personnes ont en eux la source de puissance de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

la force physique ou du *ressort psychologique*. Cette évaluation aboutira à une stratégie. De cette manière, ils pensent influencer leur survie. Ainsi, Myriam évoque le fait qu'« *il y avait quelque chose en moi qui continuait de résister face à l'humiliation* » (63). Elle évoque ce contrôle et cette source de puissance en elle : « *plus je grandissais et plus je comprenais qu'il n'y avait que moi qui puisse quelque chose pour moi. Il n'y avait que moi qui puisse tenir le coup, ne pas me résigner ni me laisser couler* » (231). Elle se rend compte de son impuissance lorsqu'elle réagit, elle est vaincue : « *je finissais généralement vaincue* » (224). Germain écrit, quant à lui : « *je n'ai jamais voulu que ma mère gagne la partie »* (52). Ainsi, ce critère engage une stratégie de coping que nous verrons par la suite.

3.2.2 Résultat pour l'analyse des stratégies de personnalisation

Nous pouvons synthétiser les stratégies de personnalisation de l'enfant comme suit :

- **Stratégies de coping**

A / Coping centré sur le problème identitaire dans l'espace, le temps, les relations et la communication : coping plutôt du côté cognitif (cognitivo-discursif)

Apprendre, s'approprier les normes relationnelles, communicationnelles et celles en rapport avec le cadre spatio-temporel,

Rechercher de l'information sur la situation, sur le parent (grands-parents, photo, conversation) en comparant la situation avec d'autres situations, en recherchant la cause des comportements de l'adulte

Planifier ses actions : intervenir au bon moment (notamment selon l'humeur de l'adulte)

Interpréter les paroles de l'adulte maltraitant en étudiant ses réactions et les réactions des autres et en restant centré sur le sens et non sur l'affect

Analyser la communication non-verbale de l'adulte pour prévenir *l'orage*

B / Coping centré sur l'émotion suscitée par les différents contextes aliénants

1. Coping plutôt du côté comportemental

Résignation : résignation pour l'école, sur la relation,

Fuite : fugue,

Distraction : aller dans la nature,

Maîtrise de la manifestation de ses émotions : pas de pleurs, de grimaces, de soupirs.

2. Coping cognitivo-discursif et comportemental

Entendre ce qui se dit et se boucher les oreilles pour ne pas entendre

Entendre ce qui se dit et aller chercher la définition dans le dictionnaire

3. Coping cognitivo-discursif

Pensées de survie

Se projeter dans l'avenir

Entendre ce qui se dit et penser que cela se répète, que c'est un refrain, une rengaine

C / Coping religieux

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

❖ Stratégies de positionnement

Le rôle stéréotypé : le devoir-être : stricte conformité aux attentes et aux modèles : faire comme cela est demandé, obéir, (je dois, j'ai dû)

Le rôle comme masque : le paraître : compromis plus ou moins lucide, d'intention opportuniste et manipulatrice : la ruse, le mensonge, le compliment, la feinte,

Le rôle refuge : prises de rôle de style protecteur : ne plus parler ou parler, imaginer, fratrie,

L'idéal personnel : le vouloir-être (expression de son moi profond) : vouloir-être aimer, vouloir être et rester soi,

Le rôle redéfini : s'octroyer le statut de locuteur, refuser/changer la relation parent/enfant (terme de relation, dico, insulte),

❖ Stratégies identitaires

Tentative de préservation de ses codes et de ses apprentissages antérieurs

Constitution / Maintien d'un réseau relationnel

Contournement de l'espace/du temps : créer / fréquenter un autre espace/temps,

Alternance conjoncturelle des différents codes

Retournement sémantique : accepter et défendre l'assignation identitaire (ex. identité ethnique dénigrée dans le cas d'enfants étrangers adoptés)

Recomposition identitaire : se renommer, …

Identification catégorielle : des normes, des statuts et rôles

Identification de maîtrise et d'accomplissement

Action collective (dans le cas de fratrie, ou entre pairs).

Influence d'un référent (humain, animal, présent ou non)

Rapport identitaire au savoir scolaire, à d'autres savoirs

❖ Stratégies de projet

Faire face au patchwork biographique, à la segmentation biographique, envisager le soi primordial, le soi à venir dans un futur proche et lointain, le soi ici et ailleurs, le soi d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Comparer les situations, le présent et le passé, envisager l'avenir (formuler un serment sur l'être ou le faire à venir : école, projet professionnel, existentiel)

Anticiper, planifier sa journée, ses actions, se mobiliser, réajuster, espérer, rêver

Efforts cognitifs et comportementaux pour repenser le soi d'hier : pensées, écritures, discours,

Efforts cognitifs et comportementaux pour envisager le soi futur : pensées, écritures, discours, travail scolaire.

Comme précédemment, nous présentons un montage-synthèse.

❖ Stratégies de coping

A plusieurs endroits des récits, il y a la référence à l'**apprentissage** : verbe apprendre, modalité du savoir ou encore verbes, substantifs entrant dans le champ associatif de l'apprentissage.

Johnny

je dois apprendre (29) et Je n'ai pas le choix je dois faire comme les autres (31)

si je veux survivre, je dois apprendre à ne pas être moi (111)

j'essaie de ne pas tomber car j'ai appris que ça l'enrage encore plus et qu'elle est capable de me donner des coups de pieds (135)

Penser, se poser des questions, c'est souffrir. C'est une autre chose que j'ai apprise (169)

Je sais que ça fait toujours mal de ne pas être tout à fait de son avis (46)

Germain

mon interminable apprentissage sous ta coupe me permet de deviner la moindre de tes pensées (72)

j'ai déchiffré ton tonnerre verbal. A l'intonation de ta voix, j'ai su que j'étais là au moins pour la journée (83)
Claire est une mine de renseignements et de savoirs, tuyaux en tout genre (104)
Et l'expérience m'a appris que quand maman met des on dans ses phrases, c'est qu'elle cherche querelle (165).
nous avons appris à mentir dans tous les sens, dans toutes les circonstances. le sens des mots (79)

Myriam

j'avais appris à éviter désormais le dangereux pourquoi. Ma phrase a donc été tournée autrement (220)
elle sait maintenant que sa mère la déteste vraiment (222)

❖ **Stratégies générales centrées sur le problème**

Pour apprendre, différentes stratégies spécifiques sont mises en place

Observer la communication non-verbale c'est-à-dire observer les réactions de l'adulte sur son visage, tous les enfants le font. Regarder les manières de faire de la fratrie comme c'est le cas pour Germain.

Ecouter les conversations entre la mère et le père comme le fait Germain

Réfléchir : lorsque Johnny dispose d'informations sur sa mère adoptive, il réfléchit à son comportement envers elle. Germain réfléchit : il préfère être dans le cagibi pour la nuit que dans sa chambre : « *Moi aussi j'ai fait les comptes. Il préfère être dans le cagibi plutôt que d'être réveillé la nuit* » (83). Il analyse les informations lorsqu'il écoute les conversations entre ses parents : « *de ce j'ai pu saisir au vol de leurs disputes, j'ai déduit qu'Emma n'avait pas été la bienvenue dans la famille de Henri, vu ses origines populaires* » (167).

Questionner : tout au long de leur vécu les enfants se questionnent. Il n'y a pas seulement la question pourquoi, il y a aussi la question principale qui leur permet de rester centrés sur ce qu'ils vivent. Ainsi, alors que Johnny se questionne chaque fois, il finit par comprendre.

Comparer : les enfants comparent, cette comparaison leur apprend comment réagir. En effet, ils comparent les mêmes situations à des moments différents. Ils comparent par exemple le moment du repas, moment où ils ne se comportent pas assez bien et qu'ils en subissent les conséquences et moment où ils se comportent d'une certaine façon. Ainsi, ils apprennent les normes relationnelles, communicationnelles et celles en rapport avec le cadre spatio-temporel (tous les enfants).

Mémoriser : les enfants doivent mémoriser les manières de faire au risque de recevoir des blessures symboliques et/ou physiques. C'est le cas pour Franck qui a dû apprendre à se comporter pendant les repas car ils sont pour son père « *une source permanente d'inspiration d'où jaillissent réflexions, reproches et taloches* ». L'enfant n'a « *pas le droit de parler à table sauf pour demander quelque chose* ». Le père a élaboré un règlement où « *les situations ou les gestes interdits sont nombreux* ». Le fils essaie d'abréger le « *repas pour que cessent les litanies accompagnées de gifles distribuées avec gourmandise. Cette petite tyrannie quotidienne s'énonce*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

en quelques articles », quarante articles exactement même si la liste n'est pas exhaustive comme le souligne Franck (17).

D'autres stratégies centrées sur le problème sont utilisées pour affronter la situation

Rechercher, analyser et mémoriser l'information sur la situation, sur le parent. Si l'enfant comprend, c'est qu'il a cherché à comprendre la situation : Myriam dit : « *je cherchais à comprendre* » (62) et ainsi, pour l'école, elle note qu'« *il y avait longtemps que j'avais compris que ce que je faisais à l'école ne les intéressait pas* » (164) ou encore « *je voyais bien qu'il serait toujours impossible de satisfaire mes parents* » (119).

Planifier ses actions en ayant analysé la situation : cela permet d'intervenir au bon moment notamment selon l'humeur de l'adulte comme c'est le cas pour Myriam qui attend le bon moment pour parler de son baptême à sa mère, « *un jour où tout semble calme dans le cadre familial, elle prend son courage à quatre mains et fait sa demande* » (98).

Interpréter les paroles de l'adulte maltraitant. L'interprétation de la parole de l'adulte peut se faire de différentes façons : rester centré sur le sens et non sur l'affect (tous les enfants), repérer la répétition (évoquée précédemment), s'interroger sur le sens des paroles et sur la personne qui les tient. Germain déchiffre (83) : « *j'ai déchiffré ton tonnerre verbal. A l'intonation de ta voix, j'ai su que j'étais là au moins pour la journée »*. Il interprète : « *j'interprète que tu ne l'aies pas prononcée pour mon délit de rire en circonstance aggravante »* (84).

Anticiper : penser à ce qui va se produire permet d'anticiper ; ainsi, l'enfant peut choisir de ne pas rentrer ou encore de ne pas rentrer aussitôt car il se dit que cela ne changera rien. Myriam passe par son arbre pour se ressourcer avant de rentrer de l'école car elle sait, compte tenu de ce qui s'est passé sur l'heure du déjeuner où la mère a reçu la visite des voisins pour les coups donnés à sa fille, que sa mère ne va pas en rester là avec elle.

- **Stratégies générales centrées sur l'émotion**

Coping plutôt du côté comportemental

Résignation : il y a une résignation concernant l'école mais aussi la relation ou encore la situation. L'enfant se dit que rien ne change ou ne changera : alors que Myriam est baptisée, elle pense que la situation va changer : « *Au début l'ambiance est meilleure. Il m'a fallu déchanter. Non, décidément, rien n'avait changé* » (60). De même, Johnny dit : « *à quoi bon répondre ; de toute façon, ça ne change rien à ce qui m'attend* » (135). Franck a les mêmes pensées : « *le temps passe et rien ne change* » (161).

Fuite : Myriam décide de ne pas fuguer parce qu'elle pense à son petit frère qu'elle doit aider. Mais il lui arrive de filer après avoir tenu tête à sa mère : « *cette fois, je lui ai tenu tête. j'ai essayé*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

de ne pas paniquer, j'ai pris mes livres, sans un mot, je me suis levée et j'ai filé jusqu'au grenier, entraînant François » (le petit frère) (161). Ainsi, penser à son petit frère l'aide à tenir le coup. Johnny, quant à lui, va plusieurs fois détaler, déguerpir, courir (Johnny, 79) : « *Je me sauve* » lorsque la mère veut lui faire avaler de l'urine ou encore après lui avoir répondu, « *je détale, ouvre la porte donnant sur le palier, et je sors, prêt à m'enfuir pour de bon* » (62). Il se cache sous le lit : « *je vais me réfugier sous leur grand lit de bois* » (73).

Maîtrise de la manifestation de ses émotions : les enfants retiennent leur larme, leur grimace, leur soupir pour ne pas attiser la haine, la colère de l'adulte mais aussi ils retiennent leurs émotions pour s'opposer. Myriam « *regarde Alex (sa mère) sans pleurer, en la fixant droit dans les yeux. Cette fois le regard tient bon* » (151).

Manifestations des émotions : amour, pleurs, cris, colère. Germain et Myriam essaient de manifester leur affection à leur mère respective : « *je t'adorais et ne cessais de te le montrer* » ou encore, « *je ne cessais de te le dire* », « *Je te buvais de mes regards* » (Germain, 35), « *dans mes yeux plein d'amour* » (21), « *débordant d'amour pour Aima-Aimée* » (Germain, 50 et 24). Myriam montre de plus en plus son hostilité : « *de plus en plus souvent, je cherchais d'ailleurs à me défendre contre les attaques sauvages de ma mère. c'était alors une escalade de violence désespérée de part et d'autres ; plus j'avais mal, plus j'essayais de rendre les coups et plus elle se déchaînait. C'était un cercle totalement vicieux mais je n'y pouvais rien* » (231). Lorsque la mère lui prend son argent, « *la fille sent le sang lui monter à la tête. Elle proteste en disant qu'il doit tout de même lui revenir un peu d'argent. Et la révolte gronde dans sa gorge. Elle se met à crier, ses nerfs craquent. Myriam menace la mère de tout dire à l'hôpital. Mais, cette fois, Myriam ira jusqu'au bout. Elle tient bon, elle a droit à cet argent. Une telle injustice lui enlève la prudence habituelle. Elle continue de réclamer son dû, elle crie* » (176). Elle rend les coups « *je n'étais plus d'accord de recevoir des coups. Alors il m'arrivait de me défendre en la griffant, en la mordant* » (224). De même, Johnny se met en colère, proteste ou encore pleure parce qu'il a peur. « *je pleure et soudain ça me vient dans la tête : j'ai envie de sauter sur elle. Je me vois en train de la pousser dans l'escalier, elle tombe, elle tombe et c'est fini, j'ai la paix. Enfin, la paix ! j'irai peut-être en prison, mais en tous cas, même en prison, il y a des lits et à manger* » (87).

Coping cognitivo-discursif et comportemental

Entendre ce qui se dit et se boucher les oreilles pour ne pas entendre, faire la sourde oreille : Myriam fait la sourde oreille. Franck se bouche les oreilles : « *face aux insultes en lien avec la liste noire, aux vociférations, je me suis bouché les oreilles* » (22). Myriam aussi continue de « *se boucher les oreilles comme elle en a pris l'habitude*» (109).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Entendre ce qui se dit et penser que cela se répète, que c'est un refrain, une rengaine : ceci constitue, pour nous, une manière de gérer ce qui se dit.

Développer un **coping religieux** pour Myriam et Germain

Parce que le temps de la maltraitance est un temps qui dure plusieurs années, parce qu'il y a répétition, parce que l'enfant apprend, parce qu'il évalue ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, parce qu'il s'est résigné sur certaines positions, parce qu'il change de stratégies après évaluation, il développe alors des stratégies de positionnement avec la mère.

❖ **Stratégies de positionnement**

Le rôle stéréotypé est le devoir-être : l'enfant est dans la stricte conformité aux attentes et aux modèles, il fait comme cela est demandé, il obéit. Nous trouvons la modalité du devoir. Un exemple est donné par Franck (voir ci-dessus) lorsque celui-ci doit manger comme le lui impose le père ; de même pour Myriam : « *faire ce qu'elle dit pour ne pas s'attirer d'ennuis* » (36).

Le rôle comme masque renvoie au paraître qui est un compromis plus ou moins lucide, d'intention opportuniste et manipulatrice. Cet aspect renvoie à la ruse, au mensonge, à l'usage du compliment, à la feinte. Myriam ruse : « *je devais plutôt ruser pour sauver quelques moments de sérénité* » (96-97), et elle « *ruse pour aller travailler chez son petit ami : elle ne dit pas la vérité* » (142). Johnny qui doit lire des livres et les lui raconter, invente l'histoire qu'il ne lit pas et il va même inventer un personnage qui ressemble à la mère adoptive (259). Lorsque le père adoptif perd son travail, il doit « *jouer le simulacre de la peine* » (341) au risque de recevoir des insultes. Germain prend la clé pour pouvoir lire : « *mes meilleurs amis, les livres, ceux de papa et maman. J'ai subtilisé en cachette avec l'aide de Claire la clé cachée et me suis évadé dans les rayonnages* » (138). De même, il a pris la clé pour pouvoir ouvrir la porte alors qu'il doit rester seul assis sur sa chaise du matin jusqu'au soir sans bouger : « *le petit doigt de matoune pourra lui dire ce qu'il voudra. Tout m'est égal. Plus rien ne compte, mère aimée, que cette clé que j'ai dérobée à ton trousseau pour me faire la belle par la voie des airs* » (62). Et enfin, alors que sa mère lui demande de faire et refaire son lit, sa sœur va l'aider « *avec Claire nous te piégeons. C'est elle qui le refait pour une énième fois, entièrement* » (78).

Concernant ses résultats scolaires, Johnny feint : « *j'avais beaucoup de zéros et j'ai ajouté des 1 devant* » (81). Pour pouvoir aller à un anniversaire, il ment sur la profession du père de sa copine, il dit qu'il est médecin parce que s'il disait que sa copine est étrangère, sa mère adoptive ne voudrait pas qu'il y aille. Il dit d'ailleurs à propos du mensonge : « *c'est devenu une manie chez moi. Ça ne m'aurait rien enlevé de plus que de dire que j'étais resté à l'école de musique, mais je préfère lui mentir. Maintenant, chaque fois que l'occasion se présente, je lui mens* » (191). Pour manger, il

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

vole du sucre : « *avec Chantale, je n'ai pas le choix je dois être roublard* » (210). Germain aussi ment avec sa sœur : « *nous avons appris à mentir dans tous les sens, dans toutes les circonstances* » (79).

Le rôle refuge est la prise de rôle de style protecteur. Décider de ne plus parler ou encore parler, prendre une place dans la fratrie permet de se protéger des coups et des blessures symboliques. Myriam se bouche les oreilles, elle dit que c'est parce que « *je ne pouvais plus écouter. Je ne voulais plus entendre parler d'elle ni de ses mensonges, de sa méchanceté maladive* » (197). De même, lorsqu'elle s'occupe de son petit frère, en même temps qu'elle le protège, elle se protège puisque la mère se trouve débarrassée d'une corvée. Johnny décide de ne pas répondre, de ne plus répondre parce qu'il sait qu'il paie cher ses paroles, ses arguments. Germain joue un rôle, compose « *ne pas montrer que je vais à peu près bien, suis à peu près heureux. Courber l'échine, rentrer la tête dans les épaules, mendiant faisant la manche de sa vie. D'accord pour le dos rond. Niet pour la tête baissée. Composer, toujours composer* » (83). De même, Germain ne s'oppose pas car « *rouspéter n'aurait fait qu'accroître son zèle à me faire disjoncté* » (129).

L'idéal personnel est le vouloir-être (expression de son moi profond) : l'enfant peut vouloir être aimé, vouloir être et rester soi. Concernant ce dernier point, Myriam, Johnny et Germain défendent ce qu'ils sont à un moment donné. Myriam veut être baptisée, veut son nom : « *pour une fois, elle a décidé qu'elle existe. Qu'elle n'est plus une pisseuse. Qu'elle s'appelle Myriam et veut être baptisée devant Dieu* » (98). Johnny ne veut pas mentir sur ses sentiments c'est-à-dire sur l'absence d'affection vis-à-vis de la mère adoptive : il ne joue pas un rôle : il répond sans mentir (47). Par contre, lorsqu'il décide de mentir, il dit qu'il sent « *le poids de mon propre reproche* » et alors il cesse de mentir : « *je ne me sens plus capable de dissimuler mes sentiments, j'en ai assez de jouer un jeu qui n'est pas le mien et me voici de retour à la cave ; au trou comme dit Chantale* » (111). Il s'oppose d'ailleurs à elle, à son assujettissement : « *je ne suis pas à toi ! je ne t'appartiens pas !* » (218). Germain se résigne sur un ensemble de terrain mais pas sur celui de ses études, alors que la mère veut qu'il devienne un matheux, il décide de tenir bon : « *je hais les maths (…). J'ai bagarré tout l'été, répété que je préférais être arpète que matheux et papa a fini par fléchir maman.* » (183). Il s'oppose aussi sur les insultes proférées par sa mère, les mots tueurs comme ils les appellent : « *non je ne suis pas une erreur, maman ».* Il ajoute plus loin « *non, je ne suis ni une erreur, ni un ver de terre, ni une mauvaise herbe. Je suis ton enfant !* (Germain, 77). En ce qui concerne le point sur le vouloir-être aimé ; Franck, Myriam, Johnny et Germain déploient des efforts pour cela. Franck cherche une relation avec son père « *je vaincs ma peur afin d'essayer de nouer des relations affectueuses avec toi. Hélas souvent le dialogue tourne court* » (71). « *Ce jour-là, je m'obstine. Je dois tenir. Il faut que j'essaie de lui parler. Un jour on aura peut-être des*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

relations normales » (87). Mais ce jour-là n'arrive jamais. Tout en se questionnant sur le pourquoi du comportement de sa mère, Germain aboutit à une cause : c'est lui puis à une autre, c'est elle. Lorsqu'il pense que c'est lui, il cherche alors à se faire aimer. Il développe sur un temps donné une attitude particulière (voir ci-dessus). Ce qui fait que l'on passe de la stratégie de coping à la stratégie de positionnement, c'est le fait qu'il s'accroche à l'espoir qu'elle va l'aimer un jour : « *Bébé s'accroche à cet espoir* ». Ainsi, il ne veut pas être loin de sa mère « *loin d'elle qui va m'aimer un jour* ». De même, Johnny pense : « *Chantale va m'aimer comme les autres* » (24). Myriam croit, elle aussi, au changement possible de sa mère : « *il faut l'aimer plus encore. La mère finira par comprendre* » (82). Pendant longtemps, elle ne renonce pas parce qu'elle veut exister « *ma bonne volonté à tenter de l'aimer plus et à l'aider malgré les circonstances était systématiquement foulée aux pieds. Avec une obstination naïve, je ne renonçais pas, je cherchais à établir le contact avec elle, maladroitement sans doute ; j'avais besoin d'elle, je ne pouvais renoncer à croire en l'amour maternel, je voulais exister pour elle autrement qu'à travers des gestes de rejet et de violence* » (130). Elle ne renonce pas parce qu'elle croit au miracle de l'amour « *je savais ce dont elle était capable et pourtant, chaque fois, je voulais encore croire à ses remords et au miracle de l'amour* ».

Pour se faire aimer, ils vont faire mieux : « *je me donnais encore plus de peine pour faire ce que je devais* » (Myriam, 116) ou encore *« il faut que ça change. C'est trop intolérable de ne pas être aimée. Il va falloir mettre les bouchées doubles pour son anniversaire* » (82) et aussi « *j'essayais une fois encore de trouver des excuses à ses accès de mauvaise humeur ou de violence. Je faisais tout ce qu'il m'était possible pour l'aider, la soulager, et surtout pour tenter de l'amadouer* » (72).

Le rôle redéfini est le rôle que l'enfant cherche malgré tout à s'octroyer, celui que l'enfant finit par renverser, refuser, obtenir, est le rôle qu'il octroie à l'adulte maltraitant, la représentation qu'il se construit au fur et à mesure de cet adulte. Ainsi, l'enfant peut toujours chercher à être quelqu'un qui parle. Malgré tout, Johnny refuse de se taire, il refuse aussi de se soumettre. Johnny refuse systématiquement la relation parent/enfant : il refuse le terme maman. Il va chercher les mots maternels et mère dans le dictionnaire qu'il va lire à la mère adoptive *« j'ai fait comme elle me dit souvent de faire lorsque je bute sur un mot : je suis allé chercher le dictionnaire*. » *« mère ai-je lu tout haut »* puis « *je suis ensuite allé à maternel »*. Chaque fois qu'il doit répondre oui, il doit ajouter maman. Il ne le fait jamais, et la mère le reprend systématiquement. Il va finir par l'insulter oralement puis, il finit par penser que la mère adoptive « *a l'air d'une folle* » (217).

Myriam qui finit par affronter physiquement sa mère l'insulte aussi en lui disant *salope*. Dans ce rôle, c'est une évolution à laquelle nous avons affaire. L'enfant qui croit que c'est de sa faute cherche à aimer davantage sa mère, en lui faisant plaisir. Mais il se rend peu à peu compte que ce

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

n'est pas lui le problème mais que c'est l'adulte. Il change alors de position et viennent alors la haine, la colère accompagnée d'une nouvelle définition de l'adulte. Germain finit par haïr sa mère : « *je t'ai haïe à ce moment-là ma mère, haïe pour de bon. Pour la première fois. (…) A sept ans, la haine, je ne connaissais pas. Là, je l'ai découverte : elle a eu le mérite de me donner le courage de m'attaquer à ma drôle de besogne* » (169). Il la compare au capitaine Nemo lorsqu'il fait ses lectures clandestines. Myriam aussi finit par haïr sa mère et par l'insulter. Elle commence à se représenter sa mère autrement « *je ne pouvais me résoudre à avoir d'elle l'image d'une malade mentale, d'une folle, ou pire, d'une alcoolique* » (51), le terme sorcière apparaît « *sorcière, elle se transformait en bon Samaritain* » (130) après les coups. Myriam l'insulte dans sa tête alors que celle-ci la frappe lorsqu'elle lui annonce son projet. « *La gifle est immédiate. Myriam tout à coup a pitié de sa mère. Pauvre conne de mère* ». Plus loin, elle utilise le substantif pauvre pour parler de sa mère (222) « *la pauvre* ». Elle ne veut plus obéir et emploie dans sa tête le substantif salope : « *Mes lèvres refusaient tout service pour prononcer ces paroles qui me faisaient trop mal. Je restais parfois plus d'une heure dans cette position inconfortable plutôt que de m'excuser. Il y a des jours où j'étais prête à mourir plutôt que de faire des excuses à cette salope qui me battait uniquement parce qu'elle considérait que j'étais de trop* ». Elle se révolte face au refus de son baptême « un jour où tout semble calme dans le cadre familial, elle prend son courage à quatre mains et fait sa demande. Ils refusent et interdisent les visites chez l'oncle et la tante. Cette fois, elle se révolte : « *qu'ils aillent se faire voir, ces deux cons !* » (98).

Ils changent de positions et commencent à s'opposer durablement ou ponctuellement. Face à la mère qui dénigre systématiquement les personnes de couleur noire qui sont les amis de Germain, celui-ci ne se résigne pas « *ça suffit. Je ne marche plus dans tes combines* » (175) ; il dit d'ailleurs « *cette partie-là au moins, je l'ai gagnée, la partie des pions noirs et des pions blancs. Tu as échoué maman, tu n'as pas pu malgré toutes tes manœuvres me vacciner contre la fièvre noire* » (178). Myriam aussi tient bon face au refus de son baptême et face à l'interdiction de se rendre chez son oncle et sa tante : « *Personne ne l'empêchera de rendre visite à son oncle et sa tante, elle a trop besoin de leur affection. Pas question de renoncer au baptême. S'il y a une chose pour laquelle elle doit tenir bon, c'est celle-là. Elle tient bon : les coups, les menaces, ils essaient tout ce qu'ils peuvent pour la faire renoncer à son idée* » (98). Ainsi, elle manifeste son hostilité parce qu'elle ne veut plus être frappée : « *je n'étais plus d'accord de recevoir des coups* » (224). Elle ne croit plus en sa mère : « *je commençais à ne plus croire à ses excuses* » (144). Elle finit par mettre des distances entre elle et sa mère lorsqu'elle travaille à la ferme : « *quant à ma mère elle m'était devenue indifférente. Je n'avais plus aucune envie d'entrer en contact avec elle, plus aucune envie de lui parler* » (268). Johnny aussi décide de s'opposer en ne répondant pas à la mère et finit par

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'insulter : « *je ne lui réponds pas. Pas question que je lui adresse la parole. (…). Non, il n'est pas question que je lui fasse le plaisir d'une réponse.* ». Mais comme elle le menace, il lui répond par une insulte : « *Salope !* ».

Il faut ajouter ici le fait que l'enfant se redéfinit lui-même à partir des actes de l'adulte. Ainsi, Johnny pense qu'il est devenu un voleur. Au début, il est obligé de voler pour pouvoir manger : voler des morceaux de sucre, du pain puis il se met à voler des objets à l'extérieur dans les magasins : « *est-ce que c'est à force de me traiter de voleur ? J'ai réellement commencé à voler. Voler me soulage de tout ce que Chantale me dit ou me fait* » (133). Le vol se situe dans l'opposition à l'adulte « *le vol des pétards : je suis content de l'avoir fait : ça va lui montrer que je ne lui appartiens pas, que je ne suis pas son jouet* » (134). De même, il commet des actes de vengeance ; il met du gâteau d'anniversaire du père adoptif dans les lits et il se dit « *je deviens mauvais. Je vais le payer c'est sûr mais je m'en balance* » (235). Il faut rappeler que soit son anniversaire n'est pas fêté, soit il est fêté sans lui car, lui, doit chanter des chansons de colonies de vacances.

- **Stratégies identitaires**

Tentative de préservation de ses codes, de ses apprentissages antérieurs. La définition de cette stratégie s'appuie sur l'approche de Toboada-Leonetti (1990) des stratégies identitaires des minorités pour la préservation de sa culture. Pour l'enfant maltraité suite à une première expérience socialisatrice dans un pays étranger comme c'est le cas pour Johnny. Il essaie par le souvenir de garder sa langue maternelle ou encore les couleurs et les odeurs.

Constitution/Maintien d'un réseau relationnel. Pour cette stratégie, nous prenons une nouvelle fois appui sur l'approche de Toboada-Leonetti (1990 : 63) ; l'auteur évoque effectivement la constitution de différents réseaux : *communautaires, financiers, commerciaux ou simplement relationnels*. Il s'agit, pour nous, de la constitution ou du maintien d'un réseau relationnel. Myriam cherche à maintenir le lien avec son oncle et sa tante que sa mère lui interdit de voir : « *j'aimais les courts moments que je passais avec eux en secret ». Elle refuse d'obéir et arrive à aller les voir en cachett*e » (97). Franck est élevé par ses grands-parents jusque l'âge de six ans : « *sur les genoux du grand-père, j'apprends l'alphabet. Je vais à l'école, et, très vite, j'en rapporte des médailles et du pain d'ange. Tu parles de me reprendre, il s'y refuse obstinément.* » (48). Mais alors que le grand-père meurt, il retourne chez ses parents, le père interdit les visites de la grand-mère mais celle-ci maintient le lien. « *Tu lui as interdit qu'elle me voie. Elle brave l'interdiction. Elle vient m'attendre discrètement à la sortie de l'école. Elle m'embrasse. Je m'y attache. J'ai six ans* » (51). Ainsi, cette constitution ou ce maintien se fait sans l'autorisation du père ; de même, Franck côtoie

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

des amis interdits par le père et avec eux, il apprend : « *avec Jacques, nous sommes liés plus que bien des frères. J'apprends.* (64). *Il me fait découvrir la musique pop* » (63).

Contournement de l'espace/du temps : créer / fréquenter un autre espace/ un autre temps. Alors que Toboada-Leonetti (1990 : 67) parle de « *contournement* » avec des *contraintes faibles*, nous nous intéressons à la stratégie de contournement de l'espace-temps lorsque les contraintes sont fortes au contraire. Elle est, pour nous, proche de la précédente à ceci près qu'elle se focalise sur les pratiques spatiales et temporelles qui permettent une victoire identitaire et qu'elle prend une signification particulière. L'école est une manière de contourner l'espace-temps familial lorsque l'enfant fait tout pour y aller malgré les interdictions, les blessures. La mère adoptive de Johnny lui interdit d'aller à l'école tant qu'il n'aura pas appris à parler la langue ou encore tant qu'il n'aura pas recopié proprement l'ensemble de ses cahiers. Il veut aller à l'école pour ne pas rester seul avec Chantale, alors il s'applique. L'école est, d'ailleurs pour lui, une délivrance, un « *petit univers parallèle* » (…) *« univers peuplé de mes amis, de musique et de rire* » (286). De même, sans qu'il précise les amis, Franck contourne l'interdiction de fréquenter un espace posé par le père : l'espace des amis.

L'espace-temps prend une signification particulière lorsqu'il est question de préserver son intégrité psychique, développé un sentiment de sécurité personnelle. Ceci renvoie au procédé de nidification défini par Fischer : « *une possibilité de créer autour de soi une enveloppe sécurisante par l'attachement aux petites choses. (…) Une dimension fondamentale de l'adaptation réside donc dans la faculté de l'homme de faire son trou ; il s'agit de la capacité d'affirmer sa consistance en aménageant sa condition et en se définissant une place. (…) La valeur de cette faculté de creuser son trou peut être illustrée par deux aspects complémentaires : la construction d'une coquille et la création d'un univers intérieur* ». La coquille ou la carapace est un « *mécanisme de survie en termes de construction psychique de défense ; pour survivre, on se crée une carapace qui protège* » (1994 : 121). La carapace est la protection contre l'extérieur. La création d'un monde intérieur, au contraire, consiste à « *rentrer dans sa coquille* ». Elle désigne « *un processus de retrait de la réalité* ». Dans ce cas, « *c'est l'existence d'un refuge, d'un abri en soi* ». Ainsi, Fischer note dans cette vie intérieure la religion (124). Nous retrouvons dans cette vie intérieure l'existence non d'un refuge en soi, mais d'une personne en soi et en dehors de soi qui prendrait soin de soi. Germain pense que Dieu prend soin de lui et en même temps, pense qu'il existe un ange qui prend soin de lui. Son existence est le souhait de Dieu et non de la mère, s'il se dit qu'il n'est pas une erreur, c'est au regard de Dieu non de sa mère « *non je ne suis pas une erreur, maman. Si c'était le cas, la Création du Père n'aurait aucun sens* » (77). Ainsi, il parle à l'ange et l'ange lui parle : « *Carpe diem me soufflait l'ange, on ne sait pas de quoi demain sera fait* » (82). Il s'en remet à son ange,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

s'il a tenu le coup, c'est grâce à l'ange : « *je crois plus volontiers, croyant comme je le suis, que c'est l'habitant de mon âme, mon ange gardien qui a fait la plus grosse part du boulot. Empruntant le couloir de mes yeux pour regarder maman, il lui disait tranquillement : « chère madame, vous n'aurez pas la vie de cet enfant car le Père (celui d'en haut) m'en a confié la garde* » (46).

Toutefois, la nidification, l'existence d'un refuge, d'un abri doit être pris au sens littéral c'est-à-dire dans celui de l'existence extérieure d'un lieu, d'un moment que l'enfant considère comme un refuge, un nid, un abri, un lieu de sécurité et de construction psychique, lieu de protection contre le maltraitant : Myriam parle de jardin secret, de cachette, de nid. Ainsi, elle a son arbre « *mon arbre une fois de plus, je me retrouvais blottie contre son tronc, épuisée moralement et physiquement* » (180) ; elle ajoute: « *l'arbre, je le voyais comme celui qui sait tout de la vérité mais n'en dira rien, qui la gardera pour lui. à lui je pouvais tout raconter sans danger de représailles* » (73). Elle personnifie, anime cet arbre : « *l'arbre toujours qui console, cache, protège* » (182). Plus globalement, l'environnement sert de refuge, de moment de sécurité, de construction psychique : alors qu'elle doit parcourir à pied les huit kilomètres qui la séparent de son école, elle pense que « *ce sont ces trajets qui (lui) permettaient de reprendre (son) souffle, de garder espoir entre deux tranches de cauchemar* » car elle aimait « *être dehors, en pleine nature, au milieu de la forêt* » (39). Dans cet univers, il y a socialisation en terme d'incorporations car elle apprend : « *j'observais tout ce qui bougeait, tout ce qui vivait, plantes, animaux, insectes, oiseaux. Je reniflais la moindre odeur, comme un petit chien, la poix, l'écorce écorchée, les relents de la pluie récente, l'effluve des sapins sous le soleil. Je n'avais jamais peur seule dans les bois. Au contraire, je me sentais enfin en sécurité, allégée de mon angoisse. De quoi est-ce que j'aurais pu avoir peur, moi qui vivais des heures de terreur à la maison ?* ». Elle cultive un jardin qui lui vaut une victoire identitaire de plus : « *jardin secret lorsqu'il fleurit. Elle la bécasse, la sale gosse, elle savoure sa nouvelle victoire assise sur son rocher. Elle est comme dans un nid douillet au-dessus des mensonges* » (80). La nature est rapprochée de Dieu : « *c'étaient des instants magiques. Là je vivais heureuse, derrière la masse du temps, comme à l'abri sous l'aile de Dieu, à l'abri du mensonge* » (74). Elle associe les personnes, les lieux qui lui apportent une sécurité : « *François, la nature, l'école, tout cela formait heureusement un contrepoids au manque d'amour et au sentiment d'insécurité constant qui me tenaillait à la maison* ».

Alternance conjoncturelle des codes. Pour Camilleri, cette stratégie correspond au passage par des individus immigrés « *d'un système à l'autre selon les sollicitations des situations. (…) Par exemple, on adopte le système traditionnel avec les parents, les gens âgés, à la maison, et le système moderniste dans le contexte professionnel, à l'école, avec les jeunes autochtones du quartier* ». Ce principe est appelé « *identités de rechange* » (1990 : 98). L'enfant maltraité sait

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

passer d'un système dans lequel il doit se tenir d'une certaine façon à un autre système dans lequel il doit se tenir différemment.

Retournement sémantique : accepter et défendre l'assignation identitaire. Cette stratégie s'appuie à nouveau sur l'approche de Toboada-Leonetti (1990 : 68) pour qui le retournement sémantique correspond au fait que « *l'identité minoritaire prescrite est acceptée, avec tous les traits stigmatisés qui lui sont liés, mais ceux-ci font l'objet d'un renversement sémantique qui transforme la négativité en positivité* ». Ainsi, alors que la mère adoptive insulte Johnny sur son physique, son origine, il revendique à l'école, avec ses amis son identité coréenne et il va jusqu'à se battre physiquement pour défendre cette identité. Il continue à se faire appeler Yong Sub à l'école et il dit : « *à l'école je dois me battre pour me faire respecter* » (276).

Recomposition identitaire. La définition de cette stratégie s'appuie toujours sur l'approche de Toboada-Leonetti (1990 : 70) en l'adaptant car pour l'auteur, « *cette stratégie est souvent liée à la production d'une nouvelle identité collective, née de la communauté de traitement opéré par le majoritaire* », il s'agit d'une nouvelle identité individuelle avec le même procédé : l'auto-désignation. La recomposition identitaire de l'enfant maltraité est la recomposition identitaire dans la fratrie, avec d'autre que la fratrie et face au soi qui porte les stigmates de la maltraitance. La nature de cette recomposition identitaire est aussi différente. Nous allons aborder tout d'abord ce qui a trait aux termes d'adresses qui sont différents. Ainsi, Myriam est appelée par son prénom chez son oncle et sa tante mais aussi par un surnom : Colinette. Germain, Franck et Johnny sont aussi appelés par leur prénom dans leur famille élargie. Eux-mêmes attribuent des surnoms aux personnes/soutien social : grand-maman mamour pour Germain, Johnny, quant à lui, aime aller chez Mamy, chez Omer (un oncle) et sa marraine auxquels il témoigne son affection et chez lesquels il aimerait rester.

La recomposition identitaire dans la fratrie se rencontre chez Myriam. Elle prend le rôle de petite maman auprès de son jeune frère. En effet, elle ne joue pas ce rôle pour se protéger uniquement mais pour protéger son frère : « *c'est vraiment une très bonne maman de remplacement* ». ou encore « *je ne négligeais pas mon rôle de petite maman, n'oubliant pas de le gronder et même de le punir quand il désobéissait trop. Mais j'étais très patiente avec lui. Il faut dire que sa présence continuait d'être pour moi un moteur* » (183). Ainsi, elle est attentionnée, disponible avec lui « *je l'ai porté dans son lit en lui disant toutes sortes de petits mots doux qui avaient dû lui manquer ces derniers temps. Petit poussin, Nounet… je le berçais doucement tout en lui racontant l'histoire du chien César qui le passionnait. J'aurais bien sûr un réservoir d'histoires à tirer de mon séjour à la ferme* » (214). Par ailleurs, Myriam envisage son oncle et sa tante comme ses parents : « *je rêvais souvent que c'était mes parents et j'aimais les courts moments que je*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

passais avec eux en secret » (97). Franck compare son ami à plus qu'un frère : « *avec Jacques, nous sommes liés plus que bien des frères. j'apprends. Il me fait découvrir la musique pop* » (63). Myriam considère une maîtresse d'école comme sa grande sœur maternelle : si l'année est agréable à l'école ménagère, « *c'est grâce à la personnalité de la maîtresse. Je ressentais de l'affection de sa part et je la lui rendais bien, la considérant comme une grande sœur maternelle ». « Grâce à elle, j'ai donc appris plus que la couture, le repassage ou la cuisine* » (223).

La recomposition identitaire familiale autre que la fratrie concerne Johnny qui se compare « *aux indiens. Mes frères : le soleil, la terre, la lune et les étoiles. Je me dis que l'univers est ma famille, et je l'aime* » (303). De plus, il se rend compte qu'il peut être enfin lui chez sa tante « *je peux être ce que je suis* » (333). Cette recomposition identitaire familiale autre que la fratrie est celle de la référence à la religion puisque Myriam considère Dieu comme son père « *Dans ma soif de père et mère, je finissais par me convaincre que j'avais tout de même un père dans les cieux auquel je pouvais parler quand tout allait trop mal ; et puisqu'il me semblait souvent retrouver mes forces après m'être ouverte à Dieu, je ne cessais de raffermir mes rapports avec lui* » (90). Elle va souvent s'adresser à lui.

Dans la nature, Myriam recompose son identité : les objets de la nature deviennent ses amis « *dès que je m'étais éloignée de la maison quelques minutes, j'avançais plutôt joyeuse. Je savais que j'allais retrouver des amis tout au long du chemin. Le vieux banc, tel arbre et surtout mon lion* » (39). Elle dit d'ailleurs à propos de ce lion qui lui a permis de rester vivante : « Mon bon vieux lion, il est toujours là, couché au bord de la route ! (nourrir mon lion, c'était une sorte de responsabilité à laquelle je ne pouvais me soustraire, un de ces rites qui me maintenait en vie » (40). Elle se rend dans un autre endroit que sa mère ne connaît pas qui lui permet d'avoir du courage « *J'aimais aussi descendre jusqu'au fortin militaire qui surplombait la route en contrebas de chez nous. Je restais longuement dans ce lieu secret où personne ne me trouverait. J'escaladais les blocs et me planquait sur le toit du fortin, princesse d'un château-fort oublié… J'avais tant besoin de ces moments de solitude pour tenir le coup et trouver un contre-poids à la menace perpétuelle de la maison. Je profitais de ces instants avec une sorte d'avidité, il fallait faire provision de vie et de beau le plus possible. J'avais également une passion pour les fourmis que j'observais couchée dans l'herbe* » (52).

Elle devient même celle qui prend soin des animaux de la nature ; alors qu'un oisillon est tombé du nid, elle en fabrique un en parlant à la mère : « *j'ai expliqué à la maman que moi aussi je me sentais si souvent un oisillon tombé du nid, je lui ai dit que j'allais construire un abri pour son bébé. Elle semblait m'écouter et se calmer, comme si elle attendait que je l'aide. Alors je me suis mise au travail. avec des brindilles et de la mousse, j'ai construit un nid douillet dans un coin*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

abrité des autres animaux, entre deux grosses pierres, bien caché derrière un buisson. Et j'ai déposé l'oisillon terrorisé dans son nouveau foyer avant de quitter très vite les lieux » (41). Elle va vérifier à la sortie de l'école, s'ils sont bien dans le nid et s'ils vont bien ; le constat de sa réussite lui vaut une victoire identitaire « *A la sortie de l'école, je me suis précipitée vers l'endroit où j'avais laissé mon petit oiseau. A ma grande joie, j'ai trouvé la maman installée dans le nid que j'avais bricolé. Je me sentais gonflée d'amour et de reconnaissance : elle s'occupait de son bébé dans mon nid ! Mais moi la pisseuse, la sale môme, l'incapable, j'avais connu là mon premier succès. Je crois que ce sauvetage m'a, mine de rien, inoculé une sacrée dose de courage pour affronter la vie quotidienne* » (42-43).

La recomposition identitaire se réalise dans la relation avec des amis : « *j'ai des amis à l'école, ils viennent du congo. Avec eux, je n'ai pas l'impression d'être un nul, on est vraiment des potes* » (Johnny, 127). La recomposition identitaire face au soi porte sur les stigmates de la maltraitance ; par exemple, Johnny doit porter des vêtements qui ne sont pas adaptés pour la saison, son âge et le lieu : il porte des bottes en caoutchouc, des shorts trop court en hiver pour aller à l'école alors, il transforme cette stigmatisation « *c'est pour me faire pardonner ces habits, que je me suis inventé une identité qui pourrait les expliquer* » (177).

La recomposition identitaire avec une identification des normes et de sa maîtrise permet de ressentir une image positive de soi, des instants de victoire identitaire : « *elle demande à aller travailler chez les parents de son petit ami. Jamais je ne me suis autant réjouie d'être en vacances. Inutile de préciser que les deux semaines suivantes passées au restaurant ont été pleines d'instants de bonheur. J'étais au paradis* » (Myriam, 143).

Identification des normes, des statuts et rôles. La socialisation renvoie à l'intériorisation des normes, des statuts et des rôles, elle renvoie à l'identification de ces catégories. Myriam identifie les normes à l'hôpital, chez sa grand-mère, en colonie de vacances comme étant des normes différentes de chez elle ; elle parle de monde à l'envers chez la grand-mère. « *On m'a envoyée chez ma grand-mère maternelle ma grand-maman mamour comme je l'appelais. Comme je l'aimais elle Son appartement était sans doute le seul endroit où je ne craignais pas d'être battue. Elle me gavait comme une petite oie. Chez elle, je revivais. Je n'avais aucune difficulté à trouver des occupations et je tombais des nues quand je voyais tout mon temps à moi. Si je voulais l'aider, elle me renvoyait gentiment à mes jeux, me disant que les vacances c'était fait pour jouer, pas pour travailler. Le monde à l'envers !* » (67) ou encore, (127), « *elle me bichonnait ma grand-maman ! je mangeais avec appétit, j'étais calme, en sécurité* ». A l'hôpital où elle séjourne, elle remarque qu'elle est traitée comme une petite fille de son âge : Myriam remarque qu'elle peut jouer, qu'elle crie et rit : « *au bout de quelques jours, j'ai compris que j'étais en sécurité dans la clinique, que*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

personne ne me voulait du mal. « *Repose-toi bien, me disait l'infirmière. Tu dois reprendre des forces. Quand tu seras mieux, tu pourras aller en promenade avec tes petits camarades*. (…). *Au bout de quelques semaines, je me suis mise à crier et à rire comme toutes les petites filles aimées ! Je faisais des devoirs surveillés et prenais du plaisir à m'amuser avec les autres. J'appartenais même au groupe des « Petites Ailes », les plus jeunes des éclaireuses. Bref, je commençais à être née…* » (33).

La nature est source d'apprentissages : « *elle apprend que la nature vit, respire, se bat, résiste et exulte* » (77). C'est aussi le cas pour Johnny : « *le jardin m'émerveille. J'aime toucher la terre, la sentir, vivante, dans mes mains. J'aime me trouver au milieu des plantes, les sentir qui s'épanouissent. Je me demande comment elles font pour puiser dans la terre tous les éléments essentiels à leur croissance. Je leur trouve une sagesse immense. Elles sont toutes différentes, et pourtant chaque variété a la propriété de guérir ou d'empêcher une maladie. C'est réellement fascinant ! et puis, il y a toujours ce merveilleux mystère que je ressens à leur contact. Pour moi, c'est le mystère de la vie* » (123).

Plusieurs enfants évoquent le temps des anniversaires qui sont fêtés. Johnny et Myriam se rendent respectivement chez des amis et se rendent compte de la joie qui règne. Johnny aura pour la première fois un cadeau de Noël dans l'institution dans laquelle il est pour se soigner. Myriam reçoit des cadeaux de la part de son oncle et sa tante. Chez ses grands-parents, Franck constate aussi la différence, il avait « *le droit de tout faire mais pas n'importe quoi ! La quiétude règne chez eux. Ce n'est pas l'opulence mais on ne me fait jamais aucun reproche. On ne me parle pas de ce que je coûte.* ». Franck apprend plusieurs choses avec son ami Jacques : « *chez lui, on apprend à jouer aux dames, au Monopoly, au poker et même aux échecs.* » (63). Chez Omer, le conjoint de la sœur de Chantale, Johnny dit : « *c'est extra !* » (142). Il les décrit : « *c'est tout le contraire de Chantale. Eux, au moins, ils sont bons, généreux et sincères. En tout cas, Omer est comme ça et je l'aime. Je voudrais tellement pouvoir rester avec lui tout le temps* ». et « *Je n'ai jamais été aussi heureux de ma vie* » (144).

Identification de sa maîtrise et de son accomplissement. L'école apparaît comme un lieu permettant d'identifier sa valeur, ses compétences et donc d'être valorisé. Si Myriam pense que « *l'école c'était tellement mieux que les vacances* » (120), c'est parce qu'elle s'applique, cherche à se faire accepter et aimer par les enseignants. Ainsi, elle essaie de faire plaisir à son instituteur : « *comme je voyais bien qu'il serait toujours impossible de satisfaire mes parents, je me donnais beaucoup de peine pour faire plaisir à mon instituteur* » (119).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le travail réalisé en dehors de l'école soit chez de la famille, soit chez des amis permet aussi la valorisation de soi et des victoires identitaires. Myriam va travailler chez les parents de son ami ou encore fait des stages à l'hôpital, elle est chaque fois félicitée ; alors pour elle, « *inutile de préciser que les deux semaines suivantes passées au restaurant ont été pleines d'instants de bonheur. J'étais au paradis* ». Johnny identifie le fait qu'il sait faire rire : « *j'aime quand je peux faire rire les autres* » (285). Et cela lui arrive alors de faire rire et de chercher à faire rire, il va ainsi jusqu'à faire des paris en classe pour faire rire comme le pari de péter.

Influence d'un référent (humain ou animal, présent ou non). A ces stratégies, nous en ajouterons une qui est l'influence d'un référent humain ou animal, présent ou non. Germain se réfère à son père absent pour s'identifier à lui. Il accepte l'assignation identitaire de la mère qui l'appelle *Monsieur non* parce que son père a dit non aux nazis. De même, les animaux peuvent servir de référent par leur force, leur patience, leur affection. Myriam va soigner une souris en partageant avec elle les quelques miettes des restes de son repas ; or, elle loupe souvent des repas et ses portions ne sont pas importantes mais elle veut sauver la souris de la souricière. Elle va même faire une « *composition sur sa petite amie nocturne* », composition pour laquelle elle sera félicitée (120). Elle ajoute : « *l'envie de saboter mon travail me tenta un instant, mais c'était compter sans ce besoin que j'avais de donner une bonne image de moi et de me faire aimer* » (203).

- **Stratégies de projet**

Ces stratégies renvoient à des activités de biographisation et aux projets de vie et scolaire.

Activité de penser. « *Quand je pense, je ne peux plus le faire sans que ce soit sur ce qui va m'arriver avec elle. Et quand ce n'est pas ça, je me demande pourquoi le monde est comme il est, et ce n'est pas mieux parce que je n'ai aucune réponse* » (Johnny, 107). Pour Franck (51) : « *moi, les yeux ouverts, je pense ! Je songe à ma mémé, la maman de maman, avec qui tu es fâché. Tu lui as interdit qu'elle me voie* ». Myriam indique qu'elle réfléchit la nuit : « *c'était surtout la nuit que je réfléchissais. Je restais souvent les yeux grand ouverts dans le noir sur mon chagrin et mes doutes quant à mon avenir* » (230). **Activité de rêverie.** « *Je suis en train de rêvasser. Je me dis que ce serait bien si chacun sur la terre avait son jardin et y faisait pousser tout ce dont il a besoin* ». (Johnny, 124). **Activité d'écriture.** « *L'écriture est la seule chose qui me permet d'exister, celle qui m'a donné envie de continuer à vivre* » (Franck, 34). **Activité narrative : se raconter des histoires.** Myriam fait référence aux « *histoires que je me racontais sans fin* » (60). Franck fait de même : « *face aux insultes en lien avec la liste noire, aux vociférations, je me suis bouché les oreilles. Je me suis raconté des histoires de belle maison, je me suis imaginé une autre vie* » (22).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le projet de soi primordial est rattaché à des objets et concerne le soi présent vivant et le soi avenir : « *les billes sont tout ce que je possède. J'ai l'impression qu'un jour, lorsque j'en aurais assez, elles pourraient m'acheter la paix. De l'argent pour un billet de train pour l'Espagne, par exemple. Une fois en Espagne, je pourrais jouer les amnésiques et ils ne sauraient pas de quel pays je viens. Il me suffirait de ressortir les quelques mots coréens qui me restent et peut-être qu'ils me renverraient dans le premier avion pour Séoul. Et puis il n'y a pas que ça dans les billes, il y a toutes ces couleurs où j'aime me perdre. Chaque bille est un peu comme un petit voyage. Même dans la cave, je les mets entre mon œil et la lumière du soupirail et je vois des tas de choses en elles. Mais, pour partir en Espagne ou ailleurs, il faut que je sois encore vivant* » (Johnny, 100) .

Le projet de soi primordial est rattaché à la mort et au futur : « *je ne veux pas mourir avant d'avoir connu la vie que je devine après elle. Parce qu'après tout ça, quand un jour je serai trop vieux pour qu'elle fasse ce qu'elle veut de moi, il faudra bien qu'elle me laisse partir, et ce jour-là, je me le promets, je commencerai à vivre ! Ce jour-là, je promets de ne plus jamais rien faire de ce qu'elle m'aura enseigné. Ce jour-là, je lui montrerai qu'on peut vivre autrement qu'en faisant souffrir autour de soi* » (Johnny, 118). Cela concerne aussi Germain : « *qu'est-ce qui m'attend devant ? d'un côté, j'aime la vie et tout ce qu'elle apporte, dehors. D'un autre, je ne souhaite que la mort pour ses espérances d'oublis, dedans. Peut-on oublier au pays des trépassés ce que l'on a enduré ou fait endurer de son vivant ? Si j'en étais sûr…* » (171).

L'activité biographique du projet de soi primordial est rattachée à des réflexions sur sa propre mort et les conséquences pour la famille et lui-même : « *ce serait aussi bien si j'étais mort. Si j'étais mort, il se ferait pointer du doigt. Le problème c'est que si je suis mort, je ne suis plus vivant. Ça voudrait dire que je ne pourrais même profiter de leur humiliation. Par contre, je n'aurais plus faim* » (Johnny, 204). Ailleurs, il se tient les réflexions suivantes : « *je veux bien être mort pour qu'elle aille en prison mais je ne veux pas mourir, je veux vivre ; il doit y avoir autre chose que ça et je veux le connaître. J'ai le droit de le connaître* » (Johnny, 217).

L'activité biographique du projet de soi primordial est rattachée au présent et au futur mais celui qui se trouve après demain « *je vis au jour le jour. Je peux rêver à plus tard, beaucoup plus tard, mais il ne faut pas que je pense à demain, ni même aux heures qui viennent. Plus tard, ça va, je sais que je serai débarrassé des bastaraches, mais pour le présent, le mieux est d'apprécier les simples moments de tranquillité, généralement ceux que je passe à l'école, sans penser à ceux où il me faut rentrer à la maison* » (169).

Les stratégies de projet comprennent **l'espoir**. L'enfant cherche à se faire aimer parce qu'il en garde l'espoir, il en est ainsi pour Johnny et Germain. Pour Johnny : « *Chantale va m'aimer comme*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

les autres. Je m'accroche à cet espoir, parce que je sais que dehors, il n'y a que la nuit, le froid, la faim et aussi la police qui de toute façon me ramènera toujours ici » (88). « *Avant, c'était lorsqu'il y avait le violon, l'espoir* » (221). Et pour Germain, « *Bébé s'accroche à cet espoir* » (24). L'enfant a l'espoir que la vie n'est pas si moche, que la vie vaut la peine d'être vécue se trouve dans certains moments, auprès de certaines personnes. Myriam : « *Marc faisait partie de ce baluchon d'espoir que je transportais avec moi pour continuer à vivre malgré le rejet et la souffrance… » ou encore : « l'arrivée au village m'a encore une fois apportée l'espoir* » (187). L'espoir est celui d'une vie meilleure, plus tard, dans le futur : Johnny : « *j'espère tout le temps que les choses vont changer* » (167). Myriam : « *j'aurais dû me mettre à maudire le fait d'être une fille mais je commençais à en prendre mon parti et à continuer de me nourrir de l'espoir qu'il y avait quelque part au monde une portion d'amour pour moi. Et que je finirai par la recevoir* » (128). Germain, quant à lui, rattache l'espoir à son ange : « *l'espoir s'il est, participe de l'essence de l'ange qui regardait mon essesse de mère par la fenêtre de mes yeux* » (46). Pour lui, l'espoir est directement rattaché au projet de soi primordial dans le présent, le passé et l'avenir : « *mon sort est programmé depuis un bail ».* (45). *« Pour moi, il n'y a pas d'avenir, donc l'avenir est une insulte à l'espoir. Insulte à l'espoir, qu'il soit passé, présent ou à venir* » (44).

- **Les stratégies autonomes de projet scolaire**

La mobilisation. Myriam se mobilise à différents moments : pour pouvoir faire son stage à l'hôpital, pour se sortir de cette situation, pour son projet professionnel. Pour pouvoir faire son stage, elle attend le bon moment pour en parler, elle se rend à l'hôpital sans le consentement de sa mère, demande à être reçue, alors qu'on lui répond que ce n'est pas possible, elle insiste et est reçue. De même, pour pouvoir aller travailler chez les parents de son ami, elle avance des arguments et accepte des compromis : donner son argent, rentrer et faire les corvées. Enfin, elle a le projet de devenir infirmière : « *je commençais à avoir une petite idée derrière la tête quant à mon avenir et pour ça il fallait bien travailler, être une bonne élève* » (129). D'ailleurs, Myriam pense qu'elle veut s'en sortir « *il y avait quelque chose en moi qui continuait de résister face à l'humiliation, à la honte d'être une enfant mal aimée, pire : une enfant battue. Je comptais de toutes mes forces sur l'école pour me sortir de là. Je réussirais, je leur montrerais !* » (63). Elle veut rentrer au collège : « *je pourrais me présenter à l'examen pour entrer au Collège secondaire – je l'espérais bien sûr* » (60). Il faut noter qu'à l'hôpital « *la mère supérieure confirme le projet : elle lui conseille de devenir infirmière, elle est faite pour ça* » (176). Ainsi, elle fait des projets d'avenir, elle ne renonce pas à son projet d'infirmière même si sa mère le condamne : « *en attendant, je trouvais la force de rêver et de faire des projets d'avenir. Parmi mes projets les plus chers, sortait toujours en tête celui d'être infirmière. Je n'y avais pas renoncé malgré la*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

condamnation brutale de ma mère. je me sentais toujours plus déterminée à tout faire pour que cette vocation de soulager ceux qui souffrent puisse devenir réalité. C'était aussi le moteur de mon application à l'école. Voilà pourquoi je m'étais attelée avec tout mon courage à la préparation des examens de fin d'année ». Après son baptême, elle décide de ne plus se laisser faire : « *après tout, j'étais baptisée, je réclamerais mon nom. Je ne me laisserais plus faire. Mon corps ne voulait plus de cette souffrance perpétuelle. Par où fallait-il commencer ?* ». Ainsi, elle réfléchit à un plan d'action : elle veut « *aller voir le pasteur », « puis, je refuserai que ma mère m'envoie à l'école quand je serais malade, comme ce jour-là. Ensuite, je n'accepterais plus qu'elle me frappe. La mort me paraissait plus juste que de supporter cette injustice permanente. Pourquoi donc serais-je coupable d'être au monde ? Je n'avais pas demandé à être là, bien sûr –j'y étais ! Ces décisions, ce programme était démesuré* ». Franck aussi se mobilise pour maintenir son projet scolaire : face à l'interdiction du père, il se questionne : « *que faire ?* » (37). Il trouve la solution : il fait ses devoirs dans le car et trouve une cachette pour y mettre ces livres et cahiers. De même, il se mobilise, vainc sa peur pour parler à son père de ce qu'il fait à l'école, pour lui prouver qu'il ne gaspille pas son argent « *je tiens à lui montrer que ce qu'il dépense me sert à découvrir de nouveaux horizons, à acquérir des connaissances essentielles* » (36).

Chaque fois que Johnny énonce un projet professionnel, la mère se moque de lui et lui dit qu'il sera prisonnier, un voyou, un gangster. Johnny a effectivement successivement plusieurs projets ; il veut être footballeur, puis chanteur « *La musique occupe toute ma vie maintenant. J'ai abandonné l'idée d'être footballeur, je serai chanteur* » (170). Finalement, il a envie d'être comédien.

Le réajustement. Myriam est constamment en train de réajuster son projet scolaire et professionnel. La mère lui dit d'ailleurs que son avenir lui appartient : « *c'est moi qui décide de ton avenir* » (159). La mère la place dans une école ménagère, ne veut pas entendre parler du projet d'infirmière et finalement, la place dans une ferme avant la fin de l'année scolaire si bien qu'elle ne peut dire au revoir à personne. Myriam se réajuste à chaque fois. Elle se réajuste face à cette phrase sur l'avenir car elle veut faire quand même son stage à l'hôpital : « *j'avais une raison de me réjouir le stage à l'hôpital arrivait à grand pas. Au milieu de ce sentiment de joie, je ne pouvais ignorer ces lancées d'inquiétude qui venaient de temps à autre me rappeler sa phrase. Je me suis rassurée en me disant que de toute façon il me restait encore deux ans d'école et que beaucoup de choses pouvaient changer d'ici là* » (165). Elle réajuste sur son changement d'école : « *j'étais triste d'avoir perdu certaines de mes camarades parties pour le collège ; (…) il me restait l'espoir de réussir une bonne année et de pouvoir passer en Primaire supérieure* » (91). Elle réajuste son projet professionnel face à la perspective de son placement dans une ferme : « *pendant tout le trajet du retour, ça bouillonnait dans ma tête. Donc, quand la jeune fille finirait son travail (à la ferme),*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

je devrais la remplacer… C'est ce qu'on verrait ! Il fallait que je réagisse, je ne pouvais pas me laisser faire comme ça. Fuir la maison d'accord mais pas au prix de devoir sacrifier mon métier, non, c'était trop ! » (212). Lorsqu'elle est finalement placée dans la ferme, elle réajuste encore : « *il me fallait au plus vite commencer des démarches pour me défendre et surtout défendre mon projet de travailler auprès des malades. Premier acte : écrire à l'orientation professionnelle. Deuxième acte : essayer de s'accommoder des circonstances, obéir sans rechigner. Je n'étais pas battue, je mangeais à ma faim. Pour le reste…* » (252). Le réajustement renvoie à ce qui est finalement possible pour l'enfant, c'est alors se contenter d'être en vie, faire avec.

- **Les stratégies hétéronomes : la rêverie, l'imagination**

Myriam imagine, rêve à ses projets « *la nuit, je prenais la résolution de parler à mon père, de tout lui dire –dans l'espoir complètement idiot qu'en faisant sauter le couvercle les choses s'arrangeraient, qu'on s'expliquerait tous ensemble, qu'on ferait la paix et que je pourrais enfin vivre une vie normale, faire des projets que mes parents m'aideraient à concrétiser, devenir infirmière… j'étais poussée dans ce sens par les tous les rêves fantastiques que nous partagions mes camarades d'école et moi… Ah oui, on rêvait d'avenirs radieux, les projets étaient à la mesure de nos frustrations d'enfants relégués là-haut* » (232).

Johnny s'évade grâce à la musique : « *grâce à la musique, parfois, j'arrive à oublier. (…) et moi je trouve l'évasion dont j'ai besoin dans la musique* » (111). En effet, la musique est la seule chose qu'il a le droit de faire et il le fait pour se faire du bien. Au moment des corvées (laver la voiture), il rêve qu'il est quelqu'un d'autre mais il n'a pas le droit de s'asseoir au volant de la voiture. « *J'y suis ! je suis le roi des rallyes et je traverse le désert immense. Parfois, je rencontre une caravane de bédouins qui me regardent avec des yeux brillants d'envie. Je leur adresse un salut de la main en me disant qu'un jour je reviendrai et que nous prendrons ensemble le thé sous la grande tente* » (145). Lorsqu'il est enfermé dans le grenier, il regarde par la fenêtre les navires et s'imagine être quelqu'un d'autre. « *J'imagine que je suis sur l'un deux, passager clandestin enfermé dans la cale ; je n'ai rien mangé et j'ai hâte qu'on soit de l'autre côté de l'océan. Mais je sais aussi que si j'étais l'un d'eux, l'attente ne serait pas inutile : bientôt je débarquerai* » (203). Lorsqu'il est enfermé dans la cave, il pense à lui dans un futur : « *je suis étendu sur le sol et j'attends. Petit à petit, une inquiétude s'est glissée en moi : et si elle me laissait là pour toujours ? Au début, je n'ai pas cru à cette idée, mais plus ça dure, plus elle me ronge la tête (…) j'essaie de dormir. J'essaie de rêver tout éveillé. Je me dis qu'un jour, je finirai bien par sortir de cette cave, de cette famille et de cette ville. Un jour, je prendrai la route avec mon violon, je n'aurai plus peur d'aller par les chemins, je rencontrerai des amis, des gens comme moi qui s'en fichent qu'on mange avec la main*

droite ou la gauche. J'imagine des villes nouvelles » (187-188). Franck aussi se fait une image de lui face à la coupe de cheveux que son père lui a faite : « *le soir, dans mon lit, je m'invente une mèche qui me barre le front et me tombe sur les yeux. A l'aide d'un mouchoir que je m'installe sur la tête, je feins de posséder une chevelure abondante. Je laisse tomber un coin du coton sur mon front que je repousse vers le haut de ma tête à coups de mouvements de tête vengeurs* » (70).

3.3 Discussion

Pour les enfants, il existe une résilience personnalisation qui repose sur l'évaluation de la situation de maltraitance psychologique et la mise en place de stratégies ce qui confirme l'approche psychosociale de la maltraitance psychologique puisque l'évaluation est celle de la perte ou menace de perte relationnelle, communicationnelle, de l'espace, du temps et des projets qui aboutissent à une perte ou menace de perte identitaire. L'évaluation telle que définie par Grandjean et Scherer permet de noter une évaluation continue avec différents critères. De plus, les **stratégies de l'enfance maltraitée** fonctionnent dans un **ordre d'apparition** et d'**interaction** spécifique : l'évaluation précède la mise en place des stratégies de coping et de projet, les stratégies de coping sont suivies des stratégies de positionnement et interviennent ensuite les stratégies identitaires puis l'ensemble semble fonctionner. Les stratégies de coping et de positionnement sont des stratégies de face-à-face avec l'adulte maltraitant. Ceci signifie que contrairement à l'approche de Esparbès-Pistre et alii (1994), ces stratégies ne sont pas des stratégies de positionnement social mais plutôt des stratégies de **positionnement familial**. Les stratégies identitaires sont de ce fait des stratégies tournées vers l'extérieur dans le maintien, la construction d'une identité personnelle et sociale positives. L'important est la redéfinition de soi, la reconnaissance de son existence par des personnes extérieures à la famille. Point ici la relation entre personnalisation et socialisation comme le notent Esparbès-Pistre et alii (1994). Les stratégies identitaires sont une *socialisation anticipatrice*. Elles sont personnalisation car elles se font contre l'adulte maltraitant et permettent à l'enfant de la développer face à cet adulte, et elles sont socialisation car elles se situent dans l'espace-temps social.

Concernant les stratégies de positionnement, elles sont le prolongement des stratégies de coping considérées dans le sens d'un apprentissage de nouvelles manières de se comporter. En effet, dès lors que la maltraitance dure plusieurs années, adopter une stratégie et évaluer qu'elle fonctionne revient à la maintenir et donc à développer un positionnement face à l'adulte maltraitant. Une autre stratégie spécifique se perçoit dans ces stratégies de positionnement : **le rôle redéfini.** L'enfant cherche malgré tout à s'octroyer un rôle. Ce rôle est aussi celui que l'enfant finit par renverser,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

refuser, obtenir, celui qu'il octroie à l'adulte maltraitant, la représentation qu'il se construit au fur et à mesure de cet adulte. Ainsi, l'enfant peut toujours chercher à être quelqu'un qui parle.

Suite à ces éléments, nous avons un modèle intégratif de la résilience personnalisation.

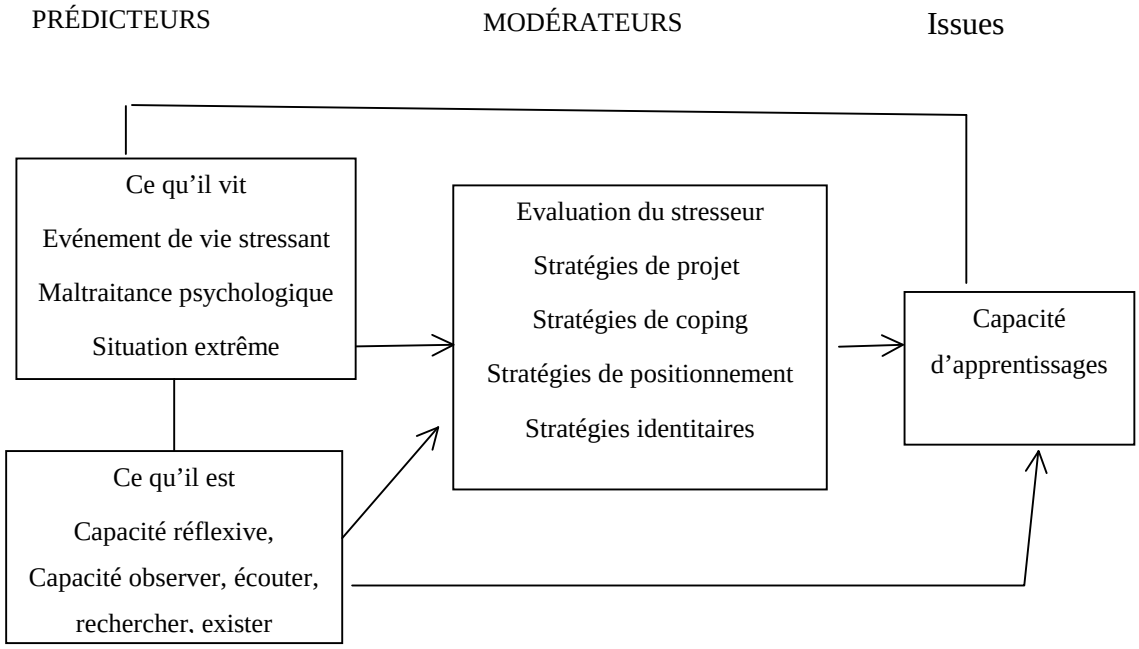


Figure 2. Modèle intégratif de la résilience personnalisation de l'enfant maltraité

4 Temps 2. La transformation des stratégies dans l'autofiction

4.1 Précisions terminologiques pour les stratégies adultes

Si les stratégies de personnalisation de l'enfance maltraitée correspondent aux stratégies de coping, de positionnement, identitaires et de projet, la transformation porte sur ces quatre stratégies. Il y a donc à repérer, dans le texte, les marqueurs de cette transformation. Pour ce faire, il faut tout d'abord aller plus avant dans la définition des stratégies qui pose une distinction. Dans les stratégies de coping, il existe en effet deux types de stratégies que Bruchon-Schweitzer appelle des « *stratégies générales* » : les stratégies centrées sur le problème et les stratégies centrées sur l'émotion (2002 : 357). A l'intérieur de ces stratégies, il existe des « *stratégies spécifiques* » : par exemple, la stratégie de coping centrée sur le problème renvoie à la résolution du problème et à l'affrontement de la situation. La stratégie centrée sur l'émotion renvoie, par exemple, aux différentes sous-stratégies : *impuissance-désespoir, évitement émotionnel, expression des émotions, évitement comportemental et cognitif, hostilité, résignation* (Ib., 360). Tout comme il existe des *stratégies générales* et des *stratégies spécifiques* pour les stratégies de coping, il en existe pour les stratégies identitaires, de projet et de positionnement. Les premières sont effectivement abordées au pluriel et renvoient, chez différents auteurs, à différentes stratégies spécifiques. Pour la stratégie de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

projet, Vinay et alii (2004) définissent des *stratégies spécifiques autonomes* ou *hétéronomes* et enfin, par analogie, l'on peut poser le développement des différents personnages comme des stratégies spécifiques de positionnement. Les stratégies spécifiques peuvent alors être étendues, reprises ou changées.

A présent, il faut expliciter en quoi elles peuvent se relier à l'écriture et au travail dans l'écriture. C'est ici que nous posons une orientation psychobiographique. Pour Poirier et alii (1996 : 52), « *dans la psychobiographie, la personne se raconte à l'intérieur d'une trame événementielle. C'est alors la personnalité* (…) *qui est l'objet du récit et que le chercheur va essayer d'éclairer* ». Pour la psychanalyse, la « *psychobiographie voyait dans l'œuvre un matériel clinique reflétant, par son contenu, les fantasmes de l'auteur* » (Jouve, 1997 : 90) ; celle-ci évoluant vers la *psychocritique* en intégrant les outils de la narratologie. Dans notre contexte de travail, une psychobiographie psychosociale s'intéresse à la personnalisation : si pour Tap (1988), l'histoire de vie en est l'analyse la plus convaincante d'un côté, et si, de l'autre, les histoires de résilience se réalisent sous forme d'autofiction, une psychobiographie psychosociale s'appuie sur les outils des histoires de vie et de la narratologie.

- **Les stratégies de coping : écriture et travail littéraire**

Les stratégies de coping correspondent à l'augmentation des ressources d'un côté, et à la régulation de l'émotion, de l'autre. Or, l'augmentation des ressources peut se jouer dans le travail littéraire par la lecture d'autres textes pour pouvoir faire son propre texte comme le proposent les dispositifs des courants en histoires de vie (Legrand, 1993). Si faire le récit est une stratégie pour augmenter ses ressources, cela signifie qu'il faut s'appuyer sur des stratégies de décision : décider d'un récit oral ou écrit, d'un type de récit et d'une publication. Il faut choisir. Pour ce faire, les personnes utilisent des stratégies qui ont trait à l'apprentissage et qui leur permettent de se lancer dans le récit. En effet, la capacité d'apprentissage, c'est réfléchir, choisir et exprimer ses émotions. Ces opérations renvoient à un ensemble de tâches qui sont, selon Berbaum (1996), la lecture, l'observation, l'écoute ou encore l'expérimentation.

L'écriture, nous l'avons noté, est un procédé permettant la régulation de l'émotion parce que l'écriture est, selon Kotsou (2009 : 104), « *un bon moyen d'identifier et d'exprimer ses émotions pour leur donner du sens et mieux les comprendre* ». Le récit permet de réguler l'émotion parce qu'il utilise différents procédés. Ces procédés renvoient à l'expression des émotions et au changement cognitif. Le changement cognitif est le passage du fonctionnement cognitif réflexif vers un fonctionnement cognitif abstractif que nous avons décrit précédemment, mais il est aussi l'acceptation. Mikolajczak (2009 : 175) précise que l'acceptation requiert un double processus

cognitif : accepter l'existence de choses que l'on ne peut pas changer et *« accueillir pleinement les émotions suscitées par la situation »*. Concernant cet aspect, il nous semble directement lié à l'expression de l'émotion dans l'écriture car si *« l'individu est ainsi amené à prendre une position d'observateur par rapport à son émotion, à constater et à prendre acte de l'émotion présente, sans chercher à la fuir* » (Ib.), la situation d'écriture est une situation dans laquelle l'auteur est amené à prendre cette position d'observateur par rapport à son émotion passée et son émotion présente. Dans la régulation a posteriori, l'acceptation de l'émotion est, pour nous, l'acceptation de l'émotion passée ; si elle engendre des pensées du type : « *il ne sert à rien d'essayer de se battre contre le passé : ce qui est fait est fait* », cette phrase se trouve proche du pardon car elle correspond à *il ne sert à rien d'en vouloir encore à l'adulte et de se battre contre lui : ce qui est fait est fait ou ce qu'il a fait est fait*. Dans le point *clarifier le vécu*, nous notons que si « *exprimer par écrit son vécu aide à le clarifier* », il existe « *une autre variante possible » qui « est d'écrire comme si nous nous adressions à quelqu'un en qui nous avons entièrement confiance* » (Kotsou, 2009 : 105). De plus, l'écriture permet de *préparer un entretien* : « *lorsque nous voulons parler à quelqu'un mais que la charge affective risque d'être trop forte, écrire avant la rencontre peut s'avérer être d'une grande utilité* » (Kotsou, 2009 : 105). L'écriture permet aussi l'identification et l'expression des émotions et ainsi leur gestion : « *cela permet de prendre de la distance par rapport à l'émotion et de se sentir capable d'agir plutôt que de subir* ». Kotsou pose un tableau non-exhaustif qui « *permet d'élargir son vocabulaire émotionnel* » car « *avoir un lexique plus étendu aide à préciser sa pensée et à trouver les mots qui correspondent le mieux à l'expérience vécue* » (2009 : 106) : ce vocabulaire rapporte principalement des adjectifs.

- **Les stratégies de positionnement**

Les stratégies de positionnement de l'enfance correspondent au développement d'un personnage enfant face à l'adulte maltraitant. Le travail littéraire consistant à devenir auteur d'un récit peut modifier ce personnage enfant puisque c'est le narrateur-auteur adulte qui parle de ce personnage qu'il n'est plus. C'est l'adulte écrivant qui devient un narrateur-auteur dans sa publication. Il doit passer vers un positionnement social. Dans les différents courants, cette idée de devenir auteur de son récit apparaît très souvent (De Gaulejac, 1996 ; Legrand, 1993 ; Abels, 1996). Il y a donc à repérer cet auteur en tant qu'il dépasse la position de personnage. Or, Foucault (1994) définit une *fonction auteur* à travers quatre aspects : position, nom et prénom d'auteur, appropriation et attribution.

Selon cet auteur, la position de l'auteur se trouve dans les différents types de discours tels que le discours philosophique par exemple. Ainsi, la position de l'auteur se trouve dans le discours

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

autobiographique. Mais le récit publié n'est véritablement ni un récit de vie, ni une autobiographie. Legrand utilise « *le terme de récit de vie pour qualifier la narration ou le récit –écrit ou oral- par la personne elle-même de sa propre vie ou de fragments de celle-ci* » (1993 : 182). Il réserve « *le terme autobiographie aux formes écrites –spontanées ou sollicitées- du récit de vie* » (Ib., 181). Lecarme et Lecarme (1999 : 30) précisent l'usage de l'emploi de « *l'adjectif autobiographique pour parler des très nombreux récits qui, sans se poser la question de l'origine ni celle de l'aboutissement, envisagent un fragment temporel ou un secteur spatial déterminé, ou un motif exclusif* ». L'autobiographie des adultes est quelque peu fictionnalisée et de ce fait, elle devient une autofiction c'est-à-dire selon Jenny (2003) : « *l'autobiographie se transforme en autofiction en fonction de son contenu, et du rapport de ce contenu à la réalité* ». Elle brouille les pistes entre fiction et réalité : elle serait un récit d'apparence autobiographique mais où le pacte autobiographique est faussé par des inexactitudes référentielles. Sa fonction est d'atténuer « *la relation avec la réalité plutôt que de l'accentuer* ». Il existe plusieurs familles d'autofictions : biographique, auctoriale, fantastique, spéculaire.

Autofiction biographique. Selon Colonna (2004 : 92), dans ce type d'autofiction,

> « l'écrivain est toujours le héros de son histoire, le pivot autour duquel la matière narrative s'ordonne, mais il affabule son existence à partir de données réelles, reste au plus près de la vraisemblance et crédite son texte d'une vérité au moins subjective. Certains revendiquent une vérité littérale et affirment vérifier dates, faits et noms. D'autres quittent la réalité phénoménale (le personnage est un bébé qui porte le patronyme de l'auteur), mais restent plausibles, évitent le fantastique ; font en sorte que le lecteur comprenne qu'il s'agit d'un mentir-vrai, d'une distorsion au service de la véracité. C'est la tendance la plus répandue de l'autofiction ».

Autofiction auctoriale. Toujours selon Colonna (2004 : 135),

> « dans cette posture, la transformation de l'écrivain n'a pas lieu par le truchement d'un personnage, son interprète n'appartient pas à l'intrigue proprement dite. L'avatar de l'écrivain est un récitant, un raconteur ou un commentateur, bref un narrateur-auteur en marge de l'intrigue ».

Autofiction fantastique. En ce qui concerne ce type d'autofiction, pour Colonna (Ib., 75)

> « l'écrivain est au centre du texte comme dans une autobiographie (c'est le héros), mais il transfigure son existence et son identité, dans une histoire irréelle, indifférente à la vraisemblance. Le double projeté devient un personnage hors norme, un pur héros de fiction, dont il ne viendrait à personne l'idée d'en tirer une image de l'auteur. A la différence de la posture biographique, celle-ci ne se limite pas à accommoder l'existence, elle l'invente ; l'écart entre la vie et l'écrit est irréductible, la confusion impossible, la fiction de soi totale. ».

Autofiction spéculaire. Ce type d'autofiction repose

> « sur un reflet de l'auteur ou du livre dans le livre, cette orientation de la fabulation de soi n'est pas sans rappeler la métaphore du miroir. Le réalisme du texte, sa vraisemblance y deviennent un élément secondaire, et l'auteur ne se trouve plus forcément au centre du livre ; ce ne peut être qu'une silhouette ; l'important est qu'il vienne se placer dans un coin de son œuvre, qui réfléchit alors sa présence comme le ferait un miroir. » (Colonna, Ib., 119).

Ainsi, ce qui nous intéresse, c'est la position de l'auteur dans un champ autofictionnel que nous pouvons saisir à travers Jenny (2003) qui répertorie les autofictions en fonction de

- La fictionnalisation de l'histoire personnage-narrateur : le personnage narrateur s'écarte par certains aspects de l'histoire de sa vie. Il y a fictionnalisation de l'histoire. Nous serions dans une *autofiction biographique* car les faits sont modifiés.
- La fictionnalisation de l'identité du narrateur : l'identité du narrateur est distincte de celle du couple auteur-personnage.
- La fictionnalisation de l'identité du personnage : l'identité du personnage est fictivement distincte du couple auteur-narrateur. Il y aurait une autofiction auctoriale.

❖ **Les stratégies identitaires**

Les stratégies identitaires sont, entre autres, le développement d'une reconnaissance sociale, de l'identité sociale par similitude ou différence. Pour Million-Lajoinie (1999 : 15), le récit de vie participe à la *reconstruction de l'identité* parce qu'il appelle la « *similitude de situations* », « *des facteurs communs ou comparables président à la mise en œuvre du récit : qualifiés ici de facteurs déclencheurs, mobilisateurs ou facilitateurs* ». Elle évoque par ailleurs l'élargissement d'un espace personnel à un espace social. Cet espace social peut être explicité à partir de Bourdieu. Cet auteur parle de champ avec notamment le champ artistique ou encore de capital culturel qui peut se présenter sous trois formes : institutionnalisé (le titre scolaire), objectivé (les biens culturels : livres, instruments de musique) et incorporé (les habitus). Pour Gasparini (2008), l'autofiction est un *espace culturel et littéraire*. Il rejoint ici l'approche de Delory-Momberger (2003 ; 2005), pour qui le social et l'individuel se trouvent travailler dans la biographie, dans le récit de vie. Si ce point rejoint celui sur le lien entre socialisation et personnalisation, le fait intéressant est qu'elle utilise la notion d'espace-temps biographique. Or, les stratégies identitaires enfants ont à voir avec l'espace et le temps. Toutefois, cet espace littéraire nous intéresse au sens où pour Gasparini (2008 : 318), l'autofiction est un phénomène littéraire car elle est un « *processus de complexification narrative* ». Ce processus peut montrer la similitude des situations par la similitudes des *structures narratives*. En effet, selon Gianfransceco (2001), dans la littérature de résilience, il existe une « *structure prototype du récit résilient* » avec une situation initiale, un développement et un dénouement.

❖ **Les stratégies de projet**

Les stratégies de projet de l'enfance sont liées aux projet de soi (de vie), projet personnel (enfant) et projet professionnel. Toutefois, il apparaît que l'écriture de sa vie revient, comme le note Delory-Momberger (2003), à un projet de soi primordial, écriture dans laquelle intervient une activité de biographisation comprises comme une activité cognitive sur sa vie. A ceci, nous ajoutons l'idée qu'écrire, faire son récit, c'est travailler son expérience et la faire devenir une expérience pour les autres, tourner vers les autres.

Au regard de ces éléments, nous devons repérer : le travail de préparation à l'écriture, l'émotion énoncée et vécue par l'adulte dans et par son écriture, la fonction auteur à travers la position, le nom et prénom d'auteur, l'appropriation et l'attribution, la référence à un espace social plus large, à la similitude des situations, des structures narratives et l'activité de biographisation et l'écrit tourné vers les autres. Il s'agit principalement d'une analyse narratologique avec des outils linguistiques.

4.2 Analyse

❖ Pour la stratégie de coping centrée sur le problème d'écriture

Cette stratégie peut se trouver dans l'*intertextualité* qui consiste à « *relier le texte du récit à un ou plusieurs autres textes* » (Gasparini, 2004 : 104). Les auteurs peuvent faire référence à d'autres livres ou encore d'autres écrits comme étape préliminaire à leur propre écrit.

❖ Pour la stratégie de coping centrée sur l'émotion

Les émotions peuvent être exprimées par l'adulte au présent. Si nous nous appuyons sur ce que nous avons énoncé plus haut, ces émotions doivent par contre être resituées dans le discours de l'adulte et non celui de l'enfant. L'analyse porte alors sur les temps verbaux, les marques de personne (Maingueneau, 1976), les récits de paroles et d'événements (Jouve, 1997). De plus, dans la mesure où écrire peut se faire *comme si nous nous adressions à quelqu'un*, nous recherchons l'adresse à un autre : un destinataire à travers encore les marques de personnes, la désignation personnelle ou nominative. De même, concernant le point sur la préparation d'un entretien, il s'agit de le repérer à partir de la typologie des interactions verbales proposée par Vion (1992) et l'adresse avec les termes d'adresse associés (terme de relation, de profession (Kerbrat-Orecchioni, 1995)), l'adresse sert aussi à analyser le partage social de l'émotion.

❖ Pour les stratégies de positionnement

La fonction auteur est étudiée à travers le principe de l'identification biographique. Il s'agit de repérer les traces de l'auteur d'un récit autobiographique qui a été fictionnalisé. Ainsi, le travail d'identification biographique porte sur le nom et le prénom d'auteur, la position dans un champ c'est-à-dire un genre autobiographique exprimé notamment par un métadiscours sur son récit, le contenu du paratexte. Le paratexte est constitué du péritexte et de l'épitexte. A partir de Genette, le péritexte comprend tous les éléments textuels ou iconographiques qui, dans un livre, entourent le texte : le titre, le sous-titre, les noms de l'auteur et de l'éditeur, le prière d'insérer, la liste des ouvrages du même auteur, la ou les préfaces, l'apparat critique, les illustrations, les dédicaces, les épigraphes, les titres des chapitres, les notes, etc. Dans l'épitexte, il y a toutes les informations disponibles sur un livre : critiques, commentaires, études, interviews, autres ouvrages de l'auteur,

notoriété, etc. Comme le rappelle Gasparini, le paratexte peut être auctorial ou allographe et « *la majeure partie du paratexte éditorial s'emploie à mettre en relief les dimensions référentielles, et plus particulièrement autobiographiques du texte* » (2004 : 85). Ainsi, l'auteur-narrateur s'identifie et est identifié comme auteur de son écrit. Le procédé langagier du métadiscours utilisé par les auteurs permet aussi de confirmer l'identité auteur = narrateur = personnage : « *tenu par l'auteur ou son porte-parole, le métadiscours mobilise l'aptitude du langage à se retourner sur lui-même pour se référer à son propre code et s'expliciter en tant qu'outil de communication* » (Gasparini, 2004 : 126). L'auteur du récit de vie intervient ainsi pour soutenir la référentialité de son livre. Gasparini parle de métadiscours référentialiste : « *je qualifierai de référentialiste, tout métadiscours dans lequel l'auteur, ou son porte-parole, soutient la conformité de son récit à la réalité de ce qu'il a vécu.* (Ib., 136). Pour Gasparini, le nom d'auteur relève d'une « *stratégie d'identification* ». Le choix du prénom par exemple annonce « *un mouvement rétrospectif, dans la mesure où le petit nom renvoie au temps révolu de l'enfance et de l'adolescence* » (Gasparini, 2004 : 34). « *L'identification biographique* » (2004 : 45) est réalisée à partir de nombreux indices : date et lieu de naissance, adresse, aspect physique, profession, origines, milieu social, goûts, croyances, mode de vie, etc..

- **Pour les stratégies identitaires**

Le récit devient un processus identitaire lorsque l'auteur s'identifie, se compare à d'autres auteurs et se rend visible dans un espace littéraire et culturel autobiographique. Il s'agit de repérer cet espace à travers l'analyse de la structure narrative, le métadiscours sur cet espace littéraire. S'il existe une structure narrative, elle ne correspond pas à celle proposée par Gianfransceco concernant la littérature de résilience puisqu'elle ne prend pas en compte le processus de résilience de l'adulte écrivant. Il faut nous tourner vers l'analyse d'autres structures pour représenter schématiquement ce processus de résilience de l'enfant et de l'adulte.

L'histoire de façon minimale peut se définir comme une suite d'actions prise en charge par des acteurs. Larivaille (in Jouve, 1997 : 47) propose un modèle ramenant toute histoire à cinq étapes fondamentales présentées sous le nom de schéma quinaire :

1. Avant-état initial-équilibre
2. Provocation-détonateur-déclencheur
3. Action
4. Sanction-conséquence
5. Après-état final-équilibre

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ce modèle sert autant aux contes qu'à n'importe quel autre récit. Le récit se définit comme le passage d'un état à un autre. Cette transformation qui correspond aux étapes 2, 3 et 4 suppose un élément qui l'enclenche (la provocation), une dynamique qui l'effectue (l'action) et un épisode qui clôt le processus, la sanction. Si nous retenons ce modèle, nous devons préciser que le déclencheur est la maltraitance autrement dit le déclencheur comporte deux épaisseurs : l'événement de la naissance et la maltraitance. L'action est l'action mise en œuvre par l'enfant face à la maltraitance et elle comporte des sanctions-conséquences qui impliquent des actions. Pour l'étape 5, il y a à considérer les trois termes. L'après est l'après maltraitance lorsqu'il y a une issue physique. Autrement dit, elle concerne l'enfant. L'état final et l'équilibre concernent l'adulte. Ces deux termes renverraient, pour nous, davantage à des situations qu'à des étapes. Puisqu'il est question de transformation dans le récit et dans le processus de résilience, cette étape serait davantage l'étape de transformation et elle comprendrait l'état final et l'équilibre.

Nous devons visiter d'autres analyses logiques du récit. Même si dans le modèle actanciel (sujet/objet, adjuvant/opposant, destinateur/destinataire), les histoires de résilience laissent voir en effet un sujet/enfant ou adolescent et un objet/son identité, un opposant/l'adulte maltraitant et un adjuvant/le soutien social, le destinateur et le destinataire sont l'enfant qu'il a été et l'adulte qu'il deviendra, ce modèle ne permet pas de traduire l'enfant maltraité et l'adulte ex-enfant maltraité. De même si la notion de programme narratif (in Jouve, 1997 : 54-55) permet d'appréhender la logique qui sous-tend le comportement d'un acteur et spécifiquement celui de l'enfant, il ne permet pas de saisir celui de l'adulte. Le programme narratif d'un personnage se présente comme une séquence de 4 phases : manipulation, compétence, performance et sanction que l'on peut repérer grâce à l'analyse des modalités pouvoir, savoir, devoir, vouloir. La manipulation peut correspondre au moment de la maltraitance, les compétences et performances rejoignent les stratégies et la sanction renvoie au dénouement, à la clôture. Si elle correspond au temps de l'enfant, elle renvoie à l'issue physique. En fait, c'est du côté des contes Africains et de l'approche de Paulme (1976) que nous allons pouvoir fondre le personnage enfant et le personnage adulte ou encore l'étape Après qui est l'après maltraitance et l'étape transformation. Paulme décrit un grand nombre de contes africains à partir de la progression d'un récit qui part d'une situation initiale de manque (causée par la pauvreté, la famille, la solitude ou une calamité quelconque) pour aboutir à la négation de ce manque… Comme l'indique Jean (1981 : 117), le manque est caractérisé par une situation réelle, liée à un contexte social et culturel concret. Paulme propose un certain nombre de structures qui rendent compte de la diversité des contes africains sur lesquels porte son analyse. Parmi ceux-ci, elle propose le type ascendant qui se caractérise par la structure manque-amélioration-manque

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

comblé. De plus, dans ce type ascendant, elle introduit trois aspects : une rencontre avec un médiateur, des épreuves qualifiantes et des épreuves triomphantes.

Même si cette structure permet de poser la situation de maltraitance comme un manque avec des épreuves et des rencontres, elle ne permet pas de prendre en compte l'après et le manque comblé. Nous le trouvons dans le type descendant : situation normale-détérioration-manque, la forme cyclique avec manque initial, manque comblé retour au manque ou encore situation normale-dégradation-danger –danger –retour à la normale, le type en spirale comporte manque, amélioration, manque comblé, détérioration. Il faut noter que Paulme pose que le manque peut être en partie comblé. Les épreuves peuvent être des épreuves nouvelles ou des dangers.

Enfin, la narration est le travail d'un espace-temps ancien et de celui de la réalité vécue. Le récit est la mise en forme d'une histoire individuelle. Ce récit pour être raconté s'appuie sur un espace-temps au présent : celui de l'auteur. Il s'agit donc de repérer ce qui a trait à l'espace-temps en référence à l'écriture selon le même procédé de l'analyse thématique doublée d'une analyse lexicologique.

- **Les stratégies de projet**

Prendre en compte les autres, c'est se référer, dans son discours, à d'autres personnes : à des lecteurs. Ainsi, la désignation lexicale en tant que référence à d'autres est repérée de même que la fonction de l'écrit. De plus, le projet est le projet de soi, il doit ainsi faire référence à la vie. Ceci doit donc s'appuyer sur une analyse du vocabulaire c'est-à-dire des champs associatifs de la vie et aussi en lien avec le projet d'écriture à celui de la fonction de l'écriture à travers des catégories qui énoncent cette fonction et un macro-acte de langage.

4.3 Résultat

4.3.1 Les stratégies adultes

Nous obtenons les stratégies adultes suivantes

- **Les stratégies de coping**

Faire le récit pour exprimer et réguler l'émotion
Augmenter sa capacité à communiquer/raconter dans et par la narration

- **Les stratégies de positionnement**

Nom et prénom d'un auteur
Autofiction auctoriale
Auteur-narrateur-personnage pour l'adulte écrivant
Auteur par les autres

❖ **Les stratégies identitaires**

Similitude et différence avec d'autres
Se rendre visible

❖ **Les stratégies de projet**

Le projet pour soi
Le projet pour les auteurs

4.3.2 Compte-rendu : montage-synthèse

❖ **Stratégies de coping centrées sur l'émotion**

Acceptation. Faire son récit de vie à l'âge adulte, c'est décider de modérer, nuancer l'impact émotionnel. En effet, c'est parce qu'il y a stress que les personnes choisissent de témoigner, de revenir sur leur expérience passée. C'est parce qu'il y a une émotion toujours présente qui empêche certaines actions que Myriam et Germain décident de faire leur récit. Et c'est parce que Franck est *contrarié* qu'il se met à écrire. Le récit permet de réguler l'émotion. Germain et Franck expriment le pardon : Franck, « *je t'ai tout pardonné* » (190), Germain, « *tout ce que tu as fait contre moi, je te l'ai pardonné* » (108) ; « *des coups bien plus méchants que ceux portés par sa schlague, sa trique ou la laisse du chien. Et ça aussi, je l'ai pardonné* » (158) et « *de ce que tu m'as fait endurer maman, j'ai pratiquement tout pardonné : les coups, les mots, tueurs, la faim, la soif* » (129). Cette acceptation ou ce pardon se réalise par l'écriture. En effet, ce n'est qu'à la fin du livre, dans ce que l'on pourrait appeler le prologue que Franck parle de pardon. Même si les propos de Germain amènent à penser qu'il a pardonné avant l'écriture, le pardon est dans le processus d'écriture : il évoque tout ce qu'il a déjà pardonné et ce qu'il n'a pas encore pardonné. Aux pages 108 et 129, il écrit d'un côté, ce qu'il a pardonné : « *de ce que tu m'as fait endurer maman, j'ai pratiquement tout pardonné* : « *tout ce que tu as fait contre moi, je te l'ai pardonné* » (108), « *les coups, les mots tueurs, la faim, la soif* » (129) et de l'autre, ce qu'il n'a pas encore pardonné : « *Tout sauf la mort de samba, l'état mental de Claire et ce redoublement injustifié* » (108), « *Tout ce que tu as fait contre les autres par ma faute, à travers moi (Claire, Samba), je n'ai pu le faire. Je n'en ai pas le pouvoir. Eux seuls pourraient te le pardonner* ». Mais ceci se trouve modifié au fur et à mesure de l'avancée de l'écriture : « *Maman, je t'aime encore de toutes mes forces. Vis en paix. D'ici ma mort, qui sait, je t'aurai sûrement tout pardonné ! Samba, Claire. Le noir, le blanc, fondus dans l'or de l'amour. Le redoublement ? oui, va ! une bagatelle à côté du sang du noir et du tourner folie de ta fille* » (189).

S'adresser à quelqu'un. Certains auteurs adultes tels que Germain et Franck s'adressent à plusieurs reprises à l'adulte maltraitant. Nous posons l'idée en l'adaptant à partir de Mikolajczak (2009) qu'il s'agit à la fois d'un « *partage social de l'émotion* » et « *d'une expression*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

clarificatrice ». Selon cette auteure, le partage social est dirigé vers d'autres personnes que celle qui est à l'origine de l'émotion et l'expression clarificatrice est dirigée vers celle qui a provoqué l'émotion. Concernant le partage social, cela permet de se rendre compte de son appartenance sociale, du lien social.

Ainsi, l'adulte auteur s'adresse à plusieurs reprises et de différentes manières à l'adulte maltraitant : soit de manière directe, soit de manière indirecte. Franck s'adresse à son père dans la majorité de son récit : « *papa, pour écrire ce récit dont les lignes coulent de mon cerveau entre mes doigts, je revêts de beaux habits* » (188). Il fait le récit à la deuxième personne par la voix de l'enfant : « *moi, les yeux ouverts, je pense ! Je songe à ma mémé, la maman de maman, avec qui tu es fâché. Tu lui as interdit qu'elle me voie* » (51) ou encore « *un jour, tu me pousses tellement à bout que, portant mon courage du haut de mes treize ans, je te réponds* » (71). Germain, adulte écrivant, s'adresse lui aussi à certains moments à l'adulte : « *tu sais, avec tout ce que tu m'as fait subir, avec tout ce que j'ai entendu de mots tueurs, je suis plus mort que vivant, un zombie en somme, qui bégaie son histoire derrière le miroir sans tain qui délimite le territoire des vivants de celui des voyageurs de l'ombre* » (Germain, 36). Il l'interpelle : « *cette partie-là au moins, je l'ai gagnée, la partie des pions noirs et des pions blancs. Tu as échoué maman, tu n'as pas pu malgré toutes tes manœuvres me vacciner contre la fièvre noire* » (178). Ils construisent une relation interdiscursive, un dialogisme montré mais artificiel puisque l'adulte n'est pas présent. L'adresse à l'adulte est indirecte au sens où d'un côté, il s'agit d'un journal du passé écrit au présent comme c'est le cas pour Johnny ou d'un récit oral du passé raconté par Myriam à une personne tierce : une journaliste. Toutefois, pour Johnny, rapporter au discours direct dans sa conclusion la conversation téléphonique avec la mère adoptive n'est pas anodin. Dans cette conversation, il lui apprend qu'il a changé de nom et lui dit à nouveau qu'elle n'est pas sa mère : « *tu sais, il faut que je te le dise, je n'ai eu qu'une seule maman : elle est morte en Corée lorsque j'étais tout petit. Adieu, Chantale* » (368). Il termine son récit sur un dialogue sur le prénom alors qu'elle refuse qu'il le fasse et sur un adieu à cette personne. Symboliquement, il tourne la page de cette vie. L'adieu dans le discours direct est un adieu adressé à l'adulte maltraitant. Cette conversation rapportée est une réponse à Chantale qui exigeait, par des coups, des sévices et des humiliations, qu'il l'appelle maman. Myriam raconte son passé à une journaliste, elle utilise le langage et elle revient sur les événements communicationnels dans lesquels elle devait se taire, le fait de s'adresser à une journaliste est en même temps une adresse à la mère . En s'adressant à la journaliste, Myriam réalise son attitude responsive contre une situation de communication dans laquelle elle ne l'avait pas. En effet, que la personne soit présente ou non, le discours de l'adulte est présent : Myriam rapporte, comme les autres auteurs, les paroles de la mère soit au discours direct, soit au discours indirect.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Préparer un entretien. Myriam écrit lorsqu'elle ne peut pas parler au médecin et au psychiatre. Les récits de Germain, Johnny, Franck et Myriam se terminent sur un entretien avec l'adulte maltraitant. La fin du récit de Germain est une double interaction avec la mère. Ses derniers mots sont tournés vers sa mère : « *Maman, je t'aime encore de toutes mes forces. Vis en paix. D'ici ma mort, qui sait, je t'aurai sûrement tout pardonné !* » (190). Le récit est une préparation à cette avant-dernière interaction puisqu'il finit par pardonner et par penser qu'il pardonnera le reste. Il s'agit d'une avant-dernière interaction puisque Germain pense qu'il retrouvera son père et sa mère au ciel. « *C'est là-bas en haut dans cette Maison qu'il faudra tout recommencer* » (49) et « *qu'Il nous accueille dans son paradis, tous les quatre* » (77). Franck évoque, aussi dans les dernières lignes de son récit, des retrouvailles dans un au-delà, évocation sous forme d'entretien : « *j'espère que là-haut tu es fier de nous. Si un jour je te revois, même si mon âge est respectable, ce sera mon enfance qui courra vers toi pour se jeter dans tes bras* » (191). Après avoir raconté la mort et l'enterrement de sa mère *la sorcière*, Myriam termine son récit sur une rencontre avec elle : « *quelquefois, la nuit, elle jaillit de la terre, chevauchant son balai, et vient s'asseoir comme si de rien n'était au pied du lit de Myriam* » (309) ; l'on ne sait pas ce que dit Myriam à sa mère mais son livre se termine sur l'entretien, le dialogue entre elle et la journaliste que celle-ci rapporte et qui rend compte d'un dire comme réponse à la mère : le silence lui avait été « *imposé par la menace* » (310) de la mère. Le récit de Johnny se termine lui aussi, nous l'avons dit, dans les dernières lignes sur un entretien avec la mère adoptive : un entretien téléphonique. Cet entretien est le prologue de toute cette histoire qu'il a racontée. En effet, il règle un ensemble d'aspects dans cette conversation : son état civil d'enfant adopté qu'il a changé, l'adresse particulière à l'adulte maltraitant puisqu'il décide, bien qu'elle le lui interdise au début de la conversation, de l'appeler par son prénom, il fait une demande d'objets qui lui appartiennent, il formule le rejet définitif de l'adulte maltraitant puisqu'il indique qu'il n'a eu qu'une seule maman et il clôt l'histoire en formulant un adieu. Le récit a pu permettre à Johnny d'aboutir à cet entretien. En effet, ce passage est considéré comme un prologue puisque contrairement à l'ensemble du récit, il porte un titre et c'est le jeune adulte qui parle directement de lui en tant qu'adulte. Il résume ce qu'il a fait après le départ du foyer, moment où il décide d'arrêter son récit. En terminant par cette conversation, il laisse croire au lecteur que le récit aboutit à cette conversation autrement dit que le récit a préparé cet entretien qu'il rapporte dans une partie à part.

Identifier et nommer le ressenti. Les auteurs des récits savent identifier et nommer leur ressenti passé mais ils savent aussi identifier et nommer leur ressenti présent. L'adulte auteur vit doublement ses émotions car c'est lui qui parle de ses émotions d'enfant qu'il n'a jamais pu dire, verbaliser et c'est l'adulte écrivant qui ressent des émotions en évoquant celles de l'enfant qu'il a

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

été. Myriam évoque à plusieurs reprises ses réflexions sur son ressenti : « *c'est en tous cas à cet épisode de la luge lancée contre le chasse-neige que je rattache ma première impression d'angoisse face à la haine et à la sensation que je n'avais rien à faire là* » (13), « *depuis ce jour, il y a eu un trouble sans que je puisse mettre des mots dessus. Pendant longtemps d'ailleurs, c'est cette impossibilité de mettre des mots sur ce qui m'arrivait qui m'a peut-être empêchée de parler* » (13). « *Aujourd'hui, je peux naturellement mieux mesurer la profondeur de la faille qui a eu le temps de s'ouvrir pendant cette glissade tragique. (…) Mon enfance n'a cessé d'être lancée contre une machine monstrueuse qui allait me broyer tout au long de tant d'autres hivers, d'autres étés, d'autres printemps…* » (14).

- **Les stratégies de coping sur le problème**

Il y a effectivement le choix de faire un récit oral ou écrit plutôt que de peindre, prendre des photographies, etc.. Johnny évoque qu'il fait de la photographie et écrit des poèmes. Myriam écrit dans des carnets et Germain s'est donné dans sa passion : le sport. Il y a aussi le choix d'un type de récit et de sa publication. Avant de se lancer dans le récit, les adultes développent ces stratégies de réflexion et de choix en s'appuyant sur un ensemble de tâches. Lorsque Germain évoque qu'il a regardé une émission de télévision sur le sujet de la maltraitance, qu'il en a demandé le dossier de presse et qu'il a lu les livres notamment de Lorène Russell, il semble avoir préparé son récit à travers ses différentes tâches. Son choix d'écrire apparaît réfléchi. Et ce récit lui permet d'exprimer ses émotions, les émotions passées mais aussi les émotions présentes qu'il arrive à gérer puisqu'il continue d'écrire. Ainsi, il écrit « *j'ai eu la nausée une nausée de dégoût insurmontable. Elle persiste encore pendant que j'écris* » (114) ou encore « *ça me fait tout drôle de l'écrire et incongru* » (49). Myriam écrit au moment où elle n'arrive pas à parler et c'est son médecin et son psychiatre qui lui conseillent d'écrire et c'est ce qu'elle décide de faire. Son écrit est un écrit qui remonte au passé par un voyage dans l'espace de l'enfance, voyage qui suscite de l'émotion chez elle, émotion qu'elle arrive à gérer puisqu'elle continue son récit. En effet, en observant les lieux, son arbre, le lion, elle fait le récit de certains épisodes de son enfance qui lui provoquent des émotions. « *L'émotion n'est pas loin, celle à qui j'ai si longtemps refusé le gîte* » (40). Elle a donc développé des tâches différentes de celle de Germain mais qui ont trait, elles aussi, à un apprentissage : expérimentation individuelle du récit par l'écriture de notes sur un carnet, écoute des conseils de personnes auxquelles elle n'arrive pas à tout confier, narration dialogale en revenant sur les lieux de son enfance. De même, Johnny évoque le fait qu'il a écouté un ami et qu'il s'est mis à écrire. Par ailleurs, ces choix s'appuient sur un savoir antérieur concernant la compétence narrative : Germain, Myriam, Franck et Johnny étaient de bons élèves. Myriam et Franck rapportent leur bon résultat quant à leur activité scolaire de français. Myriam a souvent dix

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

sur dix en composition française. Franck fait, en plus des siennes, les rédactions de ses camarades de classe plusieurs années de suite. Il est félicité pour ses résultats en français et on lui dit même que sa place n'est pas en apprentissage de boucherie. Si Johnny réalise des poèmes et les publie, c'est qu'il dispose d'une capacité à rédiger et s'exprimer. Germain déteste les mathématiques, il préfère les livres de littérature.

❖ **Les stratégies de positionnement ou la fonction auteur**

Ce sont les auteurs eux-mêmes qui tiennent ce discours autobiographique sur leur écrit. Johnny parle de *journal au présent du passé*. Il semble écrire les jours, les semaines et les mois de maltraitance les uns après les autres. Il rapporte plusieurs dates qui ont trait à des événements particuliers qui scandent le quotidien. C'est à la fin de son écriture qu'il parle de journal comme si, à la fin d'une masse qui constitue un volume, il avait lu cette masse en la confrontant au présent. En effet, seul dans cette conclusion-prologue, il parle de lui en tant que jeune adulte. Myriam tient des carnets de notes « *je me suis mise d'abord à prendre des notes* » (18) et ce sont ces carnets de note qui ont donné lieu à un livre. L'écriture du livre se fait dans un présent journalier « *j'écris aujourd'hui* » (18). Le récit autobiographique est annoncé par les emplois successifs du terme *souvenirs* : *les premiers récits des souvenirs* (11), *il en a fallu du temps pour affronter les souvenirs* (11), *oser se souvenir, morceau de souvenir tranchant* (12), *les récits de souvenirs trop coupants* (13). Elle fait référence à la période : « *les vingt premières années de sa vie* » (11). Elle commente son récit : *je me souviens, quand je repense*. Germain pose son écriture comme une écriture autobiographique parce qu'il utilise à plusieurs reprises les termes *témoigner* ou *témoignage*, parce qu'il fait référence au récit que cela va devenir, et parce qu'il fait lui aussi référence aux souvenirs : « *libérant un flot de souvenirs douloureux* » (18). Il fait aussi référence à la période en se nommant dans l'introduction : « *enfant maltraité* » et en nommant la période : « *des années de schlague* » (18). Franck pose aussi son écriture comme une écriture autobiographique ; il fait référence à sa vie avec son père qu'il a écrite et qu'il est en train de lire : « *assis à la table de la salle à manger, en train de lire le manuscrit, je vois défiler notre vie* ». Il fait lui aussi référence aux souvenirs avec le verbe *oublier* en prologue : « *ce petit livre n'est pas ton procès. Je n'ai rien oublié* » et le substantif souvenir : « *quelques brides de souvenirs reviennent à ma mémoire* » (54). Il donne aussi des dates, une chronologie et des lieux (190). Il nomme aussi son enfance comme étant une enfance maltraitée identifiant du même coup le récit qu'il écrit.

Les auteurs posent leur écriture autobiographique à travers un engagement du registre référentiel qui postule l'authenticité et donc la vérité. Ceci se trouve dans deux points interreliés : la référence au lecteur et l'énoncé du contrat de vérité. Germain s'engage à tout dire : « *ah je n'oublie pas*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

puisque je témoigne de dire toute la vérité » (66), « *cela aussi, il faut que je le dise. Que j'ose le dire. Tout sortir. Débleuir l'âme. Devoir de vérité, devoir de mémoire* » (67). Il fait allusion à cette identité auteur = personnage puisqu'il se pose en tant qu'adulte écrivant sur lui enfant « *obstination du témoignage [de l'adulte qui se souvient de l'enfant qu'il fut]*. » (134). A plusieurs endroits de son texte, il parle de lui en tant qu'adulte en ayant évoqué un élément du passé par exemple les oreilles : « *à les regarder maintenant mes oreilles, elles ne sont pas si vilaines, maman* » (74). Lorsque Johnny dit qu'il a *voulu écrire son journal du passé,* cela signifie qu'il pose comme vrai ce qu'il a écrit car un journal est censé rendre compte de la vie vécue.

Le nom ou prénom d'auteur. L'auteur du livre *Eaux amères* prend pour prénom : Germain. Ce prénom est celui de sa grand-mère qui est la personne qu'il considère comme une ressource. Il est « *au paradis chez sa grand-mère, la maman de papa, quand il y passe quelques jours de brèves vacances* » (23) car « *elle (lui) a donné tant d'amour, tant de tendresse* » (52). Ce prénom est peu utilisé dans le récit si ce n'est au début du livre lorsque le personnage se présente : « *je m'appelle Germain* » (21) et dans une scène où c'est justement la mère qu'il l'utilise. Le nom et prénom Myriam Cardinaux sur la couverture sont le nom et le prénom qu'elle a voulu faire reconnaître devant Dieu, sa victoire identitaire contre sa mère puisqu'elle a bataillé pour se faire baptiser. En signant, elle poursuit cette victoire puisqu'elle dit qu'il faut dire, se souvenir, ne plus avoir peur. Ainsi, il y a identité entre le personnage, le narrateur et l'auteur. Toutefois, à certains moments, il y a une écriture qui n'est pas de Myriam mais de la journaliste. Dans le livre *ce père que j'aimais malgré tout*, il y a identité entre auteur, narrateur et personnage ; c'est l'auteur et le narrateur Franck Ribault qui raconte l'histoire de Franck quand il était enfant. Le prénom est utilisé dans certains dialogues qu'il rapporte : sur le choix du prénom lorsqu'il naît : « *on me prénomme Franck* » (46) et lorsque sa femme lui annonce le décès de son père : « *Franck, c'est la gendarmerie de Nort-Sur-Erdre. On a retrouvé ton père pendu.* » (180). Ainsi, c'est Franck Ribault auteur et narrateur qui raconte l'histoire du personnage enfant prénommé Franck.

L'attribution du récit à l'auteur réside aussi dans l'emploi du terme même *auteur* ou des mots qui sont à ranger dans le champ associatif des nom et prénom d'auteur ou un élément l'identifiant. Ainsi, l'éditeur du livre de Myriam Cardinaux associe le nom et le prénom au terme *auteure* « *Myriam Cardinaux -qui reste la réelle auteure du livre* ». De même, sur la quatrième de couverture, l'éditeur qualifie Johnny Subrock d'auteur : « *il aura fallu quatre ans de travail à l'auteur* » ; cette phrase se trouve écrite en encars à côté de la photo de l'auteur et sous le titre du livre. Si Germain n'est pas nommé auteur, il est au moins identifié comme tel puisque les termes de livre et d'ouvrage sont associés à ses nom et prénom : « *le livre de Germain Bourhis* » (…) « *en publiant cet ouvrage* » (14).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Enfin, **l'identification** du récit autobiographique se fait par la quatrième de couverture : le livre de Johnny est identifié comme un récit autobiographique : « *il aura fallu quatre ans de travail à l'auteur pour écrire ce douloureux récit autobiographique* ». Sur la quatrième de couverture, sous le nom et prénom d'auteur Franck Ribault se trouve le titre du livre et une phrase qui explicite d'emblée ce titre : « *un père alcoolique frappe son fils* ». L'identification du récit d'enfance maltraité et ainsi son attestation se trouve dans la préface de l'éditeur du livre de Germain : « *la collection « Enfants du Fleuve » (…) donne la parole à l'enfance et à la jeunesse meurtries de notre temps. (…). Il est cependant un autre peuple, beaucoup plus vaste que nous ne l'imaginions au début, qui est celui des enfants maltraités, rejetés parfois, bafoués jusque dans l'intimité de leur tendresse* » (13). En effet, « *la préface est un lieu privilégié où stipuler une fois pour toutes le pacte d'écriture* » (Gasparini, 83).

Sur les livres de Franck et de Germain, ce sont des photos d'enfants ; ainsi, ils posent une identité avec le thème du livre récit d'enfance. Sur la quatrième de couverture du livre (dit aussi prière d'insérer) de Myriam Cardinaux, il y a indication d'une lecture référentielle : il s'agit d'une photo d'une femme d'âge mûr sous laquelle sont inscrits le nom et le prénom de l'auteure. De plus, sur la quatrième de couverture, il est écrit sa date de naissance : 1944 qui est en cohérence avec celle évoquée dans le récit. D'autres informations attestent de la véracité du livre : le commentaire de l'éditeur. En effet, dans le récit, Myriam évoque le fait qu'elle a écrit sur des carnets et dans un commentaire, l'éditeur « *se pose alors la question de la nécessaire mise en forme de pages que Myriam Cardinaux s'est arrachées dans l'émotion* ».

Le titre fait partie de ces indices qui permettent de rendre compte de l'identité onomastique et donc de l'engagement de l'auteur. Le titre de l'ouvrage de Johnny Subrock, *le violon cassé*, fait référence à l'apprentissage du violon qu'il a dû faire pendant l'enfance. Il s'agit d'un titre métonymique car il fait référence à un élément secondaire dans la vie de l'enfant. Toutefois, il devient un élément central dans la vie de l'adulte. Le choix de ce titre est donc une stratégie de positionnement. Le violon de l'enfance a été cassé par la mère adoptive alors que Johnny pouvait s'évader par la musique mais Johnny signale dans la conclusion qu'il a recommencé à jouer du violon et même à gagner sa vie avec. Le titre pose l'écriture autobiographique dans une construction de sens, de réappropriation de ce qui a été cassé. Le violon dont il rejoue n'est pas le même objet tout comme il n'a pas le même prénom : « *j'ai repris mon violon pour de bon et je commence à en vivre* » (366).

Le titre du livre de Franck Ribault *ce père que j'aimais malgré tout* signale le récit d'un enfant, d'un fils vis-à-vis de son père. L'expression *malgré tout* est elliptique pour le lecteur : malgré ce qui est arrivé ou encore malgré tout ce qu'il m'a fait. Et c'est justement ce récit qu'il fait puisque

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

c'est à la page 33 qu'il l'énonce : « *peu à peu, des sévices et des épreuves bien plus pernicieuses qu'une raclée vont rythmer ma vie quotidienne, puis empoisonner mon existence* ». Le titre choisi est donc un titre littéral car il renvoie au sujet central comme le titre du livre de Myriam Cardinaux *une petite fille en trop*. Ce titre est souvent repris dans le récit de l'auteur : « *j'avais de toute façon compris depuis très longtemps que j'étais une fille en trop dans sa maison* » (231), « *la petite fille en trop vient de donner la vie à une petite fille désirée* » (304). Ainsi, le titre signe le récit d'enfance maltraitée et donc l'identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Le titre du livre de Germain Bourhis est métaphorique *Eaux amères* ; il fait référence à une situation de maltraitance lorsqu'il était enfant : sa mère venait le réveiller toutes les deux heures la nuit pour qu'il urine dans un pot de chambre, qu'il ait envie ou non, afin qu'il ne fasse pas dans son lit. Ainsi, il fallait qu'il urine pour sa mère dans le pot ; comme il aime les jeux de langage : eaux amères peut se comprendre eaux à mère « *noyé dans l'eau à mère dès la conception* » (69) mais en même temps, le résultat de ces scènes laisse un goût amer, amer vis-à-vis de la vie.

Le sous-titre, enfin, donne une information sur le genre du texte et donc la référentialité. Seul, le livre de Johnny comporte le sous-titre *témoignage* ayant une fonction indicative sur ce que le lecteur doit trouver à l'intérieur. Toutefois, il faut ajouter une nouvelle information pour lever une ambiguïté : un livre sur le violon. En effet, la première de couverture comporte un violon cassé. Si bien qu'il y a une autre information donnée sur la première page de couverture : *orphelin, adopté, torturé* qui situe d'emblée le genre du texte.

Le métadiscours, c'est aussi *la réflexion sur l'écriture en cours* qui prend en compte le lecteur. Germain fait de nombreuses fois références à l'écriture en cours

> Excusez-moi de le redire (105)
> parfois tout au long de ce récit que je fais à cinquante-six ans, j'ai l'impression de radoter, de ressasser, et de prendre le risque de lasser mes futurs lecteurs (134).
> Le nec plus ultra était –excusez-moi de citer la marque – le Saupiquet. (155)
> En théorie, seulement en théorie, tout ça paraît réellement incroyable, non ? Eh bien, ce n'est pas tout ! (158)

Franck fait aussi référence à son écriture ; il fait un commentaire sur ce qu'il a écrit : il note qu'il aurait « *pu écrire un tas de choses* » mais il ne veut « *pas que ce soit un tas d'immondices* ». Ainsi, il a « *dû occulter quelques bons moments* » et il a « *omis d'en narrer pleins de mauvais* ». Il explique pourquoi « *ce petit livre n'est pas ton procès* » même s'il n'a « *rien oublié* ». Il évoque le temps de l'écriture : « *je l'ai rédigé en une semaine* » (189). De même, Johnny commente son écriture : il commente le choix du temps et donc le mode d'écriture *j'ai voulu écrire au présent mon journal du passé*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le travail de la forme se fait soit seul, soit accompagné et le commentaire se trouve fait non par l'auteur mais par l'éditeur. L'éditeur se pose effectivement « *la question de la nécessaire mise en forme de pages que Myriam Cardinaux s'est arrachées* » ; il contacte alors Anne-Lise Grobéty, écrivaine. Et l'écrivaine réussit, selon l'éditeur, ce tour de force : *à la fois respecter fidèlement le récit de Myriam Cardinaux (…) et lui donner la forme, le style qui permettent à chacun, chacune d'y accéder. Elle intervient dans le texte sur la pointe des pieds, par des amorces de dialogue qui éclairent le récit ou l'approfondissent* ». Le travail de l'écriture est signalé pour le livre de Johnny sur la quatrième de couverture puisqu'il lui « *aura fallu quatre ans de travail* » « *pour écrire* ». Le travail du langage dans le livre de Germain est noté aussi à l'intérieur du récit et sur la quatrième de couverture. Sur cette couverture, l'éditeur note qu'il écrit avec « *un grand bonheur d'expression* ». Cette approche est étonnante puisque d'un côté, l'auteur se questionne sur le rapport vie/mort et de l'autre, commente lui-même son écriture. Germain s'interroge sur son écriture : « *parfois tout au long de ce récit que je fais à cinquante-six ans, j'ai l'impression de radoter, de ressasser, et de prendre le risque de lasser mes futurs lecteurs* » (134). L'écrivant adulte fait un énoncé métalinguistique : « *un joli montage médiatique p'tite mère (le mot n'existait pas aux temps que je raconte, mais il résume bien la situation)* » (68). Il utilise par ailleurs un vocabulaire très varié pour qualifier les paroles de la mère : épithètes acérées, mots tueurs, lapidaires, etc. Il indique aussi que son psychothérapeute lui a apporté un ensemble de traductions des pratiques de sa mère ; Germain s'est approprié ces traductions dans son écrit puisqu'il a utilisé un vocabulaire spécifique. Il y a ici le passage à un vocabulaire abstractif et donc, comme nous le soulignons en première partie, le passage d'un fonctionnement réflexif dans le récit d'enfance à un fonctionnement abstractif : « *au cours de mes entretiens avec mon psychothérapeute, j'ai peu à peu pris conscience que mon tortionnaire employait pour m'anéantir des méthodes et un vocabulaire nazis. Cela m'a amené, lorsque j'ai entrepris de raconter l'histoire de ma maltraitance, à utiliser des mots où la consonne « s » redoublée, interpelle mon bourreau et lui renvoie son image de « essesse »* » (18). Ainsi, tout au long de son récit, utiliser le mot *mamounesse*, c'est traduire à l'âge adulte le mot maman.

❖ Les stratégies identitaires

La similitude des situations est ce qui est traduit par le chercheur lui-même sur l'ensemble des récits, le fait qu'il mette ensemble les événements de chacun à partir d'un contenu catégorisé. La similitude est aussi traduite par l'adulte écrivant mais elle concerne soit le lecteur, soit un récit antérieur à son récit. Pour ce dernier point, Germain évoque le livre de Lorène Russell et le fait que « *certaines des situations relatées par l'auteur étaient proches de celles que j'avais subies* » (18). Il se compare puisqu'il écrit qu'il découvre « *des êtres qui jadis avaient comme moi souffert dans leur chair et dans leur âme* » (17). Myriam s'adresse, quant à elle, au lecteur à « *ceux et celles qui*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

ont connu ce tourniquet-là savent de quoi je parle » ; nous rappelons qu'elle s'adresse à ces « *autres petits garçons et petites filles en trop* » comme elle puisque le titre de son livre est « *une petite fille en trop* ».

Ni Franck, ni Johnny ne font référence à d'autres récits d'enfance maltraitée. Franck concentre son récit sur son père et situe davantage son récit sur son projet d'écrivain qu'il avait enfant. Johnny décide d'écrire au présent son passé. Toutefois, leur projet d'écriture a rencontré de nombreux récits. Johnny a lu beaucoup de livres et il a inventé des histoires : au lieu de lire des livres, il inventait des histoires dans lesquels il identifiait le personnage principal à la mère adoptive. De plus, il se racontait de nombreuses histoires dans lesquelles il se comparait à des passagers clandestins. Il s'identifiait donc à d'autres personnes ayant un vécu semblable au sien. Franck aussi a lu beaucoup de livres pendant sa scolarité et réalisait beaucoup de compositions. A ce sujet, Germain lui aussi lisait des livres dans lesquels les personnages étaient solitaires : Robinson Crusoë. L'identité se construit aussi dans la différence qui apparaît aussi dans le récit : Germain évoque le vécu d'autres personnes ; cette différence est lisible dans la référence aux âges : « *David, l'enfant derrière la porte, Véronique, le bébé bleu* », et dans la référence aux expériences, il parle de confrontation : « *j'ai pu ainsi confronter « mon expérience »* » (17). Par ailleurs, si certaines situations relatées par Lorène Russel sont proches, cela signifie aussi que d'autres ne le sont pas.

Dans le récit, nous avons la référence à deux espaces-temps qui se rencontrent. Germain fait référence dans son écrit à son psychothérapeute. Cette référence est intéressante car elle évolue dans le processus du travail biographique. Il fait référence à ses paroles, à un dialogue. Il évoque son psy « *les paroles de mon psychothérapeute me reviennent à l'esprit : méthodes nazies* » (24). Il s'adresse à son psy : « *oui docteur vous avez raison* » (25). Il rapporte les paroles du psy entre guillemets ou encore il rapporte un dialogue avec son psy (34). Mais son récit dépasse ce qu'il dit au psychothérapeute. Il le dépasse parce qu'il écrit des éléments qu'il n'a pas abordés avec lui. Il fait référence au journal de sa mère en s'adressant au psy, il envisage de lui en parler : « *qu'est-ce qu'il dirait mon psy (mais cela viendra, je n'en suis qu'au début) s'il savait que maman essesse consignait dans un journal, dans un livre de comptes plutôt, tout ce que j'avais fait* » (36). Il évoque un fait dont il n'a parlé à personne et donc pas à son psy quelques chapitres plus loin : « *moi, c'est la première fois que j'en parle, ici* » (136). Il évoque le fait qu'un abbé voulait abuser de lui. Il met en italique le *ici* faisant référence au livre, à l'écrit. Myriam aussi évoque son psychiatre et son médecin comme étant les personnes auxquelles elle a eu recours dès le moment où elle a su qu'elle était enceinte. Puis, elle précise qu'elle ne pouvait pas tout leur dire. Elle dépasse le récit fait aux médecins lorsqu'elle décide d'écrire et de publier.

Le travail sur la temporalité apparaît donc à plusieurs moments du récit. Alors que Germain enfant était fixé sur le présent, le vécu au jour le jour ; sa biographisation, son travail biographique l'amène à travailler cette attitude temporelle. Il travaille aujourd'hui, hier et demain : aujourd'hui est le jour de l'écriture, les cinquante six ans, les moments où il écrit, hier renvoie au contenu du récit d'apprentissages et demain renvoie à son projet pour soi et pour d'autres. Le récit l'amène à faire des hypothèses au présent, à avoir un commentaire métalinguistique sur ce qu'il écrit et a éprouvé des émotions au présent : « *sur la toile de mes paupières closes je revois le petit que j'étais* » (75). L'adulte parle de son âge. Il a cinquante six ans lorsqu'il écrit. Le travail d'écriture semble avoir été fait sur la même année car du début à la fin du livre, c'est toujours cet âge qu'il donne. Cet âge est le point de référence pour commenter différents événements, différents ressentis.

> il se définit : à cinquante six ans, je suis toujours un zombie, naviguant en eau trouble, les yeux tantôt côté mort, tantôt côté vie, incapable de choisir (46).
> il repense à la fable. Quarante-neuf ans après, la situation est inchangée (94).
> A cinquante-six ans, j'en suis toujours à échafauder des hypothèses.
> parfois tout au long de ce récit que je fais à cinquante-six ans, j'ai l'impression de radoter, de ressasser (134).

Il parle du futur : lorsqu'il parle de la fin de son témoignage, lorsqu'il évoque la rencontre future avec son père et sa mère au ciel.

Le travail sur le temps est signifié aussi dans une fonction poétique du langage à travers le choix des titres des chapitres et ce temps est parfois rattaché à un espace. Le récit de Myriam est aussi un travail sur l'espace-temps. Elle revient, le temps du récit, sur les lieux de son enfance où elle n'était jamais revenue. Myriam, l'écrivant adulte, s'assoit près du sapin pour écrire, elle visite chacun de ses endroits et chaque fois, elle se souvient : elle va voir son arbre « *où je me suis mise d'abord à prendre des notes, où j'écris aujourd'hui (…) tout près de mon arbre qui a subi un sérieux passage chez le coiffeur* » (18). Et elle va voir son lion : « *mon bon vieux lion, il est toujours là, couché au bord de la route ! Aujourd'hui que je me retrouve près de lui…* » (40). Ainsi, le récit de Myriam est le travail de mise en forme dans un espace de son histoire passée. En effet, alors qu'elle revisite son espace antérieur, elle revisite le temps vécu, la réalité antérieure vécue.

Concernant la structure narrative, les récits d'adultes ex-enfants maltraités peuvent être analysés par deux types de structures qui associent le schéma quinaire et les propositions de Paulme. La première relate la maltraitance dès la naissance.

- **Soit la structure 1 (Franck, Myriam)**

- Etat initial manque-danger
- Action avec rencontres, épreuves qualifiantes et épreuves triomphantes

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- Conséquences : l'Après qui peut être une épreuve nouvelle avec danger
- Etat final avec transformations

❖ **Soit la structure 2 (Johnny, Germain)**

- Etat initial-situation normale
- Dégradation-danger
- Action avec rencontres, épreuves qualifiantes et épreuves triomphantes
- Conséquences : l'Après qui peut être une épreuve nouvelle-danger
- Etat final avec transformations

Les conséquences sont le départ à la ferme (Myriam) puis le départ de la ferme pour créer sa famille, dans un foyer (Johnny) puis départ de ce foyer pour voyager, à l'université (Germain) et chez un patron (Franck) où ils rencontrent une nouvelle épreuve-danger : la fuite des autres (Germain), les moments d'angoisse (Myriam), la drogue (Johnny) et l'alcool. L'état final est le ressaisissement de soi notamment à travers l'écriture puisqu'elle est un projet.

❖ **Les stratégies de projet**

Le récit est lié à la stratégie de projet de soi primordial qui s'appuie sur la biographisation autrement dit la réflexion sur la vie et l'espoir. Germain évoque explicitement le projet de soi : « *je ne suis qu'un quêteur de mémoire obstiné à me reconstruire, à me donner une image que je puisse accepter, du bon côté du miroir* » (134). Germain s'interroge sur la valeur du témoignage pour lui c'est-à-dire sur son dilemme entre la vie et la mort, il met en lien avec l'espoir. Au tout début du livre, il écrit à ce sujet : « *finalement, espoir ou désespoir ? Je ne renie rien de ce que j'ai déjà dit. Il n'y a pas d'espoir à moins que ce témoignage n'agisse comme un puissant exorcisme catapultant d'un seul coup dans la nuée les milliers, les millions de tonnes de scories encore chaudes dont le poids pèse sur chaque pouce carré de mon être, chair et âme confondues, le paralysant, lui interdisant de s'élever à la lumière d'un jour nouveau* ». Johnny rattache à l'espoir son mode d'écriture au présent : « *c'est pour que l'espoir vive que j'ai voulu écrire au présent mon journal du passé* » (365). Germain écrit parce qu'il entend et lit des récits. Il se compare à ces récits et décide alors de « *témoigner* », de faire son « *témoignage* ».

Myriam écrit aussi pour elle et pour d'autres. « *Et puis trouver la force de le dire pour que vienne le temps de ne plus se taire. Pour soi et pour tant d'autres »* (11). Elle est cette personne victime qui s'adresse à d'autres personnes victimes au nom de ce qui les unit : une expérience traumatique ou une souffrance identique qu'elles ont partagée : « *pour tous ces petits garçons et ces petites filles qui ont été en trop, quelque part ici ou ailleurs* » (11). Il y a similitude mais aussi

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

écart de génération ; elle devient celle qui a de l'expérience, l'aînée puisqu'elle invite à ce *« que d'autres langues se délient, que d'autres yeux s'ouvrent peut-être, d'autres oreilles acceptent d'écouter* ». Ces autres semblent être des adultes, des voisins et des professionnels. En effet, elle fait référence à son médecin, son psychiatre et à son mari comme des personnes qui ont su l'écouter et être patients avec elles. Elle montre par son écrit « *que du traumatisme on peut survivre, qu'on peut même le transformer »*. A la fin de son livre, elle évoque son attachement à son mari, le travail sur elle et l'affection portée à ses enfants : ce qu'elle craignait n'est pas arrivé, elle sait s'occuper de ses enfants. Elle évoque aussi le fait qu'elle n'a plus peur : « *la voix qui m'a forcée à me taire pendant toutes ces années, je l'entends encore (…) mais elle ne me fait plus peur. Il en a fallu du temps* » (12). La transformation peut aussi se lire dans les titres où par exemple, le dernier titre réfère à une situation agréable avec l'emploi du terme bonheur. Johnny écrit aussi pour lui-même car alors qu'il écrit qu'il croyait qu'il fallait oublier, il écrit qu'il s'est trompé : « *il faut se souvenir pour exorciser »* et il écrit pour les autres puisqu'il faut dénoncer : « *il faut se souvenir pour dénoncer* » (265). Ainsi, le souvenir est pour lui-même et tourner vers les autres, il le met au même niveau. Il introduit lui aussi une personne qui l'a aidé : « *c'est mon ami qui œuvre pour le Centre Simon Wiesenthal qui m'en a convaincu* ». Il introduit l'idée de don : après l'expérience de maltraitance, il a été placé dans une institution où il a rencontré Pénélope. « *Pénélope est une de ces trop rares personnes qui ne vivent que pour donner. Avec elle, au lieu de continuer à voler et à mentir, j'ai appris à donner* » (356). Johnny écrit aussi qu'il n'a plus peur ; il rapporte en conclusion de son livre la conversation téléphonique qu'il a avec Chantale dans laquelle il parle de sa peur « *Chantale : je n'ai plus peur de toi. C'est fini…* ». Ainsi, la stratégie de projet de soi est doublée d'une stratégie de projet pour les autres

4.4 Discussion

4.4.1 La transformation des stratégies

Avant de parler de la transformation, deux points sont précisés sur les stratégies de coping. Tout d'abord, nous avons noté que l'expression clarificatrice consiste notamment à « *écrire comme si nous nous adressions à quelqu'un en qui nous avons entièrement confiance* » ; or, l'adulte écrivant ex-enfant maltraité s'adresse principalement à deux personnes : le lecteur et l'adulte maltraitant. Concernant ce dernier, en l'occurrence, il n'est pas ce quelqu'un en qui la confiance existe. Pour comprendre cette expression clarificatrice dirigée vers l'adulte maltraitant, il faut se tourner vers la théorie bakhtinienne du dialogisme. Selon cette théorie, le sujet parle/écrit, toujours en attitude responsive à l'égard d'une masse d'énoncés déjà là. En allant plus loin sur le dialogisme (Blanchet P., 1995 : 95), le degré de présence du discours d'autrui se trouve soit dans une relation

interdiscursive (de discours à discours non présents), soit dans une relation interlocutive (de face-à-face), soit dans un dialogisme montré, soit dans un dialogisme constitutif c'est-à-dire forcément existant même s'il n'est pas clairement énoncé. Enfin, des énoncés monologaux, produits par un seul et même locuteur, sont des discours unilatéraux qui peuvent être dit dialogiques car ils renvoient à des discours artificiels, fabriqués. Ceci rejoint l'idée posée par Hanus (2001 : 46) à savoir que « *la résilience est aussi un message, une réponse* » notamment « *à celui qui s'est révélé défaillant* ».

Ensuite, nous avons noté que l'écriture permet la préparation d'un entretien. Sur ce point, l'adulte écrivant ex-enfant maltraité fait référence à un entretien entre lui et l'adulte maltraitant. Cet entretien se trouve décalé dans le temps et dans l'espace. L'écriture apparaît alors comme le moyen de préparer cet entretien réel ou fictif. Johnny téléphone à l'adulte maltraitant ; il rapporte cette conversation téléphonique dans laquelle il énonce un ensemble de faits qui lui permettent de dire qu'il n'a plus peur, de refuser l'identité attribuée et la relation imposée. Germain et Franck évoquent, quant à eux, un entretien dans le royaume des Cieux. Enfin, les stratégies centrées sur l'émotion sont liées, comme le notent Fischer et Tarquinio (2006), l'une apparaît comme permettant l'autre. En effet, pouvoir écrire en régulant son émotion, c'est pouvoir augmenter ses compétences émotionnelles et communicationnelles.

Ceci étant dit, les stratégies de l'adulte écrivant sont la transformation des stratégies de l'enfant. La transformation s'opère dans les stratégies spécifiques : puisqu'elles sont reprises sur un versant positif et fonctionnel, centrées sur l'individu ou tournées vers les autres. De plus, certaines apparaissent et d'autres non.

- **Transformation des stratégies de coping**

L'adulte écrivant est dans l'expression de son émotion passée alors qu'il était jusque-là dans la répression de son émotion. L'adulte écrivant augmente sa capacité à communiquer et à agir. En effet, écrire, c'est utiliser le langage. Or, l'écriture autobiographique est l'utilisation d'un macro-acte de langage : celui de dénoncer, témoigner, raconter. Il a une fonction illocutoire et perlocutoire. Il engage les autres vers l'action : soit d'écrire, soit d'intervenir auprès des enfants maltraités. Ecrire s'oppose alors à la pratique langagière qu'il a dû subir et l'inverse : celle de l'adulte maltraitant qui repose principalement sur des actes de langage menaçants (Van Hooland, 2005 et 2006) auxquels il n'a pu répondre.

- **Transformation des stratégies de positionnement : du familial au social**

Alors que les stratégies de positionnement correspondent au développement d'un personnage face à un adulte maltraitant qui est auteur de la vie de cet enfant ; l'adulte écrivant est auteur de son

récit. L'adulte maltraitant devient à son tour personnage. L'adulte écrivant le situe dans un rapport d'interlocution asymétrique. Lorsqu'il s'adresse à lui, il ne lui laisse pas la possibilité de répliquer. De plus, ce positionnement face à l'adulte maltraitant n'est plus dans un *positionnement familial*, il est dans un *positionnement social*. Ceci rejoint la définition des stratégies de positionnement selon Esparbès-Pistre et alii (1996). La nature même des stratégies de positionnement est transformée.

- **Transformation des stratégies identitaires**

Les stratégies identitaires sont modifiées : elles sont moins nombreuses et elles sont recentrées sur soi. En effet, alors qu'il y avait construction d'un réseau relationnel, la nature de ce réseau est différente. Elle apparaît comme la construction d'une appartenance à un groupe. Nous adaptons ici la définition du sujet social de Barus-Michel (1987). Selon cette auteure, il y a unité auto-engendrée lorsqu'il y a « *la reconnaissance réciproque et le sentiment d'appartenance qui s'atteste par l'emploi du « nous ». Ce nous affecte généralement l'identité de l'unité et son projet. Le sujet social présente cependant les caractéristiques qui le différencient du sujet-individu et spécifient la psychologie sociale. Il faut d'abord remarquer que l'unité sociale reste imaginaire et symbolique ; elle est dépourvue de réalité. Le groupe qui s'auto-désigne dans la première personne du pluriel est à la fois un projet, une construction imaginaire, une représentation plus ou moins élaborée* » (26-27). Dans les récits d'adultes, il y a reconnaissance et sentiment d'appartenance mais il n'y a pas désignation par un nous. C'est pourquoi nous utilisons l'expression *sujet social symbolique*.

Ensuite, il y a retour, dans et par l'écriture, sur l'espace-temps individuel antérieur. Le récit autobiographique favorise ce retour puisqu'il permet de remonter aux événements passés dans les situations dans lesquelles ils se sont déroulés.

- **Transformation des stratégies de projet**

Les stratégies de projet se centrent sur le projet primordial de soi en même temps qu'elles le dépassent. L'écriture est d'abord la reprise du projet primordial de soi. Elle est clairement reliée à la vie pour Germain et à l'espoir pour Myriam et Johnny. Cette écriture est tournée vers les autres. Elle devient un projet pour les autres. Dans ce sens, il y a transformation. Ceci est explicité à travers l'approche de l'expérience biographique de Delory-Momberger (2005 ; 2003). L'écriture constitue une expérience. Ils rassemblent et élaborent un ensemble de savoirs : savoir sur soi qui est le savoir objet biographique, savoir activité qui est le savoir écrire et savoir-relation qui est la relation aux autres, aux lecteurs notamment. Par l'élaboration de cette écriture, ils transforment leur savoir en ressources pour les autres et en ce sens, leur expérience d'écriture fait expérience et ils deviennent ceux qui ont de l'expérience. Il y a transformation d'une expérience en une autre.

C’est avec Fustier (2000) que nous comprenons aussi cette stratégie. Cet auteur a travaillé sur les motivations « *à s’occuper d’enfants* ». Il relève qu’il y a entre l’adulte qui s’occupe d’enfants et les enfants « *similitude, mais écart de génération :* [l’adulte] *montre par sa présence et par l’aide qu’il apporte, que du traumatisme on peut survivre, qu’on peut même le transformer, et justement en prenant symboliquement une place d’aîné ; l’autre, la victime actuelle, qui attend de l’aide sera sollicitée pour devenir ce que son aîné est déjà, un donateur pour des tiers* » (2000 : 154). Et avec Million-Lajoinie étudiant les récits de vie, se retrouve l’expérience dont parle Delory-Momberger (2003) car « *les témoignages (sont) relatifs à l’expérience* », « *les auteurs espèrent bien, compte tenu de leur âge, que l’expérience acquise dont peut témoigner leur récit* » retiendra « *l’attention de certains membres des générations suivantes* » (1999 : 139). Ainsi, ils transforment en expérience leur expérience. Germain parle de son expérience lorsqu’il a lu le dossier de presse de l’émission : « *j’ai pu ainsi confronter mon expérience* » (17). En écrivant « *pour tous ces petits garçons et ces petites filles qui ont été en trop, quelque part ici ou ailleurs* » (11), Myriam montre par son écrit « *que du traumatisme on peut survivre, qu’on peut même le transformer* ».

Nous avons en définitive pour l’adulte un modèle intégratif de la résilience personnalisation en tant que totalisation.

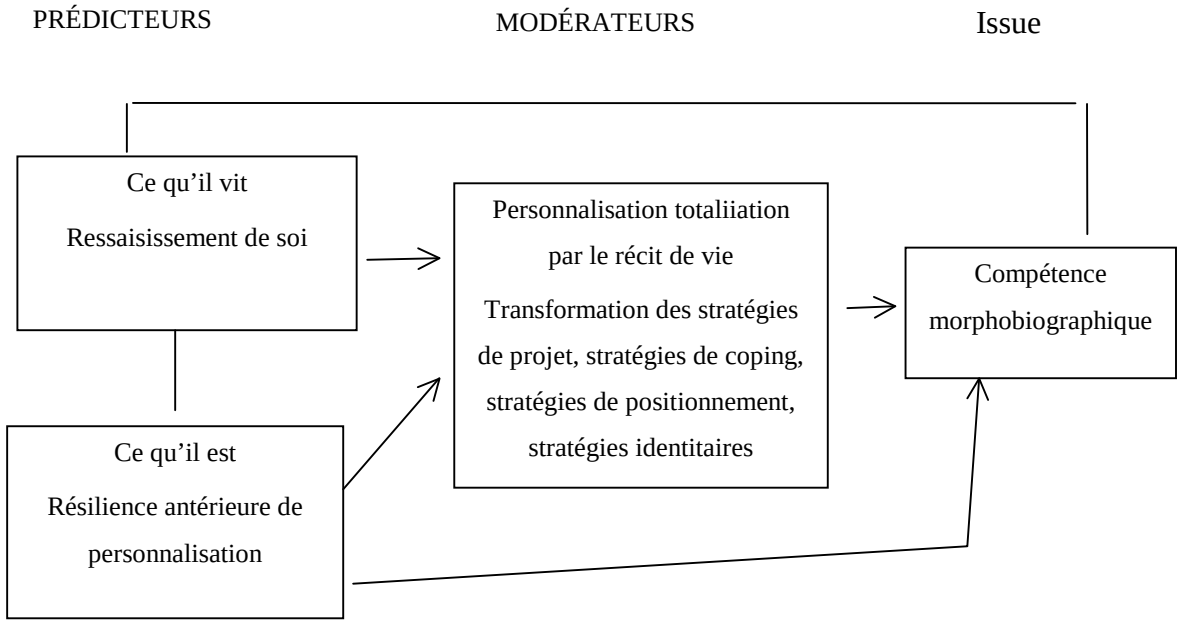


Figure 3. Modèle intégratif de la résilience personnalisation adulte via le récit autofictionnel de résilience

En rapport à ces éléments, il y a à travailler un schéma narratif pour faire produire une histoire de résilience à des adolescents au sens où il y a à proposer un *schéma d’analyse* ou une fiction qui repose sur un savoir objet abstractif pour un savoir activité.

4.4.2 Vers un schéma narratif Histoire de résilience

4.4.2.1 Principes

Travailler un schéma narratif *Histoires de résilience* c'est-à-dire expliciter les catégories de la structure narrative s'appuie sur les propositions de la psychologie cognitive de l'éducation. Nous partons tout d'abord du principe selon lequel : « *tout concept peut être vu à la fois comme catégorie et comme schéma. On peut le considérer du point de vue de la catégorie des objets qu'il représente et des relations qu'entretient cette catégorie avec d'autres, mais aussi le regarder à travers les objets qu'il désigne ce qui revient à se contrer sur l'emboîtement de ces objets dans des agencements plus englobants. Le concept de vélo désigne à la fois une catégorie d'objets, qui est une sous-catégorie des véhicules et un schéma qui renvoie à l'agencement des parties (cadre, guidon, pédalier, selle, etc.)* » (Ib., 260-261). Ainsi, la résilience est un schéma qui renvoie à l'agencement des pratiques familiales, évaluation et stratégies de personnalisation enfants et adultes. Il reste à déterminer les catégories et sous-catégories et leurs appellations exactes pour être travaillées avec des adolescents. Qu'il s'agisse de la première ou de la seconde structure narrative, nous devons catégoriser le manque-danger, l'action avec rencontres, épreuves qualifiantes et épreuves triomphantes, les conséquences : l'Après qui peut être une épreuve nouvelle avec danger, l'état final avec transformations. Dans la mesure où il s'agit de travailler ce qui relève de la biographie, cela signifie que nous avons à faire à une mémoire épisodique. La distinction de cette mémoire avec la mémoire sémantique ouvre des pistes de travail des catégories. En effet, « *il ne faut pas confondre l'intégration des informations nouvelles dans les connaissances antérieures du sujet et l'enracinement des apprentissages nouveaux dans son vécu. Dans le premier cas, le processus d'intégration se déroule au niveau de la mémoire sémantique et implique la mise en relation d'informations de même statut. Dans le second cas, il s'agit de transférer une représentation de la mémoire épisodique vers la mémoire sémantique ou, autrement dit, de transformer le statut d'une représentation : d'une expérience personnelle, il faut faire soit une connaissance déclarative, soit une procédure* » (Crahay, 2005 : 257). Nous cherchons à ce que l'expérience personnelle de l'adolescent devienne une connaissance car les adultes passent du fonctionnement réflexif au fonctionnement abstractif lorsqu'ils rencontrent des concepts ou des catégories utilisées dans le social ; il y a donc, pour nous, à transformer ces concepts en catégories utilisables par l'adolescent. Nous nous appuyons alors tout d'abord sur la définition de ces deux mémoires : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. « *La première contient les éléments personnels du sujet, ses souvenirs d'enfance, son vécu ; c'est une sorte de mémoire autobiographique. La mémoire sémantique est quant à elle la mémoire conceptuelle ; elle*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

comprend les connaissances d'ordre général qui sont soit de type déclaratif, soit de type procédural ». Le contenu de la mémoire sémantique est fait « *de concepts, principes, règles, images mentales, ou plans d'action qui, tous ont une portée quelque peu générale. Pour l'essentiel, la mémoire sémantique comporte deux types de connaissances* » (Ib., 255). Les connaissances relatives aux choses ou connaissances déclaratives correspondent soit à des réseaux conceptuels représentés sous formes propositionnelles soit à des images mentales appelées connaissances analogiques parce qu'elles conservent certaines propriétés spatiales des objets et de ce fait présentent une sorte d'isomorphisme avec l'élément de référence. Les connaissances liées à l'action ou connaissances procédurales correspondent à des séquences d'actions, probablement encodées sous la forme de règles de production.

Les connaissances déclaratives sont encodées sous forme de catégorisation : la catégorisation est une propriété fondamentale du fonctionnement cognitif. Les structures de connaissances sont organisées par deux relations fondamentales : la relation d'inclusion hiérarchique de classes, à laquelle correspondent des catégories et des réseaux sémantiques et la relation parties-tout, à laquelle correspondent les schémas et les scripts. Cela signifie que la structure narrative est transformée en schéma narratif *Histoires de résilience* par la propositions de catégories hiérarchisées.

4.4.2.2 Les catégories

4.4.2.2.1 Le manque-danger ou dégradation danger = expérience familiale difficile

Nous utiliserons la catégorie *expérience familiale difficile* car visant l'utilisation du schéma pour la transformation de l'expérience biographique, nous n'utilisons pas le terme de maltraitance psychologique. Et si nous prenons en compte l'idée d'expression émotionnelle, nous retenons l'adjectif *difficile*. Le choix de cet adjectif repose sur sa signification en terme de menace et de perte (comme évoqué précédemment). L'adjectif *familiale* permet de situer l'expérience à laquelle il est fait référence. A l'intérieur de cette catégorie, il y en a d'autres. Nous garderons les catégories *relation, communication, espace, temps* et *projet* qui sont des catégories accessibles pour un adolescent. A l'intérieur de chacune d'elle, il existe d'autres éléments que l'énoncé hétérobiographique développera. Nous avons donc : la catégorie *expérience familiale difficile* avec les unités *relation, communication, espace, temps et projet.*

4.4.2.2.2 L'action = actions/réactions

Cette catégorie renvoie aux stratégies utilisées par l'individu pour faire face et se construire. Nous retenons la catégorie *action* et lui ajoutons la catégorie *réaction*. En effet, le choix pour la

catégorie *action* se fait en appui sur la structure narrative qui est facilement interprétable. Le choix pour le terme *réactions* se fait à partir de l'idée de réaction émotionnelle et complète le sens du mot *action* car il s'agit d'une action face à quelque chose ou quelqu'un. A l'intérieur de celles-ci, se trouvent celles qui correspondent aux stratégies de coping, de positionnement, de projet et identitaires qu'il ne semble pas possible d'utiliser sous ces appellations compte tenu de leur opacité. Les stratégies de coping renvoient à la régulation de l'émotion et à l'apprentissage. Nous retenons l'idée d'apprentissage sous forme verbale puisqu'il traduit une action. Nous avons donc la catégorie *apprendre*. En ce qui concerne la régulation de l'émotion, nous utilisons la catégorie *gérer le ressenti*. Nous préférons le terme *ressenti* car il apparaît comme un terme moins connoté d'un point de vue psychologique que celui d'émotions et nous retenons le verbe *gérer* qui fait référence à l'action. Cette catégorie est générique puisqu'elle englobe d'autres éléments mais en même temps, elle se distingue de la catégorie apprentissage. Pour la stratégie identitaire, bien qu'elle renvoie à un ensemble de points, nous retenons le verbe *se définir* en nous appuyant sur l'idée que le concept d'identité comprend souvent ce critère et qu'il y a à introduire la notion d'identité, de définition de soi dans le processus de transformation. Nous transformons la stratégie de projet par l'unité verbale *avoir un projet*. Cette unité permet de faire miroir à celle utilisée dans la catégorie *expérience familiale difficile*. La stratégie de positionnement est traduite par l'unité verbale *adopter une attitude*. Cette stratégie renvoie à la prise de rôles, le développement d'un personnage mais ces deux catégories peuvent être trop proches de la fiction et empêcher le récit autobiographique ; par ailleurs, se référer à des catégories comme prendre un rôle ou jouer un rôle peut avoir une connotation péjorative, ne pas être immédiatement parlant pour parler de soi et pour faire une histoire. En effet, il s'agit d'un personnage et donc d'un rôle, il apparaît donc difficile de lui faire jouer un rôle alors qu'il en joue déjà un dans toute son histoire. La catégorie *adopter une attitude* laisse envisager une double utilisation : l'une fictionnelle, l'autre autobiographique. De plus, adopter une attitude renvoie à adopter une pose en référence aux attitudes que les enfants doivent avoir au moment du repas par exemple.

Nous avons donc la catégorie *actions/réactions* avec les unités *se définir, adopter une attitude, apprendre, gérer le ressenti* et *avoir un projet.*

4.4.2.2.3 Conséquence-Après = situation de vie après

Si nous avons utilisé la catégorie *expérience familiale difficile* afin que l'adolescent perçoive son vécu avant le placement en terme d'expérience d'une part, et si, d'autre part, le placement doit être considéré, après un travail biographique, comme une expérience, la catégorie dans laquelle il va se situer n'emploie pas d'emblée la catégorie *expérience* mais davantage la catégorie *situation de vie*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

après. L'adverbe *après* signifie *après* cette expérience familiale difficile. En référence aux récits des adultes ex-enfants maltraités et à la situation de vie après la maltraitance que l'adolescent peut connaître, elle comprend les catégories : *foyer, établissement, autre famille, sa famille* et *autre*. En effet, le foyer n'est pas une situation qui est évoquée dans les récits d'enfance maltraitée mais il est la situation de vie de l'adolescent. Il est donc indispensable de l'insérer. Nous n'utilisons pas l'acception complète foyer de l'enfance, ni celle de MECS. De même, dans la mesure où l'adolescent peut avoir connu le retour dans sa famille ou le placement en famille d'accueil, les catégories *sa famille* et *autre famille* sont insérées. Le possessif marque le caractère d'appartenance qui peut donc renvoyer aussi à sa famille élargie. L'adjectif *autre* signifie par conséquent une famille qui n'est pas sa famille biologique. La catégorie *établissement* est utilisée par référence aux établissements scolaires qui peuvent être divers : école, collège, lycée et à l'intérieur, école ménagère, lycée professionnel avec ou sans internat. La catégorie *autre* est utilisée pour renvoyer à des situations de vie différentes qui sont à envisager : la fugue par exemple. Johnny et Myriam évoquent à plusieurs reprises la fugue. La catégorie *situation de vie après* laisse ouvert le champ des possibles au sens où l'adverbe temporel après peut prendre une valeur déictique c'est-à-dire se référer ou non à la situation d'énonciation du récit autobiographique et ainsi faire référence à la situation présente et future. Nous avons donc *situation de vie après* avec *établissement, foyer, autre famille, sa famille et autre*.

4.4.2.2.4 Etat final avec transformations = transformations

Dans la mesure où nous visons les transformations, il convient d'intituler une catégorie par ce substantif *transformations*. Se pose la question d'y ranger les mêmes catégories qui se trouvent dans la catégorie *actions-réactions* puisque théoriquement, ce sont les mêmes stratégies. Nous choisissons de reprendre la catégorie *actions/réactions* pour l'insérer comme une catégorie à part entière de celle des *transformations* et nous choisissons d'en extraire certaines. Nous choisissons de la reprendre pour signifier qu'il peut y avoir une situation de vie après qui peut être difficile et face à laquelle l'adolescent reprend ses actions/réactions. Et nous choisissons d'en extraire certaines pour leur ajouter un trait définitoire positif. Dans la mesure où le récit est un moment central de la transformation et qu'il apparaît dans les stratégies de coping, identitaire, de projet et de positionnement, celui-ci est introduit sous la catégorie substantive *récit*. Ensuite, à partir des récits des adultes ex-enfants maltraités, nous relevons qu'il existe au moins une situation agréable pour eux lorsqu'ils sont adultes. La catégorie *situation agréable* est alors choisie. Le terme *situation* est choisi pour les mêmes raisons que précédemment : elle fait référence à la situation présente pour le récit autobiographique mais elle peut aussi faire référence à une situation future.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'adjectif *agréable* est utilisé pour deux raisons : si les transformations sont en lien avec la situation de vie après le foyer, l'adolescent peut parler de son émotion et donc évoquer le caractère agréable ou désagréable du placement. Ensuite, l'adjectif *agréable* se trouve dans une dernière liste qui peut faire pendant visuellement à un autre adjectif négatif utilisé dans la catégorie *expérience familiale difficile*. Enfin, l'adjectif *agréable* se trouve dans le vocabulaire émotionnel de la joie. Nous ajoutons l'idée de choix et de construction. En effet, les adultes construisent leur projet ou encore choisissent une situation plutôt qu'une autre. Certains qui ont décidé de voyager, de parcourir le monde, peuvent le faire comme c'est le cas pour Johnny. D'autres qui ont décidé, choisi de ne pas ressembler à l'adulte maltraitant ont réussi. Ainsi, nous avons dans la catégorie *transformations* : *situation agréable, récit, choix, construction, actions/réactions*.

4.4.2.2.5 Ajout d'une super-catégorie personnages

Pour faire une histoire de résilience, il est indispensable d'ajouter une super-catégorie : celle du personnage. Pour un équilibre visuel, elle comporte cinq cartes. En correspondance avec l'imaginaire des contes et le récit d'enfance maltraitée, elle comporte : un personnage enfant et un personnage adulte c'est-à-dire des personnages humains et donc des personnages enfant et adulte animal et enfin, un personnage extraterrestre. Le personnage enfant ne doit ni être trop jeune, ni trop âgée. Il est placé sur un deux roues. Le sens de la conduite se fait vers la droite. Le personnage adulte est un personnage célèbre : représentation de Napoléon avec le bras en bandoulière. Les personnages animal sont des chats. La figure du chat est moins agressive que celle du chien : les personnes peuvent être allergiques au chat mais l'animal ne symbolise pas la peur que peut provoquer celle des chiens. Par ailleurs, le chat ouvre une catégorie d'animal : les félins et par extension, les animaux domestiques autrement dit les chiens pour ceux qui n'en ont pas peur. Enfin, la figure du chat comme motif est très présente dans la société de consommation contemporaine : tee shirt, pendule, figurine en bois que l'on trouve dans différents magasins notamment des fleuristes, des papetiers ; d'ailleurs, les oeuvres de l'artiste Watchmeister se déclinent aussi sur différents objets et matière que l'on trouve dans des hôpitaux, des salles d'attente, des foyers sous forme de tableaux, etc.. Enfin, le dessin de la super-catégorie est un point d'interrogation qui symbolise la question qui suis-je ? et qui vais-je devenir ? Il reste à réfléchir sur la présentation visuelle des catégories.

4.4.3 Présentation visuelle du schéma

Dans la mesure où il s'agit de développer un apprentissage, nous tenons compte de la mémoire à court terme. Lieury attire l'attention sur la surcharge et la limite de la capacité de cette mémoire (1996 : 39) : pour lui, « *la surcharge a des effets dramatiques allant jusqu'à provoquer le*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

découragement. Néanmoins, cette limite peut être dépassée en groupant les informations par paquets. Par exemple, si j'apprends merle, pie, canari, aigle, ces mots vont très vite être catégorisés en mémoire sémantique et la mémoire à court terme pourra faire une économie en ne stockant que le nom de catégorie oiseau, ce qui fait une seule unité au lieu de quatre. Ce mécanisme très puissant a été appelé organisation. L'organisation sémantique est le mode d'apprentissage le plus efficace. Il est efficace dès la sixième. Dès qu'il y a organisation, la capacité de la mémoire à court terme sert à la fois pour stocker des noms de catégories mais aussi le contenu des catégories, de sorte que les expériences montrent que l'optimum de catégorisation est de faire des catégories ne dépassant pas trois ou quatre mots par catégories » (Ib., 43). C'est à partir de l'expérience qu'il relate que nous limitons la surcharge. En effet, il fait une expérience avec « *trois planches de mots sont présentées à la suite, chacune présentant une petite hiérarchie sémantique avec une super-catégorie (par exemple animal) contenant trois catégories, elles-mêmes contenant trois mots. Les trois planches représentaient un total de 39 mots* » (Ib.). Dans la mesure où cette expérience est concluante quant à la mémorisation, nous reprenons nos catégories ci-dessus et nous les plaçons sur une planche de quatre catégories qui comportent elles-mêmes cinq mots. Toutefois, même si le nombre est supérieur, il faut noter

- des répétitions d'une catégorie à l'autre : actions-réactions en super-catégories et actions-réactions en sous-catégories ou d'une sous-catégorie à l'autre : projet et avoir un projet
- un élément vide : sous-catégorie autre.
- trois sous-catégories pleines de sens affectif : foyer, sa famille, autre famille
- des super-catégories et des sous-catégories qui comprennent des termes affectif : difficile, après, agréable.

Ce dernier élément suppose de placer sur la même ligne ou en première position la sous-catégorie *situation agréable*.

Lieury (1996) rapporte aussi les possibilités de présentation en indiquant celle qui fonctionne le mieux. Ainsi, il existe trois possibilités de présentation : visuel, auditif et audio-visuel.

- Mots présentés visuellement : écrits sur un carton
- Mots présentés auditivement : dictés
- Mots présentés sous forme de dessins : cette présentation fait l'objet d'un meilleur rappel.

Il conclut que les modes traditionnels de l'école c'est-à-dire la lecture et le manuel sont les plus efficaces. Nous devons écrire les catégories non sur un carton mais sur des cartes format carte à jouer (présentées ou non sous forme de poster). Elles sont affichées sur un tableau avec des aimants. Elles sont accompagnées d'un dessin. Toutefois, le dessin pose des problèmes de deux

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

ordres : des dessins qui n'apparaissent pas trop enfantins et qui ne cherchent pas non plus à se rapprocher d'une culture du tag ou du graff, et la compétence même à dessiner.

Nous attachons une importance aux dessins des super-catégories, aux couleurs et une importance moindre pour les dessins des sous-catégories. Notre but n'est pas de travailler à partir des dessins mais que ceux-ci servent de distraction ou encore d'aide à la compréhension du mot ou à la recherche d'idées. Les dessins choisis et réalisés s'appuient sur une connaissance, un savoir socialement partagé, situé et contemporain. Ils peuvent autant faire référence à des symboles, signes utilisés ici ou là : panneaux de signalisation, figures de bande dessinée ou encore de celles que l'on trouve dans les traitements de texte. Ils ne doivent pas mettre mal à l'aise celui qui les regarde, ils ne doivent pas comporter de références quant à la religion, la couleur de peau, des idées politiques. Les dessins des super-catégories sont les suivants :

- un panneau *attention danger* (triangle et point d'exclamation à l'intérieur) pour la catégorie *expérience familiale difficile*. Elle reprend l'idée d'enfance en danger. La couleur est mauve.
- une ampoule pour la catégorie *actions-réactions* symbolisant le fait de chercher et de trouver. La couleur choisie en correspondance est donc le jaune.
- un train sortant d'un tunnel pour la catégorie *situation de vie après* symbolise le départ. La couleur choisie est le marron clair.
- Un personnage dessiné par des traits simples avec autour et au-dessus de lui des étoiles. La couleur est bleue.

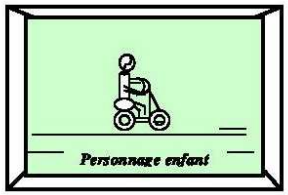
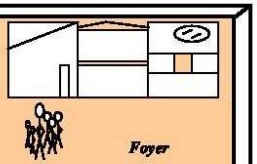
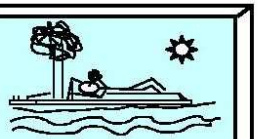
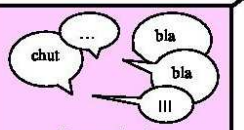
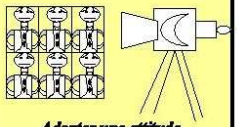
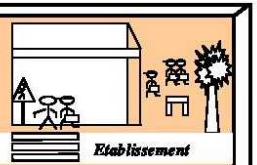
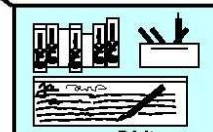
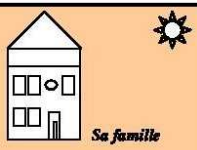
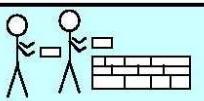
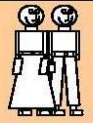
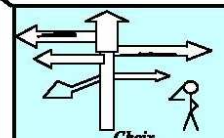
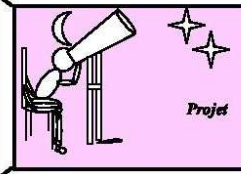
Ce schéma narratif (ci-après) est donc utilisé sur le terrain auprès des adolescents pour les récits hétérobiographique, autobiographique et de fiction.

5 Synthèse

Les hypothèses sont validées puisque 1. les récits fictionnalisés des adultes montrent des stratégies de personnalisation enfant et 2. une transformation des stratégies spécifiques de personnalisation dans la réutilisation de toutes les stratégies générales de personnalisation. Les variations à l'intérieur d'une même stratégie doivent être prises en compte comme autant de styles personnels. Seules les stratégies de positionnement changent de nature du point de vue générique : des stratégies de positionnement familial, elles deviennent des stratégies de positionnement social. C'est le récit de vie en tant qu'autofiction auctoriale publiée qui a cette fonction de transformation des stratégies de personnalisation passées. Ceci a conduit à la réalisation d'un schéma narratif *Histoires de résilience* afin de le travailler avec l'adolescent dans la production de trois récits.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

HISTOIRES DE RESILIENCE *© 2009Michelle Van Hooland*

Personnages	Expérience familiale difficile	Actions-Réactions	Situation de vie après	Transformations
 *Personnage enfant*	 *Relation*	 *Apprendre*	 *Foyer*	 *Situation agréable*
 *Humain adulte*	 *Communication*	 *Adopter une attitude*	 *Etablissement*	 *Récit*
 *Animal jeune*	 *Temps*	 *Définir*	 *Sa famille*	 *Construction*
 *Animal adulte*	 *Espace*	 *Gérer le ressenti*	 *Autre famille*	 *Choix*
 *Extraterrestre*	 *Projet*	 *Avoir un projet*	**AUTRE**	 *Actions-réactions reprises*

Chapitre 3. Etude 2. Le travail des stratégies génériques de projet par la pédagogie de projet

1 Hypothèse

La pédagogie de projet met au travail les stratégies génériques de projet. L'adolescent doit 1. choisir la manière, orale ou écrite, de produire son récit autobiographique et son récit de fiction et 2. tourner ce récit de fiction vers l'extérieur.

2 Méthode

2.1 Population

Nous nous sommes rendue dans 4 foyers : FFN1 avec 7 adolescents, FFN2 avec 3 adolescents et FFS1 avec 4 adolescents, FFS2 avec 4 adolescents et FFS3 avec 1 adolescente. En FFS2, 1 adolescent est arrivé entre la prise de contact et le film. En FFN2, 1 adolescente est en fugue près la prise de contact. Nous avons rencontré au total **19 adolescents lors de la prise de contact**.

2.2 Principe de la pédagogie de projet : le projet spécifique

La pédagogie de projet se réalise à partir de trois types de projet qui se rangent sous le vocable « *projet collectif* » : *projet d'action, projet global d'apprentissage et projets spécifiques de construction de compétences* (Jolibert et Sraïki, 2006). C'est dans les projets spécifiques que sont travaillées les stratégies génériques de projet. Ce projet spécifique de construction de compétences se situe dans un projet d'action qui est un projet de livre intitulé *Histoires de résilience*. Ceci signifie que le projet de livre est tourné vers les autres : un livre s'inscrit dans un projet de lecture par d'autres et le projet de production est tourné vers soi car un choix est laissé à l'adolescent : celui de réaliser à l'écrit ou à l'oral et celui de la nature des récits autobiographiques et de fiction. Il y a ainsi deux démarches à travailler : celle de la **socialisation de l'œuvre** et celle de la **construction de l'œuvre en tant que compétence**.

2.3 Préparation à la production de son histoire fictionnelle de résilience

Jolibert et Sraïki (2006) développent deux démarches différentes de résolution de problèmes, l'une, en lecture et l'autre, en production de textes. Nous adaptons leur proposition concernant la production de texte pour mettre en place une démarche systématisée de production d'histoires qui laisse le choix à l'adolescent. Alors que pour elles, il existe trois étapes pour la démarche systématisée de production d'un écrit (préparation à la production de son récit, gestion de l'activité

de production de son écrit et systématisation métacognitive et métalinguistique), nous posons que ces étapes concernent la production globale de l'histoire de résilience qu'elle soit écrite ou orale :

- Préparation à la production de son histoire fictionnelle de résilience
- Gestion de l'activité de production de son histoire
- Systématisation métacognitive et métalinguistique

Que les projets spécifiques soient ceux en production écrite ou ceux en production orale, ils passent par ces trois étapes. La dernière étape se trouve systématiquement dans les deux premières. La préparation à la production de son histoire orale ou écrite s'appuie alors sur deux phases : phase1 de préparation au sens de prise de contact avec le projet et de situation inductrice et phase2 de production effective avec insertion dans le monde de l'écrit littéraire. Cela signifie que, pendant ces deux phases, la préparation à la production de son histoire passe par l'explicitation de la nature des outils mais n'oriente pas l'adolescent sur celle qu'il doit utiliser. Lors de la phase1. de préparation, une nature variée des histoires de résilience est proposée : des contes, des autobiographies écrites, une est sous forme de dialogue, une autre se présente comme un journal, il y a des romans dont un avec des séquences (Poil de Carotte), un film adapté d'un roman (Vipère au poing). Lors de la phase2. de production, la nature des histoires se trouve dans la référence aux différents récits d'adultes et dans la production de contes avec différentes formes narratives.

❖ **Phase 1. de préparation**

La prise de contact est une situation spécifique car elle pose le projet et la manière de le réaliser. Elle se fait munie des supports étiquetés dans le discours *histoires de résilience*. Face à des adolescents qui peuvent être en échec scolaire ou encore réfractaires, vis-à-vis de l'école ou vis-à-vis du français, le vocable *littérature* est évité. Leur est proposé visuellement l'ensemble des ouvrages en précisant leur nature narrative et aussi un petit recueil de contes. Tous ces éléments leur montrent donc différentes manières de réaliser une histoire. Dans cette présentation, comme le pose le groupe EVA (1996), les termes sont importants.

- Une attention particulière est portée au vocabulaire pour présenter le projet à partir de l'emploi des verbes comme ***faire*** un livre d'histoires de résilience et ***raconter*** des histoires de résilience et non à travers des verbes comme ***écrire***,
- Il est explicitement énoncé que 1. le projet de livre *Histoires de résilience* se fait à partir du **vécu**, et 2. ce vécu sera **transformé** pour être publié : transformer en histoire fictionnelle,
- le projet se déroule à partir de rencontres et de trois moments : un film, des rencontres pour faire et des rencontres pour réviser ce qui a été fait.

- Concernant le nombre d'histoire, la consigne est de réussir à en réaliser au moins une.

La prise de contact est suivie de la situation inductrice (présentée lors de cette prise de contact). Cette situation inductrice s'appuie sur la pédagogie de projet de Huber (2005) pour qui il y a à proposer une œuvre avant d'en réaliser une à son tour. Il s'agit de proposer aux adolescents de regarder le film[3] *Vipère au poing*. Le choix pour la version, plus récente, avec l'actrice Catherine Frot et le jeune acteur Jules Sitruk, est préférée à celle avec l'actrice Alice Saprich. En effet, ayant utilisé ces deux versions auprès de stagiaires en formation du travail social ou en soins infirmiers accompagnées d'un questionnaire du film, les stagiaires analysent mieux la résilience dans la version récente (avec l'actrice Catherine Frot et le jeune acteur Jules Sitruk), que dans la version ancienne (avec l'actrice Alice Saprich) car ils focalisent sur le physique de l'actrice et non sur la relation entre les personnages et donc sur les stratégies mises en place. La version plus récente accentue d'ailleurs davantage sur les actions du jeune garçon. Le choix de ce film repose sur plusieurs points

- Il est une adaptation à partir d'un roman autobiographique (montré à la prise de contact).
- Il commence et se termine sur l'adulte : la transformation est donc déjà posée ; notamment parce que l'adulte vit dans un espace feutré, coloré qui s'oppose à l'espace intérieur familial de l'enfance que l'adolescent peut avoir observé.
- Les images de début du film montrent une étagère de livres et se terminent sur le livre *Vipère au poing* sur lequel l'acteur repose son stylo.
- A la fin du film, dans le générique, il est noté que le livre a été traduit en 17 langues, que l'adulte a des enfants, évoquant ainsi une éventuelle transformation.

Tout au long des rencontres, le film sert de savoir partagé entre le professionnel et l'adolescent. Il appuie le projet : un enfant a vécu une maltraitance et adulte, il en a fait un roman autobiographique que des cinéastes ont adapté en films pour des spectateurs comme eux. Le visionnage du film est suivi de son analyse à partir du schéma narratif. Elle introduit la manière de réaliser le récit autobiographique. A la fin de cette phase1, il est demandé aux adolescents s'ils souhaitent participer au projet de livre et si oui, un rendez-vous pour la première rencontre de la phase2 est fixé.

❖ Phase 2 de production de l'histoire fictionnelle de résilience

La phase 2 de production s'explicite à partir des théories des interactions verbales : nous retenons 1. le terme rencontre, 2. les trois niveaux de l'interaction verbale : situationnel,

[3] Le foyer, en tant qu'institution, s'acquitte des droits de diffusion.

interactionnel et interdiscursif (Gilly, 1999), 3. la définition de l'interaction verbale et de la séquence transactionnelle. Comme Vion (1992) et Kerbrat-Orrecchioni (1995), nous distinguons l'interaction verbale de la rencontre. La rencontre est une *situation donnée* sur un thème donné. La phase de production comprend cinq rencontres parce qu'existent cinq thématiques : relation, communication, espace, temps et projet correspondant aux pratiques parentales psychologiquement violentes. Le terme *rencontre* est maintenu car « *la résilience devient une rencontre lorsqu'elle se manifeste, dialogue entre celui qui l'exprime et celui qui la constate* » (Hanus, 2001 : 32). A l'intérieur de cette situation, nous avons deux niveaux interactionnels : deux interactions en continu qui se répartissent en *séquence transactionnelle* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218). La séquence est une organisation thématique ou sémantique définie en rang dialogal inférieur à l'interaction verbale. Une interaction thématique correspond donc à la séquence hétérobiographique/autobiographique qui précède l'interaction thématique correspondant à la séquence transactionnelle conte de l'éducateur/histoire de résilience faite par l'adolescent. Sur le principe d'organisation hiérarchique des unités et d'apprentissage vicariant, le conte est proposé à chaque fois du point de vue vertical et horizontal. L'histoire est facultative du point de vue vertical mais nécessaire du point de vue horizontal.

Nous reprenons ici la définition de Kerbrat-Orecchioni (1990) de l'interaction pour définir les deux niveaux interactionnels dans une même rencontre. Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un adolescent et un éducateur biographique non modifiables et sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un thème hétérobiographique ou écrivent sur ce thème, parlent d'un thème fictionnel ou écrivent sur ce thème. Dès lors qu'il y a un thème qui est modifié, cela modifie l'interaction. L'idée de modifiable mais sans rupture liée au cadre spatio-temporel renvoie au fait qu'une seule et même rencontre peut référer à des interactions ou encore des séquences qui ont pu se développer dans un cadre spatio-temporel différent dans lequel l'adolescent a pu écrire. Ceci s'appuie sur le principe de *l'interaction verbale ininterrompue* de Bakhtine (1977). Sur le principe du dialogisme, une interaction verbale ininterrompue est celle qui s'appuie sur l'ensemble des énoncés déjà produits, elle s'appuie donc sur l'interaction verbale en présence mais aussi sur d'autres éléments langagiers écrits par exemple. Elle s'appuie sur des énoncés passés et des énoncés hors interaction verbale présentielle sur un même objet non modifié. Ainsi, les individus sont pris dans une interaction verbale ininterrompue jusqu'à ce qu'ils cessent de travailler ensemble.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

2.4 La socialisation de l'œuvre : le projet pour les autres

La socialisation correspond à la socialisation du livre dans la rencontre avec des destinataires (Jolibert et Sraïki, 2006). Le groupe EVA ajoute l'idée de la prise en compte du destinataire dès la production du texte. Dans le contexte de la promotion de la résilience à travers un projet de livre, les deux aspects sont retenus : le livre est tourné vers les autres. Afin de permettre la prise en compte du destinataire dans le texte de l'adolescent, la référence à des lecteurs extérieurs spécifiques intervient : 1. dès la prise de contact, la lecture de leur histoire par les professionnels du foyer lors d'une soirée à la fin du projet est annoncée ; 2. après la phase de production lorsque la proposition est faite de mettre l'histoire réalisée anonymée dans un volume intermédiaire à destination des autres auteurs du foyer et 3. au moment de la révision lorsque la référence à des lecteurs jeunes est faite.

2.5 Recueil

Recueil de la phase1. Nous notons dans un *journal de bord*, suite à la prise de contact et au visionnage avec analyse du film les réactions de l'adolescent selon qu'il décide ou non de suivre le projet, une forme narrative, écrite ou orale, et fictionnelle.

Recueil de la phase2. Après chaque rencontre, est notée dans une grille l'apparition de l'histoire dans les rencontres et dans l'interaction : Hé/hétérobiographique, Ra/récit autobiographique, Co/conte, Hi/histoire (figure 4).

Le détail du recueil se situe en annexe/étude 2/pédagogiedeprojet.

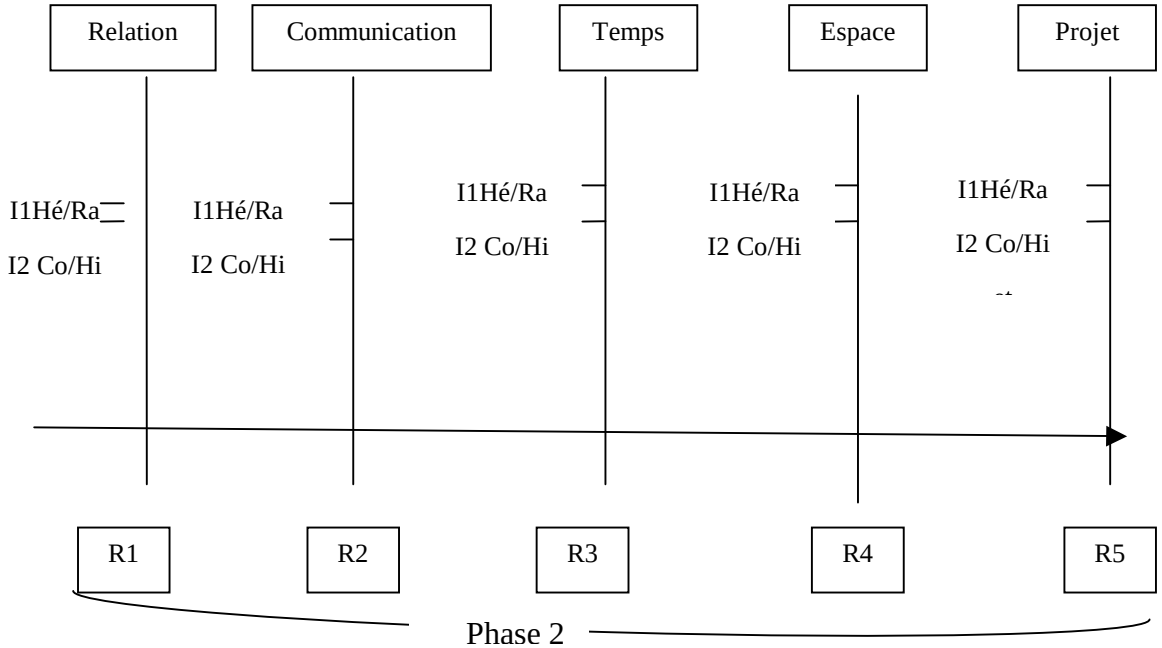


Figure 4. Recueil de la phase 2

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Recueil de la socialisation. Leur réaction lors de la prise de contact est notée dans un journal de bord à partir d'une grille

- Participer au projet
- Faire un récit autobiographique écrit / oral
- Faire une histoire
- Forme de l'histoire

Un questionnaire final anonyme (voir explicitation dans le chapitre 10 ci-après) est proposé après l'expérimentation de la méthode, deux questions recueillent leur opinion sur leur socialisation car elles indiquent que le livre est tourné vers l'extérieur

16. Parleras-tu de ce livre autour de toi (école, amis, famille, …) ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

17. As-tu envie que ce livre soit connu ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

Pendant la phase de révision qui est enregistrée, l'éducatrice biographique fait référence au volume intermédiaire et leur demande par une question fermée, s'ils acceptent que leur histoire soit dans ce volume intermédiaire. De plus, elle leur demande s'ils acceptent que leur histoire soit lue par des destinataires jeunes. Elle recueille la parole de l'adolescent sur ces lecteurs extérieurs par une question fermée. Cette question est formulée

Est-ce que cela te dérange que d'autres jeunes lisent ton/tes texte/s ou histoire/s ?
Est-ce que tu veux bien que d'autres jeunes lisent ton/tes texte/s ou histoire/s ?

Lors de la soirée de réception, l'éducatrice biographique recueille les réactions des adolescents à la lecture du livre par les professionnels.

Qu'est-ce que tu penses de la lecture de ton livre ?
Qu'est-ce que tu penses des fiches recherche ?

3 Analyse

3.1 Analyse de la phase 1

L'analyse s'appuie sur le suivi du projet spécifique : cette analyse comprend la décision énoncée en phase 1 et ce qui est réellement produit au cours de la phase 2 mais aussi ce qui est produit pendant la phase 2 ; nous analysons son comportement en terme de producteur d'histoire en fonction qu'il écrit ou qu'il raconte dans la rencontre ou à l'extérieur.

Le détail de l'analyse se situe en annexe/étude2/producteur de son histoire.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Démarche de production							
		PC	SI	R1	R2	R3	R4	R5
Produire l'histoire	Choisir une forme							
	Ecrire							
	Raconter							
Produire son vécu	Écrire							
	Raconter							
	In/out							

Tableau 2. Projet spécifique de production d'histoire

3.2 Analyse de la prise en compte des lecteurs/destinataires des textes

La question sur des lecteurs jeunes extérieurs par l'éducatrice biographique engage les adolescents vers l'énonciation *d'interventions réactives*. Cette référence à des lecteurs extérieurs se fait à partir d'une catégorisation indéfinie : noms indéfinis *autre*, personne, groupe nominal indéfini avec adjectif *autre* + substantif indéfini *personne* ou adjectif *autre* et substantif *jeune*. Il s'agit d'analyser les interventions réactives de l'adolescent. Par exemple, les interventions réactives par mot-phrases. Les mots-phrases sont considérés selon l'approche de Dubois. En effet, selon cet auteur, (1995 : 133) « *les adverbes oui, si et non jouent le rôle d'une phrase entière, spécialement dans les réponses aux questions* ». Ainsi, la réponse par le mot-phrase *oui* à la question *êtes-vous prêt* ? équivaut, pour Dubois, à la phrase : *je suis prêt*. De même, la réponse par le mot-phrase *non* à la question *avez-vous faim ?* équivaut à la phrase *je n'ai pas faim* et enfin, la réponse par le mot-phrase *si* à la question *tu ne me reconnais pas ?* équivaut à *je te reconnais*. Par exemple, pour Romain,

> RPM25 : et est-ce que tu acceptes que **les autres personnes** utilisent tes histoires ↑ regarde par exemple moi j'ai utilisé des histoires est-ce que toi tu acceptes que je raconte tes histoires à d'autres jeunes
> RPR25 : bah ouais

L'analyse des interventions s'appuie sur l'analyse de la référence faite par l'adolescent lui-même. Dans le récit écrit, nous avons plusieurs catégories indéfinies et définies :

- Indéfinies avec le pronom complément personnel deuxième personne du pluriel : vous qui peut être autant M que les autres destinataires.

> T1/ TB Je vous racontes mon passé (…)

- Définie avec le substantif subjectif *pote* :

> R8M13 : tu vas le montrer
> R8J13 : ouais à mes potes (…)

La référence à un destinataire pour Jan et Bee Lee peut être plus personnelle. Jan s'adresse à sa mère, son père et à une personne décédée. Bee Lee s'adresse à sa mère dans son texte. Dans les

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

textes de Bee Lee, Jim et Jan, il faut travailler les marques de personnes puisque ceux-ci utilisent je # je auteur, un tu et un vous génériques.

***Je* est différent de *Tu*.** Pour interpréter un énoncé contenant je et/ou tu, pour le faire, il faut prendre en compte « *l'acte individuel d'énonciation qui les supporte : est je celui qui dit je dans un énoncé déterminé ; est tu celui à qui ce je dit tu. C'est l'acte de dire je qui donne le référent de je, de la même manière que c'est l'acte de dire tu à quelqu'un qui fait de lui l'interlocuteur.* » (Maingueneau, 1994 : 20).

***Je* a la valeur d'un autre.** Toutefois, n'est pas toujours *je* celui qui dit *je* dans un énoncé déterminé, *Je* a la valeur d'un autre. En effet, celui qui dit *je* peut parler à la place de *tu*, à la place d'une autre personne dans une citation emblématique d'attitudes : « *il s'agit tout autant de proposer un discours hypothétique imaginé que de rapporter des paroles qui auraient été effectivement prononcées.* (...) *Il semble que l'énoncé cité soit choisi pour sa valeur évocatrice d'une attitude, pour ce qui est dit, mais plus encore pour ce qui est manifesté.* » (Coste D. et *alii*, 1986 : 72).

***Tu* : emplois multiples.** *Tu* a valeur de *je. Je* peut énoncer un discours en employant le déictique *tu ;* de même que ce que nous énoncions précédemment pour *je*, n'est pas toujours *tu* celui à qui *je* dit *tu* dans un énoncé déterminé. Mais ce *tu* employé par *je* peut renvoyer à *je*.

Tu a valeur de on. L'emploi de tu peut renvoyer à l'emploi du déictique on dans la mesure où on « interfère avec les embrayeurs personnels surtout à travers deux types d'emplois : comme substitut de nous, et comme moyen d'éviter la 2e personne. » (Maingueneau,1994 : 23).

Nous. Pour Maingueneau (Ib.), « *il n'y a pas que je qui permette de se poser en énonciateur et tu de constituer autrui en allocutaire ; ce rôle peut être tenu par nous et vous.* » « *Nous et vous sont des formes essentiellement ambiguës : je (politesse -majesté), je + je (+je ...) Nous , je + tu (+tu ...) et je + il (+ il ...)* ». De même pour Kerbrat-Orecchioni, « *le nous ne correspond jamais, sauf dans des situations très marginales comme la récitation ou la rédaction collective, à un je pluriel* » (1980 : 40).

On. Le pronom on « *possède les propriétés syntaxiques de termes comme je, tu, il (...) avec lesquels il entre en concurrence.* » (Maingueneau, 1994 : 23).

On indéfini. Le pronom *on* indéfini correspond d'un point de vue morphologique à une 3e personne masculin singulier qui neutralise l'opposition en genre et en nombre. Il désigne un sujet humain indéterminé et le contexte permet de lui conférer une valeur qui peut être très variable.

On substitut d'embrayeurs. Comme nous le précisions plus haut, le pronom *on* peut interférer avec les embrayeurs personnels surtout à travers deux types d'emplois : substitut de nous, moyen

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

d'éviter la 2e personne dans l'usage courant, le pronom tend à se substituer au pronom *nous* : « *on part demain en vacances* », « *on n'est pas pressés* ». Le recours se fait avec des co-énonciateurs non-parlants (Maingueneau, 1994 : 23).

On a deux types de valeurs : a) les valeurs de type exclusif du sujet de l'énonciation : *on* = les autres à l'exclusion de je (Boutet, 1994 : 113) et b) les valeurs de type inclusif : *on* = je + les autres. De plus, ce qui est intéressant, ce n'est pas de savoir si je est inclus ou exclu, mais si les autres « *peuvent faire partie de la composition interne de on.* » (Ib., 118). Ainsi, nous pouvons avoir : on = nous = je + elle ; on = nous = je + les autres ; on = les autres où *on* est différent de je ; on1 = les autres à l'exclusion de je versus on2 = je + les autres dans une même phrase.

L'analyse des réponses recueillies lors de la soirée ne renvoie pas à leur appréciation de la lecture mais à la référence à d'autres lecteurs. Nous rassemblons dans un même tableau le projet tourné vers les autres lecteurs. Les réponses se font par Oui = 1 et Non = 2.

	BL	JA	JI	H	R	Jé	Cé
Lecteur prof foyer							
Lecteur ami							
Lecteur famille							
Lecteur prof autre							
Destinataire jeune différent							
Destinataire jeune identique							
Volume intermédiaire							

Tableau 3. Lecteurs et destinataires

3.3 Analyse des questions

Une analyse de la prise de contact et de la situation inductrice est réalisée à partir de la réponse O/N. Une analyse des questions fermées lors de la soirée est aussi réalisée. Une analyse par tri à plat est réalisée pour les questions 16 et 17 du questionnaire anonyme final. Les réponses sont codées a, b, c, d et e.

Foyer	Q16
FFN	
FFN	
FFN	
FFN	
FFS	
FFS	

Tableau 4. Q16

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

3.4 Analyse de la phase 2 de production

Le repérage de l'apparition des histoires est aussi le repérage du nombre et du rythme des rencontres. Le détail des analyses se trouve en annexe/étude 2/déroulement de la phase 2. Compte tenu des résultats de la production, un second niveau d'analyse consiste à étudier les variables suivantes

si la nature de l'histoire est fonction de l'âge
si la nature du récit autobiographique est fonction de l'âge
si la nature du récit autobiographique est fonction du placement
si le nombre est fonction de l'âge
si le rythme est fonction de l'âge
si le rythme est fonction du profil

L'analyse des réponses au questionnaire final anonyme est mise en lien avec la réception.

4 Résultats

4.1 Projet spécifique

❖ **Adolescents engagés dans le projet jusque la fin de la phase 2**

	Total après prise de contact			Total après visionnage du film			Total première rencontre	Total nombre fin phase 2
	Présents	Intéressés	Indécis	Présents	Intéressés	indécis		
FFN1	7	4	1	4	3		5	5
FFN2	4	2	1	2	2		1	0
FFS1	4	2	1	4	2	1	3	0
FFS2	3	2	0	5	3		3	2
FFS3	1	1	0	0	0	0	0	0
Total	19	11	3	15	10	1	12	7

Tableau 5. Adolescents engagés jusque la fin de la phase 2

Le **projet spécifique en phase 2 est suivi jusqu'au bout par 7 adolescents**. Lors de la prise de contact, en FFN2, Jim annonce qu'il écrira *quelque chose*, que ce sera sur son vécu et qu'il ne sera pas reconnu. Romain demande si l'on peut parler de son vécu. Dès cette phase, les deux garçons disent qu'ils souhaitent participer au projet. Hilda et Jérémy énoncent leur participation après le film. Alors qu'après la prise de contact, Bee Lee émet la possibilité de participer ; après le film, il fait une réponse négative. Jan et Cécilia donnent leur accord dès la prise de contact. Cécilia dit qu'elle fera une histoire pour sa mère et Jan dit qu'il écrira une lettre. Morgane, Kelly et Jessy, en FFN1, sont présents dans la prise de contact et Jessy sera absent lors du film. Finalement, la première rencontre n'aura lieu qu'avec Morgane ; Kelly est en fugue. En FFS1, Clément, Mélanie et Thibault sont intéressés lors de la prise de contact. Lors du film, Clément et Anthony sont

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

présents et donnent leur engagement pour le projet. Ils quitteront le foyer après RC2. Mélanie participe à la première rencontre (RR1) puis quitte le foyer.

❖ **Après la phase de contact**

Bee Lee participe au projet trois mois après son commencement par l'intermédiaire de son frère qui lui dit d'écrire. Mélanie participe au projet deux mois après son commencement.

❖ **Deux projet d'édition**

Compte tenu de l'importance des écrits autobiographiques de Jim, un projet spécifique d'édition lui est proposé dès la première rencontre avec un nombre de textes pour objectif : 15. Or, il engage par la suite son frère dans ce projet d'édition en lui demandant d'écrire.

❖ **Profil pour le récit et l'histoire**

Nous aboutissons à autant de projets spécifiques que de participants puisque chacun a réalisé une forme particulière et un nombre différent et aussi parce que nous aboutissons à deux projets d'édition spécifiques : un collectif et un pour deux auteurs.

Hilda a fait un récit oral (Ro) de son vécu en RR1 et RC2, deux histoires fictionnelles de résilience à l'oral en R1 et R2 (HFRo) et un récit de résilience fictionnalisé à l'écrit (HFRé) entre RT3 et RE4. Elle produit après le conte. Romain a fait un récit oral de son vécu en R1 et R2, et onze histoires fictionnelles de résilience à l'oral : 1 en RR1, 1 en RC2, 1 en RT3, 4 en RE4 et 4 en RP5. Il produit sans le conte en RR1, avant le conte en RC2, RT3 et RE4. Jérémy a fait un récit oral de son vécu et quatre histoires fictionnelles de résilience à l'oral à chaque rencontre : RR1, RC2, RT3, RE4. Il produit après le conte en RR1 et avant dans les autres rencontres. Cécilia a fait un récit oral de son vécu, une histoire fictionnelle de résilience à l'oral et une histoire fictionnelle à l'écrit. Elle produit après le conte en RR1. Jan a fait un récit oral de son vécu en RR1 et RC2, deux histoires fictionnelles de résilience à l'oral en RR1 et RC2 et un récit de résilience fictionnalisé à l'écrit en RC2 et RT3. Il n'y a pas de conte en RR1 et il produit avant le conte en RC2. Jim a fait un récit oral à chaque rencontre (11 rencontres) et écrit (Ré) de son vécu et quatre récits de résilience fictionnalisés en trois moments de production différents. Il n'y a pas de conte. Bee Lee a fait un récit écrit de son vécu et douze récits de résilience fictionnalisés en trois moments différents. Il n'y a pas de conte.

Hilda, Romain, Jérémy, Cécilia et Jan ont pour point commun de réaliser un récit oral et des histoires de résilience à l'oral. Hilda, Jan et Jim ont pour point commun de faire un récit oral et au moins un récit de résilience fictionnalisé à l'écrit.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La variable âge pour la nature de l'histoire. L'âge n'explique pas la différence de nature et le nombre de l'histoire : Hilda a 12 ans, Jim 15/16 et Jan 16/17. D'ailleurs, Jérémy a le même âge que Jim et Jan. Romain et Bee Lee ont le même âge et ils s'investissent différemment dans le projet. Jérémy est dans les histoires fictionnelles de résilience. Le rapport au projet est peut-être à chercher dans le vécu du placement. D'un côté, Romain (14 ans) se distingue par le nombre de ses histoires orales et son engagement dans les rencontres (organisation) et de l'autre, Jim (16 ans) se distingue par le nombre de ses textes et le nombre des rencontres. Bee Lee (14 ans) ne parle pas du tout de lui pendant les rencontres.

	Phase 1 à 4	Projet spécifique d'apprentissage				Age	Projet spécifique d'édition
		HFRé	HFRo	Ro	Ré		
Hilda	O	1	2	O		12	A
Romain	O		11	O		14	A
Jim	O	4		O	17	15/16	B
B L	O	12			12	14	B
Jérémy	O		4	O		16	A
Jan	O	1	1	O	O	16/17	A
Cécilia	O	1	1	O		12	A
Total	7	7	8	10	3		2

Tableau 6. Total projet spécifique de production

La variable âge pour la nature du récit autobiographique. Le récit autobiographique est un récit écrit pour 3 adolescents qui ont des âges différents : 14 et 16 ans. Jim et Jan ont le même âge : 16 ans. L'un réalise plusieurs textes autobiographiques et l'autre, une lettre autobiographique. Toutefois, nous pouvons mettre au même niveau : Romain et Hilda avec Jim puisque si nous reproduisons de manière manuscrite ce qu'ils ont dit, nous nous trouvons face à un texte écrit aussi important que les quatre textes manuscrits de Jim ; or, Hilda a 12 ans et Romain, 14 ans.

La variable placement pour la nature du récit autobiographique. Jim et Bee Lee écrivent leur vécu tout comme Jan. Leur écrit est plus long que celui de Jan. Ces deux garçons sont placés depuis quatre ans. Toutefois, ce critère n'est pas valide pour Jim puisque celui-ci vient aussi faire, dans les rencontres, un récit autobiographique oral contrairement à Bee Lee.

❖ Le déroulement de la production en phase 2

Le projet se fait dans l'interaction continue pour Romain, Hilda, Cécilia et Jan ; toutefois, il se fait aussi de manière ininterrompue pour Cécilia, Jan et Hilda puisqu'ils réalisent une histoire en dehors des rencontres. Jim et Bee Lee suivent le projet de manière continue et ininterrompue : ils écrivent en dehors des rencontres et viennent dans les rencontres. La séquence faire des textes est

dominante pour eux et se complexifie. En effet, elle comprend les catégories : écrire, lire, parler, déposer, réviser. Il est possible de rapprocher son fonctionnement de celui de Romain, Hilda, Jan et Cécilia. Tout d'abord, lire des textes se fait pour Hilda, Cécilia et Jan. Cette lecture se fait au début des rencontres ce qui constitue un déplacement thématique du point de vue de l'interaction 2 qui se trouve en première position. Toutefois, c'est Jan qui lit l'histoire à M, celle-ci devient alors auditrice tout comme elle l'est pour l'hétérobiographie de Mélanie. Ensuite, Cécilia et Hilda déposent leur texte ; elles programment comme Bee Lee et Jim ce dépôt. Enfin, Romain complexifie cette séquence faire des textes/histoires puisque lors de deux rencontres, il raconte plusieurs histoires en lieu et place de l'interaction thématique 1. Romain négocie ses histoires en RE4 et RP5.

En ce qui concerne le conte, il apparaît en seconde position pour Romain, Hilda, Cécilia, Jan, Anthony et Clément et il est inexistant pour Jim et Bee Lee. Il disparaît en RP5 pour tous. En RR1, il n'est pas présent pour Romain et il apparaît en seconde position pour Clément en RR1 puis en première position en RC2. Il est en première position pour Morgane. Compte tenu de cet aspect, il semble que ce soit **le conte** qui soit **facultatif** au regard de sa place et de sa présence et non l'histoire.

Pour 3 adolescents qui suivent le projet jusque la fin de la phase 2 et qui font leur récit autobiographique à l'oral, l'organisation thématique horizontale est respectée jusque RE4. Il y a RR1, RC2, RT3 et RE4. Nous ne l'avons pas pour Bee Lee et Jim qui écrivent leur récit autobiographique. Nous avons un récit autobiographique oral sur certains thèmes avec Jim mais aucun avec Bee Lee pendant les rencontres. La rencontre *projet* est une rencontre thématique mobile et elle correspond principalement au projet d'édition abordé dès RR1 pour Romain et pendant toutes les rencontres. Du fait d'un projet spécifique d'édition pour Jim et Bee Lee, cette thématique est aussi abordée pendant toutes les rencontres. L'organisation Hé/RA et Co/Hi est inversée, nous l'avons dit, dès qu'une histoire a été réalisée en dehors des rencontres.

De plus, le rythme des rencontres est modifié pour Romain et Jim à leur initiative et pour Bee Lee, en fonction de son inscription tardive dans le projet. Romain demande des rencontres rapprochées à partir de RT3. Les rencontres sont d'une durée de trente minutes. Non seulement, il organise le jour mais pose aussi l'heure en fonction de son emploi du temps. Jim vient rencontrer M de quelques minutes à une heure trente minutes. Le nombre des rencontres est supérieur aux autres : onze au total. Ces rencontres se répartissent selon qu'il s'agit du dépôt des textes (3) et du retour de ses textes (3), de rencontres avec son frère (2), de rencontres pour la révision (2) ou de rencontre informelle/bonne année (1). De même, alors que Bee Lee commence tard le projet (en janvier, soit trois mois après), le nombre des rencontres est de 8 alors qu'elle est de 7 pour Romain

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

et Hilda qui ont commencé en octobre. Enfin, nous notons que Jan demande d'autres rencontres alors que le projet est fini.

Variable âge et variable profil pour le nombre des rencontres. Jim est le plus âgé du foyer où se trouvent Romain, Hilda et Bee Lee. Jim n'a pas de difficultés à écrire.

4.2 Le projet vers les autres

	BL	JA	JI	H	R	Jé	Cé
Lecteur prof foyer	2	1	1	1	1	1	1
Lecteur ami	1	0	1	1	1	0	1
Lecteur famille	1	1	1	1	1	1	1
Lecteur prof autre	1	1	1	1	1	1	1
Destinataire jeune différent	1	1	1	1	1	1	0
Destinataire jeune identique	1	1	1	1	1	1	0
Volume intermédiaire	1	1	1	1	1	1	1

Tableau 7. Lectorat du livre

Romain a montré son livre à ses amis : il leur a fait signer les deux premières pages et à sa professeur de français. Hilda a montré son livre à sa meilleure amie ainsi qu'à la mère de celle-ci.

❖ Le volume intermédiaire

Tous les adolescents acceptent que leur histoire soit dans le volume intermédiaire. Leur réaction est positive. Certains ont cherché leur histoire (Hilda, Romain et Cécilia) mais aussi celles des autres (Hilda cherche celle de son frère et Cécilia, celle de son frère et de Jan). Certains énoncent une évaluation négative sur une histoire : Jan dit qu'une histoire est *ouf*.

❖ Réception du livre

Trois réceptions sont organisées compte tenu de la situation de deux adolescents. L'une est celle prévue à Paris. La deuxième se fait au foyer avec un adolescent qui est présenté comme étant en crise et la troisième est réalisée dans un hôpital de jour (CMPI) où l'adolescent séjourne depuis plusieurs jours.

La réception à Paris. Les adolescents sont très silencieux lors de la réception du livre. Par ailleurs, nous avons une perte d'information importante puisqu'il est décidé d'aller dans un bar et l'organisation de l'espace ne nous permet pas de recueillir toutes les réactions. Nous sommes située du côté de Jim, Bee Lee, Romain et Jan. Nous n'entendons ni Hilda, ni Jérémy. Par ailleurs, dans la mesure où Jim et Bee Lee se situent entre le directeur-adjoint et nous, ils ne disent rien. A ceci, il faut ajouter que Jim et Bee Lee ont reçu leur livre avant. Enfin, Bee Lee est en conflit avec le directeur-adjoint : il est hospitalisé au CMPI. Celui-ci l'a laissé sortir pour le voyage à Paris. Deux

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

aspects sont à noter pour Romain et Jan. Pour Romain, cela concerne l'interaction entre lui et les deux garçons du même foyer, Jim et Bee Lee. Ces deux garçons vont regarder les histoires de Romain. Celui-ci en est satisfait : il nous regarde et sourit. Pour Jan, celui-ci regarde le livre, le feuillette. Il semble chercher ses histoires. Il nous demande où elle se trouve. Alors que nous lui montrons son histoire écrite, la lettre, et son histoire contée faite avec nous à l'oral, il est surpris d'y trouver cette histoire, il nous remercie et la relit.

La réception au foyer pour Jim. Cette rencontre dure une heure et demi. Une mise en scène est organisée par nous-même afin de présenter le livre à Jim : coupe de champagne dans laquelle nous proposons de l'eau ou du coca-cola que nous avons apporté dans une glacière, une part de gâteau au chocolat, un petit chevalet pour mettre le livre dessus face à l'adolescent auquel nous demandons de fermer les yeux, le temps de l'installation. Jim ne touche pas son livre, il le regarde pendant une heure. Nous faisons une intervention interrogative interprétative de cette réaction : *tu n'y croyais pas*. Il nous fait alors une intervention réactive de déclaration évaluative : *j'avais confiance*. Il ne lit pas son livre ; par contre, il nous dit qu'il va le faire lire aux maîtresses de maison, à ses *potes* lors de la fête de la musique. Il nous dit qu'il participera à la soirée et qu'il veut bien qu'un éducateur lise un de ses textes, *n'importe lequel*.

La réception au CMPI pour Bee Lee. Nous apportons le livre au CMPI après avoir dialogué avec le directeur-adjoint et le CMPI. Bee Lee n'a pas le droit de recevoir de visite. Il est informé qu'il a une visite sans que nous soyons nommée. Autrement dit, l'accueil peut être difficile. Au contraire, lorsqu'il nous voit, il sourit et fait une intervention initiative déclarative : *je savais que vous viendriez. L'instinct*. En même temps que nous lui donnons une part de gâteau au chocolat, nous posons le livre sur un petit chevalet face à lui. Il formule une intervention avec une exclamation évaluative positive : *ouah ! il est beau*. Il manipule le livre : il l'ouvre, il le retourne, il ouvre au hasard des pages dans lesquelles, il regarde le texte. Ensuite, il nous parle de sa situation au présent. Notre rencontre dure une heure et trente minutes. Lors de cette rencontre, il nous informe qu'il ne veut pas que le directeur lise son histoire. Par contre, il dit qu'il le montrera au CMPI.

- **La soirée**

Lors de cette soirée, sont présents Jérémy, Hilda, Romain et Jim. Bee Lee est en fugue. Jan est en difficulté avec le foyer. Cécilia n'a pas été autorisée à venir par son père. Avant cette soirée, Jérémy, Hilda, Romain et Jim acceptent la lecture par les professionnels. Jim vient à notre rencontre pour nous saluer puis il retourne avec les autres adolescents d'un autre foyer avec lesquels nous n'avons pas travaillé et avec d'autres jeunes présents. Il entend la lecture de son

texte. Jérémy reste peu de temps puisque ses parents viennent le chercher sitôt la lecture terminée. Aucun des deux ne nous dira quoi que ce soit sur la lecture des éducateurs et nous n'avons pas le temps de les interroger. Romain et Hilda viennent nous voir dans la salle. Leur réaction ne porte pas sur la lecture de leur livre par les éducateurs mais sur ce qu'ils ont fait de leur livre depuis le moment où ils l'ont. Romain l'a fait lire et même la fait signer : les deux pages sont couvertes de signatures de ses copains du collège. Il nous dit que des copains ont lu ses histoires et que sa professeur de français va l'acheter car elle l'a lu. Hilda l'a fait lire à sa meilleure amie et par son intermédiaire, à sa mère. Elle l'a aussi montré à des élèves de sa classe qui ont lu des histoires.

❖ **Les destinataires dans les écrits**

Dans les écrits de Jan, Jim et Bee Lee, il y a la référence à des destinataires différents : lectorat jeune et adulte. Ce lectorat adulte est familial et professionnel. Le lectorat jeune est un lectorat qui ressemble à l'auteur. Par ailleurs, Jan, Jim et Bee Lee s'adressent indirectement à M puisqu'ils utilisent le vous : dans des adresses au lecteur : *je vais vous raconter*. Ils interpellent le destinataire : forme impérative avec le verbe écouter : *écoutez !*

❖ **Réponses au questionnaire final anonyme**

Un auteur répond par e (pas du tout d'accord) et un autre c à la question Q16 qui implique des lecteurs extérieurs école, ami, famille. A plusieurs reprises, nous avons demandé aux adolescents s'ils comptaient faire lire leur livre à leur famille et des amis. Bee Lee et Jim ont répondu que leur parent s'en *foutaient* et qu'ils ne le feront pas lire. Finalement, lors de la réception du livre, Jim dit qu'il le montrera à sa mère. Ainsi, les réponses e et c peuvent renvoyer à ces deux adolescents puisque les autres ont répondu par l'affirmative lors des rencontres. Les réponses positives confirment aussi les réactions de Romain et Hilda qui ont montré leur livre à des amis.

Foyer	Q16
FFN	a
FFN	a
FFN	c
FFN	e
FFS	a
FFS	a

Tableau 8 . Q16

Toutefois, la réponse à la question Q17 apporte globalement plus de nuance quel que soit le foyer. Le verbe *connaître* de la question peut renvoyer à une célébrité qu'ils n'envisagent peut-être pas. En effet, lors de la prise de contact, Mélanie avait fait référence au film *Entre les murs* et avait

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

demandé s'ils allaient être célèbres. Le livre peut être connu dans leur cercle familial et social mais pas forcément au-delà.

Foyer	Q16
FFN	c
FFN	b
FFN	c
FFN	c
FFS	c
FFS	b

Tableau 9. Q17

5 Discussion

La pédagogie de projet de livre *Histoires de résilience* met au travail les stratégies génériques de projet de mobilisation, de réajustement et de biographisation. Ils se mobilisent tous sur le choix de la forme orale ou écrite pour le récit autobiographique et le récit de fiction. Ils se mobilisent tous sur le nombre d'histoires : tous en font un nombre supérieur à ce qui avait été proposé. Certains réajustent la forme (oral/écrit, lettre, journal, petit récit, slam), le nombre des rencontres et le rythme.

Romain essaie d'écrire, puis se ravise et revient à l'oralité. Sa mobilisation se trouve dans le nombre important de ces histoires (11) et l'organisation des rencontres (jour et heure). Alors que Hilda se mobilise dans les rencontres sur une histoire orale, elle réajuste ce choix dès la fin de la première rencontre : elle en écrit une autre sur l'ordinateur, celle qu'elle donnera en RE4. Dès la prise de contact, Jim se mobilise en projetant la nature de sa production : écrit autobiographique. Dès la première rencontre, il arrive avec sept textes. Compte tenu du travail biographique dans ses textes, un projet d'édition spécifique lui est proposé : réaliser son livre avec d'autres textes. Il continuera à se mobiliser : il écrit 17 textes et il mobilise son frère pour ce livre. Après avoir énoncé une possibilité, Bee Lee décide de ne pas suivre mais finalement, il réajuste ce choix en fonction de son frère. Il se mobilise alors dans le nombre de ses textes (19). Jan se mobilise autant qu'il le peut puisqu'il ne participe que de loin au projet compte tenu de sa formation professionnelle qui se déroule en même temps que les rencontres. Il semble que Cécilia se mobilise jusqu'au moment où elle réalise son histoire en RT3 puisqu'elle dit qu'elle a fini et finalement, elle ne veut pas réviser son histoire. Autrement dit, elle se mobilise jusque la phase 2. Cette mobilisation est aussi tournée vers l'extérieur, le projet de livre est tourné vers les autres, prend en compte les autres car tous prennent en compte le lecteur : celui-ci apparaît soit comme un lectorat

élargi (professionnel du foyer et extérieur, familial, jeune extérieur et ami), soit un lectorat plus restreint (professionnel du foyer et ami ou autre professionnel uniquement).

L'organisation thématique d'un point de vue horizontal est respectée jusque RE4 pour les adolescents qui réalisent à l'oral leur récit autobiographique de même pour l'organisation thématique verticale à ceci près que c'est le conte qui est facultatif alors que l'histoire apparaît à chacune des rencontres. Le récit autobiographique écrit modifie ces deux organisations. Il y a peu d'hétérobiographie orale et pas de conte. Il y a un récit autobiographique oral pour Jim sur une super-catégorie : le foyer mais il n'y en a pas pour Bee Lee.

6 Synthèse

A la prise de contact, 19 adolescents sont présents. Au film, ils sont 15. A la première rencontre, ils sont 12 et finalement, ils sont **7** à aller jusque la fin du projet. Pour **2** adolescents, la défection entre la première rencontre et la suite est due à la méthode (voir ci-après) ; pour les autres, il y a 1 départ, 1 fugue, 2 placements extérieurs. 4 adolescents se positionnent dès la prise de contact pour leur non-participation. La pédagogie de projet met au travail **les stratégies génériques de projet** de mobilisation, réajustement et de biographisation pour tous les adolescents engagés dans le projet jusqu'en phase 4. Les 7 choisissent le nombre des histoires, la manière (orale ou écrite) de réaliser le récit autobiographique et le récit de fiction, le rythme et le nombre des rencontres et enfin, de se tourner vers l'extérieur.

Chapitre 4. Etude 3. Le travail des stratégies génériques de coping dans la pédagogie du don

1 Hypothèse

Le travail des stratégies génériques de coping sont fonction de la pédagogie du don. En effet, les stratégies de coping ont à voir avec l'apprentissage : apprentissage d'une nouvelle manière de se comporter et apprentissage émotionnel ; de ce point de vue, nous considérons que l'adolescent doit être aidé dans son apprentissage à être un auteur de telle sorte que l'apprentissage ne soit pas vécu comme un nouveau stress. Un ensemble de *dons symboliques* (Fustier, 2000) lui est donc proposé. Le don d'outils doit faciliter son apprentissage et le don langagier est pensé comme un soutien d'estime et émotionnel.

2 Méthode

2.1 Population

Cette pédagogie s'applique dès la première rencontre de la phase 2. Nous avons au début : 10 adolescents. 5 adolescents en FFN1, 1 adolescente en FFN2, 3 en FFS1 et 2 en FFS2. Toutefois, 3 adolescents de FFS1 quittent le foyer : l'un après RR1 (famille d'accueil), les deux autres après RC2 (retour en famille et placement en famille d'accueil).

2.2 Principe pour le don d'outils pour l'apprentissage

Dans la mesure où la capacité d'apprentissage se développe, selon Berbaum (1996) à partir de différentes tâches d'apprentissage : lecture, questionnement, expérimentation, recherche, le projet consiste pour l'adolescent à pouvoir réaliser des histoires de résilience à partir d'un ensemble d'outils, ceci afin de respecter son profil d'apprentissages. Ces outils sont proposés suivant le principe pédagogique de la *répétition*.

Le *schéma narratif* est analysé après le visionnage du film, il est utilisé pendant le récit hétérobiographique, pour le récit de fiction, le conte et pendant la révision.

Les *histoires de résilience* lui sont proposées sous différentes formes : dans un recueil de contes de résilience *Les contes du sac percé* (Van Hooland, 2008), à partir d'un film, dans des fiches hétérobiographiques, dans le volume intermédiaire regroupant toutes les histoires.

La *révision* est, elle aussi, répétée à travers l'écrit intermédiaire, un tableau, la rencontre avec un directeur de collection, la relecture.

Il s'agit donc de recueillir ses comportements face à ces outils, comportement en terme de tâches d'apprentissage : lire, écouter, interroger. Le détail du recueil se trouve en annexe/étude3/profil d'apprentissage.

	Profil d'apprentissage								
		R1P2	R2P2	R3P2	R4P2	R5* / vol int	dir. de coll.	Rv1	Rv2
Ecouter	Hétérobiographie								
	Question								
	Projet								
	Rencontre spécifique								
	Révision								
Interroger	Hétérobiographie								
	Projet								
	Conte								
	Révision								
	Rencontre spécifique								
Lire	Lecture du recueil								
	Lecture des fiches								
	Lecture du volume								
	Lecture de son histoire								
	Révision								
	Doc								

Tableau 10. Profil d'apprentissage

2.3 Le soutien d'estime : le don du trait auteur

Le terme *auteur* est utilisé en tant que trait définitoire en référence aux propositions de Beauvois (1983) sur le *rapport social d'évaluation* et en terme d'adresse en référence à la construction de l'identité via l'interaction verbale. En tant que trait et terme d'adresse, il est utilisé à différents moments et selon certaines formulations. Il est employé dans des formulations au futur

- lors de la prise de contact : *je vous propose de devenir auteur d'histoire de résilience, auteur dans un livre d'histoires de résilience*.
- lors du visionnage du film : *l'auteur est un enfant qui a été maltraité et qui a développé une résilience. Vous pouvez être des auteurs comme lui c'est-à-dire faire des histoires de résilience*.

Le terme d'adresse *auteur* est utilisé lorsque l'adolescent a réussi une histoire, lorsque le professionnel lui rapporte son histoire intermédiaire, lorsque le professionnel lui apporte le volume

intermédiaire, lors du moment de la révision. Il est énoncé à différents moments et de différentes façons. Il est énoncé lors des rencontres de la phase 1, 2 et 3, rencontres qui sont enregistrées mais aussi lors du questionnaire final anonyme proposé aux adolescents immédiatement après la fin de la phase 3. Il est énoncé de différentes façons c'est-à-dire par diverses interventions construites à travers diverses formes d'actes de langage.

- actes de langage expressifs (compliment) avec marquage verbal et paraverbal : emploi du terme **« cher » et du vouvoiement**

  R8M10 : alors voilà cher auteur je vous félicite pour votre livre

- actes de langage promissifs : tu seras un auteur
- actes de langage déclaratifs : tu es un auteur

  REM34 : oui alors toi **tu es auteure maintenant** ↑
  RV1M 111: bah oui **tu es l'auteure** avec les autres donc tu auras un exemplaire

- actes de langage directifs (dans le questionnaire final anonyme) ou pendant la révision :

  14. As l'impression d'être un auteur ?
  RV1M11 : (…) est-ce que tu as l'impression d'être une auteure↑

2.4 Le soutien émotionnel : distraire par le rire

Dans la relation horizontale de l'interaction verbale, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins proches ou éloignés, cette distance est fonction de leur degré de connaissance mutuelle, de la nature du lien socio-affectif et de la nature de la situation communicative. Ainsi, il existe deux extrêmes : la distance et la familiarité, et à l'intérieur, une gradualité. Il existe différents signes du lien (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 40). Nous considérons que le professionnel doit progressivement construire ce *lien d'accompagnement* (Fustier, 2000 ; Lecomte, 2004) à partir d'un ensemble de signes. Il doit en tous les cas non pas se rapprocher de l'adolescent mais au fur et à mesure diminuer la distance qui les sépare. Si la distance se marque par des gestes, la prise de contact avec l'adolescent doit se faire par une main tendue ; le professionnel tend la main à l'adolescent pour le saluer. La distance passe aussi par les mimiques faciales avec sourire et rire. Le rire appartient à la « *gestualité co-verbale* », c'est-à-dire à « *l'expression spontanée des six émotions de base* » : « *joie, surprise, peur, colère, dégoût, tristesse* » (Cosnier, 1982 : 266). Utiliser le rire, c'est permettre le dialogue, le maintenir, créer le lien, pour cela, il faut se risquer à l'humour car au plan mental : « *l'humour vise à défendre l'intégrité psychique du sujet, menacée par une attaque réelle ou supposée, une frustration (…) au travers de l'humour, il est possible de décharger l'agressivité éprouvée, de l'expulser* » (Tessier, 1990 : 25). Et sur le plan social, « *l'humour joue un rôle considérable dans la régulation des*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

relations qu'il s'agisse de créer du lien (…) ou de pacifier les rapports » (Ib.). De plus, l'humour contribue « *au maintien de la convivialité, détend l'atmosphère, huile et rythme les échanges ; il rapproche. En cas de conflit, l'humour peut s'avérer un précieux outil ; adroitement utilisé il permet la restauration du dialogue* ». L'humour est utilisé en clinique avec les adolescents. En effet, selon l'auteure, « *on affirme que l'adolescent est en mal d'humour. Un dialogue est-il alors possible ? Une relation thérapeutique souvent jugée inutile peut-elle s'instaurer ? C'est toujours difficile sauf quelquefois par le biais d'un travail à partir d'une bande dessinée, de textes d'un rappeur, et grâce à une écoute volontairement décalée introduisant la dimension de l'humour seul susceptible d'éviter une pseudocomplicité en miroir ou le rejet par l'adolescent d'une orthodoxie psychothérapeutique* ». « *L'humour vise à préserver et le sujet et l'autre* » (Tessier, 1997 : 77). Pour développer le rire, il existe un ensemble de procédés (Tessier, 1990) tels que l**'autodérision**. Le professionnel peut se moquer de lui-même lorsqu'il se trompe d'interprétation, de catégories, etc.. De plus, il laisse à l'adolescent le choix des personnages et si l'adolescent par provocation ou jeu prend comme personnage le professionnel, son prénom, celui-ci joue le jeu. **La dérision** peut être la dérision des stéréotypes qui se trouvent dans les contes. Mais les contes peuvent aussi introduire l'humour par leur procédé narratif. Ainsi, les contes de randonnée provoquent sinon le rire du moins le sourire. **L'incongru** peut se trouver dans une image qui est un mélange burlesque et qui s'écarte d'une représentation réaliste. Le professionnel qui est sérieux lors de l'énoncé hétérobiographique peut à un autre moment réaliser une figure qui peut paraître incongrue. Lorsque l'adolescent a réussi à faire une histoire, s'il est assis, il peut se lever et faire comme s'il faisait des claquettes pour montrer sa satisfaction ou encore prendre un objet et le mettre sur la tête en disant chapeau pour saluer la performance[4]. **La surprise** doit pouvoir être présente : Le professionnel doit pouvoir surprendre l'adolescent. Cette surprise peut venir de ce qu'il dit, de ce qu'il fait ou des deux. Par exemple, il doit essayer de cerner si l'adolescent a une représentation de lui et à un moment tenter de la bousculer sans remettre en cause la légitimité, la confiance et la stabilité du lien d'accompagnement qui se sont instaurés.

2.5 Recueil de la mimogestualité

Nous empruntons et adaptons la « *grille de transcription des aspects non verbaux des interactions* » proposée dans Weil-Barais (1997 : 170) pour notre contexte de travail. L'objectif de cette grille est de recueillir les comportements de l'adolescent. Le détail du recueil se trouve en annexe/étude3/mimogestualité.

[4] Il est bien évident que ceci ne reste que des idées à adapter à la situation et aux personnes.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire			
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre			
Contact physique	Touche le partenaire			
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	
			Frotte	
		Doigt des mains		
		Autres		
	Manipulation d'objets			
	Rythmique	Balancements	Tête	
			Buste	
			Jambe	
			Bras, mains	
		Autres		
	Mouvements répétitifs particuliers			
	De confort			
Gestualité communicative	Coverbale	Illustratifs		
		Expressifs		
	Synchronisateur	Phatique		
		Régulateur		

Tableau 11. Mimogestualité

2.6 Recueil de la construction de la relation

Pour construire ce lien d'accompagnement avec des dons symboliques (Fustier, 2000),

- nous envoyons aux adolescents au foyer par courrier postal des cartes que nous élaborons à partir de photos, des textes des adolescents ou que nous achetons pour indiquer le rendez-vous, la bonne année ou encore l'anniversaire.
- nous apportons un gâteau (au chocolat fondant, marbré).
- nous pouvons offrir un cadeau d'anniversaire en accord avec l'adolescent et dans la mesure du raisonnable.
- nous proposons un contrat de communication : main tendue et proposition du vouvoiement ou du tutoiement dès la prise de contact.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- nous proposons des documents spécifiques selon le principe de la *pédagogie différenciée* à Jim et Bee Lee. Nous apportons des documents issus d'une recherche Internet sur le parkour : formation, figure, film, lié au métier de pompier. Par ailleurs, nous apportons un livre *Parkour* de David Belle (acteur dans le film *Banlieue 13* et *Banlieue 13 ultimatum*). Pour Jim, nous apportons un poème de Lucien Jacques *Credo*, une carte postale issue d'une affiche représentant un homme avec une tête de livre attaché par une corde à un poteau et avec pour légende : *tuer le livre, c'est tuer les idées, tuer les idées, c'est tuer les libertés*. Un film Dumb et Dumberer leur est prêté.
- Lors de la soirée, leur est apportée l'impression papier de la recherche Internet de leur livre (sur le site de l'éditeur L'Harmattan) afin qu'ils visualisent leur livre dans un espace culturel et littéraire : le livre se trouve dans une collection *Histoires de résilience* (créée pour la méthode d'éducation biographique). De même, la première page du site Histoires de résilience (créé pour la méthode d'éducation biographique) leur est proposée pour visualiser une de leur histoire et la référence de leur livre.

Leurs réactions sont recueillies dans un tableau dans lequel nous notons les salutations et les remerciements, les thèmes privés abordés en dehors des thèmes en référence au schéma narratif. Le recueil débute lors de la prise de contact jusque la soirée. Elle prend en compte les salutations au début et à la fin des rencontres (serrer la main, faire la bise), la proxémie avec la position de face ou de côté, les termes d'adresse avec le vouvoiement, le tutoiement, l'usage du prénom et du nom, les thèmes qui peuvent être des thèmes privés sur l'adolescent ou sur l'éducatrice biographique hors thématiques, l'apparence physique et les actes de langage en tant qu'ils sont des actes de langage expressifs. Enfin, il s'agit de prendre en compte l'évaluation des cartes postales et des gâteaux apportés par l'éducatrice biographique (M pour Michelle). Ces aspects sont codés de la façon suivante. Le détail du recueil se trouve en annexe/étude3/construction de la relation.

- Rencontres : Prise de Contact (PC), Situation Inductrice (SI), de R1 à R7, Paris et Soirée
- Salutations / Début (D), Fin (F), verbal (v), main (m), bise1 b1, , bise2, b2.
- Proxémie / B/ BFa, BCo
- Termes d'adresse / C : vouvoiement (v), tutoiement (t), prénom (p), nom (n)
- Thèmes / DpriA, DpriM, Ddt (privé Adolescents, privé M, Différent des thématiques)
- Apparence physique / E : CC (couvre-chef), Bl (blouson)
- Actes de langage / Fe
- Evaluation carte postale : GECp+/Cp-

- Evaluation gâteau : HEG+/HEG-

	A	B	C	D	E	F	G	H
PC								
SI								
R1								
R2								
R3								
R4								
R5								
R6								
R7								
Paris								
Soirée								

Tableau 12. EC/ Construction relation

3 Analyses

Des analyses sont réalisées à partir du matériel non-verbal recueilli pendant les rencontres

- analyse du profil d'apprentissage en fonction des outils proposés.

- analyse de la mimogestualité de la première rencontre et en rapport avec des émotions perçues.

- analyse de la construction de la relation.

Une analyse porte sur les interventions verbales et non verbales des adolescents

- Dans *l'enchaînement interlocutoire*, il s'agit de repérer à quel/s moment/s intervient le rire.
- Face aux actes de langage énoncés par l'éducatrice biographique, quelle est la **nature** de l'**intervention réactive** de l'adolescent : interventions réactives par mot phrase affirmatif ou négatif, interventions réactives évaluatives. Autrement dit, l'acte de langage de l'éducatrice biographique définit en tant que force illocutoire ayant des effets perlocutoires sur l'adolescent, ces effets sont-ils en rapport avec des comportements non verbaux ou verbaux ? Y a-t-il des actes de langage utilisés par l'adolescent et si oui, quelle est leur nature (expressif, déclaratif, directif, etc.) ?

Le détail de ces deux dernières analyses se situe en annexe/étude3/ rire et terme d'auteur.

Une analyse spécifique de l'interaction à partir des outils de la proxémie, des gestes, de la voix, des termes d'adresse et des thèmes est réalisée pour Jim et Bee Lee compte tenu du nombre supérieur des rencontres. Le détail se trouve en annexe/étude3/analyse spécifique de l'interaction.

4 Résultats

4.1 Profil d'apprentissage

Ecouter. Hilda et Cécilia sont dans une écoute de l'hétérobiographie jusque RT3. Tous participent à la rencontre avec le directeur de collection, rencontre pour laquelle ils feront une évaluation positive. Ils écoutent pendant une demi-heure ses explications.

Interroger. Jan et Clément interrogent et commentent systématiquement l'hétérobiographie. Jan et Bee Lee interrogent le directeur de collection. Romain interrompt l'hétérobiographie pour parler de lui et il interroge beaucoup le projet : il est le seul à le faire. Hilda n'interroge jamais l'hétérobiographie et le projet. Le projet est interrogé par Jan et Cécilia uniquement au moment de la révision lorsqu'il est question du voyage à Paris.

Lire/regarder. Tous ont lu le recueil de contes avant la rencontre. Certains y font référence : Romain et Anthony. Ils ont lu aussi le volume intermédiaire. Il n'y a que Romain qui n'a pas vu le film en groupe puisqu'il l'avait déjà vu seul. Jim est parti au milieu du visionnage du film. Romain a regardé les fiches hétérobiographiques ainsi que Hilda.

4.2 Le terme d'adresse auteur

Le terme d'adresse *auteur* utilisé dans divers actes de langage engage des réactions verbales et non verbales de la part des adolescents. Il est utilisé par l'éducatrice biographique fait rire l'adolescent : Hilda, Cécilia, Romain. Il fait aussi sourire (Jim et Bee Lee)

RV1M 8: madame l'auteure donc voilà
RV1H 8: **rire**
(…)
REM98 : (…) cher romain cher auteur je veux tout savoir je vous écoute
RER98 : rire rire hin hin
R8M6 : un A comme // comme /// auteur et voilà
R8J6 : il regarde et sourit

L'utilisation du terme *auteur* engage vers un énoncé narratif monologal : Romain s'interrompt pour noter une erreur dans le choix de son histoire, M réagit par le terme auteur, Romain reprend son histoire.

RER98 : (…) ah non on s'est gouré j'ai envie de mettre apprendre
REM99 : d'accord pas de problème c'est vous qui décidez cher auteur
RER99 : il poursuit son histoire

Le terme *auteur* est contesté : l'adolescent réagit par une intervention réactive négative à cette attribution du terme auteur (Romain, Hilda, Jim et Bee Lee).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RV2M : tu as l'impression d'être un auteur↑
RV2R : non

Le terme *auteur* est attesté par l'adolescent (Romain, Hilda, Bee Lee, Jan et Jim) par mot phrase

RV1M11 : (…) est-ce que tu as l'impression d'être une auteure↑
RV1H11 **: oui**
RV1M12 : c'est vrai↑
RV1H12 **: oui**

En même temps qu'il est attesté, une évaluation positive l'est aussi

R7M10 : cela te fait quelque chose d'être un auteur↑
R7J10 : quelque chose
R7M11 : t'es content↑
R7J11 : oui

De plus, le choix du terme auteur se fait en relation avec le film Dumb et Dumberer prêté à Jim.

Dans l'analyse du questionnaire final anonyme, tous acceptent le terme auteur : 6a pour Q14.

14. As-tu l'impression d'être un/e auteur/e ?
OUI NON
□ □ □ □ □

Foyer	Qauteur
FFN	a
FFN	a
FFN	a
FFN	a
FFS	a
FFS	a

Tableau 13. Questionnaire final anonyme

4.3 L'expressivité par le langage

Romain, Jim et Bee Lee expriment un acte de langage expressif direct ou implicite à l'égard de M. Lorsque Romain écrit une dédicace sur le livre de M : il écrit un acte de langage expressif avec un verbe affectif positif : *je vous adore*. Lorsque M apporte à Jim le livre objet publié au foyer, phase4/réception du livre, et que celui-ci ne le touche pas, elle lui demande s'il n'y croyait pas, celui-ci répond par un acte de langage expressif avec le substantif *confiance* mais il est elliptique dans sa construction : il signifie implicitement *en vous*.

RJ : J'avais confiance

Nous notons que Jim réécrira la légende du poster sur son cahier d'écriture. De plus, M avait formulé en R5 une évaluation positive sur les textes en utilisant ce substantif dans une unité syntagmatique verbale et dans une forme conjuguée

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R5M : bravo les textes sont bons intéressants vous pouvez avoir confiance
R5M5 : quand Jim m'a dit vendredi moi j'avais confiance je me suis dis que les textes n'étaient pas prêts

Lorsque M apporte le livre au CMPI où Bee Lee est hospitalisé, alors qu'il ne sait pas qui lui rend visite et qu'il n'a pas eu de visite depuis une semaine, lorsqu'il voit M, il sourit et énonce un acte de langage expressif. Le sourire (lèvre et yeux) donne un sens positif à l'acte de langage, sens confirmé par la durée de la rencontre (1h30) et le contenu (il parle de lui, ce qu'il n'avait jamais fait).

RBL : Je savais que vous viendriez /je savais que c'était vous
RM : comment ça / comment tu savais
RBL : je savais / l'instinct

Dans le questionnaire final, alors que les adolescents peuvent ajouter un commentaire, Hilda énonce un acte de langage expressif portant sur le travail réalisé avec un adverbe évaluatif positif

HildaQFCo : J'ai bien aimé travaillé avec Michelle

Cécilia, quant à elle, paraît ennuyée : usage de l'adjectif *tranquille* et de la modalité du *vouloir* au conditionnel en référence à une période de vacances pendant laquelle elle ne veut pas suivre la méthode. De plus, elle émet un énoncé au sens polysémique avec les emplois de l'adverbe *encore* et de l'adjectif *même* en référence aux livres de l'hétérobiographie en RT3. L'intonation ne permet pas de désambiguiser le sens. Son énoncé peut signifier qu'elle en a assez d'entendre des propos sur les mêmes livres ou qu'elle est étonnée qu'il y ait encore des choses à dire après tout ce qui a déjà été dit. Toutefois, la référence à ses propos sur son histoire et le projet peut aller dans le premier sens puisqu'elle signifie qu'elle a fini et aussi elle ne veut pas réviser (chapitre 6 ci-après).

4.4 La mimogestualité

Seule la première rencontre montre une mimogestualité particulière pour tous les adolescents qui ne se retrouve pas dans les autres rencontres : Romain met la tête dans son pull camionneur, Cécilia met la main dans sa bouche, Jan remue sa jambe et mange ses ongles, Jim fait donner ses textes puis rencontre M et rougit, Bee Lee s'assoit dans la diagonale à quatre chaises de distance de M. Pour tous, la mimogestualité évolue vers le rire et le sourire. Le rire apparaît surtout au moment du conte (Jan, Romain, Clément, Anthony et Hilda), au moment de l'histoire réalisée et de la révision de cette histoire suite aux interventions verbales et non verbales de M et suite aux interventions verbales de l'adolescent (Romain). Le rire est présent chez Jim au moment du choix de la couverture de son livre, il éclate de rire. Le sourire est présent pour tous à partir de la seconde rencontre mais il disparaît pour Hilda et Jim. En effet, deux autres émotions existent. Jim semble exprimé de la colère parce que M a lu son texte pendant la rencontre et lui pose des questions.

Hilda est triste lors de la rencontre RT3 parce qu'elle a changé de foyer au retour des vacances passées chez son père. Gaby devient triste en entendant le récit hétérobiographique qu'il met en lien avec sa situation familiale. Enfin, Bee Lee va changer de position dans l'espace de la salle. Alors que nous nous rapprochons chaque fois de lui en lui demandant s'il accepte ce rapprochement physique, il finit par s'assoeir de lui-même près de nous au moment de la révision.

4.5 Construction de la relation

La **distance** se modifie au fur et à mesure. Tout d'abord, dès la première rencontre, chacun vient dire au revoir à M en lui faisant une bise alors que celle-ci leur avait tendu la main pour les saluer. Il arrive que deux bises soient réalisées par l'adolescent (Jim/anniversaire et Bee Lee/livre sur le parkour). Le tutoiement de M intervient lors de la phase de révision pour Romain et Hilda. Le tutoiement pour M de la part de Jim n'intervient que lorsqu'il y a d'autres jeunes sinon il vouvoie. Certains demandent la recette de **gâteau** au chocolat (Bee Lee et Clément). Tous remercient pour les **cartes envoyées**.

Deux adolescents ont reçu un **cadeau d'anniversaire** : Cécilia nous informe spontanément de la date de son anniversaire et nous demande une D.S, une figurine représentant une déesse lui a été offerte. Elle a remercié. Jim nous informe aussi de son anniversaire ; nous lui apportons des lettres en anglais (objet en papier maché d'une taille de 10 cm), lettres pour le syntagme happy birthday. Il a paru gêné : il rougit et remercie en faisant deux bises. Enfin, Jan nous informe aussi de la date de son anniversaire, nous lui achetons une carte spéciale que nous lui envoyons (il est en formation). Il nous a remercié à la rencontre suivante et a dit qu'il l'avait affichée. Des **thèmes** différents sont abordés : Romain nous parle de ses perroquets, Jérémy de son voyage à Paris, Hilda de la neige qu'elle aime. Ils demandent des renseignements à M : sa situation familiale (mariée, enfant), son lieu d'habitation, sa voiture.

5 Discussion

La pédagogie du don participe au travail des stratégies génériques de coping : développement d'un comportement d'apprentissage et expression de l'émotion. Alors que les adolescents apparaissent tendus lors de la première rencontre, ils se détendent, se distraient même. Jim et Hilda éprouvent à un moment une affectivité négative mais ils restent. L'une est en rapport avec l'acte de lecture de M alors que pour l'autre, c'est en rapport avec les événements extérieurs. L'affectivité négative de Gaby est en rapport avec l'hétérobiographie, il arrête le projet. Ainsi, si pour Hilda, Romain, Jim, Jan et Bee Lee, l'interaction semble leur convenir avec les outils proposés ; pour Gaby et Morgane, ce n'est pas le cas. Morgane indique que cela la fait trop réfléchir : elle globalise donc l'ensemble de ce qu'elle reçoit. Ainsi, Romain, Hilda, Jim, Bee Lee, Jan et Jim acceptent les

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

dons symboliques proposés et y répondent. Ils acceptent tout d'abord les outils qu'ils utilisent. Ils acceptent ensuite les différents dons matériels et langagiers. Ils acceptent par exemple le trait auteur. Ils répondent à cette pédagogie du don en en faisant un à leur tour : ils expriment leur affectivité positive vis-à-vis de M. Leur comportement est en congruence avec cette expression puisque la mimogestualité évolue vers le rire et le sourire francs, ils saluent par des bises, ils remercient. Nous avons moins d'éléments pour Cécilia qui semble s'ennuyer à partir de RT3.

Faut-il mettre en parallèle cette répétition des outils proposés et le nombre des histoires pour chacun des adolescents ? Le conte lorsqu'il existe peut être mis du côté de la distraction plutôt que du côté de l'apprentissage car il apparaît après l'histoire et amuse l'adolescent.

6 Synthèse

La **pédagogie du don participe au travail des stratégies génériques** de coping pour 5 adolescents sur 9. La pédagogie du don ne fonctionne pas avec 3 adolescents : 2 souhaitent arrêter le projet puisque l'un éprouve de la peine et l'autre ne veut pas réfléchir et 1 adolescente semble finir par éprouver de l'ennui.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Chapitre 5. Etude 4. Le travail des stratégies génériques identitaires par l'hétérobiographie

1 Hypothèse

Le travail des stratégies identitaires génériques est fonction du récit hétérobiographique de résilience structuré du point de vue de sa nature et de sa fonction.

2 Méthode

2.1 Population

Cette étude s'applique dès la première rencontre de la phase 2. Nous avons lors de cette rencontre : 12 adolescents. 5 adolescents en FFN1, 1 adolescente en FFN2, 3 en FFS1 et 3 en FFS2. Toutefois, 1 adolescent quitte le foyer après RR1 (famille d'accueil), deux autres après RC2 (retour en famille et placement en famille d'accueil).

2.2 L'entretien structuré de résilience hétérobiographique

Les stratégies identitaires génériques doivent être travaillées par le récit hétérobiographique en tant que celui-ci conduit au récit autobiographique, récit dont dépend le récit de fiction. Cela signifie qu'il comporte une fonction essentielle et en tant que telle une attention particulière doit être portée à sa construction. Il est envisagé comme un récit d'intervention structuré. Nous adaptons ici les principes de Legrand (1993) qui réfléchit au passage du récit de vie de recherche au récit de vie d'intervention, les propositions de Carcassonne sur le *récit oral conversationnel* de Bres (1994) et la définition sociolinguistique du récit (Labov, 1976). En effet, l'interviewer développe un entretien structuré dont le corps comporte d'importantes parties narratives. Rappelons que selon Labov, il existe trois types de propositions dans un récit : narratives, libres, limitées mais en plus, selon lui, la structure du récit oral comporte six parties : résumé, orientation, complication, évaluation, résolution, coda. Complication et résolution sont les parties narratives. Les parties évaluatives comportent le résumé, l'orientation, la coda, l'évaluation. Pour notre récit, nous retenons les parties narratives, l'orientation et le résumé. Nous les abordons successivement.

2.3 Les parties narratives

Concernant les parties narratives, l'énoncé hétérobiographique est un récit parce qu'il est construit à partir de récits autobiographiques préexistants. Cela suppose de transformer leur contenu. Le contenu des parties narratives hétérobiographiques est celui qui est proposé avant que l'adolescent ne réalise son récit autobiographique. Tout ne peut pas être énoncé. Sans revenir sur

tout ce qui a été abordé dans les synthèses-montages (voir chapitre 1 de la partie méthodologique), il faut s'intéresser à la composition structurale du contenu hétérobiographique lui-même car il se compose de l'énoncé de la structure narrative des super-catégories et des sous-catégories et des items et des exemples se rangeant dans ces sous-catégories. Les items sont de l'ordre de la reformulation.

- **Super-catégorie Expérience familiale difficile**

Les items de la sous-catégorie relation

entre qui et qui la relation est difficile ?
le moment ?

Les items de la sous-catégorie communication

Avoir ou non le droit de parler
Etre appelé ou non par son prénom
Vivre certaines situations de communications
Entendre certaines paroles
Communication non-verbale

Les items de la sous-catégories temps

Le temps des devoirs
Le temps des activités
Le temps des fêtes (noël, anniversaire)
Le temps en fonction de l'adulte

Les items de la sous-catégorie espace

libre / contraint
L'espace à occuper
Espace à s'occuper

Les items de la sous-catégories projet

Projet de vie
Projet garçon et fille
Projet scolaire
Projet professionnel
Projet personnel

- **Super-catégorie Actions/réactions**

Sous-catégorie Apprendre

Apprendre comment cela se passe
Apprendre comment cela fonctionne ailleurs

Sous-catégorie Adopter une attitude

Faire comme c'est demander
Ruser, feinter

Sous-catégorie Se définir-définir

Se définir en lien avec le prénom, la situation
Définir la situation, lui donner un nom
Aller voir des personnes

Sous-catégorie Gérer le ressenti

Gérer la peine
Ne plus pleurer
Faire comme si cela allait bien

Sous-catégorie Avoir un projet

Décider de s'en sortir, de réussir
Décider de se défendre
Décider d'avoir des enfants et de ne pas être pareil
Projet d'école, projet pour plus tard

- **Super-catégorie Situation de vie après**

Sous-catégorie Foyer

Sous-catégorie Etablissement

Etablissement scolaire, lycée, etc.

Sous-catégorie Sa famille

Retourne dans sa famille, sa mère, son père ou les deux

Sous-catégorie Autre famille

Dans une famille qui n'est pas ses parents

Sous-catégorie Autre

Dans une ferme
La fugue

- **Super-catégorie Transformations**

Sous-catégorie Situation agréable

Etre bien dans sa maison
avec ses amis
avec ses enfants
avec son animal

Sous-catégorie Récit

Faire le récit à ses amis
Faire le récit à ses enfants
Faire le récit à son mari
Faire le récit oral
Ecrire un livre

Sous-catégorie Construction

Construire sa famille
Construire un bateau, une maison, etc.
Construire sa vie

Sous-catégorie Choix

Décider de ne pas faire son ou ses parents
Choisir un métier
Choisir un endroit

Sous-catégorie Actions-réactions : reprises de celles énoncées précédemment

Ce récit doit être structuré puisqu'il engage l'adolescent à l'énonciation de ces récits. Ceci nous renvoie au résumé et à l'orientation.

2.4 Le résumé

Ordinairement, le résumé est un énoncé récapitulatif de ce qui a été énoncé. Il sera, pour nous, un énoncé récapitulatif en tant qu'énoncé métalinguistique : il récapitule la nature de ce qui a été énoncé, il porte sur ce qu'est une histoire de résilience. Ainsi, nous nous appuyons sur un *résumé définitoire*. Le mot définition est « *ambigu* » car « *on peut appliquer à la définition elle-même divers types de définitions* » (Rey, 1990 : 13). Parmi les trois proposées, la deuxième est retenue. Cette définition est « *respectueuse des variations que l'usage social produit pour une forme linguistique donnée, en général une forme lexicale, aboutit à quelque chose qui pourra ressembler à l'article définition (…) c'est-à-dire un ensemble de définitions et de gloses appuyées par des exemples* ». Elle est retenue parce qu'elle permet d'emblée de proposer un ensemble de définitions, de gloses et d'exemples. L'énoncé hétérobiographique constitue les exemples des histoires de résilience. La glose s'appuie sur l'idée que « *définir un mot ou un signe (…), c'est mettre en rapport ce signe avec d'autres, au même niveau sémiotique (et on parle par exemple de synonymie périphrastique)* ». Nous ne nous situons pas ici dans la définition constructive de concept (puisque cette définition se trouve en amont dans la théorie que nous développons). Les définitions proposées à l'adolescent empruntent ses énoncés à la « *définition conventionnelle* » posée « *a priori* » et se veut une définition naturelle qui « *est non seulement une définition d'objets naturels, mais encore une définition formulée par les locuteurs eux-mêmes et non par le technicien qu'est le lexicographe* » (Martin, 1990 : 86). La définition naturelle est métalinguistique, dérivationnelle, synonymique ou antonymique et hyperonymique ou hyponymique.

De plus, à partir de Martin, une définition minimale et une définition stéréotypique sont considérées. La définition minimale repose sur une restriction de traits définitoires et la définition stéréotypique repose, quant à elle, sur un contenu focalisé, sélectif. A ces éléments, s'ajoutent les gloses périphrastiques et exemples ; ces définitions peuvent par ailleurs s'associer. Pour terminer, est noté avec Riegel que la définition est « *un acte de langage ordinaire* » (1990 : 97). L'approche de cet auteur est intéressante puisqu'elle place l'énoncé définitoire dans une interaction, entre deux

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

locuteurs avec un scénario définitoire. Les énoncés définitoires répondent à une interrogation. « *L'acte définitoire proprement dit se caractérise par son objectif communicatif* » (Ib., 100).

Ainsi, en nous appuyant sur toutes ces données, la définition *Histoire de résilience* peut être présentée de diverses manières. Tout d'abord, en partant de la définition du concept socialement partagée et stéréotypée, conventionnelle a priori : elle est traduite par deux verbes : *résister et se construire*. Elle peut donc aboutir à une définition

- Synonymique : personne résiliente : personne qui résiste et se construit
- Avec glose périphrastique stéréotypique : une histoire de résilience, c'est l'histoire d'une personne qui résiste et se construit
- Avec exemple : c'est quand quelqu'un qui a (exemple) et qui (exemple)

La définition naturelle (à partir du concept de résilience personnalisation) aboutit à un acte définitoire composé d'un énoncé définitoire à deux éléments stéréotypés : l'un renvoyant à l'enfance, l'autre à l'après-enfance. Le premier renvoie aux deux traits conventionnels résister et se construire, le second à celui de transformation. La définition est appuyée par des exemples notamment un exemple partagé : le personnage du film *Vipère au poing*, Brasse Bouillon.

- Glose périphrastique stéréotypique : une histoire de résilience, c'est l'histoire d'une personne qui résiste et se construit quand elle est enfant et qui, lorsqu'elle est adulte, transforme ce qu'elle a vécu
- Avec exemple : par exemple, c'est quand Brasse Bouillon décide de ne pas se laisser faire. Il dit qu'il va prendre son destin en main et quand il est adulte, il est devenu écrivain.

Le résumé définitoire doit avoir une fonction identitaire et pour ce faire, il se termine par une orientation.

2.5 L'orientation ou les interventions

Alors qu'il s'agit pour Labov d'orientation thématique utilisée par le narrateur, l'orientation est, pour nous, en direction du narrataire (l'adolescent) : elle suscite un récit autobiographique. Elle est donc une orientation vers un type de récit : elle se construit alors sur des séquences d'ouverture et de fermeture. Ces séquences sont des interventions ou des actes de langage consistant à parler de ce qui va être réalisé (métalinguistique) ou de ce qui est demandé (interrogatifs). Les séquences d'ouverture reposent

- sur l'ouverture de la séquence transactionnelle hétérobiographique,
- sur l'ouverture de la super-catégorie avec la lecture de l'ensemble des sous-catégories
- sur l'ouverture effective de la première sous-catégorie.

Les séquences de fermeture de l'énoncé sont des énoncés récapitulatifs/résumés et des questions visant à lancer le récit autobiographique.

Les séquences de fermeture et d'ouverture comprennent et des stratégies d'intervention spécifiques et des interventions stéréotypées. Blanchet A. (1991) propose une série de stratégies discursives d'interventions et de relances. En tenant compte de leur fonctionnement, nous notons que ne se trouve pas l'idée de répétition fonctionnelle de ces stratégies, répétition qui influence leur construction même. De plus, il ne s'agit pas toujours de relancer mais de lancer le récit oral ou de poursuivre l'énoncé de l'hétérobiographie. Or, dans la mesure où l'interaction se construit thématiquement, le même fonctionnement apparaît d'une rencontre à une autre mais aussi à l'intérieur d'une même rencontre. Ceci aboutit pour l'éducatrice biographique à poser les mêmes actes de langage directifs. Parce que ces interventions se situent en ouverture ou fermeture d'une séquence et parce qu'elles ont un fonctionnement stéréotypé, elles sont des interventions stéréotypées. En effet, pour Kerbrat-Orecchioni, les séquences d'ouverture et de fermeture qui s'appuient sur des interventions telles que les salutations ont « *une structure fortement stéréotypée* » (1995 : 220). Les interventions stéréotypées arrivent au même moment dans les séquences des interactions thématiques 1 et 2 et sont formulées de la même façon à quelques variations près. Elles sont un repère pour l'adolescent, sa prise de parole. Elles sont comme une séquence d'ouverture ou de fermeture de l'énoncé de l'éducatrice ou de l'adolescent suivant le moment où elles sont énoncées.

- Intervention stéréotypée pour lancer le récit oral qui peut se formuler de manière plus ou moins directe et plus ou moins détaillée. Elle s'énonce soit avec l'unité thématique ou la catégorie, soit sans cette unité thématique, sans cette catégorie.

  RCM53 : (…) / est-ce que cela te fait penser à des choses des points communs et des différences /
  RTM52 : /// est-ce que cela te fait penser à des choses les devoirs /

- Intervention stéréotypée pour s'enquérir de l'état, de l'évaluation de l'adolescent : *ça va/ça t'a plu* qui peut aussi avoir diverses reformulations avec des termes interrogatifs tels que *est-ce que*.
- Intervention stéréotypée de rappel avec la formulation phrastique *tu te souviens* qui peut avoir diverses reformulations avec des verbes synonymes *se rappeler*, avec des termes interrogatifs tels que *est-ce que*. Cette question est par exemple formulée en rapport avec un précédent énoncé sur une personne faisant l'objet de l'hétérobiographie.
- Intervention stéréotypée de poursuite avec le verbe *continuer* utilisé sous diverses reformulations avec des termes interrogatifs tels que *est-ce que*, de manière simple sous forme verbale conjuguée avec intonation interrogative. Son énonciation se situe en fin

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

d'unités thématiques, en fin de catégories. Elle demande confirmation pour la poursuite de l'énoncé.

RRM155 : donc est-ce que tu as envie de **continuer** ou RTM40 : (…) // **je continue**↑

Les interventions interrogatives de l'éducatrice biographique sont à la fois issues de **stratégies d'écoute** et peuvent correspondre à des **stratégies d'intervention** (Blanchet A., 1991). En effet, les stratégies d'écoute servent à construire une structure significative, à partir de laquelle le professionnel calcule les interventions qu'il effectuera (Blanchet A., 1991 : 151). Le professionnel traite en temps réel l'information communiquée par l'adolescent. Ce traitement peut concerner les différentes fonctionnalités du langage (référentielles, modales et illocutoires). Les **stratégies d'intervention** sont différentes selon les réponses proposées par l'adolescent mais stéréotypées suivant le moment de l'interaction, c'est-à-dire du moment de la séquence. Ces stratégies sont diverses.

Les réitérations sont des actes assertifs dont le contenu propositionnel est le même que le contenu propositionnel d'un énoncé de l'interviewé selon les modèles suivants :

Écho « vous m'avez dit (p), je vous dis que vous m'avez dit (p) »
Reflet « vous m'avez dit (p), je vous dis que vous m'avez dit X (p) » (où X = croyance)

Les déclarations sont des actes assertifs dont le contenu propositionnel est inféré par l'interviewer à partir de l'énoncé de l'interviewé selon les modèles suivants :

Complémentation « vous m'avez dit (p), je vous dis que j'en déduis (q) »
Interprétation « vous m'avez dit (p), je vous dis que j'en induis que vous avez les propriétés-qualités (X) » (où X = opinion, sentiment ou attitude, etc.)

Les interrogations sont des actes directifs dont le contenu propositionnel est inféré par l'interviewer à partir de l'énoncé de l'interviewé selon les modèles suivants :

Interrogations référentielles « vous m'avez dit (p), je vous dis que j'en déduis (q), est-ce que (q) est vrai ? »
Interrogations modales « vous m'avez dit (p), je vous dis que j'en induis que vous avez les propriétés-qualités (X), est-ce que (X) est vrai ? »

Parmi ces interventions, il y en a une qui interroge sur l'analogie entre le récit hétérobiographique en tant qu'histoire de résilience et le vécu de l'adolescent.

Les stratégies d'écoute dans les entretiens comprennent des **approbations simples**, où l'interviewé est invité à poursuivre son discours ; elles servent à signifier l'écoute de l'interviewer, et des **approbations mixtes** (approbations simples + phrases).

Nous touchons ici à deux aspects : le principe dialogal et la fonction didactique.

2.6 La fonction didactique du récit

Les stratégies identitaires sont travaillées parce que le discours hétérobiographique suscite le récit autobiographique. Celui-ci doit donc être didactique. Le discours didactique se fonde, selon

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Dubois (1971 : 16), sur « *des assertions à valeur de vérités universelles* ». Toutefois, pour Béacco et Darot, « *il n'y a pas de marqueur spécifique et unique de l'assertion en français, mais un certain nombre de marqueurs temporels* » : le présent ou le passé-composé de l'indicatif (1984 : 129). Dans ce type d'énoncés, les syntagmes nominaux sont employés comme classe et non comme individus : « *les soldats reçoivent du pain de campagne* » *aura un sens actuel s'il s'agit d'un ensemble limité de soldat et un sens générique si les soldats renvoie à la classe des soldats et si le présent a valeur générique. Cette dernière interprétation est grandement facilitée par la prise en compte du type de discours dans lequel se trouve inséré l'énoncé.* ».

Le discours hétérobiographique didactique est un *discours rapporté*, en tant que tel il utilise :

- **Le style pittoresque** correspondant à la tendance à l'atténuation des contours extérieurs nets de la parole d'autrui : l'auteur glisse « *ses répliques et ses commentaires dans le discours d'autrui. Le contexte narratif s'efforce de défaire la structure compacte et close du discours rapporté, de le résorber, d'effacer ses frontières*. » (Grunig B.N. et R., 1985 : 25).
- **Les énoncés intégrés** définissent aussi ce type de discours : « *tout ce qui est venu s'inscrire dans un individu, en ayant sa source dans les paroles, les énoncés des autres* » (Ibid.).
- **La référence à l'énoncé hétérobiographique** passé, présent et à venir avec le propos introducteur de cet énoncé : verbe *dire*

  RCM28 : (…) **je t'ai dit** on leur parle en leur donnant des ordres

2.7 La nature dialogale

Si le discours hétérobiographique suscite le discours autobiographique, c'est aussi parce qu'il est *dialogal*. Ce principe s'ajoute aux interventions à ceci près qu'il intègre dans son énoncé le destinataire. Pour Kerbrat-Orecchioni, il existe plusieurs sens pour le mot dialogue, nous retenons le sens 1 (1990 : 17) : « *l'intervention alternative de deux locuteurs physiquement distincts ; on dira de ce discours échangé qu'il est de nature dialogale* ». Tout d'abord, l'énoncé hétérobiographique n'est pas récité, il est rapporté et raconté à quelqu'un, il s'adresse à quelqu'un dans le but de le faire réagir. Il est donc un acte de langage : il est un acte social où quand dire cet énoncé, c'est faire faire, chercher à faire réagir verbalement l'adolescent. Le professionnel est un émetteur qui parle à l'adolescent et « *le signale par l'orientation de son corps, la direction dominante de son regard, et la production de marqueurs verbaux d'allocution ; il doit en outre s'assurer par des coups d'œil intermittents, que* [l'adolescent écoute]*, et qu'il est bien branché sur le circuit communicatif ; il doit enfin maintenir son attention par des capteurs tels que hein, tu sais, tu vois, dis, etc.*», (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 18). Le discours hétérobiographique est interactif, en ce sens, il s'appuie sur un ensemble de « *synchronisateurs de l'interaction* » (Cosnier, 1982 : 269).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cosnier distingue dans les synchronisateurs les phatiques qui assurent le contact et les régulateurs. En effet, pour qu'il y ait un échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement mais il faut en plus qu'ils se parlent, « *c'est-à-dire qu'ils soient tous deux « engagés » dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire »* (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 17).

3 Analyse

3.1 Le contenu hétérobiographique

L'analyse porte sur ce qui a été effectivement produit. Ceci s'appuie sur une analyse distributionnelle de catégories dans leur environnement : l'analyse dans leur *cotexte* des catégories appellatives (des prénom et nom des auteurs faisant l'objet du récit hétérobiographique) ou encore les anaphoriques ou autres formes synonymiques ou hyperhonymiques. Une grille d'analyse est donc élaborée et appliquée à chacun des discours hétérobiographiques réalisés auprès des adolescents. Il s'agit de repérer l'absence ou la présence des catégories en lien avec les dimensions énoncées ci-dessus. Ce qui donne, par exemple, le tableau suivant pour Romain concernant le contenu hétérobiographique sur les relations :

- Contenu hétérobiographique inexistant dans la théorie : 0 = zéro
- Contenu hétérobiographique abordé : o = oui
- Contenu hétérobiographique non abordé : n= non

Le détail se situe en annexe/étude4/hétérobiographie.

Nom/ Prénom	rd	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
vap	N	N	N	O	O	0	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N
johnny	rd	O	N	O	O	O	O	0	0	0	0	0	O	0	N	0
lorène	rd	O	N	O	O	0	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
barbara	rd	0	O	N	O	0	0	N	0	0	N	0	N	N	N	0
aline	N	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
marie	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	N	N	N	0
pdc	rd	O	N	N	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
germain	rd	O	0	O	O	O	0	0	0	0	0	0	O	0	0	0
tim	rd	O	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
marina	rd	0	0	0	O	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
myriam	rd	O	0	O	O	0	0	0	O	0	0	0	N	N	0	0
franck	rd	O	N	N	O	0	0	0	N	O	0	N	O	N	N	0
thierry	rd	O	N	O	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

rachel	rd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ils	non	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
autres enfants	non	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
les personnes	non	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
des personnes	non	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
ces personnes	non	non	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	o	N

Tableau 14. Correspondance récit hétérobiographique/Romain

3.2 Analyse de la fonction

L'analyse de la fonction de l'hétérobiographie en tant que récit didactique porte sur l'analyse des interventions de l'adolescent selon trois aspects. Tout d'abord, elle consiste à déterminer si le récit hétérobiographique est effectivement suivi du récit autobiographique. Ceci s'appuie sur ce que Kerbrat-Orecchioni (1995) appelle l'« *organisation hiérarchique des unités* » ou l'*organisation structurale*. Elle est analysée à partir de la progression thématique dans les tours de parole (Traverso, 2004). A partir de cette auteure, nous parlons de

- *continuité* pour signifier la progression thématique,
- *déplacement* pour parler des thèmes qui sont abordés avant le moment prévu par M
- *discontinuité* pour signifier l'absence d'une séquence thématique dans l'organisation thématique horizontale et verticale
- *rupture thématique* pour parler d'arrêt de la thématique en cours
- *enchâssement* thématique pour décrire les thématiques abordées ensemble
- *thématique inversée* lorsque l'ordre des interactions thématiques est inversé.

Le détail des analyses se trouve en annexe/étude4/Analyse de l'organisation hiérarchique.

La fonction de l'hétérobiographie est analysée, ensuite, à travers les différents marqueurs syntaxiques et lexicaux utilisés par l'adolescent qui exprime une évaluation discursive : substantifs, adjectifs, verbes, locutions exclamatives et locutions verbales subjectifs. En effet, poser le récit hétérobiographique comme un récit didactique suppose implicitement que ce type de récit et son contenu sont intéressants. Lorsque le professionnel réalise un résumé, ce résumé est implicitement une évaluation de ce qui vient d'être dit car il repose sur l'inférence : ce qui vient d'être énoncé non seulement rend compte du schéma *Histoires de résilience* mais en plus permet de faire le récit autobiographique. Il y a une évaluation positive implicite sur ce type d'énoncés. Cette évaluation se trouve dans l'analyse de la subjectivité du langage définie plus haut : substantifs et adjectifs affectifs. Cette évaluation peut être plus ou moins prononcée par l'usage de l'intensité. Par

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

exemple, Jan exprime une évaluation en utilisant l'adjectif évaluatif *barbares* après le récit hétérobiographique fait par M

RCJA35 : (…) c'est à moitié des façons barbares je trouve

Ensuite, à partir de Brès (1994) qui étudie la « *production d'identité* » dans le « *récit oral conversationnel* », puis de Kerbrat-Orecchioni (1994) qui pose la construction de l'identité dans l'interaction verbale et enfin, de Delory-Momberger (2005) pour qui l'hétérobiographie permet de construire sa propre histoire, la fonction de cette hétérobiographie est analysée du point de vue de la construction de l'identité de l'adolescent. Elle est étudiée dans le discours qu'il tient, dans l'interaction verbale, sur les récits hétérobiographiques en tant que ceux-ci sont considérés comme identiques ou différents de son histoire. Ceci s'appuie sur la modalité de la comparaison avec l'expression de l'intensité. L'expression de l'intensité varie suivant qu'on a affaire à un adjectif ou un adverbe : *il est très*, un nom : *il a beaucoup de chance* ou un verbe : *il boit beaucoup*. La forme *trop* exprime une intensité excessive. Les adverbes, les préfixes et certaines tournures expriment aussi l'intensité. La comparaison est, par ailleurs, exprimée, pour des adjectifs et adverbes, avec les formules : *plus … que* (supériorité), *moins … que* (infériorité), *aussi … que* (égalité). La comparaison est aussi exprimée sur des noms avec *plus de… que* (supériorité), *moins de… que* (infériorité), *autant de … que* (égalité), *le même … que* (identité).

Il y a aussi des formes d'insistance pour la supériorité, l'infériorité, l'égalité, la différence : *beaucoup plus, tout aussi, encore plus/moins*, etc. Un complément de comparaison est introduit par *que* ou *comme*. Enfin, il existe le superlatif relatif qui exprime le degré le plus ou le moins élevé d'une qualité ou d'une quantité : *le plus* affreux *de* tous. Des formes parasynomiques peuvent être utilisées : *pareil, contraire*.

RCM47 : ouais je t'ai dit ça / Thierry son père il disait à sa femme mais ferme la
RCJA47 : ouais c'était pareil sauf que c'était ma mère qui disait ça à mon père

3.2.1 Analyse énonciative et interlocutoire

L'analyse de la part dialogale s'appuie sur des marqueurs déictiques (adverbes, démonstratifs, etc.) faisant référence à la situation d'énonciation, la présence du destinataire dans le discours de celui qui énonce le récit hétérobiographique : marques de personne (tu), jeu de questions/réponses avec des questions directes, indirecteurs, rhétoriques (qui n'appellent pas de réponses), synchronisateurs tels que *tu sais, tu vois, d'accord*. L'analyse porte aussi sur les tours de parole. Par exemple, nous avons l'utilisation de synchronisateurs verbaux : *d'accord, tu sais, tu vois* et l'utilisation d'un ensemble de constructions phrastiques avec des questions

Tu sais est utilisé dans un jeu de question/réponse rhétorique

RRM45 : (…) Lorène tu sais ce qu'elle fait (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RTM28 : (…) **et tu sais** ce qu'elle fait (…) / tu sais ce qu'elle fait
RRM 32: (…) **et tu sais** ce qu'elle fait / (…) / (…) eh bah qu'est-ce qu'elle va faire / (…)
Question indirecte attendant une réponse

RRM 33: (…) **je sais pas si** tu en as lu des contes de fées ils parlent de marâtre
Question attendant une réponse

RCM9 : oui il parle mais à table est-ce qu'il parle
RCH9 : non
Question/réponse avec terme interrogatif et explicitation

RRM23 : (…) ils font des récits **pourquoi** parce qu'ils disent (…)
RRM26 : (…) / les relations **cela veut dire quoi** aussi **cela veut dire** (…)
RRM26 : (…) **qu'est ce que** cela veut dire pour certains **cela veut dire** stressant (…)

Le détail des analyses se situe en annexe/étude4/hétérobiographie.

4 Résultats

L'analyse des discours montre que le contenu hétérobiographique concernant le récit des événements de vie des personnes n'est jamais complet pour les 11 adolescents. Le contenu hétérobiographique tel que prévu est refusé par deux adolescents (Jim et Bee Lee). Toutefois, soit les adolescents disposent du schéma narratif avec quelques items de l'hétérobiographie (comme c'est le cas pour Jim et Bee Lee), soit tous les adolescents disposent d'un récit complet qui s'appuie sur le schéma narratif à ceci près que ce schéma est suivi soit de manière linéaire, soit en diagonale. Ceci signifie que le récit peut se construire pour une thématique sur une action, une situation de vie après et une transformation pour des personnes différentes ; ou encore, il peut se construire pour plusieurs personnes sur une même unité thématique, une même action, une même situation de vie après et une même transformation.

La nature dialogale de l'hétérobiographie renvoie à deux aspects. Tout d'abord, il est toujours fait mention à l'hétérobiographie de manière discursive et référentielle. De plus, suivant les adolescents, la nature de cette interaction diffère. Deux adolescents devancent l'hétérobiographie si bien que le récit hétérobiographique se co-construit. Clément interagit beaucoup (jusque RC2) : il pose des questions, termine les phrases et devance les catégories à aborder. Jan interrompt aussi : il termine l'hétérobiographie, il manifeste son étonnement, il fait diverses évaluations négatives sur les parents, il répond aux questions de M. Autrement dit, l'hétérobiographie est très interactive et a la spécificité de se co-construire.

La fonction didactique apparaît pour 2 adolescentes. L'hétérobiographie *donne du courage* à Hilda et permet à Mélanie de faire son récit autobiographique sur un événement. De plus, en tant que destinataires des récits hétérobiographiques, Romain, Hilda, Jan, Cécilia, Mélanie, Anthony,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Clément et Morgane s'identifient, se comparent et aussi s'opposent aux personnes faisant l'objet de l'hétérobiographie. Ils posent une ressemblance ou une différence entre ce qu'ils vivent et ce qu'ont vécu les auteurs. L'hétérobiographie semble formative pour Anthony car il dit qu'il apprend beaucoup de choses. Ainsi, il énonce lui-même l'apport de l'hétérobiographie. L'évaluation des récits hétérobiographiques est une évaluation négative qui ne portent pas sur la difficulté à les entendre sauf pour Gaby. Cet adolescent souhaite arrêter la rencontre R1 et le projet car cela lui fait de la peine (évaluation avec l'adjectif *difficile*). Pour Romain, Cécilia, Clément, Anthony et Jan, l'évaluation négative porte sur les comportements des parents. Pour Romain, l'évaluation porte sur le vécu de la personne. Pour Hilda, l'évaluation est positive au sens où elle énonce les effets sur elle. Enfin, le récit hétérobiographique oral est suivi du récit autobiographique jusque RT3 pour Romain, Hilda et Cécilia. Il n'y a plus de récit autobiographique pour ces trois adolescents à partir de RT3 mais des histoires prennent le relais.

5 Discussion

Tout d'abord, le récit hétérobiographique est didactique parce qu'il est adapté en fonction des adolescents. Le contenu tient compte des remarques des adolescents : Jim nous dit qu'il connaît déjà plein d'histoires. Lorsque nous souhaitons aborder l'espace, Hilda nous dit qu'elle sait où elle vit et où elle veut aller. Lorsque nous souhaitons aborder l'espace avec Romain, celui-ci insiste pour faire des histoires. Bee Lee ne veut pas l'entendre. Autrement dit, le contenu tient compte de la durée du placement, de ce que vit l'adolescent et de ce qu'il veut faire pendant le projet. De ce fait, le récit est didactique parce qu'il est adapté. Le récit hétérobiographique tel que prévu ne convient pas à tous : soit il doit être arrêté (Gaby), soit il doit être adapté. Avec Bee Lee et Jim, il est adapté. Un livre est donné à Bee Lee qui ne veut pas entendre l'hétérobiographie proposée. Il lira ce livre portant sur une histoire de résilience en lien avec ses préoccupations. Le récit hétérobiographique existe donc pour chacun des adolescents mais il varie parce qu'il s'adapte à ce que peut et veut entendre l'adolescent. Enfin, ce récit semble disparaître en relation avec la fin du récit autobiographique et l'apparition des histoires (en RT3 et RE4). Mais, il intervient aussi à la fin comme c'est le cas pour Jim et Bee Lee.

Concernant **le travail des stratégies identitaires**, le récit hétérobiographique semble le favoriser mais aussi favoriser le **travail des stratégies de coping**. Il favorise le travail de la stratégie identitaire tout d'abord puisque l'adolescent se compare aux personnes faisant l'objet du récit hétérobiographique. Ils posent des différences ou des ressemblances. Cet aspect se situe en amont de leur récit autobiographique. En ce sens, le récit hétérobiographique engage le récit autobiographique. Et c'est parce que Jim et Bee Lee ne se reconnaissent pas dans le contenu de

l'hétérobiographie qu'ils ne veulent pas l'entendre : les personnes n'ont pas été placées aussi longtemps qu'eux, ne font pas de sport ou encore n'éprouvent pas ce qu'ils éprouvent. Ils se reconnaissent dans les autres hétérobiographies proposées.

Le récit hétérobiographique favorise, pour deux adolescents, la stratégie de coping au sens où il permet la régulation de l'émotion en même temps que l'augmentation des ressources. Hilda dit que le récit hétérobiographique lui *donne des exemples et du courage*. Elle énonce ce propos en RT3 au moment où elle est très triste suite au changement de foyer. Anthony dit qu'il apprend. Cette remarque est-elle comparable à celle de Hilda ? Anthony pose une différence entre lui et les personnes de l'hétérobiographie : *c'est le contraire*. L'analyse de ses récits de fiction devra confirmer ce point. Le récit hétérobiographique suscite une émotion chez Gaby : ce garçon vit une situation familiale difficile au moment de cet énoncé (décès du père la veille de la rencontre).

6 Synthèse

Des stratégies de personnalisation génériques sont travaillées par le récit hétérobiographique : stratégies identitaires et stratégies de coping pour les 7 adolescents qui vont jusque la phase 3. Il est interactif et suivi du récit autobiographique. Toutefois, le contenu n'est jamais complet, il est lié au vécu des adolescents. L'arrêt de ce récit est par ailleurs lié à l'apparition de l'histoire fictionnelle ou encore à l'émotion suscitée par ce récit pour 1 adolescent.

Chapitre 6. Etude 5. Le travail des stratégies génériques de positionnement par la révision

1 Hypothèse

Le travail des stratégies génériques de positionnement en tant que positionnement social d'auteur est fonction du travail de révision sur la fiction intermédiaire pour une fiction finale.

2 Méthode

2.1 Population

La révision se situe en phase 3. Elle concerne 7 adolescents répartis entre FFN (5) et FFS (2).

2.2 Etapes et principe de la révision

Après le récit hétérobiographique, l'adolescent réalise un récit autobiographique qu'il fictionnalise dans la suite de la rencontre. La révision porte sur cette fiction qui lui est présentée sous forme d'*écrit intermédiaire*[5]. Le but de cette révision est le développement de sa fonction auteur (Foucault, 1994) pour ce qui concerne sa position dans un champ, celui des histoires de résilience, son nom et prénom d'auteur, la propriété de son texte, l'attestation des attributions/propositions de révision. Il doit donc accepter de réviser lorsque son histoire n'est pas une histoire de résilience ou lorsque celle-ci n'est pas suffisamment fictionnalisée ou demande une réécriture spécifique.

La révision s'appuie sur la modélisation proposée par le groupe EVA (1996 : 21) parce qu'il intègre les conceptions de l'énonciation, l'analyse du discours et la sociolinguistique. Cette conception consiste en une *pédagogie du cadeau* (Jolibert et Sraïki, 2006 : 87) : « *à un moment donné de l'apprentissage (…), une pédagogie du cadeau se révèle nécessaire pour que les enfants puissent affronter quelque texte que ce soit dans sa globalité, dont ils aient besoin dans leurs projets* ». En milieu scolaire, « *il est de la responsabilité de l'enseignant de savoir jusqu'où peuvent aller ses élèves, et de quoi il lui faudra faire cadeau : de ce qu'ils n'ont pas encore construit et ne pourront pas construire durant la séance en cours : un mot, une question, une stratégie, une lecture* ». Dans la révision en foyer de l'enfance, cette pédagogie s'appuie sur les points suivants

[5] Son histoire a été enregistrée, elle est dactylographiée et présentée à chaque début de rencontre suivante et seulement travaillée lors de la révision. Pour le détail de l'écrit intermédiaire, voir le principe du transcodage, étude8.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- « *il faut éviter que les [adolescents] se lassent de travailler sur leur texte, et commencer par l'orthographe peut les amener à perdre de vue l'axe essentiel du retravail nécessaire* » car « *il est important de préserver le sens de l'acte d'écrire* » (EVA, 1996 : 65).
- De plus, « *tous les écrits produits par les [adolescents] n'exigent pas une mise au point orthographique. (…) En fonction de ce qui est à ce moment-là nécessaire dans l'apprentissage, c'est le [professionnel] qui prend en charge la composante orthographique, soit en servant de secrétaire, soit en corrigeant lui-même les erreurs, afin que les élèves puissent se concentrer sur d'autres aspects du texte à produire* » (68).
- Enfin, « *dans les productions écrites, les erreurs d'orthographe sont souvent le signe d'une surcharge mentale* » (Ib., 67).

Nous adaptons la modélisation de la révision du groupe EVA puisque nous introduisons l'histoire intermédiaire entre la production de l'histoire et l'évaluation réalisée par le professionnel. La révision comporte les activités : suppression, ajout, déplacement et substitution.

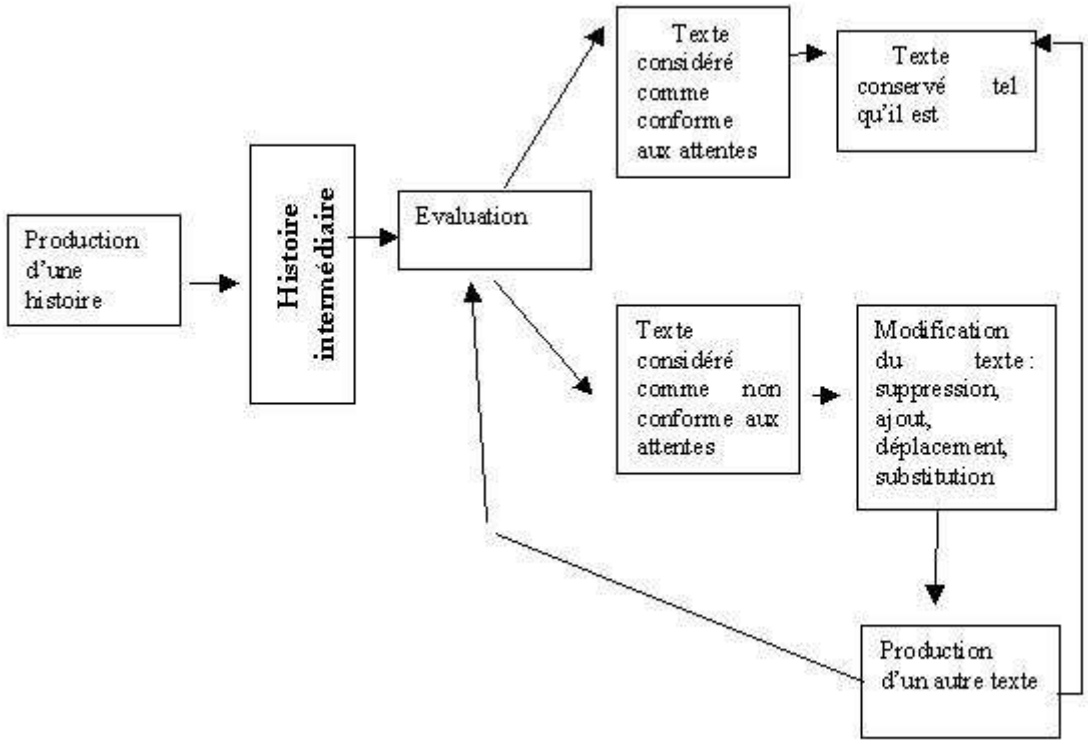


Figure 5. Représentation modélisante de la révision / Histoire de résilience

Comme dans tout projet, il existe une répartition des tâches dans la lecture des écrits intermédiaires : les directeurs des foyers ainsi que des lecteurs extérieurs ont pour tâche d'évaluer la fictionnalisation des écrits.

2.3 Entretien structuré pour la révision

L'évaluation de l'histoire intermédiaire de l'adolescent est le préalable à la réécriture. Le mot *révision* est utilisé pour désigner la phase de travail global dans laquelle se situe l'activité d'évaluation et de réécriture. La *réécriture* correspond au moment où après avoir lu et considéré les propositions issues de l'évaluation, l'adolescent décide de réécrire son texte. L'évaluation porte sur certains éléments du tableau d'évaluation du groupe EVA (1996), nous retenons

- dans le point de vue morphosyntaxique, l'unité *Texte dans son ensemble* et précisément le *mode d'organisation du texte,*
- dans le point de vue pragmatique, dans l'unité *Texte dans son ensemble*, *le type d'écrit choisi*, dans l'unité *Relation entre phrases*, l'occurrence *cohérence thématique* et dans l'unité *Phrase, les marques de l'énonciation*,
- dans le point de vue morphosyntaxique, l'unité *Système des temps,*
- dans le point de vue sémantique, dans l'unité *relations entre phrases,* les occurrences *cohérence sémantique* et dans l'unité *Phrase, le lexique.*

Afin qu'il n'y ait pas de confusion, ce qui concerne le choix des catégories est appelé *cohérence catégorielle* qui se situerait dans l'unité *texte* dans son ensemble et dans le point de vue *morphosyntaxique*. Nous explicitons donc comme le groupe EVA nos « *questions pour évaluer* » l'histoire intermédiaire (Ib., 57). En effet, il ne s'agit pas ici de corriger mais de retenir le principe des questions et de les soumettre à l'adolescent. Que le travail de révision s'appuie sur une histoire produite à l'écrit ou à l'oral, le professionnel peut ne pas avoir compris une idée soit parce que l'enregistrement a pu être perturbé, soit parce que l'écrit pose question.

❖ **Point de vue pragmatique**

Unité Texte dans son ensemble : s'agit-il d'une histoire de résilience ? ou d'un autre type de fiction ? En lien avec le type d'écrit, y a-t-il anonymat ?

Unité Relation entre phrases : la cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements). Le lecteur est-il guidé par des connecteurs logiques ?

Unité Phrase : reste-t-il des marques de l'énonciation c'est-à-dire référant à la production orale de l'histoire intermédiaire ?

❖ **Point de vue morphosyntaxique**

Unité texte dans son ensemble : y a-t-il une cohérence catégorielle : l'histoire construite s'appuie-t-elle sur les catégories choisies ? La structure narrative est-elle suivie ?

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Unité le système des temps. Le système des temps est-il pertinent ? homogène ?

❖ **Point de vue sémantique**

Unité relations entre phrases. Y a-t-il à utiliser des anaphores pour éviter les répétitions ?

Unité Phrase. Le lexique utilisé est-il à revoir ?

2.4 Recueil de la réécriture

La réécriture de l'adolescent est enregistrée. Elle est guidée par les questions du professionnel qui a transformé son évaluation en outil de travail : soit il propose son évaluation directement dans le texte de l'adolescent, soit il la présente sous forme de tableau. L'évaluation apparaît directement dans le texte si les textes sont nombreux et que la révision est importante comme c'est le cas pour Bee Lee. Sinon, elle se présente sous forme de tableau avec deux colonnes : l'une reprend l'histoire intermédiaire avec à chaque fois un retour chariot lorsque la phrase ou un mot pose question. Dans l'autre colonne, se trouve/nt la ou les questions c'est-à-dire les éléments de révision. Ainsi, l'adolescent dispose de deux supports : le texte de son histoire intermédiaire et le tableau pour reprendre son texte lors de la rencontre 1 de la phase de révision.

Histoire	Propositions
C'est l'histoire d'un jeune, il s'appelle Xavier, il a 16 ans,	Titre
qui vit aux États Unis à New York.	Arrêter la phrase ici
Il tombe dans un foyer à cause de sa famille parce qu'ils n'ont pas fait ce qu'il fallait, ils ne s'occupaient pas de lui.	Reprendre la phrase : il vit
Il tombe dans un foyer.	Garder la répétition ? Si oui, mettre donc
Le temps dans le foyer est difficile. Le lever, le coucher, tout, les devoirs, les repas. C'est difficile parce que c'est dur à accepter. Il apprend à faire avec.	
Et pour ça, il laisse tout aller. Il s'en fout de tout, il fait comme s'il était tout seul. Il envoie balader. Il s'en fout, il ne fait plus rien. Tout ce qu'on lui demande, il ne le fait pas.	Et puis un jour, à cause de ça ?
Il décide d'aller en famille d'accueil.	
Mais il ne va pas aller en famille d'accueil parce qu'il va retourner chez ses parents et ses parents vont changer, ils s'occuperont de lui.	Mettre un mot de transition. Finalement,
	Qu'est-ce qui fait qu'il va retourner chez lui ? Mettre une phrase qui permet de comprendre le retournement de situation et mettre un mot de transition. En fin de compte, comme ses parents ont changé…

Tableau 15. RF1 de Romain

La révision porte une attention particulière aux interventions interrogatives. Non seulement, elles s'appuient sur les stratégies d'intervention définies par Blanchet (A., 1992) mais en plus, elles

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

intègrent les propositions de Kerbrat-Orecchioni (2001 : 71) concernant la politesse afin d'éviter au maximum de formuler des actes de langage trop directifs et expressifs. Par le principe de la politesse, il s'agit de préserver la face de l'adolescent à travers les aspects suivants

Adoucisseurs paraverbaux et non verbaux

Intensité vocable faible ou atténuée
Certains schémas mélodiques
Adoucisseurs mimo-gestuels
Inclinaison latérale de la tête
Sourire qui a pour fonction, entre autres, de neutraliser au moins partiellement un comportement menaçant

Procédés substitutifs qui consistent à remplacer une formule normale la plus simple et la plus directe par un autre élément censé rendre plus polie la formule en question.

Remplacement d'une formule directe par une formule indirecte : est-ce que tu pourrais mettre un titre ?
Remplacement d'une forme impérative par une forme interrogative
Remplacement d'une réfutation par une question : est-ce que ce serait adopter une attitude ?
Remplacement d'un reproche par un type plus soft d'assertion
Question partielle remplacée par une question totale
La négation rend l'acte plus oblique, plus déférent : ce serait pas plutôt définir ?
Le conditionnel tantôt adoucissant l'indicatif, tantôt transforme une assertion en une requête
Usage atténuatif des formes temporelles avec l'imparfait par exemple : et si c'était définir
L'euphémisme : c'est peu court

Procédés additifs

Annoncer, préfacer l'acte de langage
Les formules réparatrices avec excuses et justifications
Les désarmeurs : ensemble des procédés par lesquels on anticipe une réaction négative possible
Je sais que tu n'aimes pas mais : je sais que tu n'aimes pas parler de tes textes mais
La minimisation : réduire la menace avec vérification de la disponibilité ou encore l'usage d'un morphème rapetissant
Je te demande ça comme ça tu n'es pas obligé de me changer
Ce mot simplement/juste pour savoir si j'ai bien compris
Il me semble/je pense/je crois, je sais pas mais, pour moi, peut-être que c'est plutôt adopter une attitude

La révision implique donc de la part de l'adolescent un ensemble de réactions. Une seconde rencontre de révision enregistrée est réalisée pendant laquelle il est demandé à l'adolescent de relire et de dire s'il est d'accord avec la réécriture. Il s'agit de recueillir le comportement de lecture et une opinion.

3 Analyse

3.1 Analyse de la réécriture de l'adolescent sur son histoire

L'adolescent réécrit son histoire à travers les procédés suivants :

- Des interventions **initiatives** ou **réactives** sur les propositions de révision,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- Des interventions **initiatives** ou **réactives** suite à des interventions interrogatives,
- De la modalisation telle que l'emploi du conditionnel,
- Dans un jeu de question/réponse,
- Des interventions évaluatives soit négatives, soit positives,
- Des reformulations, complémentations, échos, etc.

L'analyse de la réécriture globale pour chaque adolescent en terme de comportements se fait à partir d'un tableau. Le détail des résultats se trouve en annexe/étude5/révision/grille de révision.

Révision HFR1	T1 /éducateur			T2 / éducateur et jeune	
	Suggestions			Il lit son histoire	
				Il lit les suggestions	
				Il constate des erreurs	
				Il accepte de travailler les suggestions	
				HR ?	
Révision fictionnelle = HR ?	Personnage principal	Ajouter des caractéristiques physiques			
		Ajouter des caractéristiques psychologiques			
		Changer			
	Personnage secondaire	Ajouter des caractéristiques physiques			
		Ajouter des caractéristiques psychologiques			
		Changer/ajouter			
	Exp. F Diff	Préciser/enlever			
	Actions	Préciser/enlever			
	Situation v après	Préciser/enlever			
	Transformations	Préciser/enlever			
Révision pragmatique	Dialogue	Ajouter/enlever			
	Phrase d'accroche	Ajouter/enlever			
	Titre	Ajouter /changer			
Révision sémantique/ morphosyntaxique	Cohérence sémantique				
	Articulation Phr				
	Temps				
	Lexique				

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Ponctuation				
Révision autofictionnelle	Nom Auteur	Changer/ajouter			
	Prénom auteur	Changer/ajouter			
	Personnage	Changer/ajouter			
	Lieu	Changer/ajouter			
	Temps	Changer/ajouter			

Tableau 16. Réécriture dans la Révision

3.2 Analyse de la relecture de l'histoire

L'analyse de la relecture porte sur les réponses aux deux questions : Lecture O/N, Accord O/N.

4 Résultats

Romain, Bee Lee et Hilda réalisent toutes les tâches de réécriture qui leur sont proposées. Avec Bee Lee, la révision est importante pour deux raisons : le nombre de ses textes et le nombre des corrections portant sur la progression thématique, les mots oubliés. De ce fait, elle se développe sur trois rencontres pendant lesquelles il participe activement. Il reformule, explique, change de vocabulaire, maintient certaines expressions, organise ses textes, ajoute des éléments en donnant des titres par exemple. Toutefois, pendant ce travail, Bee Lee ne veut pas fictionnaliser les prénoms de ses frères et le sien et les dates de naissance ainsi que les lieux et les hommes politiques. Au début, il ne veut pas fictionnaliser son prénom et son nom, puis, il accepte la fictionnalisation du prénom en en proposant un. Finalement, il demande à M de l'aider pour le nom et prénom d'auteur. La révision se poursuivra dans une troisième rencontre entre la phase de révision et la phase de socialisation : puisque, suite à la relecture extérieure, M a envoyé par courrier les modifications pour relecture et accord, Bee Lee ne semble pas être d'accord. M revient donc au foyer pour lui expliquer le principe de la fictionnalisation appliquée à ses textes qu'il accepte. Il finit par énoncer une évaluation positive sur son livre : *il est fier*.

Romain et Hilda sont à la fois dans l'initiative et dans l'acceptation des propositions et ce, dans un jeu de question/réponse. Ils proposent des titres, des caractéristiques physiques et psychologiques à leur personnage. La révision porte peu sur les stratégies utilisées mais davantage sur la fictionnalisation : pour Romain, de son prénom et des lieux d'habitation de ses parents et pour Hilda, du nom du foyer et des dates chronologiques qu'elle donne pour parler de son placement. Il faut toutefois noter pour Romain que celui-ci change le vocabulaire utilisé pour parler du foyer : au lieu du verbe *tomber* pour *il tombe dans un foyer*, il utilisera, à son initiative, le verbe *placer*. Enfin, Romain et Hilda formulent chacun de leur côté une évaluation positive avec l'adjectif subjectif *content/e*. Avec Jim, il faut négocier la révision dès le début car dès la première

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

rencontre, il dit qu'il ne veut pas revenir sur ses textes. Il énonce un ensemble d'évaluations négatives sur la lecture de son texte par le professionnel et enfin, il délègue certains aspects de la révision du volume qu'il réalise avec Bee Lee à ce jeune garçon. En effet, lors de la lecture d'un de ses textes, M l'interroge sur le contenu. Il critique les questions formulées par M en les qualifiant de « *psy chose* ». Il met la main dans un gant de manière répétée, l'interaction est tendue. Toutefois, il interviendra sur un aspect essentiel : l'organisation de ses textes dans le chapitre qui le concerne (ordre d'apparition de ses textes) et le choix de son prénom d'auteur et sa demande à M pour le nom d'auteur. Le travail de ces quatre auteurs aboutit à transformer leurs fictions en autofictions auctoriales.

Cécilia ne souhaite pas faire la révision de son histoire : elle veut la laisser telle qu'elle est. De plus, la révision de son histoire écrite commence dès la rencontre où elle la propose c'est-à-dire bien avant la phase 3 car son histoire écrite n'est pas une histoire de résilience. De même, Jan refuse la révision de ses textes sur les noms des lieux et des personnes dont le sien. Il proposera finalement un autre prénom pour lui mais ne changera pas les noms de lieux.

5 Discussion

La révision apparaît comme un travail des stratégies génériques de positionnement social d'auteur. En acceptant la révision, ils se font producteurs et inventeurs de leur texte, propriétaires au sens où ils acceptent et attestent les propositions de réécriture. Ils se positionnent aussi lorsqu'ils refusent. Mais ce positionnement n'est pas un positionnement d'auteur d'histoires de résilience dans un projet de livre. Ce refus renvoie à un positionnement en terme d'idéal de soi qui revient à une stratégie identitaire correspondant à la reconnaissance de son identité personnelle. Jim, Jan, Bee Lee et Cécilia peuvent se sentir menacés dans leur identité personnelle lorsqu'il est question de réviser leur texte, ils n'arrivent pas à endosser le rôle d'auteur. Jan a du mal à fictionnaliser les dates, les lieux et les prénoms. Il ne fictionnalisera que le prénom. Jim et Bee Lee le feront de manière progressive. Ils arrivent vers le devoir être auteur et le paraître : leur texte ne parle plus vraiment d'eux après la révision.

Pour Jim, il y a un processus dans la prise de rôle social. Au début, il fait donner ses textes, il dit qu'il ne veut pas réécrire, changer de nom et prénom. Puis, il modifie ce positionnement. Il accepte la réécriture orthographique et syntaxique, il propose un surnom d'auteur et demande un nom d'auteur qu'il accepte puis il organise l'ordre de ses textes dans le volume. Par ailleurs, il développe une position spécifique d'auteur puisqu'il engage son frère dans le livre et la révision : il lui délègue le choix de l'illustration et du titre. D'ailleurs, Bee Lee aussi est dans la construction progressive de son positionnement d'auteur. S'il est auteur de récit autobiographique, il faut encore

qu'il soit auteur d'autofiction. Contrairement à Jim, il accepte et participe activement à toute la révision mais il veut garder son nom et prénom et ne pas fictionnaliser les dates et les lieux. Puis, il propose un prénom, demande à M de travailler avec lui un prénom et un nom d'auteur. La fictionnalisation des dates et des lieux est conseillée par les relecteurs extérieurs ainsi que l'éditeur. M fait une réécriture qu'elle envoie à Bee Lee. Puisqu'il semble réagir violemment (selon les propos de l'éducatrice), M lui propose de le rencontrer. Lors de cette rencontre, il découvre les codes de la fictionnalisation : ces codes sont mis en parallèle avec le code de sa signature qu'il met en graff sur un papier. Alors qu'il explique son comportement parce qu'il a été déçu par la fictionnalisation, il émet finalement une évaluation positive sur son livre : il est fier. M le fait entrer symbolique dans ce positionnement social : elle lui tend la main qu'il serre en lui disant *bienvenue dans le monde des auteurs*, ce à quoi il sourit.

6 Synthèse

La révision, selon un entretien structuré autour du texte de l'adolescent avec les propositions dans un tableau ou dans son texte et une pratique langagière de politesse, travaille les stratégies génériques de positionnement de 6 adolescents sur 7 ; ceci se fait soit de manière directe pour 3 adolescents, soit de manière progressive pour 3 autres. Une adolescente refuse de réviser son histoire écrite qui n'est pas une histoire de résilience alors que cette révision débute bien avant cette phase 3. La pédagogie du cadeau sur l'orthographe et la syntaxe est nécessaire compte tenu des compétences sémiotiques de 4 adolescents, elle maintient le sens sur les histoires de résilience. Pour la révision sur la fictionnalisation, la frontière est mince entre stratégies identitaires et stratégies de positionnement lorsque la révision est difficile : l'idéal de soi rejoint la reconnaissance de son identité personnelle qui peut être menacée par une fictionnalisation de son vécu correspondant à un autre que soi.

Chapitre 7. Etude 6. Les stratégies spécifiques dans le récit autobiographique adolescent

1 Hypothèse

Notre objectif est de montrer que l'adolescent résilient qui est placé en foyer de l'enfance a développé des stratégies de résilience avant son placement et qu'il développe des stratégies dysfonctionnelles pendant le placement. Ces stratégies dysfonctionnelles sont fonction de ses stratégies passées et du stress perçu du placement. Nous nous appuyons donc sur le récit autobiographique pris en tant qu'énoncé pour le montrer.

2 Méthode

2.1 Matériel

Nous disposons de plusieurs enregistrements audios et de textes.

Adolescents	Enregistrements audio	Textes écrits
Romain	5	
Hilda	5	
Jim	11	19
Bee Lee	7	12
Jan	4	1
Cécilia	5	
Clément	2	
Anthony	2	
Mélanie	1	
Morgane	1	
Gaby	1	
Total	44	32

Tableau 17. Matériel/récit autobiographique

2.2 Procédure de transcodage

Pour obtenir un discours/récit autobiographique en tant qu'énoncé supérieur à la phrase en dehors de ses conditions de production, nous nous appuyons sur le principe de la traduction appelée par Peytard « *altération* ». « *Le concept d'altération* » désigne « *un ensemble d'opérations de deux espèces, la reformulation et le transcodage* » (1992 : 106). L'opération réalisée est soit une reformulation, soit un transcodage. Le transcodage est « *une opération d'altération de type intercodique* » (Ib., 103). Dans le domaine linguistique, on peut transcoder un message oral en un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

message scriptural. Il y a « *auto-transcodage* » lorsque « *l'agent transcodeur est le même que le réalisateur du message d'origine* » et il y a « *hétéro-transcodage* » « *quand l'agent transcodeur est différent du réalisateur du message d'origine* » (Ib.). La reformulation, quant à elle, désigne une « *opération d'altération intracodique* ». « *La reformulation maintient le message dans son code d'origine* » : un message oral est reformulé en un autre message oral ou un message écrit est reformulé en un autre message écrit. De même, il y a auto-reformulation lorsque l'agent reformulateur est le même que le réalisateur du message d'origine et il y a hétéro-reformulation lorsque l'agent reformulateur n'est pas le même que le réalisateur du message d'origine. Lorsque le récit est oral, il y a une opération de transcodage de l'oral vers l'écrit. Lorsque le récit est écrit, il y a une reformulation très succincte puisqu'il s'agit uniquement de transcrire sous traitement de texte des écrits manuscrits sans rien changer. Les opérations de transcodage reposent sur différents phénomènes.

❖ **Transformation de tours de paroles**

S'il s'agit d'un récit oral, il y a transformation des répliques qui interviennent dans la construction du récit de fiction, il y a ainsi transformation des réponses de l'adolescent et des questions de l'éducateur biographique

- Reprise des constituants de la question partielle ou totale dans la réponse,
- Suppression des éléments de la question totale ou partielle ou de ces questions,
- Transformation de la réponse contenant un mot-phrase (oui, non, si) avec reprise des éléments de la question partielle ou totale.

Par exemple, pour Romain, une transformation de tours de paroles en RR1 se réalise de la manière suivante. Le détail des transformations se trouve annexe/étude5/récit autobiographique.

Reprise de la proposition principale de R avec suppression des interprétations, des complémentations, des répétitions, des reformulations

RRM8 : c'est ça qui est difficile pour toi↑

RRR8 : oui

RRM9 : /// et est-ce qu'il y a eu des choses difficiles pour que tu sois séparé de lui↑

RRR9 : comment ça difficile↑

RRM10 : bah par exemple euh je t'ai dit que comme pour Rachel elle est avec tout le monde et personne en même temps si bien qu'elle va être placé / je t'ai dit Sarah / ah oui pour euh comment / je t'ai dit que j'ai rencontré euh Thierry

RRR10 : (interrompt) si je sais

RRM11 : oui

RRR11 : être séparé de mon père // mais quand même ///

RRM12 : utilise les mots que tu veux hein

RRR 12: je ne sais pas comment dire ///

RRM13 : dis comme tu veux comme cela vient

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRR 13: euh mince

RRM14 : parce que tu vois je voulais te dire comment Thierry son père ce n'est pas avec lui que cela se passe mal cela se passe mal entre son père et sa mère entre son père et la boulangère entre son père et euh comment et d'autres adultes parce que le père il le décrit comme ça comme un bouledogue

REPRISE : RRR 14: cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille

⇒ cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille

Le transcodage subit ensuite une vérification par une analyse lexicologique et une levée de sens.

3 Analyse

3.1 Analyse des évaluations primaire et secondaire

3.1.1 Recueil et analyse des champs génériques

Il s'agit de déterminer s'il existe, dans le récit autobiographique, la référence à une évaluation du stress perçu en terme de perte et/ou de menace de perte. Nous avons relevé dans la partie théorique que des échelles s'appuient sur le choix par les personnes enquêtées d'adjectifs proposés dans une liste, pour ce qui nous concerne, nous partons de ces deux marques lexicologiques : substantif, d'un côté et adjectif, de l'autre.

Le recueil du stress pendant la rencontre puis l'analyse s'appuient sur une approche lexicologique. Dans la mesure où le stress perçu, perte ou menace de perte, peut s'exprimer par un ensemble d'adjectifs, mais aussi de substantifs et de verbes et que l'un apparaît comme l'extension de l'autre, nous les considérons à partir de l'approche lexicologique de Picoche : perte et menace constituent des champs génériques. Un champ générique correspond à l'ensemble des mots ayant en commun un même genre. Une classe A (ex. : chaise) et une classe B (ex. : siège) sont dans un rapport tel que l'extension de la première (A : chaise) est une partie de celle de l'autre (A : siège) (Picoche, 1977 : 97). Siège est le genre de chaise. Ce qui nous intéresse dans les champs génériques, ce sont les traits pertinents ou archisémène et archilexème : « *on appellera archisémène l'ensemble des traits pertinents qui subsistent en cas de neutralisation* » (Picoche, 1992 : 108) de ces champs. Dans la mesure où Picoche (124) avance que l'archisémène pour « *joie/plaisir* » est un « *état affectif positif* » et que l'archisémène peut s'exprimer à travers un mot (soit un archilexème), nous notons que l'archisémène de perte/menace de perdre est *état affectif négatif* et que l'archilexème est l'adjectif *difficile*. En effet, si d'un côté, selon la définition dictionnairique, *difficile* est synonyme de *douloureux* et de *pénible* et que de l'autre, l'échelle d'évaluation du stress cité par Bruchon-Schweitzer (2002) place *douloureux* dans le champ générique de *perte* et, *pénible*, dans celui de *menace*, cela signifie que l'un est l'extension de l'autre et que l'adjectif *difficile* peut être considéré comme *archisémène* et *archilexème* de perte et menace de perdre ; autrement dit, il est ce qui sert au questionnement du stress perçu. Sur le modèle de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'analyse de l'archisémène « *sentiment pénible causé par la prévision d'un mal* », dans lequel Picoche place les champs génériques sur une série horizontale, et les champs associatifs, sur une série verticale, nous pouvons élaborer l'analyse de l'archisémène « *état affectif négatif* » sur un plan horizontal et vertical. Ainsi, le recueil de l'évaluation primaire s'appuie sur cet adjectif et la proposition d'adjectifs correspondant à la perte et la menace.

L'analyse des interventions des adolescents repose alors sur une analyse sémantique consistant à relever les interventions métalinguistiques, dérivationnelles, synonymiques ou antonymiques avec des constructions sous formes d'adjectifs, d'unités syntagmatiques et hyperonymique ou hyponymique. Par exemple, Romain utilise une unité syntagmatique verbale.

> Question RRM7 : s'il y a une expérience familiale difficile↑
> Réponse RRR7 : euh ouais **être séparé de mon père**

3.1.2 Analyse de l'évaluation secondaire par inférence

L'évaluation secondaire correspond de manière schématique au questionnement « *que puis-je faire dans cette situation, qui peut m'aider ?* » (Bruchon-Schweitzer, 2002 : 289). Mais cette évaluation ne fait pas toujours l'objet d'un questionnement direct de la part de l'adolescent et de l'interviewer. L'analyse de cette évaluation se trouve à l'intérieur du discours autrement dit par ***inférence***. « *Quand on dit une chose, c'est souvent pour en signifier une autre. Dans une série de cas, simples dans leur principe, il suffit d'indiquer la cause pour suggérer la conséquence ou la conséquence pour suggérer la cause. Des paroles que quelqu'un prononce, il est en effet légitime de tirer des inférences* » (Baylon et Mignot, 1995 : 155). C'est l'auditeur ou co-énonciateur qui réalise ces inférences, « *c'est un processus de pensée spécifique* » (Maingueneau, 1991 : 244).

3.2 Analyse des stratégies : à la recherche du sens

Le récit autobiographique se fait à la suite d'un récit hétérobiographique qui repose notamment sur l'énonciation des catégories du schéma narratif. Parce que l'adolescent peut interrompre l'énoncé hétérobiographique, parce que les catégories de la dimension actions-réactions peuvent être énoncées les unes à la suite des autres, parce qu'une catégorie peut avoir été énoncée en amont de la réponse de l'adolescent, il y a à repérer, dans les interventions de l'adolescent, s'il répond à ces catégories, comment il y répond (reprise ou non) et le sens qu'il y met.

Par exemple, pour Romain, l'analyse du discours suit le mouvement des catégories avec une levée de sens à partir des termes qu'il utilise. Dans l'interaction, le sens se co-construit et se reconstruit à partir du cotexte (dans la suite des énoncés et des tours de parole). Alors qu'en RRM29, M utilise différentes catégories ; en RRR30, R donne un exemple (selon ses termes). La suite de l'interaction consiste alors à reconstruire le sens de cette réplique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM29 : et tu vois on va décrire les choses / alors comment ils réagissent / alors tu vois j'ai dit adopter une attitude / se définir / avoir un projet (se lève pour qu'il voit et pointe les éléments gérer le ressenti et apprendre)

RRR29 : (interrompt) si on a des exemples tout de suite on peut les donner↑

RRM30 : oui oui bien sûr

RRR30 : euh s'isoler tout seul

Le questionnement de M et les réponses de R permettent de déterminer deux points : d'un côté, l'élément de l'expérience familiale auquel se rapporte cette action *s'isoler tout seul* et de l'autre, la catégorie à laquelle renvoie cette illustration. Cette double détermination s'appuie tout d'abord sur une question formulée par l'interrogatif temporel *à quel moment* qui appelle en réponse une intervention de type réactif déclaratif commençant par *quand* + le constituant *mis de côté*. Toutefois, ici, R utilise le pronom personnel *je* et le verbe *me sentir*. Ainsi, si nous reformulons : c'est quand c'est lui qui ressent la mise à l'écart. Nous sommes alors ici dans la catégorie *gérer le ressenti*.

RRM31 : oui / c'est-à-dire à quel moment tu fais ça↑

RRR31 : bah quand je me sens mis de côté //

Grâce au questionnement de M et aux réponses de R, le sens de cette action *s'isoler tout seul* se trouve explicité. M fait une phrase en écho en reformulant la forme impersonnelle en forme personnelle avec utilisation du pronom personnel deuxième personne du singulier et des propositions d'interprétations sous forme d'énumérations qui laissent alors la possibilité à R de choisir parmi cette énumération. Sa réponse se fait sur le terme hyperhonymiques *pièce* car il répond par un terme hyponymique : *chambre*.

RRM32 : quand tu dis t'isoler tout seul / tu veux dire que tu te fermes les oreilles ↑ tu fais comme si tu n'entends pas ou tu vas dans une pièce ↑

RRR32 : dans ma chambre

Enfin, M détermine s'il s'agit de la gestion du ressenti ou si cela renvoie à une autre action. M pose donc la question directement par une question totale en utilisant un constituant renvoyant à un état émotionnel : locution verbale *se sentir mieux* à la deuxième personne du singulier :

RRM33 : pourquoi tu y vas / pour te sentir mieux ↑

RRR33 : oui

R ratifie cette interprétation par le mot-phrase *oui*. Ainsi, l'action *s'isoler tout seul*, c'est aller s'isoler dans sa chambre pour se sentir mieux, action de la catégorie gestion du ressenti lorsqu'il se sent mis de côté chez sa mère.

Le détail des analyses se trouve annexe/étude6/récit autobiographique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

4 Résultats

4.1 Compte-rendu : montage-synthèse pour la famille

Le compte-rendu s'appuie sur le principe de Poirier et alii (1996 ; évoqué ci-dessus). Nous rassemblons, l'évaluation et les stratégies liées à la famille, d'un côté, et de l'autre, celles liées au placement.

En entretien, les adolescents sont capables de choisir un adjectif différent de celui proposé : *pénible, méchant, chiant, compliqué* (pour deux adolescents), *préoccupée* ou de poser une équivalence lexicale par exemple comme Romain qui utilise une unité syntagmatique verbale *être séparé de mon père, être mis de côté*. L'évaluation secondaire se fait effectivement par inférence.

Romain a vécu une expérience familiale difficile du point de vue de la relation et de la communication avec sa mère. Il a identifié la perte de son statut d'enfant avec sa mère car il est mis de côté, il n'a pas sa place. Il a développé un ensemble de stratégies : stratégies de coping (apprendre à se comporter, se calmer, réfléchir), de positionnement (parler quand même), identitaire (aller chez le père) et de projet (rejoindre le père). Ceci suppose donc l'évaluation de ce qu'il pouvait faire. D'ailleurs, il souligne le fait qu'il *voyait si ce qu'il faisait marchait ou non*.

Hilda a vécu une expérience familiale difficile de maltraitance physique et psychologique de la part de la mère. H identifie particulièrement la perte relationnelle et la menace puisque sa mère l'empêchait de voir son père et de communiquer avec lui. Elle a évalué la situation sur ce qu'elle pouvait faire ou non et qui pouvait l'aider (notamment sa grand-mère). Elle a aussi appris pourquoi la mère était comme cela avec elle : en même temps que cela lui permet de faire le lien de cause à effet, elle se compare à sa mère comme étant différente d'elle. Face à cette situation, H a développé un ensemble de stratégies. En effet, face à la mère, elle a développé les stratégies identitaires, de coping, de projet et de positionnement. Elle a développé une attitude en parlant quand même bien que celle-ci le lui interdise. Elle a appris comment cela fonctionnait avec la mère, la différence entre le père et la mère, entre chez elle et les *copines*. Elle a, par ailleurs, régulé son émotion : elle est passé des pleurs à la colère et enfin, au calme. Elle a essayé d'être gentille mais elle a constaté que cela ne marchait pas, sa mère était pareille. Elle a fugué pour aller chez son père pour retrouver une identité positive en même temps que pour poursuivre son projet de soi. Ce projet est le choix : elle sera différente de sa mère. Ce projet est professionnel puisqu'elle veut devenir médecin.

Jim a vécu la maltraitance physique et psychologique dans sa famille. Il écrit et réécrit une scène familiale : celle du viol de la mère alors qu'ils étaient petits et faibles. Face à cette violence, il a évalué la perte et la menace pour lui et sa fratrie : la perte affective, relationnelle et éducationnelle. Apparaît la notion de manque avec l'emploi répété de *sans*. La maltraitance psychologique est en

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

effet définie sous différentes formes : carences affectives, éducatives, relationnelles. Il a développé une stratégie de coping centrée sur l'émotion : les pleurs. Il évoque par ailleurs l'impuissance face au père et ses actes. Nous trouvons aussi une stratégie identitaire dans la fratrie de trois garçons par la recomposition des statuts : alors qu'il est le deuxième de la fratrie, il devient l'aîné puisque son aîné a des carences intellectuelles. La stratégie de projet se trouve dans le dossier : il a soutenu sa mère et a demandé à être placé.

Bee Lee a vécu la maltraitance physique et psychologique avec différentes carences qu'il a identifiées comme étant reliées à une situation socio-économique : pauvreté et fils d'ouvrier et à l'état de son père, l'alcool. Il a évalué la situation en lui attribuant des causes. Si le père frappe ses enfants, c'est parce qu'il est alcoolique et s'il les frappe, c'est aussi parce qu'il ne voulait pas d'enfant. De plus, s'il est alcoolique, c'est parce qu'il est pauvre. Il utilise un important vocabulaire référant à la tristesse. Il cherche à comprendre pourquoi il vit, pourquoi ses *parents ne s'occupent pas bien de lui, comme ils devraient, pourquoi il n'est pas comme les autres.* Face à cette situation, Bee Lee semble avoir développé une stratégie centrée sur l'émotion pendant le vécu familial (avant le placement au foyer) et centrée sur le problème : il a dû apprendre à encaisser les coups. Il gère aussi son émotion en se distrayant soit avec son chien, soit avec ses amis.

Cécilia rapporte deux vécus familiaux différents : l'un avant le divorce des parents et l'autre après le divorce. Avant le divorce, Cécilia a identifié la menace du père : menace sur elle, sa mère et son frère. Elle a identifié les conséquences que pouvaient avoir ses paroles ou les paroles de son frère : le père s'énerve. Après le divorce, Cécilia a identifié la perte relationnelle avec la mère : elle indique que le père a menti au juge pour qu'il ait la garde et elle dénonce ce mensonge. Elle a évalué la difficulté : *elle subit, c'est pénible*. Elle évalue l'aide que sa mère lui apporte. Pendant le vécu familial avec le père, Cécilia a développé des stratégies de coping, de positionnement et identitaire. Elle apprend à se comporter avec le père c'est-à-dire à communiquer, elle finit par ne plus pleurer et l'insulte dans sa tête en regardant parterre et enfin, elle se rend chez sa mère. Nous ne percevons pas de stratégies de projet pendant ce vécu familial dans son discours si ce n'est de voir sa mère.

Jan a vécu une maltraitance physique et psychologique ainsi qu'il a été le témoin de violence conjugale de la part de ses parents. Il a évalué la situation parentale faisant le lien entre leur comportement et l'alcool. Il évoque aussi la cause de son placement : la mère les a placés suite à l'incarcération du père mais aussi parce que cela partait mal pour eux. Il rapporte ce qu'il a ressenti face à la situation familiale. Toutefois, pour lui, il n'a pas réagi. Or, il rapporte le fait qu'il insultait lui aussi ses parents et il apparaît dans son écrit et dans son discours autobiographique oral qu'il a

développé une stratégie de projet avec l'activité de biographisation du vécu de ses parents et donc en retour de son vécu : il espérait que cela se termine.

Anthony fait un énoncé très court sur sa famille ; pour lui, c'est le contraire car c'est lui le problème non ses parents. Clément rapporte l'évaluation de la violence physique de son père et de la maltraitance psychologique de sa belle-mère. Elle l'insulte. Il développe des stratégies de coping car pour se protéger de son père, il va dans sa chambre, il ferme la porte et il pleure. Clément développe un projet de soi primordial car il pense que ce n'est pas normal que son père le tape et il pense que son père devrait aimer son fils et non sa femme. Cette stratégie est alors aussi une stratégie identitaire en lien avec sa place dans la famille. Par ailleurs, il développe un positionnement : il ne pleure plus et écoute les conversations. Il développait aussi un positionnement face à la belle-mère en refusant la relation : il lui répète qu'elle n'est pas sa mère.

Mélanie évoque le présent de la relation familiale et le passé. Le passé renvoie à la maladie de la mère et sa violence envers ses filles. Mélanie dit qu'elle était trop petite. Elle utilise à plusieurs reprises le participe *compliqué*. Morgane utilise l'adjectif *insupportable* pour qualifier la maltraitance physique et psychologique qu'elle met en lien avec la communication pendant la rencontre sur les relations. Elle rapporte la maltraitance physique du père sur son frère et sur elle. Son évaluation est une évaluation qui aboutit au caractère normal de la situation ce qu'elle récuse aujourd'hui, elle pense le contraire. Elle évalue son âge et son manque de réaction. Toutefois, elle a développé des stratégies centrées sur l'émotion : elle *savait gérer son ressenti, poser des limites*. Gaby parle de sa situation à travers l'adjectif *difficile* et le participe *compliqué*.

4.2 Compte-rendu : montage-synthèse pour le foyer

Pendant le placement, Romain semble ressentir le foyer comme une situation de stress. Ce stress est identifié/catégorisé à travers la perte relationnelle c'est-à-dire la séparation d'avec le père. Il évoque aussi l'ennui. De plus, il n'évoque aucune relation interpersonnelle avec le foyer : celui-ci est dénommé de manière déictique du point de vue spatial et temporel ; en d'autres termes, il n'emploie jamais de noms ou prénoms de personnes, de références au métier ou à un groupe de professionnels ou encore à un nom de lieu. Cela laisse entendre une absence de relation interpersonnelle significative pour lui. A ce point, il faut ajouter la difficulté relationnelle avec les pairs : il est menacé par les autres. Il est insulté et rejeté du groupe de garçons. Enfin, pendant le placement, la situation familiale avec la mère s'est arrangée au point qu'il préfère aller chez sa mère plutôt que de rester au foyer alors qu'il était parti de chez elle pour aller vivre avec le père. Il compare donc ce que peut lui apporter sa mère par rapport à ce que lui apporte le foyer. Il indique que *c'est plus agréable*. Ainsi, il évalue un bénéfice et sait ce qu'il peut y trouver. Au foyer, il

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

réutilise des stratégies développées chez la mère : réfléchir, choix d'un endroit pour se sentir mieux (aller chez la mère et la famille d'accueil). Alors qu'elles peuvent correspondre à des stratégies fonctionnelles, il semble qu'elles ne le soient pas puisque 1. il perd son calme face aux insultes des autres adolescents (il veut en découdre par exemple en venant chercher un couteau) et 2. il ne se repose pas la nuit car il réfléchit vers 3h-4h du matin.

Dans le premier foyer, Hilda dit que tout va bien. Or, une rencontre est annulée suite à sa fugue. Elle ne fait pas de récit oral sur ce premier foyer. Hilda semble vivre le second foyer du point de vue de la perte puisqu'elle est très triste lorsque M la rencontre dans ce foyer : H dit à M qu'elle n'est pas bien, les règles sont différentes du premier foyer et c'est le retour des vacances passées avec le père. En effet, en ce qui concerne sa situation familiale pendant le placement, celle-ci s'arrange au fur et à mesure : H retourne chez sa mère et chez son père par alternance puis le jugement décide de la garde chez le père. Au foyer, elle a remobilisé ses stratégies puisqu'elle a fugué du foyer où elle n'était pas entendue et où elle entendait des mensonges sur son père. Elle a fugué pour retourner chez son père.

Au foyer, Jim perçoit le placement et le foyer comme stressant puisqu'il identifie la perte de liberté, l'ennui avec le manque du pouvoir agir, le manque de réalisation de soi et le manque relationnel. Jim vit au foyer une situation de conflits. Le vocabulaire utilisé dans ses textes est celui du conflit. La famille apparaît aussi pendant le placement comme une situation de vie stressante comme il l'évoque dans ses textes : la situation ne change pas au moment où il écrit. Pendant le placement, Jim exprime sa colère, sa haine et sa rage qui se traduisent par des agressions verbales et physiques envers les professeurs, élèves et éducateurs et jeunes du foyer. Il évalue ce comportement en relation avec les adultes : c'est à cause d'eux s'il est au foyer.

Bee Lee vit pendant le placement une double situation de stress : le foyer est identifié comme un lieu stressant et la famille apparaît elle aussi comme un environnement stressant. Le foyer est perçu comme stressant en terme de perte avec l'ennui, l'absence de liberté (il énumère ce qu'il a le droit de faire) mais aussi de relation interpersonnelle significative. Le foyer est effectivement dénommé de manière générique rendant peu visible les relations interpersonnelles et lorsque la dénomination se fait plus précise par le nom de métier (éducateur, chef de service), soit il rapporte une non-croyance dans les propos des professionnels, soit un discours négatif sur ce qu'il a dit. Bee Lee rapporte l'ennui et l'absence de liberté. Il compare ce qu'il a au foyer et ce qu'il avait chez lui. Il note que la différence porte sur la présence de nourriture. Cela laisse entendre qu'il n'y trouve pas non plus d'affection et le soin de s'occuper de lui. Il développe au foyer une stratégie identitaire : il dit qu'il devient *méchant* et *désagréable* à cause de tous ses problèmes. Il identifie la cause de ce qu'il devient. Le vécu familial pendant le placement est difficile : il est le même qu'avant le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

placement puis évolue mais déçoit Bee Lee puisque celui-ci espérait retourner chez sa mère. Alors que la mère prend un appartement, elle ne peut pas reprendre son fils ce qui oblige celui-ci à rester au foyer. Bee Lee évoque la perte à travers le champ associatif de la tristesse mais il évoque aussi la menace que constitue, pour lui, la situation familiale : il montre le lien de cause à effet entre ses problèmes et son comportement violent. En effet, il évoque sa tristesse, sa colère et sa rage.

Pendant le placement, apparaît une stratégie de projet avec un travail biographique : il l'énonce à plusieurs reprises de manière différente à travers des verbes de réflexion au présent (se dire, se demander, se rappeler). Ce travail se fait sur plusieurs événements de vie : la famille avant et pendant le placement, le foyer et le rapport au travail scolaire et au sport. Il s'interroge sur sa naissance, sa raison d'être en vie et sur la vie, sur ce qu'il est et sur ce qu'il devient du fait de cette situation familiale. Il exprime la même affectivité négative face au foyer et à sa famille : colère, tristesse, rage, haine. Son propos évoque l'hostilité vis-à-vis d'autrui avec par exemple une perception négative de l'Etat, la société, ou l'expression d'une agression avec le fait de *casser les dents* ou d'une menace avec la référence au poing levé. Il évoque enfin de l'injustice concernant la pauvreté de sa famille. La tristesse et l'hostilité peuvent apparaître comme une stratégie pour gérer l'émotion due à la situation familiale puisqu'il évoque l'idée d'apprentissage. Son hostilité s'inscrit dans le rapport aux normes : Bee Lee est conscient du fonctionnement socio-économique et de ses conséquences. A plusieurs reprises, il fait référence à sa place d'enfant pauvre, de fils d'ouvrier face à des *fils-à-papa*, des *pingouins en costards*. La stratégie de projet est exprimée dans la décision d'être placé. Cette stratégie de projet existe sous une autre forme au foyer : la stratégie de projet professionnel car il évoque le projet de devenir pompier. Il relie ce projet avec son projet sportif : il pratique le *parkour*.

Pour Cécilia, le placement est envisagé du point de vue de la situation familiale : parce que la situation familiale est stressante, le placement est stressant. Cécilia n'aborde pas le foyer autrement qu'à travers l'idée de *placement provisoire*. Ainsi, lorsque l'audition aboutit à la poursuite du placement, Cécilia pleure. Pendant le placement, elle reprend la stratégie de coping centrée sur l'émotion : elle pleure. Pendant le foyer, elle résiste en se protégeant, en gérant ce qu'elle ressent, en essayant d'être bien notamment avec les copines : elle gère ce qu'elle ressent et elle essaie d'être bien avec sa mère.

Jan semble vivre une situation de stress pendant le placement : stress face au foyer avec lequel il évoque l'ennui *j'en ai marre*, et stress face à la situation familiale puisqu'il voudrait être chez le père. Il évoque la menace d'une perte relationnelle avec le père. Il rapporte qu'il espère retourner chez son père. Il a d'ailleurs adressé une lettre à son père exprimant sa demande. Sa lettre/discours autobiographique écrit (dans et pour la méthode) est la manifestation d'une activité de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

biographisation. Il retrace son vécu : son vécu familial, son vécu chez une famille d'accueil et son vécu au foyer. La famille d'accueil apparaît comme un soutien de socialisation dans laquelle il a appris un certain nombre de choses notamment la différence entre le couple et la manière de parler. Toutefois, après la famille d'accueil, Jan est placé au foyer et il y développe une attitude langagière qu'il reprend de son vécu familial : insultes, mots grossiers.

Anthony ne parle pas du foyer sinon pour dire que cela se passe bien. Or, les propos ne correspondent pas à la réalité : il gifle un éducateur. Il sera placé à deux reprises dans la famille d'accueil relais. Clément dit aussi que cela se passe même s'il reconnaît qu'il s'énerve quelque fois. Mélanie emprunte un récit hétérobiographique pour parler de ce qu'elle a fait pour comprendre le placement. Morgane réagit au présent, pendant le placement, elle développe des stratégies de coping et de positionnement : l'opposition. Elle évalue cette opposition comme la conséquence de l'adolescence. Par ailleurs, elle développe une stratégie de projet : elle veut une famille, *son appart* et *un boulot*. Elle se projette dans un statut de future mère et de future compagne. Ce statut est celui qui refusera la violence du mari sur elle et les enfants. Toutefois, ce refus se marque par une violence en retour vis-à-vis du mari. Concernant le foyer, elle dit qu'elle n'apprend rien.

5 Discussion

L'analyse des énoncés autobiographique montre que pour 6 adolescents sur 11 (Romain, Cécilia, Hilda, Bee Lee, Jan et Jim), nous avons un récit de résilience personnalisation face au foyer et pour 7 sur 11, un récit de résilience face à la famille. Le vécu au foyer semble stressant. 5 adolescents développent des stratégies pendant le placement.

Elles sont sur un versant négatif pour deux adolescents : Bee Lee et Jim évoquent la rage et la colère. Mais d'un point de vue identitaire, dans la mesure où ce sont des garçons, peuvent-ils pleurer dans un foyer de garçons comme ils pleuraient avant le placement ? Toutefois, Bee Lee continue d'apprendre : il continue son sport et apprend dans la classe relais.

Hilda ne parle pas du placement dans le premier foyer. Or, elle en fugue pour rejoindre son père. Ses propos ne sont donc pas en congruence avec son comportement, ils le seront en RT3 où elle est très triste. Elle en explicitera la cause avant de commencer l'entretien : le changement de foyer avec de nouvelles règles différentes du précédent foyer et la population qui est plus petite. Romain semble stressé au foyer. Il exprime à M sa non-compréhension et son désaccord face au placement. Il apparaît qu'il réfléchit beaucoup pendant son vécu familial. De même, au foyer, il développe une action de résolution de problème : il réfléchit, il cherche une solution, il pense. Il cherche à se contrôler : il dit qu'il faut rester calme et aussi, il réfléchit la nuit comment sortir du foyer. Cécilia

ne dit pas explicitement que le vécu au foyer est difficile. Elle a un double projet : partir et aller chez son père et sa mère mais ce projet est irréalisable : les parents sont divorcés et le placement dure plus longtemps. Jan utilise l'insulte avec les éducateurs. Il dit qu'il *déconne*.

Toutefois, le récit autobiographique ne porte pas toujours sur le foyer (Hilda) ou ne porte ni sur le foyer, ni sur la famille (Anthony). A dit d'ailleurs que c'est lui le problème avec ses parents. L'analyse de ses récits de fiction confirmera-t-elle cette position ?

L'évaluation est bien une évaluation continue qui s'appuie principalement sur une identification de la situation, avec attribution et comparaison. La catégorisation apparaît dans le récit écrit et non dans le récit oral. L'écrit permet l'expression d'autres catégories. Nous avons pour 7 adolescents, 4 stratégies de personnalisation, le lien entre stratégies de coping et stratégies de positionnement. Toutefois, les stratégies identitaires se font aussi à l'intérieur de la famille à savoir qu'elles sont contre l'adulte mais avec la fratrie : parler quand même avec son frère ou sa sœur. La stratégie de projet existe aussi. Nous nous posons la question de savoir si avec M, Cécilia n'est pas en train de retenir sa parole comme elle le faisait avec le père ou si le père a une influence certaine, un pouvoir aliénant sur Cécilia. En effet, à plusieurs reprises, Cécilia emploie la modalité du non savoir qui peut signifier une impossibilité du savoir dire et donc du pouvoir dire. Or, elle rapporte à M les mensonges du père au juge et aussi le fait qu'il faut qu'il soit d'accord pour qu'elle puisse aller chez sa mère.

6 Synthèse

L'analyse des discours fait valoir que pour 6 adolescents sur 11, il existe des stratégies passées pendant le vécu familial et des stratégies présentes pendant le placement liées à une évaluation d'un stress. Les stratégies présentes apparaissent dysfonctionnelles et sont liées aux stratégies passées.

- Romain réfléchissait en comparant, il réfléchit, il compare mais il perd son calme
- Hilda fugue, elle a fugué
- Jim et Bee Lee pleuraient, ils développent la rage, la colère, la haine par des comportements verbaux et non-verbaux.
- Jan insultait, il insulte au foyer
- Cécilia pleurait et allait voir sa mère, elle pleure et veut voir sa mère.

Le récit autobiographique n'existe pas sur le foyer pour deux adolescents. L'analyse du récit de fiction peut permettre de repérer les stratégies non énoncées.

Chapitre 8. Etude 7. Les stratégies spécifiques dans l'autofiction adolescente

1 Hypothèse

Le récit intermédiaire en tant qu'autofiction rend compte de la présence de stratégies dysfonctionnelles présentes et des stratégies passées.

2 Méthode

2.1 Matériel

Nous disposons de plusieurs histoires enregistrées et de plusieurs histoires écrites.

Adolescents	Enregistrements audio	Textes écrits
Romain	11	0
Hilda	2	1
Jan	2	0
Cécilia	1	1
Jim	0	0
Bee Lee	0	0
Clément	2	0
Anthony	2	0
Mélanie	0	0
Morgane	1	0
Gaby	0	0
Total	21	2

Tableau 18. Histoires

2.2 Procédure de la transcodage

Notre intérêt porte sur le récit de fiction réalisé suite aux récits autobiographique et hétérobiographique et au conte à savoir l'écrit intermédiaire. Pour réaliser cet écrit, nous reprenons le principe de la traduction évoqué ci-dessus. Nous ajoutons une opération de transformation, la cohérence sémantico-syntaxique, et nous soulignons trois phénomènes qui ne sont pas réalisés.

- **Transformation de tours de paroles**

S'il s'agit d'une histoire orale, la transformation porte sur les répliques qui interviennent dans la construction du récit de fiction, il y a ainsi transformation des réponses de l'adolescent et des questions de l'éducateur biographique avec

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- Reprise des constituants de la question partielle ou totale dans la réponse,
- Suppression des éléments de la question totale ou partielle ou de ces questions,
- Transformation de la réponse contenant un mot-phrase (oui, non, si) avec reprise des éléments de la question partielle ou totale.

❖ **Cohérence sémantico-syntaxique**

Le travail de cohérence sémantico-syntaxique est

- Un travail de cohérence thématique toutes les fois que l'auteur du récit revient à un moment sur un thème abordé en amont.
- Un travail de cohérence syntaxique notamment avec l'emploi des temps verbaux.
- Un travail de suppression des éléments répétés voire inutiles tels que des embrayeurs discursifs, des réponses phatiques.

A côté de ces opérations, sont à noter les opérations qui ne sont pas faites.

❖ **Aucun phénomène de complémentation**

Il n'y a pas de reformulation consistant en un changement de perspective énonciative, afin de compléter l'énoncé antérieur (explicite ou implicite). Il est travaillé dans la phase de révision.

❖ **Aucune reformulation sémantique ou lexicale**

Pour Peytard (1992), la reformulation sémantique consiste en une opération qui met en relation deux énoncés successifs. E1 et E2 sont évalués par l'énonciateur comme s'équivalant. L'évaluation est posée à l'aide de marqueurs qui sont : c'est-à-dire, à savoir, cela signifie que, vouloir dire, ou, etc. Ceci n'est pas réalisé. De même, n'est pas changé le vocabulaire choisi par l'adolescent.

❖ **Aucune reformulation narrative**

A aucun moment, le professionnel n'intervient sur tout ce qui touche à la trame narrative (voix narratives, choix des éléments, personnage, etc.) car cet aspect est celui de la réécriture.

Ainsi, il y a transcodage de l'histoire orale en histoire écrite et transcodage de l'histoire écrite en histoire écrite. Par exemple, le transcodage de l'histoire orale en histoire écrite de Romain donne :

Suppression

suppression du début lorsqu'il y a une phrase d'accroche de reprise

suppression de l'annonce du choix du prénom

RRR128 : on a pas le droit de donner notre prénom↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

suppression du choix et du commentaire

RRR143 : non je vais laisser romain / bah en fait c'est comme on a dit tout à l'heure cela va être la même chose // c'est l'histoire

Reprise de la phrase d'accroche en RRR144 avec reformulation syntaxique et lexicale

RRR144 : alors c'est le personnage romain qui a des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs

⇒C'est l'histoire d'un jeune garçon qui s'appelle Romain. Il vit des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs.

Suppressions

des phatiques

RRM145 : ouais

des propos métanarratifs

RRR145 : je sais pas je sais ce qui se passe après /
RRM146 : tu avais dit de faire des choix

des répétitions

RRR146 : après en famille d'accueil cela se passe bien / ça se passe bien /

⇒Après, en famille d'accueil cela se passe bien.

de l'indécision

RRR146 : il retourne chez son père au bout de deux ans ou d'un an je sais pas

⇒Il retourne chez son père au bout de deux ans.

Transformations

Transformation des unités syntagmatiques verbales en phrases

RRR145 : repartir chez son père / essayer pour voir si ça change / revenir /

⇒Après, il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient.

Transformation du pronom personnel *on* en pronom personnel *il*

RRR145 : / donc on part et après on arrive en foyer / on est séparé de son père / heum / on le vit mal / euh / on essaie de trouver des solutions euh //

⇒ donc, il repart et on le met en foyer. Il est alors séparé de son père. Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions. Il fait un choix

Maintien du *on* avec un sens déictique différent avec la transformation du verbe

RRR : on arrive en foyer

⇒ on le met en foyer

Reprise de la catégorie à des fins d'apprentissage

RRR146 : Il fait un choix d'aller en famille d'accueil

Transcodage de l'histoire fictionnelle proposé à Romain en écrit intermédiaire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

HR1 : C'est l'histoire d'un jeune garçon qui s'appelle Romain. Il vit des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs. Il adopte une attitude : il décide de ne plus lui parler, de ne plus l'aimer. Après, il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient. Il voit que cela n'a pas changé, donc, il repart et on le met en foyer. Il est alors séparé de son père. Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions. Il fait un choix d'aller en famille d'accueil parce que c'est trop dur d'être en foyer avec les autres jeunes. Après, en famille d'accueil, cela se passe bien. Il se fait de nouveaux amis, il a des bonnes notes en classe. Tout retourne dans l'ordre. Il retourne chez son père au bout de deux ans. Et il reste vivre avec son père.

Voilà.

Le détail des transcodages se trouve en annexe/étude7/récitdefiction.

Après cette opération, nous réalisons une analyse narratologique pour déterminer la présence du stress perçu et des stratégies passées et présentes.

3 Analyse

3.1 La nature de l'autofiction

Comme nous l'avons défini dans le chapitre 2 de cette partie, Colonna (2004) distingue plusieurs types d'autofiction ; nous retenons les termes de sa typologie ainsi que certains aspects de ses définitions complétés par l'approche de Jenny (2003). A partir de ce dernier, l'autofiction biographique repose sur la fictionnalisation des événements de vie alors que l'autofiction auctoriale consiste à fictionnaliser l'identité narrateur-auteur-personnage. Il y a la présence d'un auteur qui travaille son identité, le nom de l'auteur. L'autofiction spéculaire donne à voir la présence de l'auteur quelque part dans l'histoire. La nature de l'autofiction est déterminée à partir de plusieurs marqueurs : nom et prénom, noms de lieux et dates, âges, métadiscours, paratexte : dossier administratif, discours d'un auteur sur un autre auteur, les exemples du récit autobiographique, la position de l'auteur avec le choix des thèmes, des prénoms. Par exemple, pour sa première histoire, Romain reprend son prénom mais en plus, il développe un métadiscours sur son histoire qui permet de la définir :

RRR143 : non je vais laisser **romain** / bah en fait **c'est comme on a dit tout à l'heure cela va être la même chose**

Dans d'autres histoires, il reprend ainsi les noms de lieux d'habitation des membres de sa famille. L'intertextualité consiste à faire référence, comme pour Bee Lee, aux textes de son frère. En consultant le dossier administratif, les prénoms correspondent à ceux cités dans son texte.

3.2 Le mode de narration

L'autofiction nous intéresse si l'adolescent en a été largement l'auteur. Il s'agit donc de déterminer si la narration est

- monologale (réalisée par l'adolescent seul),
- dialogale par un jeu de question/réponse : intervention interrogative et réactive

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- co-construite avec uniquement des interventions réactives de la part de l'adolescent.

Une narration est co-construite par la nature des interventions de M, si celles-ci sont initiatives et celles de l'adolescent, uniquement réactives, alors il y a co-construction. L'intervention est la plus grande unité monologale de l'interaction (Vion, 1992 :169). Elle peut être **initiative** ou **réactive**, et dans le cas où elle est formée de plusieurs actes constitutifs, elle peut être en même temps **réactive** et **initiative, confirmative**, **interprétative**, etc.. L'intervention interrogative peut se faire par un jeu de questions/réponses avec des interrogations partielles portant :

sur le sujet : Qui l'a acheté ?
sur le complément d'objet : Qu'est-ce qu'il fait ?
sur l'attribut : Quel chien ? Qui est-ce qui le maltraite ?
sur les circonstants : Quand ? Où ? Comment ?
sur les circonstants avec proposition sous forme d'énumération

3.3 Correspondance entre les schémas narratifs

3.3.1 Correspondance entre le schéma narratif choisi et le schéma narratif suivi et analyse thématique

L'autofiction est réalisée à partir du choix des catégories du schéma narratif. Il s'agit donc de déterminer si ce choix est suivi d'une part, et si d'autre part, d'autres stratégies apparaissent. Par exemple, en RR1, Romain choisit pour son histoire les catégories du schéma narratif : **jeune, relation, adopter une attitude, foyer, choix.** Nous les recherchons dans son autofiction biographique et nous pointons les autres stratégies présentes à partir d'une analyse thématique (mises en italique).

> C'est l'histoire d'un [jeune/ PERSONNAGE PRINCIPAL] garçon qui s'appelle Romain. Il vit des [difficultés avec sa mère et avec ses sœurs/RELATION]. [Il adopte une attitude : il décide de ne plus lui parler, de ne plus l'aimer/ADOPTER UNE ATTITUDE/ACTIONS-REACTIONS]. Après, *il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient. Il voit que cela n'a pas changé, donc, il repart* et [on le met en foyer/ FOYER/SITUATION DE VIE APRES]. Il est alors séparé de son père. *Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions*. Il fait un [choix d'aller en famille d'accueil/ CHOIX] parce que c'est trop dur d'être en foyer avec les autres jeunes. Après, en famille d'accueil, cela se passe bien. Il se fait de nouveaux amis, il a des bonnes notes en classe. Tout retourne dans l'ordre. Il retourne chez son père au bout de deux ans. Et il reste vivre avec son père. Voilà.

Lorsque le récit est réalisé à l'extérieur des rencontres, comme pour Hilda, le repérage des correspondances s'appuie sur l'analyse du choix des catégories du schéma narratif réalisé lors de la rencontre précédant l'écrit : Hilda apporte son récit en RE4, l'analyse porte sur le choix des catégories en RT3.

3.3.2 Correspondance entre RA/Autofiction

A partir de l'analyse thématique, au regard du récit autobiographique, il s'agit de déterminer ce que l'auteur dit d'identique ou apporte de nouveau. Par exemple, pour Romain, dans sa première histoire, il parle de ses sœurs dont il a parlé.

Le détail de ces analyses se situe en annexe/étude7/récitdefiction.

4 Résultats

❖ La nature de l'autofiction

Une grille rend compte de l'existence d'autofictions biographiques (AB), auctoriales (AA), fantastiques (AF) et spéculaires (AS) et des contes de résilience ou autres types de textes (slam ou histoire suivant un autre schéma narratif). Nous rappelons que nous n'analysons pas ici les autobiographies puisqu'elles l'ont été précédemment ; nous les rappelons dans le tableau (A).

	R	Hi	Ji	BL	Ja	Cé	An	Cl
A			4	9	1			
AB	1						2	
AA	4	3	7			2		
AF	1							
AS	1				1			
CR	3							2
Autres			6	3		1		

Tableau 19. Nature de l'autofiction en RF1

Clément fait deux contes de résilience qui empruntent des éléments du film *Vipère au poing* : regarder dans les yeux, appeler les grands-parents, vouloir envoyer l'enfant en prison (dans le film en colonie pénitentiaire). Cécilia fait une autofiction auctoriale : l'adolescente est une fille et comme l'exemple donné dans son récit autobiographique pour une stratégie, le personnage fille insulte son père dans sa tête. Romain et Hilda utilisent un métadiscours pour deux récits de fiction pour signifier qu'il s'agit d'eux. Romain reprend son prénom pour la première histoire et met les noms des lieux d'habitation de ses parents. Cette information est connue dans le paratexte à la fois par le dossier administratif mais aussi par le discours de sa sœur sur le texte de son frère. Elle reconnaît aussi son père dans l'histoire de Romain dans le personnage adulte jardinier. Romain réalise trois autofictions fantastiques : animaux doués de raisonnement logique et ayant des capacités 'sur-animales' puisque les perroquets sont capables de traverser l'atlantique, de faire des plans ou encore puisqu'une souris peut décider de rester ou non chez une personne. Il réalise aussi une autofiction spéculaire : il raconte une histoire sur son père. Il utilise souvent la thématique du départ d'un endroit désagréable pour un autre endroit agréable quel que soit l'endroit, il y a un départ avec un choix de rester dans cet endroit et d'y développer un projet. Hilda réalise trois autofictions auctoriales : pour les trois, elle change de prénom. Toutefois, ce prénom est le même pour la première et la dernière histoire. Elle fait un métadiscours pour signifier que la dernière histoire qui est un récit écrit est son vécu : emploi du *je*. Jan fait une autofiction spéculaire : il

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

raconte l'histoire de sa sœur. Il lui donne un surnom qui est en fait celui-ci qu'il lui donne dans la vie ordinaire. En analysant l'histoire avec le paratexte, la sœur est aussi Jan puisqu'il fait comme le personnage : il écrit à son père et est fâché contre lui. Enfin, Anthony fait deux autofictions fantastiques : c'est l'histoire d'un extraterrestre. Par le paratexte du dossier administratif, ces deux histoires relatent son vécu : les difficultés relationnelles avec son père.

L'analyse du mode de narration porte donc sur les AB, AA et AF.

❖ **Mode de narration**

Les autofictions spéculaires et auctoriales de Jan et Cécilia sont des co-narrations : dans le choix du schéma narratif et dans la construction même de l'histoire. Romain et Anthony font leur autofiction de manière monologale et dialogale lors des rencontres. Hilda fait deux autofictions orales dialogales : interventions interrogatives et Hilda fait son récit écrit/autofiction auctoriale de manière monologale puisqu'elle le réalise en dehors des rencontres. Romain commence par faire en R1 une narration monologale. Puis, il réalise ses autofictions de manière monologale et dialogale sans intervention de M ou avec des interventions pour le relancer, des interventions phatiques. Anthony réalise ses deux autofictions de manière monologale.

L'analyse de la correspondance porte donc sur les histoires de Hilda, Romain et Anthony.

❖ **Correspondance des schémas narratifs**

Schéma choisi, schéma suivi. Les 3 adolescents suivent le schéma qu'ils ont choisi.

Correspondance entre RA/autofiction. L'autofiction auctoriale de Romain comporte des correspondance avec son récit autobiographique. Dans cette autofiction et dans les autres, Romain parle de son vécu familial en lien avec les unités thématiques espace et temps qu'il n'avait pas évoquées, une unité thématique *actions-réactions* : il parle de son ressenti au foyer et une thématique *expérience familiale difficile* : il parle de son père sur lequel il donne des informations qu'il n'a pas données à M.

Son récit fictionnel explicite davantage en effet ce qu'il ressent au foyer : *tout est difficile au foyer*, il emploie un vocabulaire affectif (*tomber*). Il relate aussi une stratégie (*faire avec*). Lorsqu'il fait son récit fictionnel, il pose, pour le terme difficile, une synonymie périphrastique avec *c'est dur à accepter*. De plus, il développe dans toutes ses histoires la stratégie de projet ce qu'il ne fait pas dans le récit autobiographique. Le projet est à la fois le projet pour soi (retourner chez le père, chez une personne agréable) et le projet professionnel : avoir un métier. Même si ce métier change, il correspond toujours à la même branche professionnelle : artisan (maçon, menuisier).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Les autofictions auctoriales orales comportent des correspondances avec le récit autobiographique sur les relations et la communication, sur les stratégies : positionnement et projet. L'autofiction auctoriale (récit écrit) d'Hilda comporte deux correspondances avec son récit autobiographique : la mère et la séparation d'avec le père mais elle comporte beaucoup d'éléments nouveaux. Ces éléments portent sur les thématiques relationnelles et communicationnelles en lien avec la famille et le foyer : les mensonges de la mère et de la grand-mère et les mensonges du foyer. Ces éléments réfèrent à ses stratégies pour voir le père pendant le vécu familial et pendant le vécu au foyer. Elle fugue, elle lit le courrier reçu de son père. Elle évoque aussi ses stratégies au foyer : se faire entendre. Elle évoque son ressenti face au foyer à partir du vocabulaire relatant la difficulté. Ainsi, elle utilise des catégories qu'elle n'avait pas utilisé dans le récit autobiographique oral : *situation de vie après/Foyer*. Elle a quitté le foyer, elle a fugué. Elle a aussi tenté de parler car elle n'a pas été entendue.

Il n'y a pas de correspondance entre l'autofiction d'Anthony et son récit autobiographique : nous pourrions dire en reprenant ses termes que **c'est le contraire**. En effet, alors qu'il fait son récit autobiographique suite au récit hétérobiographique, il nous dit que lui, c'est le contraire voulant dire que c'est lui le problème. Or, ses autofictions disent le contraire : le père apparaît à la source du stress du personnage principal, stress contre lequel ce personnage agit en cherchant de l'aide et des explications. A partir du dossier administratif, c'est lui, auteur-narrateur, qui raconte l'histoire d'un personnage qui n'est autre que lui. Dans ces autofictions fantastiques (histoires d'extraterrestre), le personnage gère son ressenti en demandant de l'aide autour de lui, en cherchant des causes au comportement des parents et du père, notamment.

5 Discussion

Le stress perçu de la situation familiale et du placement est aussi énoncé dans les autofictions pour Romain, Hilda et Anthony. Nous avons alors la présence soit des mêmes stratégies, soit des stratégies différentes, soit l'explicitation des stratégies utilisées pendant le vécu familial et pendant le foyer. Cela concerne essentiellement Romain et Hilda et d'une manière particulière, Anthony. Les autofictions permettent de **dire** : de **dire plus** sur le foyer et la famille pour Hilda et Romain et elles permettent de **dire** pour Anthony. Ainsi, Romain exprime son ressenti concernant le foyer : *c'est dur. Tout est dur.* Ceci rejoint la séparation d'avec son père ainsi que le vécu avec les autres adolescents du foyer. Son projet est alors de partir, d'aller en famille d'accueil : *il cherche des solutions*. Au fur et à mesure, son personnage change en fonction de l'évolution de sa situation familiale. Il n'est plus lui au sens où il n'y a plus identité onomastique, mais c'est toujours lui au sens où il y a identité avec les événements de vie. Il retourne chez son père et alors ses stratégies

changent : elles deviennent des stratégies tournées vers le projet scolaire et professionnel. Pour Hilda, il apparaît que la stratégie *Fuguer* utilisée pendant le vécu familial est réutilisée pendant le placement. Elle en donne l'explication : *elle entend des mensonges, elle vit des difficultés au foyer, personne ne veut l'écouter, l'entendre, entendre sa vérité*. Le foyer énonce des mensonges sur son père. Le placement est alors perçu comme un stress : *difficultés, lourdes, brimades*. Toutefois, il apparaît que ce stress est comparable à celui de la famille puisque la mère et la grand-mère énoncent aussi des mensonges sur le père, la tiennent séparées de son père tout comme le placement. Hilda agit alors : elle fugue tout comme elle avait fugué de chez sa mère pour rejoindre son père. Anthony raconte dans son autofiction le stress familial avec le père du point de vue de la relation. Il donne à voir des stratégies par la recherche d'aide, par la recherche du sens de ce comportement. L'autofiction d'Anthony lui permet tout simplement de dire car Anthony n'a fait aucun récit autobiographique en lien avec des stratégies. Au contraire, il a dit que c'était l'inverse et que c'était lui le problème. Or, il apparaît dans ses histoires, que non seulement, ce n'est pas lui le problème mais en plus, il cherche des solutions, il cherche à comprendre et à avoir de l'aide. Raconter son histoire sous forme de fiction lui permet-il de gérer le stress du placement ?

Nous notons que même si la narration est une co-narration pour Cécilia, le moment où la narration se fait c'est-à-dire le moment du choix des catégories est un moment où Cécilia dit plus : elle ajoute des éléments sur son vécu au moment de faire l'histoire orale c'est-à-dire au moment de choisir des catégories. Elle dit beaucoup plus sur le stress perçu du foyer.

6 Synthèse

L'analyse qualitative des discours fait apparaître que sur 6 adolescents qui font des récits de fiction intermédiaires, pour 3, l'écrit intermédiaire autofictionnel en narration monologale ou dialogale rend compte du stress perçu du placement en lien avec le foyer (Romain et Hilda) et de la présence de stratégies qui sont dans la continuité de celle de la famille. S'il apparaît qu'il existe des stratégies comme la fugue pour Hilda ; la question se pose de savoir si elle est dysfonctionnelle puisqu'elle lui a permis de se faire entendre. Pour Anthony, l'autofiction permet de dire le stress familial et les stratégies alors qu'ils n'étaient pas énoncés dans un récit autobiographique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Chapitre 9. Etude 8. La transformation des stratégies spécifiques dans la méthode d'éducation biographique

1 Hypothèse

Notre objectif est de montrer que la transformation des stratégies spécifiques passées et présentes est fonction de la méthode ; cela suppose que

- Les stratégies avant la méthode sont perçues par les professionnels comme des stratégies dysfonctionnelles,
- Les stratégies pendant la méthode sont perçues par les professionnels comme des stratégies fonctionnelles,
- Les stratégies après la méthode sont perçues par les professionnels comme des stratégies fonctionnelles.

Montrer l'existence de stratégies dysfonctionnelles et fonctionnelles ainsi que le travail des stratégies s'appuie donc sur le recueil et l'analyse des comportements et discours des professionnels qui rencontrent les adolescents avant, pendant et après la méthode d'éducation biographique et sur ceux des adolescents.

2 Méthode

2.1 Population et temps de recueil auprès des professionnels

Le recueil du discours des professionnels sur les stratégies se fait en plusieurs temps :

- Lors de prises de contact avec les professionnels : deux réunions de service (avec 18 personnes d'un côté et 7 de l'autre), rencontres avec le directeur et le directeur-adjoint
- Avant le commencement de l'expérimentation de la méthode avec 5 éducateurs référents.
- Pendant le déroulement de l'expérimentation de la méthode avec 3 éducateurs référents.
- Après l'expérimentation de la méthode en mars par un questionnaire anonyme : population non contrôlée car le questionnaire est distribué par le directeur-adjoint et directeur.
- A la fin du projet lors de la soirée de socialisation : population non contrôlée.

2.1.1 Grilles d'observation à plusieurs moments de recueil

Nous utilisons un instrument d'observation spécifique : celui qui s'appuie sur les catégories de Bales (in Weil-Barais, 1997 : 110). Le recueil des réunions de service et des rencontres avec les deux directeurs s'appuie sur cette grille. Elle est aussi utilisée pendant le déroulement de la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

méthode, il s'agit de s'enquérir auprès des professionnels de l'état de l'adolescent. Ceci se fait avant la rencontre suivante avec l'adolescent. Ce feed-back est posé comme contrat dès le début de la mise en place du projet. Compte tenu de l'ensemble des informations que doit recueillir l'éducateur biographique, ce feed back est simplifié à une question fermée à sélection alternative : est-ce que l'adolescent va bien ? ou comment va l'adolescent ?

Cette grille est enfin utilisée lors de la soirée de socialisation.

A Réactions positives	Illustrations
1. Solidarité 2. Détente 3. Approbation	
B. Tentatives de résolutions	
4. Suggestion 5. Opinion 6. Information	
C. Questions	
7. Information 8. Opinion 9. Suggestion	
D. Réactions négatives	
10. Désapprobation 11.Accroissement de tension 12. Agressivité	

Tableau 20. Grille d'observation des professionnels

2.1.2 Entretiens semi-structurés

Un premier entretien semi-structuré est réalisé avec les professionnels après la prise de contact et le film. Dans la mesure où il s'agit d'éviter les effets d'une évaluation réalisée avant la rencontre avec l'adolescent, cet entretien est réalisé après la décision prise par l'adolescent de réaliser le projet. Cet entretien consiste tout d'abord à demander aux professionnels s'ils pensent l'adolescent capable de suivre le projet. Il consiste ensuite à connaître si l'adolescent vit un stress au foyer et s'il y réagit de manière négative du point de vue des éducateurs. Toutefois, afin de ne pas les influencer par notre questionnement sur cette notion de stress et des réactions qu'ils peuvent juger négatives (à partir de notre hypothèse selon laquelle l'adolescent peut vivre un stress face aux pratiques spatiales, temporelles, relationnelles, communicationnelles et de projet pendant le placement), la question ne comporte ni le terme stress, ni le terme réaction, elle est une question générale : qui est l'adolescent du point de vue des relations, de la communication, de l'espace, du temps et du/des

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

projet(s) ? Cette question a l'avantage de récolter aussi l'évaluation sur ce que l'adolescent est capable de faire. Par ailleurs, un second entretien est réalisé à la fin de la phase 3 en mars, il est semi-directif et enregistré: avez-vous perçu des effets positifs chez les adolescents ?

2.1.3 Rencontre avec un professionnel du soin

Afin de déterminer si les stratégies fonctionnelles sont fonction de la méthode, il s'agit de déterminer si les adolescents rencontrent un professionnel du soin. Tous les adolescents rencontrent le psychologue à leur arrivée dans le foyer puis ils le rencontrent s'ils en font la demande. Lorsqu'ils sont hospitalisés, ils rencontrent le pédopsychiatre, professionnel qu'ils peuvent continuer de consulter après leur hospitalisation. Nous tenons compte de ces données. Nous notons dans une grille, après des rencontres avec les professionnels (directeurs et éducateurs), si les adolescents voient ou non un psychologue du foyer (psy), un pédopsychiatre (pédo) à l'extérieur du foyer avant la méthode (Av), pendant la méthode (P) et après la méthode (Ap).

	Ro			Hi			Ji			BL			Ja			Cé		
	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap
Psy																		
Pédo																		

Tableau 21. Autre professionnel du soin

2.1.4 Questionnaires anonymes

Nous réalisons trois questionnaires d'opinion en direction des directeurs, des éducateurs spécialisés et des adolescents. Dans chacun des questionnaires, se trouvent des questions sur les effets positifs ou négatifs de la méthode, des questions sur les différents éléments de la méthode. Le questionnaire « *placera tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons* » (Berthier, 1998 : 67). Les questions sont des « *questions d'opinion : que pensent-ils ?* » (Ib., 73). Le questionnaire est anonyme ; il s'appuie sur une échelle unidimensionnelle : il s'agit de demander de se situer sur une échelle numérique en 7 points. L'élaboration de ces grilles s'appuie sur Pain (1992), Peretti (1991), D'Orgeval (2000) qui distinguent différentes évaluations après une session de formation.

Dans le questionnaire pour les éducateurs, les questions 4, 5, 6 et 7 portent sur les effets directs et indirects.

Questionnaire 2. d'évaluation proposée aux professionnels du foyer (éducateurs spécialisés)

4. Avez-vous perçu des effets positifs sur le comportement des jeunes participant aux rencontres avec Mme Van Hooland ?

OUI NON

□ □ □ □ □

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

5. Avez-vous perçu des effets négatifs sur le comportement des jeunes participant aux rencontres avec Mme Van Hooland ?

OUI NON

□ □ □ □ □

6. Avez-vous perçu des effets positifs co-latéraux sur les autres jeunes ne participant pas au projet ?

OUI NON

□ □ □ □ □

7. Avez-vous perçu des effets négatifs co-latéraux sur les autres jeunes ne participant pas au projet ?

OUI NON

□ □ □ □ □

8. Pensez-vous qu'il serait intéressant de proposer l'expérience à d'autres jeunes ?

OUI NON

□ □ □ □ □

Dans le questionnaire pour les directeurs, c'est la question 5 qui porte sur les bénéfices immédiats.

5. Le foyer retire-t-il des bénéfices immédiats de l'étude réalisée par la doctorante ?

Oui / Non

9. Vous souhaitez ajouter une appréciation :

2.2 Recueil auprès des adolescents

2.2.1 Questionnaire auprès des adolescents

Un questionnaire anonyme est proposé après la fin de la phase 3 de la méthode d'éducation biographique. Le directeur-adjoint et le directeur disposent de ce questionnaire qu'ils distribuent aux professionnels des foyers concernés afin que ceux-ci les proposent aux adolescents : 6 en FFN et 3 en FFS.

3. Michelle a évoqué avec toi l'expérience familiale difficile de plusieurs personnes. Est-ce que leur expérience t'a intéressé ?

OUI NON

□ □ □ □ □

4. Pour raconter une histoire de résilience, tu es passé par ton vécu, as-tu trouvé difficile de parler de ton vécu ?

OUI NON

□ □ □ □ □

5. Est-ce que tes rencontres avec Michelle t'ont satisfait ?

OUI NON

□ □ □ □ □

6. Trouves-tu que le nombre de tes rencontres avec Michelle est un nombre suffisant ?

OUI NON

□ □ □ □ □

7. Est-ce que les petites histoires que Michelle t'a racontées t'ont plu ?

OUI NON

□ □ □ □ □

8. Est-ce que la façon de procéder (prise de contact, film, rencontres individuelles) de Michelle t'a satisfait ?

OUI NON

□ □ □ □ □

9. Est-ce que les courriers envoyés par Michelle t'ont satisfait ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

10. Est-ce que les documents proposés par Michelle t'ont satisfait ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

11. Es-tu satisfait d'avoir rencontré un directeur de collection de l'éditeur ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

12. Es-tu satisfait d'avoir pu voir l'ensemble des histoires de résilience ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

13. Es-tu satisfait de voir ton histoire figurée dans un futur livre ?

OUI				NON
□	□	□	□	□

2.2.2 Grille compétence morphobiographique

Une grille recueille le développement de la compétence morphobiographique auprès de 5 adolescents en FFN et 2 en FFS. Elle est utilisée en mars, soit à la fin de la phase 3. Elle correspond à ce qui est appelé en milieu scolaire : une évaluation critériée. Cette évaluation consiste à « *vérifier la présence de quelque chose d'attendu* » et non de « *situer (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible* » ou encore « *juger (de la valeur de…)* » (Hadji, 1990 : 22). L'évaluation est une mise en rapport entre ce qui existe et ce qui était attendu, entre une performance visée et une performance réelle. Dans l'évaluation critériée (Hadji, 1990 : 48), le cadre de référence est « *constitué par une performance cible (critère de contenu)* » contrairement à l'évaluation normative où la performance est appréciée « *par comparaison avec d'autres performances effectuées dans les mêmes conditions ou dans des conditions semblables* » (Ib., 47-48). Le détail des grilles se situe en annexe/étude8/transformation.

- **Etre capable de faire le récit de son vécu**

A/1 Etre capable de faire son récit en lien avec d'autres récits
A/2 Etre capable d'évoquer l'expérience familiale difficile avec le thème
A/3 Etre capable de qualifier l'expérience familiale difficile
A/4 Etre capable d'évoquer l'existence ou non de ses stratégies
A/5 Etre capable d'évoquer sa situation actuelle
A/6 Etre capable d'évoquer ses transformations actuelles et/ou futures

- **B/ Etre capable de faire une histoire fictionnelle de résilience**

Ba Etre capable de transformer son récit en autofiction

B/a1 Etre capable de choisir les catégories en lien avec son récit
B/a2 Etre capable de choisir une forme (orale ou écrite)
B/a3 Etre capable de fictionnaliser
B/a4 Etre capable de tenir compte du destinataire

B/a5 Etre capable de raconter seul

B/b Etre capable de réviser son histoire fictionnelle de résilience

B/b1 Etre capable de relire son histoire intermédiaire
B/b2 Etre capable de constater des erreurs
B/b3 Etre capable de faire une réécriture
B/b4 Etre capable de faire des suggestions sémantiques, syntaxiques, narratives et référentielles
B/b5 Etre capable de travailler les suggestions sémantiques, syntaxiques, narratives et référentielles
B/b6 Etre capable de faire une lecture finale

3 Analyse

3.1 Les questionnaires

3.1.1 Préparation des données

Dans les questionnaires anonymes des adolescents et des professionnels, la variable est ordinale au sens où un ordre existe entre les modalités de réponses ; celles-ci correspondent à un ensemble de classes ordonnées : degré d'accord. Les réponses Oui / Non avec cinq cases à cocher possibles signifient : tout à fait d'accord, d'accord, plutôt d'accord, pas d'accord et pas du tout d'accord. Les questions et les réponses sont codées. Les questions sont par exemple codées de Q1 à Q20 et les réponses sont respectivement codées par une lettre : a, b, c, d, e.

De même, les informations concernant la rencontre avec un autre professionnel du soin sont codées avec des chiffres : O : 1, N : 2. Enfin, les questions dans les questionnaires anonymes des professionnels sont codées de Q1 à Q10.

3.1.2 Décrire les variables

Une première étape de travail consiste à décrire l'information par une opération de tri à plat : recenser dans une colonne le nombre d'occurrences de chaque mode. Exemple :

EFA	Q1			
réponse	a	b	e	Total
jeune	5	2	1	8
Total	5	2	1	8

Tableau 22. EFAQ1

L'analyse des tris à plat s'appuie sur le rapprochement des réponses à plusieurs questions. Les réponses d'un questionnaire seront comparées à d'autres réponses d'un autre questionnaire : comparaison du questionnaire des directeurs avec celui des professionnels. De même, le questionnaire réalisé auprès des adolescents sera comparé à celui des professionnels.

3.2 Analyse thématique

3.2.1 Premier niveau d'analyse : grille d'analyse des entretiens semi-structurés

❖ **Grille des thèmes dominants avec leur catégorie pour la question 1 de l'entretien**

Relation de l'adolescent

Avec le groupe
Avec la famille
Avec la famille d'accueil
Avec les professionnels

Communication de l'adolescent

Sur le placement
Sur la famille
Sur lui

Ecriture de l'adolescent

Mise en lien avec la langue
Mise en lien avec leurs difficultés familiales

La personne de l'adolescent

Trait physique
Trait de personnalité

Les tableaux suivants sont donc remplis. Le détail de l'analyse se situe en annexe/étude8/transformation.

	Analyse des entretiens avec les éducateurs avant le projet																																			
	Entretien avant																		Propos hors entretien avant le projet																		
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
Relation	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅	-	+	∅
Communica-tion																																				
Espace																																				
Temps																																				
Projet																																				

Tableau 23. Entretien avec les éducateurs pour un adolescent

GP : groupe de pairs ; P : professionnel ; F : famille ; FA : famille d'accueil ; Tp : traits de personnalité ; Phys : physique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Evaluation capacité / FFN			
	T1		T1' (Film) et T2 (après entretien)	
	-	+	-	+
R				
H				
Jé				
Ji				
BL				

Tableau 24. Evaluation des capacités

3.2.2 Second niveau d'analyse

Comme nous l'avons noté plus haut, une première analyse d'un corpus langagier peut faire l'objet d'une autre analyse. Les deux analyses précédentes (entretiens et rencontres) font l'objet d'une analyse plus précise. L'analyse précédente correspond au repérage des thèmes et catégories avec leur perception positive ou négative, et l'analyse présente est la construction d'un système de catégorisation car elle est la construction de sous-corpus à partir de thèmes.

En fonction de la compétence morphobiographique posée précédemment, nous cherchons à déterminer si les adolescents mobilisent des stratégies qu'ils transforment en ressources à savoir si, avant et pendant la méthode, ils développent leur savoir biographique réfléchi en savoir abstractif. Etre capable de faire le récit de son vécu à partir d'un schéma narratif, d'un récit hétérobiographique et être capable de le réviser, c'est être capable de le transformer en un savoir objet abstractif. Mais être capable de faire ce récit et d'en faire un récit de fiction, c'est être capable d'utiliser un savoir activité. Et enfin, être capable de le faire dans une interaction avec un professionnel et le destiner à des lecteurs, c'est développer un savoir relation.

Nous cherchons à déterminer si nous trouvons dans le discours des professionnels un rapport au savoir des adolescents en terme de savoir objet, savoir activité et savoir relation avant, pendant et après. Il s'agit donc d'analyser les réponses des professionnels selon qu'elles concernent un

- Savoir-objet (SO)
- Savoir-activité (SA)
- Savoir-relation (SR)

La lecture de l'ensemble de leur réponse se fait à partir de leurs positions soit négatives -, soit positives+, nous avons aussi un é pour *étonné*. Les réactions des éducateurs, des directeurs et autres professionnels se situent dans SO, SA et SR. A l'intérieur, il y a à distinguer le détenteur de ce savoir : D pour directeur, ES pour éducateur spécialisé, A pour adolescent, EB pour éducatrice biographique.

Leur réponse se fait en fonction d'un savoir objet d'une personne : celui du directeur-adjoint ou d'un éducateur (SODa, SADa, SRDa, ou SOEs, SAEs, SREs), de l'éducateur biographique : SOE, SAE, SRE ou des adolescents : SOA, SAA, SRA. Pour le directeur-adjoint, il s'agit d'un savoir objet différent SODa# de l'éducateur biographique.

De plus, il peut s'agir d'un savoir spécifique : SO, SA, SR ou d'un savoir général (SG). *Le savoir spécifique SO* ou SA peut porter sur l'écriture SOé. le savoir spécifique SA peut porter sur une activité linguistique Saalin. Il peut porter aussi sur un SA lire, soit les éducateurs lisent les histoires des adolescents, soit ceux-ci les leur lisent : Saeslire/ SAAlire. Le savoir relation peut porter sur la violence vis-à-vis d'autrui, violence verbale et physique, SAvv et Savp, il peut porter sur la famille SAf, les femmes Safe ou le groupe SAgp. SAes- peut signifier un jugement négatif de l'activité de parole de l'adolescent. *Le savoir général* est la globalisation des trois formes de savoirs SG. Il concerne l'éducateur biographique (*vous l'avez déjà fait et auprès des adolescents ?)* SGEB ou les adolescents SGA. Enfin, concernant les adolescents, soit ils sont abordés de manière générique (SOA, SAA ; SAR), soit ils sont nommés (SOn). Nous avons aussi un savoir activité en général (SGA) lorsque les éducateurs utilisent le verbe faire pour renvoyer au projet que les adolescents peuvent ou non suivre.

De plus, un éducateur peut dire qu'il ne sait pas car il ne parle pas avec l'adolescent : nous avons alors 0 pour ne sait pas mais aussi un SAes- avec lui (ES pour éducateur spécialisé) puisqu'il ne lui parle pas. SAes- peut signifier un jugement négatif de l'activité de parole de l'adolescent.

3.3 Analyse comparative des résultats

Les résultats des questionnaires des professionnels sont comparés entre eux (directeurs/éducateurs) et les résultats des questionnaires des professionnels sont comparés aux résultats des questionnaires des adolescents. Les résultats de SO/SR/SA font l'objet d'une analyse comparative avec les savoirs objet/activité et relation des adolescents dans leur récit autobiographique et de fiction avant, pendant et après la méthode. Les résultats sont comparés avec les résultats sur la rencontre avec un *professionnel du soin*.

4 Résultats

4.1 Les réponses au questionnaire des directeurs

Les réponses des directeurs ne sont pas véritablement anonymes puisqu'un questionnaire a été rempli devant nous et l'autre nous a été envoyé par courrier. Le directeur-adjoint ajoute un commentaire puis met du blanco effaceur. Le directeur a lui aussi mis un commentaire : il nous invite à développer ce projet dans l'institution dans laquelle il va aller. Nous tenons compte des

aspects suivants : comme il organise des entretiens d'évaluation de son personnel (nous avons pu avoir des éléments de ces évaluations par le directeur lui-même) et qu'il participe à des réunions de service avec les chefs de service qui eux-mêmes ont une réunion hebdomadaire avec leurs équipes, il a pu avoir des évaluations qui n'allaient pas dans le sens d'un arrêt du projet pour cause d'effets négatifs. Sur cet aspect, les deux directeurs **répondent** de manière **positive à la question des bénéfices immédiats**.

4.2 Les réponses au questionnaire des éducateurs

Les questionnaires des éducateurs ne sont pas équilibrés puisque d'un côté, nous avons 4 éducateurs de FFN que globalement nous connaissons et qui n'ont pas participé au projet et en FFS, 3 professionnels/adultes ont participé au projet et 2 anonymes. En FFN, sur 4 éducateurs, nous en avons rencontré trois c'est-à-dire FFNER et les deux permanents qui ont servi l'évaluation continue. Un quatrième a participé à l'évaluation. Nous avons été informée que l'évaluation a été réalisée par les trois que nous connaissons et un quatrième. Pour FFS, nous avons été informée que l'évaluation a été réalisée auprès des trois professionnels qui ont participé au projet. Deux autres éducateurs ont participé à l'évaluation de manière anonyme. Dans ce foyer, nous avons toujours rencontré le même éducateur mais nous ne savons pas si c'est cette personne qui a participé à l'évaluation. Nous considérons que les adultes se positionnent en tant qu'éducateurs ; d'ailleurs sur ce point, celui qui a participé au projet nous servait de test pour de futures formations professionnelles, une autre adulte souhaite développer un projet d'action éducative et enfin, une adulte a suivi des formations et tenu un centre de loisirs.

	Evaluation finale anonyme de la méthode par des professionnels										
Educateurs	Foyer	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Educateurs	FFN	b	b	e	a	e	a	e	a	a	
Educateurs	FFN	a	a	e	e	e	c	c	a	a	
Educateurs	FFN	a	a	e	c	e	c	e	a	0	
Educateurs	FFN	a	a	e	c	c	c	a	a	a	O
Educateurs	FFS	0	c	e	c	e	e	e	0	a	
Educateurs	FFS	b	b	e	a	e	b	d	c	e	
Educateurs	FFS	a	c	c	e	e	e	e	e	a	
Educateurs	FFS	a	b	e	b	b	d	d	b	b	
Educateurs	FFS	a	a	e	a	e	e	e	a	a	

Tableau 25. Résultat évaluation anonyme de la méthode par des professionnels

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

4.2.1 Q1 : l'organisation du projet

L'organisation semble avoir convenu aux éducateurs : 6=a et 2=b. Tout le monde se prononce. Les deux b ne se situent pas dans le même foyer.

NB éducateurs	Q1			
Foyer	0	a	b	Total
FFN		3	1	4
FFS	1	3	1	5
Total	1	6	2	9

Tableau 26. Résultat évaluation anonyme/Q1

4.2.2 Q2 : les rencontres

L'opinion sur le nombre de rencontres paraît plus partagée (Q2) : 4 = a, 3=b, 2=c. L'avis est plus positif en FFN avec 3 a et 1 b et plus partagé dans FFS avec 1 a, 2b et 2c. Les rencontres dans ce lieu ont été organisées par les adultes participant au projet et non par les adolescents comme c'est devenu le cas pour FFN. Ainsi, 1a et 2b correspondent-ils aux adultes-éducateurs participant au projet ? Par ailleurs, dans FFNER, les rencontres ont été aussi organisées au début par FFNER qui ne participait pas au projet. Répondre par *pas d'accord* signifie-t-il qu'ils auraient souhaité que le nombre soit plus important ou moins important ? Ce nombre les a-t-il dérangés ? Ceci peut donc aussi être formulé par les adultes participant au projet (un adulte répond par e à Q6, cf. plus haut).

EVFE	Q2			
Foyer	a	b	c	Total
FFN	3	1		4
FFS	1	2	2	5
Total	4	3	2	9

Tableau 27. EVFE/Q2

4.2.3 Q3 : dérangé

Une majorité n'a pas été dérangée par le projet : 8 =e. Une personne répond par c. Elle se situe en FFS. Alors que compte tenu des réactions négatives interruptives dans FFN, on aurait pu s'attendre à ce que ce soit une réponse de ce foyer. La même personne a pu ressentir un dérangement ; c'est elle qui a répondu par c à la question du nombre des rencontres (Q2). Malgré le dérangement, cette personne a-t-elle trouvé qu'il y avait des effets positifs ? Pense-t-elle qu'il serait intéressant de proposer à d'autres jeunes ? Peut-il s'agir d'un adulte-éducateur participant au projet ? Comment pourrait-il être dérangé par le projet puisqu'il y participait et pouvait ne pas y participer puisqu'ils étaient volontaires ?

EVFE	Q3		
Foyer	c	e	Total
FFN		4	4
FFS	1	4	5
Total	1	8	9

Tableau 28. EVFE/Q3

4.2.4 Q4 et Q5 : effets positifs et effets négatifs

EVFE	Q4				
Foyer	a	b	c	e	Total
FFN	1		2	1	4
FFS	2	1	1	1	5
Total	3	1	3	2	9

Tableau 29. EVFE/Q4

EVFE	Q5			
Foyer	b	c	e	Total
FFN		1	3	4
FFS	1		4	5
Total	1	1	7	9

Tableau 30. EVFE/Q5

Concernant les effets positifs, les réponses des éducateurs se répartissent en 3=a, 1=b, 3=c et 2=e. Autrement dit, 7 ont perçu des effets positifs. 2 éducateurs n'ont pas perçu d'effets positifs. Ces deux éducateurs se situent l'un en FFN et l'autre en FFS. Dans les 3 =c, deux se situent en FFN et un en FFS. 2 a se trouvent en FFS et 1en FFN.

Concernant les effets négatifs, 7 sur 9 = e ne perçoivent pas d'effets négatifs. 1=c et 1=b perçoivent des effets négatifs (b=d'accord et c=assez d'accord). 1= c est un éducateur de FFN qui perçoit des effets négatifs et 1=b est un éducateur de FFS.

1=cQ5 est le même qui a répondu c à Q4. Il est plutôt d'accord pour les effets négatifs et plutôt d'accord pour les effets positifs : il pense qu'il n'y a pas eu d'effets positifs mais il pense aussi qu'il n'y a pas eu d'effets négatifs. Pense-t-il à des adolescents en particulier ?

4.2.5 Effets positifs (Q6) et négatifs (Q7) co-latéraux

3=e ne pensent pas qu'il y ait eu des effets positifs co-latéraux. 3=c sont plutôt d'accord. 1= b et 1=b pensent qu'il y a eu des effets positifs co-latéraux. 1=a et 3=c se situent en FFN et 3=e et 1=b se situent en FFS. Le même éducateur pense qu'il n'y a pas eu d'effets positifs et négatifs co-latéraux.

EVFE	Q6					
Foyer	a	b	c	d	e	Total
FFN	1		3			4
FFS		1		1	3	5
Total	1	1	3	1	3	9

Tableau 31. EVFE/Q6

EVFE	Q7				
Foyer	a	c	d	e	Total
FFN	1	1		2	4
FFS			2	3	5
Total	1	1	2	5	9

Tableau 32. EVFE/Q7

4.2.6 Proposition du projet pour d'autres jeunes

Ces deux ensembles de questions sont reliés à la proposition du projet pour d'autres jeunes (Q9). En FFN, il y a une sans-opinion, 3=a et en FFS, nous avons 3=a et 1b et 1=e. 7 réponses sont plutôt positives. Un éducateur pense donc que ce ne serait pas intéressant ; il s'agit de la même personne que précédemment. Ainsi, un professionnel en FFS a plutôt une opinion tendanciellement négative du projet. Il est intéressant de noter que nous avons rencontré de manière permanente qu'une seule professionnelle au foyer FFS. Ainsi, cette évaluation est soit son évaluation, soit une évaluation d'un éducateur que nous n'avons jamais rencontré, soit l'évaluation d'un adulte-participant. Si l'évaluation est celle de l'éducateur qui est la personne rencontrée, cela peut signifier qu'elle a été dérangée dans l'organisation de son travail. Elle arrivait effectivement au moment où nous commencions nos rencontres et partait alors que nous n'avions pas fini. Ces rencontres étaient toujours le même jour avec toutes les personnes concernées (adultes et jeunes) par le projet. Ainsi, elle a pu être dérangée : 1. parce que la salle était prise toute la journée, 2. parce que les adultes étaient pris à un moment où elle aurait pu en avoir besoin, 3. les deux adolescents étaient toujours occupés au même moment, le même jour de la semaine ce qui pouvait entraver certaines activités notamment les devoirs. Si l'évaluation est celle d'un éducateur que nous ne connaissons pas, soit il s'agit de celui qui a été négatif lors de la réunion de service évoquant notamment le budget, soit il s'agit de l'éducateur qui a souhaité mettre en place un atelier d'écriture qui n'a pas fonctionné, soit il s'agit d'un autre éducateur et son évaluation est à prendre en compte puisqu'il a pu percevoir des effets que nous n'avons pas perçus et qui ne nous ont pas été rapportés. Cette évaluation peut aussi être celle d'un adulte-éducateur participant au projet, l'évaluation anonyme lui permet de dire. En procédant par élimination, il n'est pas impossible qu'un adulte ait pu réaliser cette évaluation.

Parmi les adultes-participants, une personne nous a remercié plusieurs fois pensant que ce qu'elle avait réalisé avec nous était de *l'ordre d'une psychanalyse* (selon ses termes), elle nous a encouragée lors de notre départ *qu'il fallait continuer* notre travail. Une autre adulte nous a donné son numéro de téléphone pour faire un livre. Ainsi, le travail avec elle n'est pas fini. Le troisième adulte, par contre, était très énervé au moment de la phase de révision : il nous a dit que nous ne connaissions rien à la poésie, qu'il était hors de question qu'il touche ses textes. Or, l'évaluation a été réalisée dans la semaine de cette rencontre. Toutefois, cette évaluation pour la question Q9 doit être nuancée avec celle des autres et aussi avec celles des directeurs et des adolescents. Il faudra prendre en compte cette évaluation notamment dans la reconduite du projet et de la méthode pour d'autres jeunes, dans d'autres institutions.

EVFE	Q9				
Foyer	0	a	b	e	Total
FFN	1	3			4
FFS		3	1	1	5
Total	1	6	1	1	9

Tableau 33. EVFE/Q9

4.3 Les réponses des adolescents

L'évaluation des jeunes n'est pas véritablement anonyme soit du fait des adolescents eux-mêmes, soit du fait des professionnels. En effet, Hilda écrit en commentaire qu'elle a aimé travailler avec Michelle : nous reconnaissons son écriture. Bee Lee écrit aussi un commentaire : il souhaite faire un autre livre. Il est le seul à nous l'avoir dit et nous reconnaissons son écriture. Alors que nous nous rendons au foyer pour rencontrer un jeune, nous voyons Romain qui nous dit qu'il n'a pas eu la *feuille* que les autres ont eue. Deux jours après, alors que nous sommes avec le directeur-adjoint qui nous remet l'ensemble des questionnaires, un éducateur vient déposer un document, nous lui en parlons. Il répond que Romain a eu le questionnaire. Nous comptons les questionnaires et nous insistons car le compte n'y est pas, il en manque effectivement une. Il rechigne. Or, Romain quitte le foyer prochainement et nous ne le rencontrons plus. Le directeur-adjoint photocopie un questionnaire et demande à l'éducateur de la lui apporter et ensuite de nous la rapporter. L'éducateur n'est pas content (le foyer est à trois kilomètres de l'autre foyer où nous nous trouvons ; nous sommes, quant à nous, à plusieurs centaines de km environ des deux). Romain remplit donc la grille qui est sur du papier recyclé que l'éducateur nous rapporte.

Ce questionnaire a plusieurs buts : certaines questions n'ont de valeur qu'en comparaison soit avec d'autres questions, soit avec d'autres résultats d'autres évaluations. En effet, la question de la définition (Q1) est intéressante au sens où elle peut être comparée à l'évaluation critériée et aussi à

une analyse plus fine du travail. De même, les questions (2, de 13 à 17 et 16 et 20) concernent les questions sur la transformation en tant qu'auteur pour soi et auteur pour les autres ; elles sont à étudier avec l'analyse de l'entretien. Ainsi, afin de ne pas alourdir cette partie, nous renvoyons le lecteur aux points de l'analyse comparative dans laquelle l'évaluation finale anonyme est comparée à d'autres évaluations. Sont abordées ici les questions qui ont trait à la méthode (3 à 12) et les questions qui ont trait au projet (19 et 20).

	Evaluation finale anonyme du projet et de la méthode par les jeunes/adultes																				
Jeune1	Foyer	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
Jeune3	FFN	a	a	e	e	a	a	a	a	a	a	a	a	a	e	a	a	a	a	a	a	L
Jeune3	FFN	e	a	a	d	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	O+
Jeune4	FFN	a	a	a	a	a	a	c	b	a	a	a	b	a	b	a	c	c	b	a	a	0
Jeune5	FFN	a	d	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	0
Jeune6	FFN	a	a	c	e	a	e	a	a	a	a	a	b	a	c	a	d	e	e	a	a	0
Jeune7	FFS	b	a	a	e	a	a	a	a	a	a	a	b	a	b	a	a	a	bc	a	a	0
Adulte1	FFS	a	a	a	b	a	b	a	a	0	a	a	a	b	d	b	a	a	c	a	a	M
Adulte2	FFS	a	a	b	e	a	e	b	a	a	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a	a	Tps
Adulte3	FFS	a	a	a	a	a	a	b	A	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	0
Jeune8	FFS	a	a	a	a	a	e	a	a	a	a	a	a	a	a	a	e	a	a	a	a	M
Jeune9	FFS	B	b	a	d	a	b	a	a	a	a	a	c	a	a	a	a	a	a	a	a	O+

Tableau 34. Résultat évaluation finale anonyme du projet et de la méthode par les jeunes/adultes

EVFA	Q8		
jeune	a	b	Total
jeune	7	1	8
Total	7	1	8

Tableau 35. EVFA / Q8

La méthode de travail (Q8) est évaluée de manière positive : 7=a et 1=b. Cette réponse concerne un jeune de FFN. Elle peut être confirmée par celle à la question Q19 sur l'expérience vécue en terme de satisfaction ; nous avons 8=a, soit la totalité des adolescents répondent positivement.

EVFA	Q19	
jeune	a	Total
jeune	8	8
Total	8	8

Tableau 36. EVFA/Q19

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cette réponse peut aussi être associée à la réponse faite à la question Q20 concernant la proposition de ce projet à d'autres jeunes ; la réponse est aussi positive : 8=a. Etre satisfait par l'expérience vécue amène à se prononcer de manière positive sur une proposition du projet pour d'autres jeunes.

EVFA	Q20	
jeune	A	Total
jeune	8	8
Total	8	8

Tableau 37. EVFA/Q20

Nous pouvons aussi déterminer à partir de ce tableau final s'il existe une évaluation tendanciellement positive ou négative par le calcul de l'ensemble des réponses a,b,c et d pour les questions de Q1 à Q13, les questions Q15 et Q19 qui concernent la méthode de travail. En effet, ces questions concernent toutes les étapes et outils de la méthode de travail. A partir du tableau ci-dessous, nous constatons une majorité de réponses a. tous jeunes confondus et nous obtenons le graphique ci-après.

	Q*	Total toutes les personnes
réponse	a	99
réponse	b	10
réponse	c	3
réponse	d	1
réponse	e	7

Tableau 38. Calcul de l'ensemble des réponses

Q* : questions de Q1 à Q13, Q15 et Q19. Nous avons inversé les réponses pour la question Q4 dans le souci d'une harmonisation de l'analyse des réponses. En effet, la formulation est *pour raconter ton histoire de résilience, tu es passé par ton vécu, as-tu trouvé difficile de parler de ton vécu ?* Nous avons inversé les réponses a=e, b=d, c=c, d=b, e=a car la question se reformule par *as-tu trouvé facile de parler de ton vécu ?* Ce résultat peut être questionné : s'agit-il d'un effet du questionnaire au sens où les adolescents se trouvent face à un questionnaire d'attitude oui / non avec cinq cases ? Nous constatons qu'ils répondent aussi b, c, d et/ou e. Ceci peut être questionné à partir d'un autre travail sur le tableau final c'est-à-dire l'ensemble des réponses jeune par jeune avec le tableau ci-dessous.

Jeune /Foyer	Total A	Total B	Total c	Total d	Total e
	14	0	0	0	1
	13	1	0	0	1
	11	1	1	0	1
	13	0	0	1	1
	12	1	1	0	1
	13	3	0	0	0
	13	0	0	0	2
	10	4	1	0	0
Total	99	10	3	1	7

Tableau 39. Evaluation finale anonyme : ensemble des réponses

Même si pour un jeune en FFS (jeune1) et un autre en FFN (jeune2) sont soit pas du tout d'accord, soit tout à fait d'accord, en FFN, il s'agit d'une réponse e à la question Q3 de l'hétérobiographie. Or, Jim n'a pas été intéressé, cela peut correspondre. Pour FFS, cela correspond à Q4 et Q6 : vécu et rencontres. Killian a peu parlé de lui, Cécilia trouvait cela difficile et Jan a parlé de lui en bougeant jambe et tête et en se mangeant les ongles.

Il est à noter qu'un jeune apparaît plus partagé, nuancé dans son évaluation en FFN (jeune3). De plus, ce tableau fait ressortir des réponses qui sont à questionner car concernant l'évaluation finale, il est intéressant de savoir

- A quelle question, se fait la réponse e, est-ce la même pour tous les jeunes en FFN ?
- A quelles questions, se fait la réponse e pour un jeune en FFS, est-ce la même que pour ceux en FFN ?
- A quelles questions, se fait la réponse c pour deux jeunes en FFN et un en FFS, est-ce la même ?

La réponse e est utilisée différemment en FFN

- pour Q4, quatre jeunes de FFN utilisent e mais e signifie que les personnes n'ont pas trouvé difficile de parler de leur vécu, il équivaut à un a.
- pour Q3, un jeune de FFN utilise e à la question de l'hétérobiographie.
- pour Q1, un jeune de FFN utilise e.

La réponse e est utilisée différemment pour FFN et FFS : il s'agit, pour FFS, de Q6 / le nombre des rencontres.

- Jeune 5 FFN, c en Q3 sur l'hétérobiographie
- Jeune 3 FFN, c en Q7 sur les contes

- Jeune 3 FFS, c en Q12 sur le volume
- 1 b en plus chez FFS dont 3 pour un même jeune que chez FFN
- Plus de a chez FFN que chez FFS
- 2 c chez FFN et 1 en FFS
- 1 d en FFN et 2 en FFS pour un même jeune
- 1 e pour tous les jeunes en FFN et 2 pour un même jeune en FFS.

Pour Q3 sur l'hétérobiographie, nous avons une évaluation nuancée : 1b, 1c et 1e. Nous devrons aller plus loin sur l'hétérobiographie car du point de vue de son développement au niveau horizontal du projet, pour certains jeunes, elle s'est arrêtée en R3 et pour deux autres, soit elle a été résumée, soit elle est apparue à la fin.

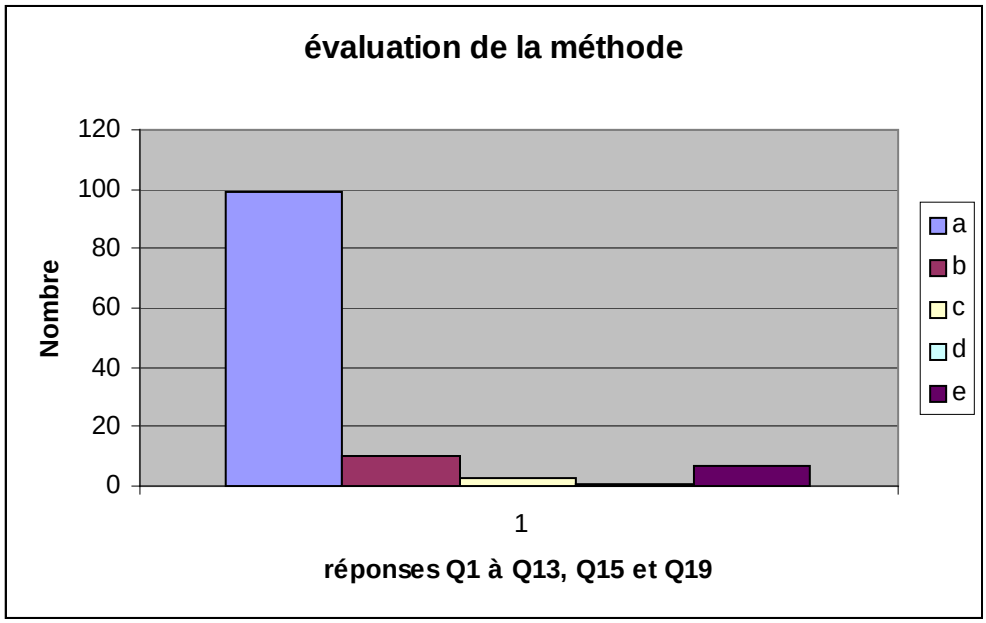


Figure 6. Evaluation de la méthode

4.4 La compétence morphobiographique

Tous les adolescents sauf Cécilia qui vont jusqu'à la publication du livre développent la compétence morphobiographique. Le détail se trouve dans l'annexe/étude8/transformation.

4.5 Rencontre avec un professionnel du soin

Tous les adolescents rencontrent le psychologue à leur arrivée dans le foyer puis ils le rencontrent s'ils en font la demande. Hilda, Jim, Bee Lee, Jan et Cécilia ne voient pas de psychologue ou de pédopsychiatre. Pour Bee Lee, une nuance est à apporter : il rencontre un pédopsychiatre en juin alors qu'il est hospitalisé au CMPI suite à des fugues successives et des vols. A ce moment, la méthode se termine. Mais il ne parle ni au pédopsychiatre, ni aux autres

professionnels du soin pendant son hospitalisation au CMPI. Romain voit un pédopsychiatre au CMPI ; il le voit au moment où débute la méthode. Puis, il cesse de le rencontrer en décembre alors que la méthode dure jusque mars pour lui.

	Ro			Hi			Ji			BL			Ja			Cé		
	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap	Av	P	Ap
Psy	2			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pédo		½	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

Tableau 40. Professionnel du soin : résultat

4.6 Résultats avant et pendant la méthode : réunion et entretien

4.6.1 Premier niveau de l'analyse

4.6.1.1 Les entretiens avant la méthode

En FFN1. Arrivée en juin 2008, Hilda est présentée comme *timide* et *réservée* ; étant la seule fille du groupe, elle cherche à s'imposer auprès des garçons qui se moquent d'elle à cause de son physique : elle a un surpoids. Elle cherche aussi à s'imposer face à son frère. Aucune information n'est donnée sur sa famille, les droits de visite, les retours. De plus, FFNER indique que Hilda ne dit rien d'elle ou de ses projets mais qu'elle aime apprendre.

Arrivé en juin 2008, Romain est présenté comme un garçon qui n'arrive pas à s'intégrer au groupe des autres garçons. Il est rejeté par les autres garçons. Il recherche la relation avec les éducateurs. FFNER dit qu'il « *ressasse* », « *répète toujours la même chose* », « *il ne comprend pas pourquoi il est placé, il faut toujours lui répéter* ». Il est décrit comme un *garçon de petite taille* qui peut être un *handicap* pour s'intégrer au groupe des garçons. Il est *moins autonome* que sa sœur. Il est rejeté par les autres jeunes du foyer. Jérémy, placé depuis quatre ans, est présenté comme un garçon « *agréable* » avec les autres jeunes et avec les éducateurs, tous les éducateurs. Le foyer joue le rôle de *tampon* entre sa famille et Jérémy. Alors que nous interrogeons FFNER sur Jim et Bee Lee, placés depuis quatre ans (dans différents foyers), FFNER indique qu'ils ne feront pas le projet. Alors que nous insistons, FFNER dit

> FFNER cela ne sert à rien de répondre au questionnaire pour eux, ils ne le feront pas (le = le projet) ils ne feront rien

Nous insistons une nouvelle fois en évoquant l'idée qu'ils peuvent se décider après. Nous rapportons leurs propos lors de la prise de contact : Jim a dit qu'il voulait écrire et Bee Lee a dit « peut-être ». De plus, nous indiquons que Jim nous a dit *entre deux portes* :

> « je vous ferai quelque chose » ce à quoi nous avons répondu « fais, je te suis ».

FFNER répète à nouveau : « *ils ne le feront pas* » sans donner d'explication et d'une voix définitive.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En FFN2. En FFN2, il ne reste plus qu'une adolescente, Morgane, pour laquelle la première rencontre est prévue et maintenue. L'autre adolescente est en fugue. Les éducateurs ne savent pas si elle va revenir. En effet, nous sommes en novembre, et l'adolescente aura dix huit ans en janvier, ce qui signe l'arrêt de son placement. FFN2ER nous décrit donc Morgane. Morgane vient d'arriver au foyer : septembre 2008. FFN2ER indique donc qu'elle ne la connaît pas encore très bien. Concernant l'espace du foyer, elle précise qu'elle s'est bien adaptée et qu'il semble que le foyer joue le rôle de tampon entre elle et sa famille. Toutefois, elle a du mal avec les horaires des repas, des activités à l'extérieur. Elle ne les respecte pas. En ce qui concerne son comportement, elle a « *des problèmes avec l'alcool* » et a souvent des accidents de scooter. Elle s'entend bien avec les autres jeunes et sa scolarité lui plaît. Elle est en apprentissage. Elle est aussi décrite comme *piquant des colères* et criant au lieu de s'expliquer calmement. L'éducatrice précise que cela commence à se calmer. Le projet est le projet scolaire qu'elle suit bien et elle n'a pas le projet de retourner dans sa famille.

En FFS1. En FFS1, nous rencontrons FFSER qui nous parle de Mélanie, Anthony et Clément. Anthony vient d'arriver et l'éducateur indique qu'il n'a pas de choses à dire sur lui. La rencontre pour cette évaluation a effectivement lieu une semaine après le film, jour suivant l'arrivée d'Anthony au foyer. Pour Mélanie placée depuis quatre ans, FFS1ER craint une institutionnalisation. Elle est confortablement installée dans le foyer et supporte très bien les horaires même si elle peut être « *rigide pour des programmes télé* ». Elle peut parfois être *très cinglante* par exemple avec la maîtresse de maison. Il craint qu'elle ne puisse jamais partir en famille d'accueil puisque le retour en famille n'est pas possible. Il nous décrit Mélanie comme étant dans l'angoisse de faire des choses nouvelles. Elle peut mettre beaucoup de temps avant de se décider à faire quelque chose si bien que cela peut être trop tard pour elle. Il nous donne plusieurs exemples : en passant du sport à la coiffure. Les relations avec la famille sont décrites comme pouvant être difficiles. Nous en avons eu un aperçu lors du visionnage du film (voir pour Mélanie).

Clément, placé depuis trois mois, est décrit comme un garçon *énergique, très actif*, qui a besoin de se dépenser. Il peut être *très difficile à canaliser* parce qu'il *part dans tous les sens*. En ce qui concerne l'espace et le temps au foyer, cela se passe bien avec les autres et les éducateurs. FFSER nous parle de la relation à la mère qui n'est pas évidente de son point de vue. Les relations avec les autres se passent bien mais avec Anthony, cela risque de « faire des étincelles ».

En FFS2. Au FFS2, nous rencontrons FFS2ER qui sera aussi l'adulte qui réalisera, au même titre que les jeunes, le projet. L'éducateur nous parle de Cécilia, Jan, Killian et Gaby. Concernant Gaby, il nous apprend qu'il vient d'arriver et que la relation est difficile avec la mère. Concernant Cécilia, placée depuis trois mois, il nous dit qu'il n'a pas grand chose à dire parce qu'il ne parle pas

souvent avec elle. Il faut rappeler que FFS2ER est éducateur de jour, autrement dit, il part à 17h lorsque les adolescents ne sont pas forcément présents puisqu'ils peuvent être encore au collège. Il les rencontre donc soit le mercredi, soit le week end, soit pendant les camps. Or, certains adolescents peuvent être chez leur famille à ces moments. FFS2ER décrit donc Cécilia comme agréable, gentille et réservée. FFS2ER nous décrit son père comme quelqu'un de très autoritaire. Concernant Jan, placé depuis septembre, FFS2ER est très prolixe. Il s'identifie à lui : « *je me retrouve dans ce garçon* ». Il évoque des relations qui ont été difficiles entre eux. Il rapporte une relation difficile avec le père et la mère. Jan veut retourner vivre chez son père mais cela ne s'est pas possible et pour l'entente avec la mère, il nous dit : « *c'est pas ça* ».

4.6.1.2 Les réactions pendant l'expérimentation de la méthode

Pendant la méthode, les réactions des trois éducateurs FFNER (A), E(B) et E(C) jusque R2/P2 se caractérisent par (voir le détail en annexe).

- La même phrase concernant les trois jeunes Romain, Hilda et Jérémy : *ça va*.
- Le même adjectif utilisé à propos de Jim et Bee Lee : *étonné*.
- Le même adjectif utilisé à propos de Jim et Bee Lee : *apaisé, valorisé, calme.*

Dans l'évaluation continue, interviennent des réactions d'autres éducateurs : éducateurs remplaçants (Ra, Rb, Rc) et éducateurs stagiaires (S). Seuls les éducateurs remplaçants et stagiaires ont des réactions interrogatives à l'égard du projet. Ils ont d'ailleurs des réactions positives. Nous leur avons ainsi expliqué le projet avec fiches à l'appui. D'ailleurs, un des éducateurs permanents nous a demandé si nous pouvions former l'éducateur stagiaire puisque sa formation portait sur la recherche d'une technique éducative. L'éducateur permanent nous a dit :

> « je n'ai pas de technique éducative moi ».

L'éducateur-stagiaire a lu les textes de Bee Lee et Jim qui se trouvaient dans le bureau du directeur. Nous lui avons demandé pourquoi il les a lus, sa réponse a été :

> « je veux qu'il m'aime ».

Nous avons assisté à une interaction difficile entre lui et des jeunes.

Lorsque nous venons pour la couverture du livre de Jim et Bee Lee, Jim éclate de rire, il est très joyeux. Une éducatrice arrive et s'étonne de le voir rire, elle dit qu'elle *ne l'a jamais vu comme ça*.

Nous ajoutons dans ce tableau une réaction systématique qui est une réaction d'interruption de notre travail avec le jeune. Mais compte tenu de l'importance de ces interruptions pour une même rencontre, nous avons opté pour un tableau à part. Même si Hilda change de foyer, nous sommes interrompues par des jeunes enfants parce que l'éducatrice nous a placées dans la salle d'activité. Nous serons déplacées dans une salle en dehors de la maison.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Avec Morgane lors de la première rencontre, nous avons été interrompues par l'éducateur : celui-ci invoquant le fait que Morgane devait se rendre au sport. Nous n'en avions pas été informée pour nous adapter.

	Interruption / entrée dans la salle						
	R1	R2	R3	R4	R5	R1P2	R2/P2
Romain	2	2	2	3	2	1	2
Hilda	1	2	2	2	2	0	0
Jérémy	1	1	écourtée	définitive	1	1	1
Bee Lee	4	2	écourtée	écourtée	1	0	0
Jim	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 41. Interruption: entrée dans la salle/FFN

De plus, nous ajoutons aussi les interruptions définitives et les résolutions non adaptées. En ce qui concerne les interruptions définitives, nous sommes avertie au moment où nous sommes avec le jeune que Bee Lee doit aller chez le coiffeur alors que nous venons seulement de passer dix minutes avec lui et que Jérémy doit essayer des chaussures de ski : l'entretien est donc écourté de 20 minutes. En ce qui concerne Jérémy, alors que nous devons le rencontrer, un éducateur nous envoie et Jérémy et Bee Lee en même temps qui revient après deux heures de « fugue ». Or, Jérémy doit partir après l'entretien. Nous aurons donc deux entretiens écourtés pour rencontrer l'un et l'autre, avec Bee Lee en premier. Suite à une altercation entre un adolescent et un éducateur (l'éducateur finit par mettre une gifle à l'adolescent), l'éducateur nous demande de partir du foyer alors que nous devons rencontrer Jérémy. Ainsi, pour Jérémy, nous avons deux entretiens ratés, un qui est décalé et deux autres pendant lesquels les éducateurs entrent dans la salle.

Des résolutions non adaptées sont réalisées :

- Pour Romain : alors que nous téléphonons entre les rencontres, que nous venons toutes les deux semaines, un rendez-vous n'a pas été changé alors que l'emploi du temps scolaire de Romain a changé, nous l'attendons pendant deux heures (bien que l'éducatrice nous dise de partir).
- Pour Morgane : bien que les éducateurs soient informés de notre distance de déplacement (deux heures de route), nous ne sommes pas prévenue que Morgane arrête le projet. Nous la cherchons pour pouvoir recueillir sa décision.
- Pour Jim : nous apprenons à notre arrivée à FFN1 que Jim a changé de foyer et qu'il se trouve à FFN2.
- La salle n'est pas adaptée pour les rencontres : le bruit, les interruptions sont permanents.

- Nous ne sommes pas prévenue des rendez-vous pris sur notre horaire (prévu en amont). Jim a un rendez-vous chez le médecin. Il choisit de rester et de ne pas aller chez le médecin.
- Les cartes de rendez-vous ne sont pas toujours distribuées au bon moment.
- Nous attendons, calendrier en main, un mois pour recevoir le mot que Bee Lee nous a écrit bien que nous le demandions à deux reprises à FFNER par téléphone.
- Les textes de Jim et Bee Lee sont lus par un éducateur-stagiaire sans leur accord et le nôtre.

Nous ajoutons ici une information concernant Hilda. Alors que FFNER nous dit qu'elle va bien, le lendemain de cette information, nous apprenons que Hilda a fugué : la rencontre est donc annulée. Hilda change de foyer : elle va sur le même pôle mais dans un foyer différent et nous poursuivons le projet avec elle. Lors de notre rencontre dans ce foyer, Hilda est triste. Elle nous informe des causes de sa tristesse : le foyer. Nous appelons FFNER pour le lui signaler, elle nous indique que nous avons à en informer les autres éducateurs. Puis lors d'un second appel, elle nous apprend qu'après notre rencontre avec Hilda, celle-ci a parlé aux éducatrices. Ensuite, nous rencontrons une nouvelle éducatrice pour lui parler du travail réalisé avec Hilda. A la rencontre suivante, nous rencontrons une nouvelle éducatrice qui énonce plusieurs évaluations positives sur ce que nous faisons avec Hilda : Hilda leur a parlé du projet et leur a dit qu'elle aimait bien nous rencontrer.

L'évaluation continue en **FFS2** est réalisée principalement par FFSER et se caractérise par la même phrase concernant les trois jeunes Jan, Killian et Cécilia : *ça va*. Il nous donne aussi des informations sur la situation familiale Cécilia : audience et départ. L'audience de janvier n'a rien donné. Les deux jeunes restent au foyer : les parents avaient laissé passer le délai pour un recours. Il nous apprend que Cécilia a pleuré. Des résolutions non adaptées sont réalisées concernant principalement les rendez-vous. Dans la mesure où trois adultes participent au projet, les rendez-vous sont fixés de préférence en fonction de leur présence c'est-à-dire le jour et l'horaire. En effet, deux adultes quittent l'établissement pour 17h. Un autre adulte est en formation par alternance : elle prépare le concours. Si bien qu'il arrive que lorsque les jeunes sont présents, ce sont les adultes qui parlent en premier. Les rendez-vous ne sont pas fixés en fonction de Jan même si FFSER nous a donné le calendrier. Les rendez-vous ne sont pas pris en fonction des événements des deux autres jeunes : puisqu'un rendez-vous est fixé systématiquement le jeudi soir pour Cécilia qui revient d'études à 18h. Cela lui fait une journée de travail scolaire jusque 19h19h30 c'est-à-dire avant le repas. En plus de nous rencontrer au retour de l'école, elle doit faire ses devoirs. De plus, un rendez-vous est fixé la veille de l'audience pour Cécilia ; c'est Cécilia qui nous l'apprend et nous dit que ce jour-là, elle sera *préoccupée*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Nous disposons d'une évaluation de la part d'une psychologue : elle est étonnée du nombre des entretiens et de la matière dont nous disposons.

Des interruptions ont lieu principalement par des jeunes, soit ils viennent voir l'autre jeune, soit ils se mettent à la fenêtre pour nous regarder, soit ils crient dans le couloir.

Enfin, une éducatrice a rapporté à FFSER que Jan était particulièrement énervé après nous avoir rencontré. Lors de la rencontre R2, nous rencontrons la psychologue dans FFS, alors que nous lui donnons des informations sur ce que nous sommes en train de travailler dans la rencontre : la communication. Elle nous dit :

> PsyFFS : Il ne vous a pas encore insulté // non / ne vous inquiétez pas il va le faire

L'évaluation continue pour **FFS1** ne concerne que Clément et Anthony entre R1 et R2 puisque les deux garçons quittent le foyer après R2 : l'un pour le CMPI et l'autre pour une famille d'accueil. Entre R1 et R2, Anthony a été violent avec un éducateur ; il lui a donné une gifle. FFSER indique que la vie au foyer lui est difficile. Il préfère se trouver en famille d'accueil relais. Il y a souvent des altercations entre lui et Clément. FFSER indique qu'Anthony apprécie le projet et qu'il veut continuer. Il en est de même pour Clément qui quitte le foyer en janvier, date qui était prévue dans son dossier. La continuité n'est pas rendue possible par la chef de service. Mélanie réalise la première rencontre mais le jour même, elle nous informe qu'elle part en famille d'accueil et qu'elle ne souhaite pas poursuivre le projet : elle n'aura d'ailleurs pas le temps de faire une histoire puisque l'horaire de rendez-vous avec la famille d'accueil est fixé après notre rencontre sans tenir compte de la durée de celle-ci. De même, il semble qu'une rencontre ne soit pas adaptée : nous attendons Clément vingt minutes : celui-ci a un cross. Lorsqu'il revient, il est épuisé et a faim. Nous l'attendons. Nous sommes prévenue à notre arrivée au foyer de l'absence d'Anthony.

4.6.2 Second niveau d'analyse : rechercher SO, SA, SR

4.6.2.1 Le directeur-adjoint

- **Avant la méthode : SGEb et SGA**

Le directeur-adjoint formule un ensemble d'énoncés évaluatifs sur le savoir de l'éducatrice biographique et sur celui des adolescents. Tous les énoncés sont positifs pour SGEB. Concernant les adolescents, ils sont formulés de manière générique et sur des savoirs et sur les adolescents. Il avance aussi un ensemble de concepts différents de l'approche de l'éducatrice biographique sur le savoir objet et sur le savoir relationnel : *langage de l'amour, nos enfants, nos petits bouts, traumatisme* soit un SOEB# et SREB#.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

❖ **Pendant la méthode : SOE#**

L'évaluation pour le volume collectif est une évaluation négative (*ma fille qui est en hypokhâgnes a dit c'est de la merde*). Par cette phrase, il y a un SG-, SOEB-, SAEB- et un SAGA-. En évoquant la formation de sa fille, il la compare implicitement à celui de l'éducatrice biographique. Il oublie que se trouvent des adultes et qu'il y a un travail en amont. Il émet une évaluation positive soit le SOX de Jim et Bee Lee. En effet, il dit qu'il y a à lire dans ce volume. Ce qui l'intéresse, ce n'est pas l'activité de transformation mais ce que disent les adolescents de leur vécu et pour les uns (le volume collectif), il ne l'a pas. Ceci signifie qu'on aboutit à un SOEB#-.

Il énonce un SOD# de Romain et Hilda car pour lui, les deux adolescents ne savent pas comment est leur père. Il énonce par ailleurs un SR- sur Jim : pour lui, ce garçon veut montrer ses muscles. Le SR est énoncé avec un ensemble d'adjectifs affectifs négatifs. Alors le directeur-adjoint dit que lui aussi montre sa force.

❖ **Après la méthode**

Il y a le moment avant le voyage à Paris et la soirée où Bee Lee est au CMPI et pour lequel le directeur-adjoint utilise un vocabulaire psychanalytique donc un SOEB# : *Il a un fonctionnement pervers* qui est un SAA- et SRA-. De plus, il évoque un SR- : *Il nous présente comme les persécuteurs*.

A la soirée, aucune évaluation sur les deux volumes ou sur les autres jeunes qui, pourtant, pour deux d'entre eux sont présents alors qu'ils ont quitté le foyer depuis trois mois, mais seulement sur un comportement d'un jeune qui est rapproché de SAEB-. *Il se sert de ce qu'il a appris avec vous.* En énonçant cette phrase, le directeur-adjoint met sur le même plan : le vol et le SAEB. Cela signifie aussi que leur SG c'est-à-dire SO, SA et SR n'ont pas su répondre à Bee Lee. Il a lâché l'école. Il a fugué. Il a volé. Le directeur-adjoint évalue donc négativement SOEB- et SREB- avec ce jeune.

4.6.2.2 Les éducateurs

❖ **Avant la méthode en réunion de service**

Le savoir pendant les réunions de service porte sur le savoir des adolescents et sur celui de l'éducatrice biographique.

- Apparaît un *savoir activité* spécifique sur les adolescents génériques : *écrire*. Ce SA écriture est négatif : SAAécrire-.
- Enoncer *c'est du lourd* renvoie à un SRA négatif au sens où cela définit ce que les adolescents sont pour eux.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

- *Elle ne va pas venir nous faire la leçon* : SREB négatif et SOEB négatif. Le relationnel se situe entre professionnels et le savoir objet renvoie au doctorat en cours et les livres précédents la recherche.
- Lorsque le chef de service dit qu'il pense à un adolescent qui peut suivre le projet, il réagit sur un SGAn+ sans le nommer.
- Vous l'avez déjà fait ? Vous pouvez venir le soir ? : SREB ? = dubitatif.

	EPRSD FFN/FFS	
	-	+
SOEB	-	
SAEB	-	
SREB	-	
SGEB	-	
SOA		
SAAé	-	
SRA	-	
SGA	-	
SGAn		+

Tableau 42. SO/SA/SR en FFN/FFS

❖ **Avant la méthode, en entretien**

Dans FFN. Pour Jim et Bee Lee, SG est négatif car pour FFNER, *ils ne feront rien* autrement dit elle globalise les activités. De plus, une éducatrice indique qu'ils sont illettrés soit un SA écriture négatif. Pour Hilda, nous avons SR négatif avec éducateur et groupe/fratrie. Elle est décrite en SRgp négatif puisqu'elle se fait moquer d'elle. Nous avons un SR qui peut être lu en SG car si elle est timide, cela signifie qu'elle ne pourra pas parler d'elle et si elle ne parle pas d'elle, comment faire pour qu'elle parle de son vécu et le transforme en histoire ? Nous avons alors un SR, SA et SO négatifs. Enfin, nous avons un SA + et SG+ puisque FFNER dit que H aime apprendre et qu'elle pense qu'elle peut suivre le projet. Pour Romain, si FFNER dit qu'il « *ressasse* », « *répète toujours la même chose* », « *il ne comprend pas pourquoi il est placé, il faut toujours lui répéter* », nous avons alors SA et SR négatif. De plus, FFNER nous indique qu'il n'est pas intégré dans le groupe SRgp-. Elle décrit un SR+ pour lui au sens où, pour elle, il appréciera la relation duelle. Elle propose un SG+ lorsqu'elle avance qu'il pourra suivre le projet. Pour Jérémy, SRf pour famille est négatif, les autres éléments sont positifs.

Dans FFS. FFSER ne sait pas pour Cécilia car il ne la connaît pas. Nous avons donc SG0. Pour Jan, le SG est positif.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Sur 7 adolescents (en ne comptant pas Killian, dix ans), nous avons trois SG négatif avec un non savoir pour une adolescente et nous avons deux SAé négatif. Ceci doit être ajouté au SAé de la réunion de service.

Si nous avons des SRgr-, cela peut signifier une difficulté pour développer un SR dans le projet au sens où l'adolescent peut ne pas accepter de faire un livre collectif avec d'autres auteurs et aussi ne pas accepter que ses histoires soient lues par des lecteurs adolescents.

	T1 avant le projet (entretien et Film)																	
	Bee Lee		Cécilia			Hi		Jan		Jé		Ji		Ki		Ro		
	-	+	-	+	0	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
SRgp						-					+	-		-		-		
SRes						-			+		+			-		-		
SRf										-								
SRfe/eb									+		+			-			+	
SAé	-		-			-		-		-		-		-		-		
SG	-				0	-	+		+		+	-					+	

Tableau 43. SO/SA/SR. des éducateurs

❖ Pendant la méthode : grille d'observation

Les critères du savoir évoluent vers : savoir SAes et SAAlire, SRG et SAG en référence à l'ensemble des activités.

Nous avons pour Jim et Bee Lee un SAGA / ESe puisqu'une évaluation avec l'adjectif *étonné* apparaît à deux reprises. Nous avons un SAAlire- puisqu'aucun adolescent ne fait lire son histoire aux éducateurs autrement dit un SR-. Nous avons un SAAG+ puisque les éducateurs évaluent avec la locution *ça va* ce que les adolescents font. Ceci se double d'un SRG+ puisque cela signifie pour eux que cela se passe bien dans le foyer.

Nous ajoutons ici qu'un éducateur nous a dit qu'il n'avait pas de techniques éducatives : SG- pour l'ensemble des jeunes du foyer où il exerce. Un autre éducateur a lu les textes sans autorisation (celle des auteurs) parce qu'il veut être aimé : SAA lire-.

Nous avons un SGEB et SRA- puisque les éducateurs interrompent les rencontres.

Les interruptions peuvent être interprétées selon le rapport au savoir : avec le savoir-objet : en interrompant, cela fait courir le risque de ne pas permettre de dire, ce qui est noté SO négatif, avec le savoir-activité : en interrompant, on interrompt l'activité elle-même ce qui est noté SA négatif, avec le savoir-relationnel : en interrompant, on montre sa présence, ce qui est noté SRes positif. Ceci est d'ailleurs en lien avec le lieu choisi.

Bee Lee et Jim affichent des textes dans leur chambre ou sur la porte : SOA+ et SRA+. Hilda parle d'elle aux éducatrices du second foyer : SRA+. En FFN, auprès de quatre jeunes, il y a : SO et SA négatifs et donc SRes/EB. En FFN, auprès d'un jeune, il n'y a aucun SO et SA négatifs et donc aucun SRes/EB. En FFS, il n'y a pas d'interruptions par les éducateurs mais par des jeunes ; le lieu nous semble avoir été mal choisi : salle vidéo. De plus, les rendez-vous sont choisis par les adultes pour les adultes et non en fonction des jeunes.

❖ **Après la méthode en entretien**

Dans le rapport au savoir en entretien pour FFN, nous avons

SAeslire/Alire+ puisque trois adolescents parlent ou montrent leurs histoires.

SOé+ puisque Bee Lee retourne au collège et il est content.

SR- puisque FFNER ne nous parle pas de Romain. Nous devons insister. Nous apprenons un SO# : pédopsychiatre et un SA# : histoire avant le projet.

FFNER parle de son propre savoir : SRes- avec EB : en terme de place laissée à EB et SO- en terme de ce qu'elle saurait faire.

❖ **Après la méthode : réunion de service finale et soirée**

Lors de la réunion de service, l'attention porte sur Jim et sur sa capacité à entendre ses textes lus par des éducateurs. Les éducateurs ne veulent pas lire les textes et pensent que Jim risque de tout gâcher. Il y a alors pour lui un SAeslire négatif et donc un SR négatif puisque les éducateurs craignent sa réaction. Lors de cette réunion de service, il y a à nouveau un SG / E puisque la chef de service réitère l'adjectif *étonné* en prenant en compte les autres interlocuteurs. Lors de la soirée, en indiquant qu'elle aimait bien au début les textes de Bee Lee puis qu'elle n'aime plus du tout, l'éducatrice émet une évaluation d'abord dans un SA positif puis vers un SAé et SR négatif puisqu'il s'agit d'un savoir dans un rapport social d'évaluation sur une activité *écrire*.

4.6.2.3 Synthèse SO, SA et SR

4.6.2.3.1 Perspective positive

SG+. Après la méthode, FFNER énonce pour Bee Lee un SA0 qui est finalement un SG+ puisqu'il renvoie aux capacités de Bee Lee.

SA+ et SR+. Pendant la méthode, il y a SA+ et SR+ pour l'ensemble des jeunes : : *ça va* (pour tous), *apaisé* (Jim et Bee Lee), *valorisé* (Jim), *retour à l'école* (Bee Lee), *elle a parlé aux éducateurs* (Hilda), *ne veut plus d'histoires le soir* (Romain).

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

S+ spécifiques. Pendant la méthode, Bee Lee retourne à l'école en mars : SG+ ou SOéco+. Romain ne va plus voir le pédopsychiatre : SO#. Lors de la soirée, tous, sauf Bee Lee vis-à-vis du directeur-adjoint, ont fait lire leur texte aux éducateurs : SAAlire+ et SR+.

4.6.2.3.2 Perspective négative

Un SG- pour deux jeunes. Avant la méthode, un SG est négatif pour Jim et Bee Lee, ils ne feront rien/pas. Cette évaluation évolue vers un SG / E pendant la méthode puis un SR- à la fin et SAé- lors de la soirée. Lors de l'évaluation finale en entretien, FFNER énonce un SG+ mais ne fait pas le lien entre SA écriture en EPRSD et le SG+ et ce SA- écriture avec l'évaluation illettré. Ce SG+ devient donc négatif lors de la réunion de service pour l'un, et lors de la soirée, pour l'autre.

La présence d'un SR à tendance négative. Avant la méthode, le savoir relationnel est présent pour les jeunes de manière générique sous une forme négative, il est présent pour tous les jeunes (FFN et FFS). Il concerne soit le groupe de pairs, soit les éducateurs, il est négatif. Pour un jeune, il concerne la famille et est négatif.

Pendant la méthode, le savoir relationnel existe, bien qu'il existe un SR positif (les éducateurs disent que les jeunes vont bien), il en existe un autre qui est négatif du point de vue du projet puisqu'il peut empêcher le développement d'un SO, SA et SR avec l'éducatrice biographique. Interrompre peut être contre-productif. Cette interruption peut avoir une dominante SR- vis-à-vis de EB puisque cela peut reprendre le discours du directeur-adjoint : *ce sont nos enfants* ou encore d'un autre éducateur, *je veux qu'ils m'aiment*. Mais aussi rejoindre le propos de FFNER à EB sur la place laissée par eux à EB. Par conséquent, ce SR devient négatif pour les adolescents puisque EB travaille avec eux.

La présence de SO-. Pendant la méthode, les jeunes ne parlent pas de ce qu'ils font aux éducateurs. Trois jeunes le font à la fin du projet mais c'est au moment de leur départ. Ils continuent donc de cette manière pendant le projet à ne pas parler d'eux et nous avons un SO- puis un SO et SA+. Lorsqu'il s'agit d'autofiction, les éducateurs peuvent faire le rapprochement entre ce qu'ils savent d'eux et ce qu'ils en écrivent mais aussi ce qu'ils en ont fait. Ils peuvent donc faire une évaluation positive de SG. Or, l'évaluation finale anonyme n'est pas globalement positive sur l'item *effets positifs* sur les jeunes. De plus, le directeur-adjoint et une éducatrice formulent une évaluation négative lors de la soirée et lors de la réunion de service, les éducateurs formulent aussi une évaluation négative pour un jeune. Autrement dit, apparaît un SG- pour deux jeunes qui rejoint un SG 0 pour Romain en évaluation finale entretien. Ceci pose donc la question de leur SO sur la résilience. En effet, nous avons un SOda/es# et un SOda- sur les histoires des adolescents mais aussi un SA- d'un éducateur puisqu'il dit ne pas avoir de techniques éducatives et un SO- pour

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

FFNER puisqu'elle dit qu'elle ne saurait pas faire ce que l'éducatrice biographique a fait. De plus, les évaluations finales anonymes et en entretien sont en contradiction avec les évaluations continues. L'évaluation en RDSF concernant Jim est en contradiction avec ce qu'il réalise avec EB et avec les évaluations continues que les éducateurs font. Ils maintiennent leur savoir antérieur sur lui qui est en lien, pour nous, avec la construction d'une identité. L'évaluation lors de la soirée concernant Bee Lee et Jim n'est pas exacte du point de vue de la relation entre la chronologie des événements et la fin du projet : il y a non-concordance. Ceci peut s'appuyer sur un SO- de la part des éducateurs concernant le projet et son contenu spécifique lui-même développé avec l'adolescent. Ils n'ont pas demandé de détails à M sur le contenu du projet.

La présence de SA. SA est souvent abordé de manière générique. Et il est positif pendant le développement de la méthode. Mais il n'apparaît plus après la méthode dans l'entretien pour les éducateurs.

- Pendant la méthode, SA apparaît dans SAeslire et SAAlire. Il est d'abord SAeslire- puis à la fin du projet devient SAAlire+. Mais il y a SAeslire/ SAAlire – pour Jim lorsque les éducateurs craignent sa réaction lors de la soirée.
- A aucun moment, n'est fait le lien entre un SAA- écriture globale et un SG+.
- Inclus dans un SG+ en EP, SA est positif pour trois jeunes sur quatre en FFN et un jeune sur trois en FFS. Toutefois, en EP, existe un SA- puisque les adolescents sont présentés du point de vue de leur activité linguistique, scripturale et narrative (illettré, ne savent pas écrire, ne parle pas ou se répète).
- Le savoir activité projet est positif pour tous les jeunes en EC mais est négatif de par les interruptions. Nous aboutissons alors un SA -.
- Il existe un SA# pour un jeune sur deux aspects : Romain voyait un pédopsychiatre qu'il a cessé de voir et il demandait des histoires qu'il ne demande plus. Dans la mesure où FFNER n'en a pas parlé et n'en parle pas spontanément mais à notre demande, nous sommes dans un SR qui devient un SR négatif.

Comme les éducateurs disposent avant la soirée du livre des adolescents, il est incontestable que deux adolescents qui étaient considérés comme ne sachant pas écrire ont réussi à écrire d'une part, et, d'autre part, d'autres jeunes ont réussi à écrire telles que Hilda et Cécilia. De plus, Hilda sait raconter des éléments sur elle.

Le fait d'interrompre en FFN renvoie à un SR, SA et SO négatifs. Acceptent-ils la présence de l'éducatrice biographique imposée par le directeur et le directeur-adjoint ? Toutefois, le directeur-adjoint n'a pas le même vocabulaire et dit clairement lors de la réunion de service que ce projet

peut servir à faire venir à eux les jeunes pour un autre travail sur la parole. Nous ajoutons que les interruptions ne sont pas des réactions au silence des jeunes sur leur activité et cela pour trois raisons : elles commencent dès le début, elles ne concernent pas un jeune (Jim) et pour une jeune, nous sommes située par les éducatrices dans un autre lieu où nous ne sommes pas interrompue.

Il existe donc des rapports aux savoirs négatifs pour les adolescents en rapport avec le foyer, le projet et EB. Ces savoirs sont-ils des stratégies dysfonctionnelles/inadaptées du point de vue biographique ?

4.7 Résultats après la méthode

Les réactions finales des éducateurs référents sont recueillies lorsque le volume est prêt. Cette évaluation porte sur chacun des jeunes. Elle est réalisée dans des conditions difficiles puisque l'éducatrice référente nous accorde une rencontre après avoir eu une journée de formation et surtout pendant un quart d'heure.

Pour Jim : elle réitère son étonnement. Elle nous informe qu'il a collé sur le mur de sa chambre une carte que nous lui avons envoyée sur laquelle figure un de ses textes. Elle indique qu'avant, il ne faisait jamais rien partager. Pour Bee Lee : elle réitère son étonnement. Elle nous informe qu'elle ne savait pas où il en était, s'il savait écrire. C'est à ce moment que nous apprendrons qu'il est déscolarisé. Nous discutons alors avec elle de la scolarité de Bee Lee. Elle nous informe qu'il est décidé de son retour au collège avec une aide éducatrice. Par ailleurs, elle nous informe que Bee Lee a collé des affiches dans sa chambre, ce qu'il n'avait jamais fait avant. Nous apercevons les affiches quelques jours plus tard : il s'agit de celles que nous lui avons apportées sur le sport qu'il apprécie. Pour Hilda : elle dit que comme Hilda a changé de foyer, elle n'a rien à dire.

Pour Romain : elle ne parle pas de Romain ; elle dit qu'il n'y a rien à dire. Nous lui demandons alors si *rien* veut dire que cela s'est bien passé pour lui. Elle nous informe qu'il a changé, nous apprenons à ce moment qu'au début de son placement, il demandait qu'on lui raconte des histoires. Il a cessé au mois de décembre d'en demander. Nous apprenons aussi qu'il voyait un pédopsychiatre qu'il a cessé de rencontrer en janvier. Pour Jérémy : elle indique que cela se passe bien avec lui.

L'entretien avec FFSER est très succinct car il ne porte pas sur le projet lui-même, ni sur les effets sur les jeunes parce que l'éducateur nous dit qu'il *sait pas trop les effets* ; il parle davantage de la situation actuelle de Jan et du départ de Cécilia. Jan est en difficulté : il laisse tomber sa formation et son lieu d'apprentissage. Il a cassé son scooter et ses lunettes. Lorsque nous interrogeons l'éducateur sur la cause, il dit que cela n'est pas facile. Il veut retourner chez son père

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

mais celui-ci ne veut pas. Concernant Cécilia, une autre audience est prévue en avril pour un possible départ : c'est ce qui se passera.

4.8 Résultats des analyses comparatives

4.8.1 Des questionnaires directeurs/éducateurs

A la question Q2 sur les bénéfices immédiats pour le foyer posée aux directeurs, nous avons 2oui. Cette question est à rapprocher de celle des effets positifs. Les réponses des éducateurs se répartissent en 3=a, 1=b, 3=c et 2=e. Autrement dit, deux éducateurs n'ont pas perçu d'effets positifs ou de bénéfices immédiats. Ces deux éducateurs se situent l'un en FFN et l'autre en FFS. Dans les 3 =c, deux se situent en FFN et un en FFS. 2 a se trouvent en FFS et 1 en FFN. Concernant les effets négatifs, 7 = e ne perçoivent pas d'effets négatifs. 1=c et 1=b perçoivent des effets négatifs (b=d'accord et assez d'accord). 1= c est un éducateur de FFN perçoit des effets négatifs et 1=b est un éducateur de FFS.

1=cQ5 est le même qui a répondu c à Q4. Il est plutôt d'accord pour les effets négatifs et plutôt d'accord pour les effets négatifs.

En relation avec l'analyse comparative précédente, dans FFN, il apparaît que lors de la soirée, le directeur-adjoint et une éducatrice ont une évaluation négative du projet, un SG- ; pour eux, il y a un lien de cause à effet.

A la question du bon fonctionnement, Q5, les directeurs répondent 2oui soit SA+ et SR+. Ce point rejoint la réponse à la question Q3 du questionnaire des éducateurs car il semble que la majorité n'ait pas été dérangée par le projet : Q38 =e. Toutefois, une personne répond par Q3c. Elle se situe dans le FFS.

A la question de donner une suite, les directeurs répondent 2=oui soit un SG+. Cette question est à associer à celle, pour les éducateurs, de la proposition du projet pour d'autres jeunes (Q9). En FFN, il y a une sans-opinion, 3=a et en FFS, nous avons Q9/3=a et Q9/1b et Q9/1=e. Un éducateur pense que ce ne serait pas intéressant. Nous avons donc majoritairement des réponses positives pour le développement d'une méthode auprès d'autres jeunes.

4.8.2 Des questionnaires adolescents/éducateurs

L'organisation semble avoir convenu aux éducateurs 6=a et 2=b. Il y a une personne qui ne se prononce pas. Les deux b ne se situent pas dans le même foyer. Cette évaluation rejoint celle des adolescents puisque ceux-ci évaluent de manière positive le projet.

Il est intéressant de constater que l'opinion sur le nombre de rencontres paraît plus partagé et par les éducateurs (Q2/EFA) et par les adolescents. Pour les éducateurs : 4 = a, 3=b, 2=c. Les deux b ne

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

se situent pas dans le même foyer mais dans l'un et l'autre foyer. pour les adolescents, nous avons 5= a (tout à fait d'accord), 1= b, 1= b et c et 2= e. Pour les adolescents, l'avis est plus positif en FFN avec 3 a et 1 b se situent dans FFN et plus négatif dans FFS avec 1 a, 2b et 2c. Un adolescent de FFN et un adolescent de FFS répondent par e. Et un adolescent de FFS répond par b.

Les adolescents répondent par a à la question sur l'expérience positive. Concernant les effets positifs, il y a 3 =a, 1=b, 3=c et 2=e. Deux éducateurs n'ont pas perçu d'effets positifs. Ces deux éducateurs se situent l'un en FFN et l'autre en FFS. Dans les 3 =c, deux se situent en FFN et un en FFS. 2 a se trouvent en FFS et 1 en FFN. Concernant les effets négatifs, un éducateur répond c à Q5 et c à Q4. Il est plutôt d'accord pour les effets négatifs et plutôt d'accord pour les effets négatifs. Pense-t-il à des adolescents en particulier ?

Concernant la proposition du projet pour d'autres jeunes, en FFN, pour les éducateurs, il y a une sans-opinion, 3=a et en FFS, nous avons 3=a et 1b et 1=e. Un éducateur pense que ce ne serait pas intéressant. Pour les jeunes, la réponse est unanime : 8=20a.

4.8.3 Comparaison SO/SR/SA professionnel/adolescent

4.8.3.1 Comparaison entre SR/FFNER et SR/A

M interroge tous les adolescents sur leur apprentissage au foyer. Tous les adolescents répondent à cette question par la négative. Pour eux, ils n'apprennent pas au foyer. Toutefois, dans la mesure où il y a prédominance d'un SR pour les éducateurs, les adolescents peuvent apprendre sans s'en rendre compte. Ainsi, en pointant dans leur discours sur la manière de parler du foyer, nous nous arrêtons sur ce SR du point de vue des adolescents.

Il apparaît que les relations sont, pour Jim, Bee Lee, Romain et Hilda, abordées du point de vue d'une spatialisation générique et une déictisation. Aucun nom ou prénom ne ressort de leur propos. Seuls, Bee Lee, Jim et Jan parlent des professionnels par le nom tronqué ou entier de la profession éducs/éducateurs. Mais cette référence est une référence négative : elle est mise en lien soit avec ce qu'ils doivent faire, soit avec ce qu'ils n'ont pas le droit de faire, soit avec des propos désagréables de la part des éducateurs. Nous avons un SRA- envers les éducateurs. Ceci rejoint le SRA- perçus par les éducateurs.

Il est intéressant de noter un aspect. Alors que le directeur-adjoint dit *ce sont nos enfants*, lorsqu'il évoque *le langage de l'amour*, discours repris par un éducateur lorsqu'il dit *je veux qu'il m'aime*, et que les interruptions successives montrent une certaine appartenance des adolescents à des professionnels présents, les adolescents semblent rejeter/remettre en cause ce langage de l'amour, cette appartenance. Jim dit qu'il préfère *crever* plutôt que de traiter les éducateurs comme ses parents. Bee Lee et Hilda *remettent en cause le discours des professionnels*. Bee Lee rapporte

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

les paroles négatives sur ses goûts musicaux par exemple. Hilda dénonce les mensonges dont son père fait l'objet. Elle dénonce les relations : on ne l'écoute pas, on ne reconnaît pas ce qu'elle a à dire. Autrement dit, elle n'a personne vers qui se tourner.

A partir des éducateurs, il existe un savoir relationnel négatif chez les adolescents, nous retrouvons ce savoir relationnel négatif des adolescents envers les éducateurs. Pour déterminer si les savoirs relationnels négatifs correspondent à des stratégies dysfonctionnelles passées, il faut considérer le savoir objet : le savoir sur la maltraitance.

4.8.3.2 Comparaison entre SO/ FFNER et SO/A

A partir des résultats de l'analyse des récits autobiographiques et autofictionnels de Hilda et Romain, ces adolescents disposent d'un savoir objet biographique réfléchi différent de celui des professionnels. Le SO de Hilda sur le père entre en contradiction avec les propos du directeur-adjoint et de FFNER. L'écrit de Hilda laisse entendre qu'elle sait mais que personne ne l'écoute, ne la croit. Ici, nous pouvons interpréter la répétition perçue par FFNER du discours de Romain comme l'absence d'écoute de la part des éducateurs mais aussi de l'institution. Romain cherchait, comme sa sœur, à faire entendre sa vérité des faits.

Il apparaît, concernant Bee Lee à partir de son écrit autobiographique, que celui-ci a une position réflexive sur son savoir, sur ce qu'il peut et sait apprendre. Il décrit d'ailleurs sa manière d'apprendre et son besoin de bouger. Il décide de retourner à l'école en mars. On a SOA+. Or, FFNER dit qu'il ne fera rien parce qu'il ne fait rien, on a pour elle un SOA- qui est d'ailleurs étendu à l'écriture et la lecture autrement dit à ses compétences.

Il y a donc ici un SOA# du SOES : les adolescents disposent d'un savoir sur le parent, sur leur situation et sur eux-mêmes qui ne correspond pas au savoir des professionnels. Il semble qu'une confrontation existe entre un savoir objet ; celui-ci peut se traduire par un savoir relation négatif mais aussi par un savoir activité négatif : ne pas/plus parler aux éducateurs.

4.8.3.3 Comparaison entre SA/FFNER et SA/A

Les éducateurs rapportent le fait que les adolescents ne leur parlent pas : Hilda est timide, Bee Lee et Jim ne disent rien d'eux. Jan les insulte. Cécilia ne parle pas d'elle non plus. Ou encore, Romain est décrit comme quelqu'un qui se répète. Si Hilda écrit qu'elle n'est pas écoutée et entendue, cela signifie qu'elle a parlé. Si Romain répète, cela signifie qu'il parle. Bee Lee rapporte dans son écrit qu'il parle de sa musique, mais il a en retour des évaluations négatives. Jim récuse les propos des éducateurs sur lui : il dit qu'il paraît trop vulgaire, violent. Cela signifie qu'il parle.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

4.8.4 Comparaison SO/SR/SA de FFNER et de la méthode

4.8.4.1 Comparaison entre SA/FFNER et SA de la méthode

Pour les éducateurs, le SAécrire est négatif pour tous. Or, Cécilia, Hilda, Jim, Bee Lee et Jan écrivent. De plus, Romain écrit lors d'une rencontre puis se ravise puisqu'il se rend compte que cela va prendre du temps. Ainsi, sur 7 adolescents engagés dans le projet en phase 2 et 3, 5 écrivent. Et sur 7 adolescents, 7 acceptent d'être confrontés à un écrit intermédiaire. Enfin, sur 7, 6 (sauf Cécilia) acceptent de passer par la réécriture même si ce passage se fait suivant un processus pour Jim et Jan. Ainsi, nous ne sommes pas dans l'illettrisme pour Jim et Bee Lee. D'ailleurs, celui-ci a une pratique réflexive sur son écriture : elle le calme, le canalise. Nous avons un SAA# de SOES sur SAA.

Sur l'écriture mais aussi l'acte de raconter, Hilda fait deux récits autobiographiques et elle fait un récit autofictionnel qui dit plus que le récit autobiographique. Par son activité narrative, elle remet donc en cause le SA- de FFNER. De même, Romain ne répète pas, ne ressasse pas son vécu, le pourquoi de son placement ; nous l'avons noté, faire plusieurs histoires sur un même fonctionnement rend compte d'un travail d'élaboration de son vécu. Il construit son projet de soi. Ni dans son récit autobiographique, ni dans ses autofictions, il ne répète le pourquoi du placement. Dans ses autofictions, s'il répète un thème, c'est celui du projet.

De plus, contrairement à ce qui avait été annoncé par FFNER,

- Jim et Bee Lee non seulement font, mais en plus se mobilisent dans un projet spécifique d'édition. Ils ne sont donc pas illettrés et incapables de faire.
- Jim a accepté de faire lire ses textes lors de la soirée. C'est Bee Lee qui refuse que le directeur-adjoint lise ses textes mais il fait lire ses textes au CMPI. Ceci rejoint le point sur SAgp.
- Tous acceptent que d'autres jeunes lisent leur texte. Les SAA et SRA# de SAES.

4.8.4.2 Comparaison SR/FFNER et SR dans la méthode

Si Jim s'engage dans le projet et si Bee Lee le poursuit, n'est-ce pas parce qu'ils trouvent un soutien de socialisation au sens où ils perçoivent une relation différente ? Jim dit qu'il avait confiance et Bee Lee se doutait que M viendrait le voir au CMPI. Hilda et Romain énoncent eux aussi des actes de langage vis-à-vis de M. Le SR est différent avec M.

4.8.4.3 Comparaison SR/SO/SA/FFNER pendant la méthode avec SR/SA/SO avant la méthode

Alors que les éducateurs disent que les adolescents ne leur parlent pas, il semble que cela change pendant la méthode : Hilda dit aux éducateurs ce qu'elle ressent après RT3.

Alors que les éducateurs disent que les adolescents ne donnent rien à voir, n'échangent rien : Jim et Bee Lee affichent ce qu'ils ont écrit ou ce qu'ils font. A la fin de la méthode, Hilda parle de ce qu'elle fait et Romain aussi.

4.8.5 Le professionnel du soin et discours des éducateurs

Pendant la méthode, selon les éducateurs, Jim et Bee Lee sont dits *apaisés, calmes, valorisés*. Or, ils ne voient aucun autre professionnel du soin pendant cette méthode. Selon FFNER en entretien final, Romain ne ressasse plus, ne répète plus. Or, il arrête de voir le pédopsychiatre pendant le déroulement de la méthode (en janvier).

5 Discussion

Il ressort de ces résultats que les stratégies avant la méthode sont des stratégies dysfonctionnelles en lien avec les stratégies passées, les stratégies pendant la méthode sont des stratégies fonctionnelles et les stratégies après la méthode pour un adolescent sont des stratégies dysfonctionnelles. De ce fait, la transformation des stratégies en stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles seraient fonction de la méthode. Nous étudions ces deux aspects car de l'ensemble de ces résultats, il ressort deux points interreliés : les stratégies dysfonctionnelles avant et après la méthode sont des stratégies perçues comme négatives par les professionnels ; or, il apparaît que les adolescents vivent une situation stressante.

Tout d'abord, au regard des résultats des comparaisons, ces stratégies dysfonctionnelles avant la méthode sont la réutilisation de stratégies générales utilisées pendant la situation de maltraitance familiale parce que les adolescents vivent une situation de stress pendant le placement. Il y a ajustement à une situation stressante. Ils ne transforment pas leur expérience passée parce qu'ils font une nouvelle expérience de violence. Il nous semble en effet qu'à partir de la conception de Tomkiewicz et Durning sur les violences institutionnelles, nous nous trouvons face à deux violences en creux : la pédagogie et l'idéologie.

Tout d'abord, des thèmes dans les discours des adolescents réfèrent à l'absence de pédagogie. En effet, en FFN, Jim, Bee Lee et Romain évoquent l'ennui dans leur propos. Dire qu'il *n'y a que ça à faire/foutre, qu'on a le temps de réfléchir, j'ai rien à foutre ici, qu'on attend, qu'on se fait/va se faire chier*, c'est évoquer l'ennui. L'ennui est généralisé à la situation. Ils expriment une monotonie, une lassitude, une inaction. Cela réfère-t-il à une absence de projet pédagogique avec un projet éducatif ? Un éducateur dit ne pas avoir de techniques éducatives. De plus, pour Jim et Bee Lee, FFNER dit qu'ils ne feront rien. Nous pouvons ainsi avoir une absence de pédagogie adaptée pour eux. Peut-on retrouver l'absence de pédagogie pour Hilda ? Hilda dénonce les mensonges, les brimades, la non-reconnaissance, l'absence d'écoute. Il apparaît que, pour elle, ce

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

qu'elle dénonce prend la forme de ce discours idéologique. Elle s'oppose donc au discours, aux pratiques discursives tenues sur son père comme le fait Romain lorsqu'il se répète, dans ses paroles selon FFNER, sur le pourquoi de son placement et sa non-compréhension. L'ennui peut donc prendre un autre sens : ils sont ennuyés, contrariés par ses propos et ils réagiront : Romain sera hospitalisé et Hilda fuguera. N'y a-t-il pas ici une absence de pédagogie entendue comme *sens pédagogique, qualité* du professionnel à entendre la parole de l'adolescent ? Hilda met en avant l'absence d'écoute, la non-reconnaissance et FFNER montre son ennui, sa lassitude face à la répétition des paroles de Romain.

En FFS, Jan et Cécilia ne parlent pas de l'ennui. Toutefois, Cécilia peut le vivre en rapport avec le temps puisqu'elle l'occupe à faire des devoirs. En refusant de réviser, c'est la méthode qui peut finir par l'ennuyer. Jan peut aussi vivre l'ennui à sa façon puisqu'il se languit de voir son père, de retourner chez lui ; cela n'est pas dû au foyer lui-même, aux éducateurs mais à la situation de placement.

Un autre thème existe : l'absence de liberté. Jim parle d'absence de liberté, de prison, de ne rien pouvoir faire. Ce thème peut référer au gardiennage avec l'absence de pédagogie. Pour ce qui nous concerne, en FFN, nous ressentons le gardiennage et un statut de consommateur. Contrairement à FFS1, 2 et 3, en FFN, nous ne percevons pas, dans ce que nous voyons ou entendons au moment de nos venues dans ce foyer, de création de la part des éducateurs, ni d'activités créatives. En FFS1, 2 et 3, les éducateurs proposent des activités créatives. Il existe un bureau en FFS1 où l'animatrice dispose de différents outils ré-créatifs. De même, en FFS2, FFSER crée un ensemble d'objets et certains sont en rapport avec la culture livresque. En FFS3, une salle d'activités existe avec un ensemble d'activités apparentes. D'ailleurs sur les murs des foyers FS, se trouve un ensemble d'éléments référant à une création réalisée avec les jeunes et des références culturelles qui peuvent être hétérobiographiques puisque l'affiche du film Oliver Twist se trouve sur le mur de la salle à manger en FFS1. En FFN, les murs sont occupés par des cadres décoratifs (photographies d'anonymes) alors que dans un foyer pour petits en FFN, les murs et les sols sont occupés par des objets destinés aux enfants et réalisés avec eux. De plus, en FFS2 et 3, nous constatons des activités en cours : des puzzles sont commencés et des maquettes en construction. Les jeunes peuvent les poursuivre lorsqu'ils rentrent. Par exemple, Anthony fait un puzzle lorsque nous arrivons et Mélanie et une éducatrice le rejoignent. En FFN, il n'y a pas d'activités en cours. Or, les âges sont les mêmes et il y a une fille dans chacun des foyers et plusieurs garçons.

En lien avec les comportements verbaux et non-verbaux des professionnels, la pédagogie et l'idéologie peuvent aboutir à la perception de l'ennui et de l'absence de liberté. Cet ennui et cette absence de liberté peuvent être dus à un *burn out* entraînant des *contre-attitudes* (Féliculis, 2000).

Jim et Bee Lee peuvent subir un *lâchage relationnel* mais plus encore un lâchage éducatif sur certains aspects parce qu'eux-mêmes ont été violents à plusieurs reprises avec les éducateurs ou que d'autres jeunes ont été violents avec les éducateurs et que ceux-ci sont épuisés. Romain et Hilda subissent un discours négatif sur le père parce que le comportement du père est interprété en fonction de sa violence verbale. Toutefois, non seulement le directeur-adjoint est présent depuis un an dans l'établissement puisque précédemment, c'était le directeur qui était au FFN mais en plus, FFNER qui ne veut pas parler de Jim et Bee Lee n'est présente aussi que depuis un an dans le foyer où ils se trouvent. Ils réagissent donc sur une représentation de ce qu'ils ont fait, pu faire et ce qu'ils sont capables de faire. Il y a donc bien ici une violence en creux sur la pédagogie : absence de stimulation mais aussi au sens d'une erreur d'évaluation pour Jim et Bee Lee : dire qu'ils sont illettrés peut conduire à des orientations non adaptées mais aussi à une absence de pédagogie concernant ses propres savoirs objet et activité pour travailler l'illettrisme. Face à une telle évaluation, un cercle vicieux peut s'installer : *ils ne feront rien parce qu'ils ne peuvent rien faire*. Or, une pédagogie adaptée peut les faire entrer dans un processus d'apprentissage et pour Bee Lee, lui donner envie de retourner dans le cycle scolaire ordinaire en prenant en compte ce qu'il exprime : son besoin de bouger et alors proposer des séances de travail courtes et dans un espace de travail varié avec des langages et des activités variés. Le foyer a pour mission l'évaluation et l'orientation.

Nous notons qu'un éducateur a mis une gifle à un adolescent lorsque nous étions présente. Il travaille dans ce foyer depuis un an, il était auparavant en FFS. Il avait donné sa démission car suite à un mouvement professionnel de sa femme, il devait déménager. Le directeur lui avait alors proposé d'aller en FFN. Se plaît-il dans cet endroit ? Cette question se pose car FFSER qui connaît cet éducateur nous a dit qu'il s'entendait bien avec lui et qu'il se plaisait en FFS. Lui-même a été en congé maladie parce qu'il a été changé de foyer. Il ne se plaisait pas dans le foyer dans lequel il avait été muté. Cet ennui est-il ressenti par le personnel éducatif ? Il y a un *turn over* important dans ce foyer.

De plus, nous notons que le départ du directeur en mars amène à une restructuration qui était déjà en marche puisqu'il s'agissait pour le conseil général de transformer les trois pôles en centre départemental, un nouveau directeur a donc été choisi. Or, le directeur-adjoint *se voyait déjà* directeur : discours sur sa fonction, sa formation en cours de directeur, la réorganisation de l'ancien bureau du directeur. Ainsi, si nous entendons la parole du directeur-adjoint en juin lors du voyage à Paris « *je suis malheureux* », nous notons que son évaluation négative sur le résultat (en utilisant le discours de sa fille) est énoncée en février, qu'il rapporte lui-même un discours sur lui et qu'il fait lui-même son autoportrait en tant qu'ours. Il joue un rapport de force physique avec Jim par

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

exemple. Le choix d'un nouveau directeur et non de la promotion du directeur-adjoint à ce poste est-il en relation avec ce qu'il est au travail ?

Les interruptions ne sont pas la conséquence du non partage par les adolescents de leur réalisation puisque les interruptions commencent dès le début du projet. Mais comment expliquer que les adolescents ne parlent pas du projet qui est autant un savoir objet, un savoir relationnel et un savoir activité ? La réponse se trouve dans ce qu'ils disent et ce qu'ils vivent. Continuer le projet et le faire jusqu'au bout, c'est ne pas s'ennuyer. Ne pas parler de ce qu'ils font, c'est ne pas parler du contenu puisque ce qu'ils font correspond à ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vivent ; or, ils ne parlent pas aux éducateurs de ce qu'ils vivent et ressentent et de ce qu'ils ont vécu.

En FFS, la violence en creux est sur l'éducatif pendant le projet : les rendez-vous ne sont pas pris en fonction des adolescents mais en fonction des adultes. C'est faire vivre une souffrance supplémentaire et inutile pour Cécilia et Jan. Il est à noter que FFSER, adulte qui suit aussi le projet, dit à M qu'elle n'y connaît rien en littérature et qu'il ne veut pas retoucher ses textes. Or, d'un côté, il pense qu'il est difficile de faire écrire les jeunes, il a échoué pour un atelier d'écrire mais de l'autre, il a un rapport à la langue qui est très normatif.

Il apparaît aussi que le savoir objet mis en avant est quelquefois celui du directeur-adjoint concernant Bee Lee et Jim. Bee Lee est qualifié de *pervers*. Jim est dit en *dépression*. Il utilise par ailleurs un vocabulaire subjectif : *nos petits bouts, nos enfants, le langage de l'amour*. Le directeur-adjoint fait son autoportrait : il se présente comme un ours et utilise une carte postale qui représente un ours brun sur ses deux pattes arrières. Autrement dit, il joue l'intimidation vis-à-vis des adolescents puisqu'il leur montre cette carte. Il joue le rapport de force avec Jim puisque selon lui, celui-ci veut lui montrer ses muscles, en réponse, le directeur-adjoint le fait aussi (position debout avec croisement de bras sur la poitrine avec torse et bras en avant). Cette position se joue-t-elle dans la relation avec les éducateurs ? Ceci pourrait aussi expliquer le fait qu'un éducateur dise qu'il n'a pas de techniques éducatives, qu'un autre veuille qu'on l'aime.

Pour terminer, les savoirs des éducateurs sont donc aussi confrontés à des manques quant au savoir activité, savoir relation et savoir objet. Le savoir objet et activité sur la langue, l'écrit renvoie à une évaluation qui ne correspond pas à la réalité des compétences des adolescents. De plus, le savoir sur la résilience est peu présent voire absent. Des éducateurs ne connaissent pas le concept, nous avons d'ailleurs eu nous-même trois éducateurs stagiaires en formation (après la méthode à l'IRTS de Rennes) qui nous ont alors dit mieux comprendre ce que nous faisions.

S'il existe une violence en creux d'un point de vue éducatif perçue par les adolescents, il apparaît donc logique que ceux-ci engagent certaines de leurs stratégies sur un versant négatif et

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

ses stratégies peuvent être transformées par un apprentissage, un autre rapport au savoir. Cela signifie qu'un savoir objet doit être développé auprès des professionnels tout autant qu'un savoir activité et relation sur la méthode elle-même.

Nous n'avons abordé que la violence en creux du foyer et non de la famille. Nous l'abordons dans ce qui suit. Le stress et la violence en creux se vit aussi avec la famille. Jan, Cécilia, Bee Lee et Jim vivent une violence sous des degrés divers en rapport avec la famille pendant leur placement. Jan dit et écrit qu'il veut retourner chez son père mais ne le peut pas. Cécilia dit qu'elle veut partir du foyer et retourner chez le père et la mère mais ne le peut pas ; tout d'abord parce que les parents laissent passer la date pour faire appel puis parce que c'est le père qui doit être d'accord. Au début du projet, Romain dit qu'il n'a pas vu son père depuis six mois, par conséquent, Hilda non plus. Enfin, pour Bee Lee et Jim, leurs écrits indiquent que la situation ne change pas puisque la mère retourne chez le père alcoolique et violent les empêchant de passer le week end dans leur espace familial. Puis, la mère prend un appartement mais Bee Lee ne peut pas y vivre puisque l'appartement est trop petit.

Pour certains aspects, il existe une double violence en creux avec la famille et plus précisément, cette violence avec la famille rejoint la violence pédagogique du foyer car elle peut causer des souffrances inutiles à l'adolescent avec le déroulement même de la méthode. En effet, alors que FFSE informe M sur le comportement du père de Cécilia, et sur la relation entre Jan et sa mère, il ne parle pas à M des relations de Jan avec son père, ni du jour de l'audience pour Cécilia. C'est Cécilia qui donne la date à M lors d'une rencontre et dans la discussion, elle se rend compte que cette date se situe la veille d'une rencontre avec M. Elle dit qu'elle sera trop préoccupée. De plus, FFSE n'évoque pas non plus les *conneries* de Jan. Celui-ci les raconte à M. Enfin, à aucun moment, FFNER n'expose la situation de Bee Lee et Jim. Ces points rejoignent les points sur le manque d'information sur les changements qui les concernent. Enfin, pour Romain et Hilda, M entend les propos du directeur-adjoint et de FFNER sur le père puis ne dispose d'aucune information sur le déroulement des événements les concernant : droits de visite, jugement, départ. Enfin, il n'existe pas de possibilité de continuité avec deux adolescents qui souhaitaient pourtant poursuivre le projet. Il peut desservir le projet et donc les adolescents sur différents aspects : ce manque d'informations peut avoir des effets sur la présence de M et donc sur la relation avec l'adolescent, sur le questionnement, sur le déroulement des rencontres, sur les documents à proposer et sur l'organisation même de la phase de révision avec la venue d'un directeur de collection. Par exemple, M n'est pas informée

- du changement d'emploi du temps de Romain. Bien que FFNER lui dise de partir, M décide d'attendre pendant deux heures au foyer. Romain remercie M d'être restée.

- du changement de foyer pour Jim ; or, celui-ci avait dit qu'il écrirait des textes.
- du droit de visite de Jim et Bee Lee qui a pour conséquence d'écourter de 30 minutes la rencontre. La date de la rencontre aurait pu être avancée.
- de la date de l'audience pour Cécilia qui a pour conséquence d'annuler la rencontre ; par la suite, Cécilia est moins engagée dans le projet et ne veut pas faire la révision finale. La date aurait pu être avancée.
- de la fugue de Hilda et de l'hospitalisation de Romain qui ont pour conséquence l'annulation des deux rencontres. Si M était partie du foyer face au changement d'emploi du temps, cela aurait retardé les rencontres de presque un mois (rencontre une semaine sur deux) ; or, les adolescents partent en mars. Le risque aurait donc été de ne pas réaliser le projet jusqu'au bout.
- des décisions prises par le premier foyer suite à la fugue de Hilda (changement de foyer) et de son comportement dans le second foyer. Or, Hilda n'est pas bien dans le second foyer et le dit à M. M rapporte cette information aux éducatrices qui l'informent à ce moment que Hilda leur a parlé après notre rencontre.

Enfin, il nous semble, comme Tomkiewicz, que la violence en creux existe lorsque l'administratif prend le dessus. Par exemple en FFN, l'administratif avec la sécurité peut empêcher une activité, susciter des réactions négatives :

- Les repas en surplus sont jetés, ce qui énerve Bee Lee.
- Une sortie sans autorisation et non-accompagnée par un éducateur pendant deux heures est considérée comme une fugue avec signalement à la gendarmerie.
- Faire faire un gâteau ou en apporter un peut devenir difficile puisque 1. il existe des cuisiniers et 2. il faut que le foyer colle les étiquettes des ingrédients utilisés dans un cahier.
- Les courses sont réalisées par les maîtresses de maison et des courses d'appoint, par les éducateurs.
- Les objets donnés aux adolescents peuvent se trouver dans le local des éducateurs soit dans une boîte, soit dans une armoire fermée à clef : il faut demander l'autorisation pour en disposer. Par exemple, le CD que nous avons apporté a été placé dans le local. Le premier gâteau a été aussi mis dans le local : nous comprenons l'attention pour un partage avec l'ensemble des jeunes mais il est resté dans le local même lorsque tous les jeunes étaient présents. De plus, le courrier n'est pas toujours distribué avant notre venue.

Ainsi, l'ennui et l'absence de liberté peuvent être dus à des mesures administratives. D'ailleurs, il faut noter que l'administration ne tient pas compte des projets en cours : un éducateur de FFS est muté alors qu'il a organisé un rallye pour une période précise de vacances, ce projet sera développé sans lui alors que c'est lui qui l'a créé comme cela a été le cas pour FFSER. Lorsque M a demandé si les jeunes pouvaient faire des gâteaux pour la soirée, il lui a été répondu qu'il y avait un cuisinier pour cela : mais pourquoi ne pas engager les jeunes dans la cuisine comme cela se fait dans d'autres établissements ? Par exemple en FFS1, des éducateurs ont réalisé un gâteau pour l'anniversaire d'un jeune.

Nous abordons maintenant le second point celui concernant les stratégies dysfonctionnelles (le vol et la fugue) d'un adolescent rapportées par deux professionnels.

Après le projet en mars, Bee Lee recommence sa scolarité dans un collège. L'éducatrice évoque même le fait dans l'entretien final qu'il était content de se lever tous les matins. Toutefois, cette reprise se fait accompagné d'une auxiliaire de vie et il en a eu assez d'avoir cette auxiliaire de vie scolaire toute la journée avec lui : en classe près de lui et dans la cour. Il dit qu'il ne supporte pas sa présence, qu'il n'est pas un débile. Il lâche donc sa scolarité. En ayant une auxiliaire de vie, les adultes montrent leur évaluation sur son comportement et ses compétences. Cette décision a en effet été réalisée par un ensemble de professionnels qui n'avaient pas toutes les données. En effet, un enseignant de son collège a été convié au CMPI, il lui a été montré ce qu'il réalisait avec nous, et cet enseignant a été très surpris. Ensuite, Bee Lee fugue du foyer en juin et est hospitalisé au CMPI d'où il fuguera à plusieurs reprises. Il a vu deux psychiatres qui ont évalué un comportement normal. En effet, le foyer était en demande de neuroleptiques ce que le CMPI a refusé. Par ailleurs, le foyer leur indiquait qu'il parlait souvent seul. Ainsi, l'évaluation des psychiatres a porté sur une éventuelle psychose. Rien n'a été diagnostiqué et même, il n'a pas été évalué comme hyperactif ou encore comme ayant des troubles cognitifs. Compte tenu de ces éléments, nous nous posons la question de l'évaluation des compétences de Bee Lee. Mais nous nous interrogeons aussi sur le lien entre notre méthode et l'orientation proposée. A quel moment intervenir et quelle information donnée ? En effet, nous avons nous-même proposé des éléments sur Bee Lee au CMPI. A aucun moment, nous avons été conviée pour partager nos réflexions. Or, alors qu'une interne nous contactera en novembre 2010 pour connaître notre façon de travailler avec lui, elle nous apprendra qu'ils n'ont pas reçu cette demande et qu'ils ont pensé que le travail réalisé avec nous s'est arrêté trop tôt puisque nous étions la seule personne avec laquelle il communiquait.

Comment interpréter ses fugues et ses vols du point de vue de la résilience personnalisation ? Bee Lee se trouve-t-il confronté au temps et ainsi à nouveau à son questionnement sur la vie ? La fugue apparaît comme une manière de gérer ce rapport au temps.

- Bee Lee fugue en juin le jour de l'anniversaire du frère aîné (différent de Jim) qui vient de quitter le foyer dans lequel il était placé pour retourner vivre avec la mère. Or, Bee Lee n'a-t-il pas écrit qu'il espérait retourner chez sa mère ? Ne peut-il pas être à nouveau déçu ? Ne craint-il pas de passer encore des anniversaires au foyer comme il l'écrit ?
- Fin juin, Jim quitte le foyer dans lequel se trouve Bee Lee, non pas pour être dans un autre foyer mais pour être suivi par ce foyer à domicile. Cet aspect fait partie des espoirs de Bee Lee dont il parle dans son dernier texte le *PEAD* : placement éducatif à domicile.
- Il faut noter que deux éducatrices sont enceintes. M apprend leur grossesse en février. Alors que M rencontre Bee Lee en avril et lui fixe le rendez-vous pour juin, elle ajoute que l'éducatrice ne sera pas présente en juin puisqu'elle est enceinte. Il regarde M et reste tout à fait silencieux. Peut-on mettre de côté le questionnement qu'il a sur sa naissance et le fait qu'il va se trouver face à deux femmes enceintes au foyer ? Les éducatrices ne sont plus uniquement des professionnelles, elles deviennent des mères et elles vont quitter le foyer pour mettre au monde autrement dit s'occuper de leurs enfants. Il a écrit que sa mère et son père ne se sont pas occupés de lui.
- Il ne peut pratiquer son sport, le *parkour,* au foyer et dans une association dans sa ville. En effet, alors que M voit Bee Lee faire des figures, une éducatrice tape aux carreaux en lui demandant d'arrêter. M lui dit que ce sport est en relation avec son projet. Prenant en compte le risque possible, M apporte des informations sur le *parkour*, sur des formations possibles mais les professionnels ne les retiennent pas. Au moment de sa première fugue, M indique qu'il existe des formations sur Paris pendant les vacances. Il lui est répondu que ce n'est pas possible car il ne peut être envoyé seul, il n'y a pas de moyens. Or, Bee Lee retournera au CMPI, fuguera à nouveau en commettant des délits, sera ensuite envoyé en Centre Educatif Fermé, puis seul dans le sud de la France d'où il reviendra en volant une voiture. Les moyens existent mais ne sont pas dirigés pour cet aspect. De plus, en mars, lorsque M apprend que Bee Lee sera suivi par une auxiliaire de vie, craignant la réaction de Bee Lee, elle demande à FFNER s'il n'est pas possible d'organiser des cours au foyer ou qu'il retourne en classe relais. FFNER dit que ce n'est pas possible, une commission a eu lieu. Or, cette commission ne connaît pas Bee Lee.
- Lorsque nous le rencontrons au CMPI, nous évoquons ensemble son projet professionnel mais Bee Lee dit qu'il est trop jeune et que c'est dans longtemps. En effet, le directeur-adjoint s'est renseigné pour qu'il participe à une formation de pompier, il lui a été répondu qu'il était trop jeune.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Quel est le sens de la fugue et du vol ? Dans la mesure où il ne peut pas retourner chez lui et dans la mesure où il est déscolarisé (même si à ce moment, la période est celle des vacances), a-t-il d'autres choix que celui de la fugue et du vol pour manger ? Bien que ce choix soit biographiquement inadapté du point de vue du processus de transformation, il semble qu'il le soit du point de vue de la personnalisation c'est-à-dire de la réalité vécue et à vivre. En référence à son travail écrit biographique, Bee Lee a choisi, nous semble-t-il, de vivre mais pas forcément de se socialiser selon les normes de la société qu'on lui donne à voir. Nous serions d'un côté face à une socialisation biographique et de l'autre, une individuation biographique. Il se rend compte qu'il devient désagréable, qu'il éprouve de la rage et de la colère (selon ses termes), il transforme cette colère, cette rage par des comportements hostiles envers la société. Il reste dans sa résilience passée. Il s'engage dans un processus de résilience au présent mais face à un ensemble d'événements, il poursuit sur un versant socialement inadapté. Il se trouve toujours dans la personnalisation qui n'est pas en harmonie avec la socialisation parce que dans son courrier, il nous parle de ses cambriolages mais aussi des personnes qui sont comme lui. Il nous semble qu'il « extrêmise » sa personnalisation du point de vue d'une stratégie identitaire : il se réfère à un groupe social, celui des personnes ayant le même vécu. Nous pourrions nous poser la question de l'influence de l'hétérobiographie, mais celle-ci a été très peu développée avec Bee Lee. Pressentant une personnalisation sur un versant identitaire communautaire, nous avions d'ailleurs utilisé la méthode d'un locuteur collectif imaginaire lorsqu'il est au CMPI. Sa réponse a confirmé cette hypothèse. La méthode aurait dû trouver une voie de prolongement pour Bee Lee puisque celui-ci avait confiance et voulait continuer à faire un autre livre mais dans le cadre d'un doctorat, cela est rendu difficile. Or, Bee Lee a montré une capacité à apprendre, sa mobilisation pour un projet d'écriture et un sport, n'y aurait-il pas eu moyen d'utiliser cette capacité à apprendre et cette mobilisation pour la prolonger ? Nous avons tendance à penser comme Berger que Bee Lee est sacrifié. Il est d'abord d'emblée sacrifié puisque FFNER dit à M lors de la présentation du projet, sans le lui avoir demandé, qu'il ne fera rien et il est finalement sacrifié puisqu'une scolarité adaptée n'est pas mise en place pour lui. A ce propos, alors qu'il se trouve au CMPI, le foyer met une semaine à lui apporter son cartable dans ce lieu alors que la distance est de 2 kilomètres au plus (dans la même ville). De plus, il existe des foyers qui ont des classes, des accueils de jour différents qui pratiquent la remédiation. Il est finalement sacrifié par le foyer puisque celui-ci dit qu'il ne peut plus rien pour lui. Bee Lee est actuellement suivi par la PJJ. Bee Lee n'est pas un jeune homme violent et aurait donc pu intégrer un groupe d'accueil de jour. Pourquoi un éducateur spécialisé, un enseignant spécialisé avec lequel Bee Lee n'a pas d'histoire ne peut-il pas lui proposer un travail scolaire au foyer ou dans un autre foyer dépendant de la structure ? En effet, d'un côté, il existe des

actions éducatives qui peuvent reposer sur des matières spécifiques et de l'autre, il existe des éducateurs faisant partie de la structure qui peuvent pratiquer cette action. D'ailleurs, Bee Lee écrit sur son apprentissage dans la classe relais. Nous touchons ici l'espace-temps du foyer en tant que structure (temps de travail et lieu de travail) mais aussi celui de l'administration.

6 Synthèse

Deux points sont notés : les stratégies et les évaluations. Tout d'abord, l'analyse des réactions et des discours des éducateurs lors des réunions de service et des entretiens de départ rend compte de la présence de **stratégies dysfonctionnelles avant la méthode** pour tous les adolescents (18) (énoncé générique), pour quelques adolescents (adolescents nommés) sur un ou plusieurs aspects : savoir relation, activité et objet. De même, l'analyse des réactions et des discours des éducateurs pendant l'expérimentation rend compte de **stratégies fonctionnelles pendant la méthode** pour les 6 adolescents de FFN sur un aspect : la relation. Enfin, l'analyse des réactions et des discours lors des réunions de service, de la soirée et des entretiens finaux après la méthode rend compte de la présence de **stratégies dysfonctionnelles après la méthode** pour 1 seul adolescent. Les stratégies fonctionnelles se développent pendant la méthode. Les **stratégies dysfonctionnelles** après la méthode pour un adolescent sont **fonction** non de la méthode mais **du stress du placement** (foyer et famille). En effet, si les adolescents développent des stratégies dysfonctionnelles avant la méthode, c'est parce qu'ils font une nouvelle expérience biographique à partir d'une nouvelle situation de stress au foyer. Par ailleurs, l'analyse des évaluations rend compte d'une évaluation positive de la méthode de la part du directeur-adjoint, du directeur, de 7 sur 9 éducateurs et de l'ensemble des adolescents sous différents aspects : les effets, les propositions pour d'autres jeunes, les éléments constitutifs de la méthode. D'ailleurs, le directeur et le directeur-adjoint proposent de la refaire dans d'autres lieux avec d'autres jeunes ; de même, 2 jeunes sur 7 veulent continuer.

Tous ces résultats amènent à deux montages-synthèses sur la transformation des stratégies : l'un sur la transformation de l'expérience en ressources et l'autre, sur la transformation du vécu en expérience biographique en passant par le stress perçu du placement, ce que l'adolescent a vécu antérieurement à la méthode et la transformation effective des stratégies.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Chapitre 10. Synthèse et discussion générales

1 Montage-synthèse : transformation des stratégies par la méthode d'éducation biographique (phase 1 à 4)

1.1 Le placement, un événement de vie stressant avant la méthode d'éducation biographique

Jim et Bee Lee vivent un stress pendant le placement avec leur famille et le foyer. Les deux garçons les ressentent comme une menace pour leur bien-être psychologique. Romain et Hilda vivent un stress pendant le placement avec le foyer et la décision du placement avec laquelle ils ne sont pas d'accord. Ils se sentent menacés et ressentent la perte relationnelle du père. Jan, Cécilia et Gaby vivent un stress pendant le placement : ils vivent une perte relationnelle avec un des parents. Jim, Bee Lee, Romain et Hilda sont stressés par le foyer. Ce stress apparaît tout d'abord dans le savoir relationnel. Alors que les éducateurs se concentrent sur le savoir relationnel, non seulement les adolescents disent qu'ils n'apprennent rien mais en plus, ils ne font référence à aucune relation personnelle. Ils se sentent menacés du point de vue identitaire. Pour Romain, le stress se situe dans la relation aux autres jeunes qui le rejettent et l'insultent : il retrouve au foyer ce qu'il vivait avec sa mère. Il se sent menacé. S'il existe une violence en creux du point de vue de la pédagogie et de l'idéologie, ils la vivent à travers l'ennui, la perte du pouvoir d'agir et de faire. D'ailleurs, l'éducatrice spécialisée a refusé de nous parler de deux adolescents, Jim et Bee Lee, en nous indiquant qu'ils ne feraient rien ; or, non seulement, ces deux adolescents ont suivi le projet mais en plus, ils ont réalisé un projet d'édition spécifique. Ces deux adolescents ont par ailleurs été présentés comme illettrés. Ceci pose la question de l'évaluation et de leur orientation.

Tout au long du projet, dans un foyer (FFN), la pédagogie du projet n'a pas été respectée du point de vue des rencontres. Toutes les rencontres avec tous les jeunes (sauf avec Jim) ont été interrompues, certaines ont été écourtées, une a été annulée suite à une gifle d'un éducateur envers un jeune. Les rencontres ont tellement été perturbées avec Jérémy que leur analyse n'a pas pu se faire et que, dans l'action, nous avons privilégié les histoires afin qu'il ne soit pas lésé pour la publication. Les savoir objet et savoir activité sont donc mis à mal : interrompre, c'est faire courir le risque de ne pas leur permettre de parler et de réaliser une histoire. La violence en creux pour Jan et Cécilia, en FFS, n'est pas perçue par eux mais elle existe puisque les rendez-vous sont organisés par les adultes qui participent à la méthode sans tenir compte soit de la formation du jeune, soit du fait qu'une rencontre se situe avant une audience, soit de l'emploi du temps de l'adolescente : école, étude et rencontre dans la même journée. D'ailleurs, les éducateurs ont un rapport à un savoir objet qui ne correspond pas à celui des adolescents : les éducateurs disent de manière

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

générique qu'il ne faut pas les faire écrire, qu'ils ne savent pas écrire, qu'il faut écrire en bon français. Or, le projet ne consiste ni à faire écrire, ni à faire écrire en bon français mais à laisser le choix.

1.2 Les stratégies antérieures à la méthode d'éducation biographique

Les différents adolescents ont vécu une situation de maltraitance physique et psychologique face à laquelle ils ont développé des stratégies. Jim, Bee Lee et Cécilia ont développé des stratégies correspondant plus au coping centrées sur le problème et liée à l'apprentissage de la manière de se comporter et centrées sur l'émotion avec les pleurs et la gestion des pleurs. Ils évoquent l'évaluation de la situation par l'expression de la peur, de la tristesse et l'identification des causes notamment l'alcool ou encore la pauvreté et leur naissance. Romain et Hilda ont eux aussi développé des stratégies centrées sur le coping évoluant vers un positionnement ainsi que des stratégies identitaires et de projet.

Au foyer, les adolescents réutilisent effectivement des stratégies passées et inadaptées pour le développement de leur compétence morphobiographique : Hilda réutilise la fugue, Cécilia, les pleurs, Romain, la réflexion qui l'amène à la répétion, l'ennui. De plus, il perd son calme face aux jeunes qui l'insultent. Pour Hilda, il y a contradiction entre ce que FFNER dit de l'adolescente et ce que l'adolescente dit des professionnels. En effet, FFNER dit que Hilda est timide et ne parle pas d'elle. Or, Hilda écrit (pendant le projet) qu'elle n'est pas écoutée et qu'elle entend des mensonges sur son père. Autrement dit, elle communique avec les professionnels. Cette communication et cette évaluation sont en décalage : elle a pu communiquer puis cesser de communiquer et en ce sens, le propos de FFNER est juste. En effet, il apparaît que Hilda ne dit pas tout à M sur le foyer. Peut-être craint-elle les propos de M et préfère-t-elle ainsi se taire mais elle finit par écrire tout ce qu'elle a tu et dit sans avoir été écoutée. Jim et Bee Lee réutilisent, quant à eux, une méta stratégie, celle centrée sur l'émotion, qu'ils modifient sur un versant négatif : ils développent de l'hostilité avec l'expression de la rage et de l'agressivité avec violence. En indiquant qu'ils ont appris, ils signifient qu'ils sont passés vers une stratégie de positionnement. De même, Jan réutilise au foyer envers les éducateurs une stratégie développée enfant : l'insulte qui correspond à une stratégie centrée sur le problème et qui est devenue une stratégie de positionnement au foyer en même temps qu'une identité attribuée par les professionnels.

Ainsi, les uns réutilisent les mêmes stratégies tandis que d'autres les modifient sur le versant de l'affectivité négative. Ils développent une **expérience biographique** au foyer (transformation de leur vécu au foyer en expérience) mais pas une transformation de leurs stratégies passées/expérience passée en ressources biographiques pour soi et les autres. Toutefois, certains

adolescents, Jim, Bee Lee, Romain et Hilda, vont transformer cette expérience en ressources (transformer leurs stratégies) alors que d'autres, Cécilia et Jan, vont continuer le développement de cette expérience (transformation du vécu en expérience). Nous voyons les premiers puis les seconds ce qui nous amènera au travail des stratégies génériques.

1.3 La transformation de l'expérience biographique par la méthode d'éducation biographique

1.3.1 Transformation des stratégies identitaires

Ce qui peut être difficile pour Romain, c'est de retrouver au foyer une position qu'il a connue dans la situation familiale. Il transforme cette position dans la méthode. Du garçon mis de côté au garçon insulté mais qui parle quand même et qui finit par rejoindre son père en réfléchissant, du côté familial, et du garçon mis de côté par le groupe au foyer, garçon qui est insulté et qui se répète avec les éducateurs, il passe, dans/par la méthode, au garçon qui raconte plusieurs histoires fictionnelles sur sa vie qu'il rend visible et avec M, il est celui qui met de côté le foyer en ne racontant pas ce qu'il fait. Il n'est pas celui qui réfléchit uniquement, il est aussi celui qui parle et agit. De plus, son récit fictionnel emprunte différents personnages et différentes situations et à travers ce récit, il rend visible sa préoccupation : le placement et son choix avec la famille d'accueil puis le retour chez le père. Symboliquement, dans ses histoires, il change donc d'espace puisqu'il retourne chez le père. Il répète cette décision : elle avait été celle vécue avec la mère, elle devient celle vécue dans le foyer mais elle s'associe dans la dernière histoire au projet professionnel. En répétant ce choix, celui d'aller chez le père, il se construit comme un jeune garçon qui se situe dans une filiation et qui la recherche. En effet, dans son récit autobiographique, il met en avant la perte avec l'idée d'être séparé. De même dans ses histoires, il met en avant la perte ou la menace sur le personnage. Ce personnage choisit un lieu ou va être choisi pour aller dans un lieu avec une personne. Soit R pose le lieu d'une famille d'accueil puis le lieu du domicile paternel, soit R pose le lieu d'un domicile dans lequel se trouve un être masculin comme le petit garçon qui recueille la souris. C'est toujours son histoire qu'il raconte sous divers traits (enfant, animal, homme), dans divers lieux et temps, avec différentes personnes. Il insère d'ailleurs son père et sa sœur dans une histoire. Il expose en même temps qu'il recrée les relations familiales, son projet et ses choix. Le lieu est associé à une personne et une situation agréable ; or, le lieu du foyer n'est associé à aucune personne et à aucune situation agréable.

Ainsi, c'est dans un espace-temps biographique interactif qu'il peut faire vivre à ses personnages le retour chez le père, le changement vers un espace-temps bientraitant. Il utilise la méthode en tant que ressource pour développer, vivre cette identité positive à travers ses personnages qu'il invente et leurs déplacements spatio-temporels dans lesquels certains font le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

choix et d'autres non car le retour chez le père ou dans un autre espace, c'est le retour dans un espace-temps positif où il peut exister, avoir sa place. Il semble donc qu'il construise sa place par sa parole et non uniquement sa réflexion dans cet espace-temps biographique interactif : celle face au foyer puisqu'il change de relation avec FFNER. Il n'est plus celui qui se répète avec FFNER. Enfin, d'un point de vue identitaire, en rapport avec l'événement de vie familial et judiciaire, R évolue. En effet, son récit fictionnel est proche de son autobiographie : les événements de vie extérieurs sont intégrés au fur et à mesure avec le choix pour une famille d'accueil, puis le personnage du juge et enfin, le retour effectif chez le père. Dans la mesure où ce sont des autofictions, deux autofictions qu'il raconte dans la dernière rencontre doivent être considérées du point de vue du changement identitaire car il met en scène de nouveaux personnages et de nouvelles relations : relation de couple ou de flirt et relation scolaire et professionnelle. Alors que ses premières histoires évoquent le projet scolaire puis le projet professionnel, elles ne mettent pas ensemble ces deux projets contrairement aux deux dernières. De plus, il s'intéresse à un autre vécu sous un autre visage : un jeune homme noir fait des études et rencontre une jeune fille. A aucun moment dans les autres histoires, R évoque la rencontre avec des filles. Pour nous, il existe un changement identitaire de la première histoire à la dernière : alors qu'il se décrit davantage comme un jeune garçon dans la première histoire qu'il rapproche lui-même de son récit autobiographique, dans les dernières histoires, il devient un jeune homme qui rencontre une jeune fille, qui fait des études et qui a un projet professionnel puis un métier. Même s'il pose ce jeune homme sous un visage différent du sien, un jeune homme noir, il est ce jeune homme puisque c'est dans cette histoire qu'apparaît pour la première fois le juge. Or, cette histoire est réalisée au moment de la dernière audience. Ce point doit être mis en relation avec le fait que FFNER le décrit en EP comme un bébé et en EF, elle ne parle pas de lui. Romain est donc en train de transformer ce qu'il est pour lui et les autres. Après avoir raconté son histoire, il raconte des histoires dans lesquelles se trouvent des animaux, histoires plus fantastiques et contes de résilience puis, il revient à des aspects de la vie réelle : juge, adoption, travail, handicap. Réaliser onze histoires constitue pour lui un processus identitaire : il entre dans une nouvelle image de lui-même. En définitive, en réutilisant la stratégie identitaire, il reprend celle sur le changement d'espace pour vivre de manière symbolique un changement positif et à travers les récits fictionnels, il passe à une recomposition identitaire. Ceci est confirmé par la stratégie de positionnement qu'il met en place.

Hilda évoque, quant à elle, à plusieurs reprises son besoin de reconnaissance en même temps que celui d'être valorisée. Etre et vivre chez le père, c'est retrouver cette identité positive car elle décrit la différence entre le père et la mère. Avec la mère, être reconnue, c'est être identifiée comme quelqu'un qui parle. Dans la méthode, elle utilisera la catégorie *se définir* et le titre d'un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

conte fait par M *la petite fille qui refuse de se taire*. Elle actualise ainsi cette stratégie de manière symbolique. Or, cet aspect caractérise H : au foyer, elle veut faire entendre des vérités mais personne ne l'entend. Alors, elle se rend visible et pour être plus exacte, elle se rend invisible au foyer puisqu'elle fugue pour retourner chez son père. C'est par cette fugue qu'elle se redéfinit et redéfinit les choses : chez son père, elle retrouve cette identité positive et en refusant de quitter le domicile de son père, elle provoque une redéfinition de la mesure du placement. Ecrire, c'est aussi rendre visible ce qui a été vécu car c'est le rendre lisible pour soi et les autres. Non seulement, H accepte les modifications et améliorations à ses histoires mais en plus, elle relit deux fois son petit récit. Son identité positive évolue donc : d'un espace à un autre. Elle cherche à être celle qui parle chez la mère, celle qui parle au foyer et celle qui parle et finalement, écrit avec M. Il y a transformation car il y a évolution dans ce statut puisqu'elle devient auteure d'un écrit. Elle fait une expérience d'écrivaine. Cette expérience est valorisée par M et par H : elle ne pensait pas être capable de faire. Cela signifie aussi que sa compétence narrative est transformée. Jusque la méthode, H n'était pas passée, selon FFNER, par l'expression de soi ni par écrit, ni à l'oral avec les éducateurs. D'ailleurs, elle ne dit rien à M sur ce qu'elle ressent au foyer et vit. Avec cet écrit considéré comme une autofiction, H travaille une double recomposition identitaire : la sienne et celle de son père. Nous notons que le directeur-adjoint a des propos durs sur le père de H ; or, H écrit que des mensonges sont dits sur son père. Elle réhabilite son père dans son écrit en même temps qu'elle réhabilite sa place d'enfant, ses relations avec lui. Si la fugue peut être perçue sur un versant négatif du point de vue social, elle apparaît positive pour Hilda puisqu'elle finit par être entendue. Son écrit apparaît alors comme un compte rendu de ce qui s'est passé. Or, cet écrit sera lu par les éducateurs, elle élargit ainsi son expression à l'ensemble des lecteurs du foyer en remettant en place les éléments de son histoire tels qu'elle les perçoit. Elle réalise alors un retournement sémantique : en même temps qu'elle dénonce les mensonges, elle les remet en cause. Elle signifie le contraire. Elle passe au cours du processus de celle qui ne dit rien à celle qui parle aux éducateurs et au juge et finalement, à celle qui écrit, rend compte, par écrit, aux éducateurs de sa vérité. Chez elle, elle parlait quand même sans être entendue, écoutée par sa mère, puis elle est partie sans prévenir, sans le dire. Au foyer, elle a parlé sans être entendue, écoutée puis est partie sans le dire. Dans la méthode, bien qu'elle sache qu'elle quitte le foyer, elle écrit et apporte son petit récit en RE4. Cet écrit est, pour nous, une manière de rendre visible un espace-temps dans lequel la relation est favorable. Elle utilise ici à travers l'écrit une stratégie identitaire sur un versant positif.

Pendant le projet, Jim poursuit sa stratégie identitaire développée pendant le vécu familial en engageant son frère cadet à écrire. Ainsi, il donne à voir cette recomposition identitaire qui était

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

pressentie dans son écrit autobiographique. En effet, il nous indique qu'il demande à Bee Lee d'écrire, il l'accompagne lors des premières rencontres avec nous en nous demandant de lire avec eux les textes de son frère alors qu'il ne veut pas que nous lisions ses propres textes en sa présence, il écrit un premier texte avec son frère et enfin, il délègue à celui-ci l'illustration et le titre du volume. En conséquence, il devient une ressource pour son frère et transforme ainsi sa stratégie identitaire : il actualise une recomposition identitaire. Il rend compte aussi d'un retournement sémantique. En effet, tout d'abord, dans ses écrits, il se définit comme violent et vulgaire, sans amour et sans éducation. Cette identité est aussi attribuée dans les différentes notes le concernant dans son dossier et dans le discours des professionnels. Ensuite, FFNER nous dit d'emblée, au début du projet après la prise de contact, qu'il ne fera rien et refuse de nous parler de lui. Enfin, après la situation inductrice, une éducatrice nous dit qu'il est illettré. Or, force est de constater que Jim n'est ni illettré, ni incapable de faire. Au contraire, il rend visible cette capacité à écrire et à écrire sur lui. Son utilisation de la langue n'a rien à voir avec de l'illettrisme. Seules existent des erreurs syntaxiques et lexicales qui n'empêchent en rien la lecture de son texte. Ainsi, par son investissement dans le projet et l'écriture, mais aussi par le choix même de l'écriture autobiographique, il rend compte d'un retournement sémantique. Il n'est ni illettré, ni violent, ni vulgaire dans cet espace-temps interactif biographique bientraitant. C'est sans doute ce qui suscite la réaction de la part des professionnels : ils sont *étonnés*. Il s'empare d'un espace-temps relationnel puisqu'il choisit de rencontrer M plus souvent. Et bien qu'il se braque à notre réaction sur un texte, il n'est ni violent, ni vulgaire, il reste, il coopère et il accepte la plaisanterie aussi bien que la poursuite du projet avec M. Il n'est donc pas sans éducation et sans amour c'est-à-dire ici capable de construire une relation avec une personne. Il accepte d'ailleurs le cadeau d'anniversaire. Ainsi, alors qu'au foyer, il construit une identité sur un versant négatif, pendant le projet, cette identité change, elle se construit sur une image positive de soi, une image qui est rendue publique par le livre publié. Une image dont rendent compte les éducateurs lorsqu'ils disent qu'ils sont étonnés, qu'il est apaisé et qu'il se sent valorisé. S'il s'agit bien d'un rapport social d'évaluation, c'est son identité dans l'interaction avec lui qui change.

Enfin, il y a aussi recomposition identitaire avec le développement de ce qu'il est c'est-à-dire de l'identité héritée. En effet, il fait le lien de cause à effet entre ce qu'il est aujourd'hui au foyer, violent et vulgaire, et son vécu familial passé et présent. Il y a une évolution qui se produit dans l'écriture et le suivi du projet : il réfléchit en tant que jeune homme. Alors qu'il emploie souvent le substantif *enfant* lorsqu'il parle de son enfance, au fur et à mesure, il emploie le *je*, puis le substantif *adolescent* et enfin, il se positionne dans une comparaison homme / femme : les hommes ne doivent pas maltraités les femmes, celles-ci doivent être respectées. Or, pour lui, il était violent

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

même envers sa mère parce qu'il a été maltraité. En appelant à respecter les femmes, il se place en tant qu'adulte homme et donc aussi en tant que personne qui ne doit pas frapper les femmes. Ensuite, en formulant un certain nombre d'excuses dans son texte *je m'excuse*, il change de statut vis-à-vis de cette violence qu'il regarde en face. Son identité change dans ce processus relationnel avec M et dans l'écriture avec lui-même qui le fait s'interroger sur ses relations passées, présentes et à venir. Il rendra visible ce changement en affichant sur la porte de sa chambre un de ses textes.

Dans la famille, Bee Lee se définit comme celui qui pleure, qui est triste et comme un enfant maltraité. Il rapporte aussi dans son écrit qu'il vole. Au foyer, il se définit comme celui qui devient désagréable et méchant. Il se construit une image négative de lui-même. Il est par ailleurs défini par les professionnels comme illettré, ayant des problèmes de santé mentale et commettant des vols. Pendant la méthode, force est de constater qu'il n'est pas illettré. Il sait écrire de telle sorte que M comprend ce qu'il écrit. L'amélioration de sa pratique de l'écrit porterait sur la syntaxe et l'orthographe ainsi que sur les marques typographiques et lexicales pour la progression thématique. Bee Lee n'est pas illettré parce qu'il sait lire et écrire. Il sait écrire douze textes. Il sait relire son texte et lire un livre qu'il raconte à M. Il lit par ailleurs avec M des documents qu'elle lui apporte sur le sport qu'il pratique. Dans le foyer, il y a alors recomposition identitaire en même temps qu'un retournement sémantique : il apparaît aux éducateurs qu'il sait lire et écrire. Ceux-ci expriment effectivement leur étonnement. FFNER dira lors de l'évaluation finale sur Bee Lee qu'elle ne savait pas où il en était. Ceci signifie, pour nous, que l'évaluation pour une éventuelle orientation pose question. Cette recomposition identitaire se double donc d'un retournement sémantique qu'il affiche même puisqu'il affiche ce qu'il écrit et des documents sur le parkour. Cette recomposition identitaire ou transformation dans le projet de la stratégie identitaire avec la famille porte sur le fait qu'il prend son destin en main. Même si cet aspect rejoint la stratégie de projet, il y a recomposition parce qu'il décide seul de le faire : il n'est pas poussé par ses parents et FFNER ne le pousse pas du tout au moment de la proposition du projet. La construction de la relation avec M a donc pu jouer ici le rôle de l'influence d'un référent qui donne à voir des capacités scolaires et l'amène à reprendre le collège. En effet, la révision se produit au moment où il est en classe relais et elle lui donne à voir ses compétences face à l'écrit. Ce point rejoint la stratégie de coping.

1.3.2 Transformation des stratégies de positionnement

Au domicile familial, avec la mère, Romain adopte une attitude : celle de parler quand même, de faire semblant. Au foyer, FFNER dit qu'il se répète, qu'il demande à ce qu'on lui raconte des histoires et qu'il se rend chez le pédopsychiatre. De cette façon, sa parole est soit perçue de

manière négative, soit perçue comme étant liée à une problématique psychologique. En faisant des histoires et en les publiant, il modifie ce statut. Dit autrement, en développant préférentiellement la fonction auteur d'autofiction auctoriale pour une publication, il réutilise dans la méthode sa stratégie de positionnement en la transformant sur un versant positif. En effet, en développant des autofictions auctoriales, il est auteur-narrateur-personnage. Il y a construction d'une identité d'auteur au sens littéraire. Et il acquiert effectivement ce statut dans un livre, une publication puisque ses histoires ne sont pas dans une seule thématique, elles caractérisent le chapitre histoire de résiliences contées et elles occupent chacune des thématiques. Il n'est pas possible de regarder la table des matières sans voir apparaître le prénom de Romain. Il ne fait donc pas comme avec sa mère c'est-à-dire semblant de raconter des histoires. Il les raconte vraiment : d'abord à M, puis les fait lire à ses copains et professeurs et enfin, les entend lire par des personnes du foyer. Il entend aussi les commentaires sur ses histoires. Sa position d'auteur s'épaissit après les rencontres avec M : d'auteur pour jeunes au foyer de l'enfance, il devient auteur pour professionnels de l'enfance mais aussi auteur de littérature de jeunesse.

Même si l'idée de parler quand même au foyer peut se retrouver dans raconter/parler dans ses histoires le même thème : une situation difficile pour un jeune garçon ou un jeune animal, la séparation, le choix d'un lieu et/ou le retour dans un lieu agréable, il va s'en détacher au fur et à mesure. R va finir sur des histoires différentes qui ouvrent des perspectives. Une histoire ne porte pas sur lui en tant que personnage mais sur un personnage adulte en référence à son père. Dans une autre, le personnage rencontre une jeune fille et fait ses études, et finalement une histoire récapitule sa propre histoire : il évoque des âges proches des siens et des événements proches des siens. Il évolue donc dans la méthode de celui qui raconte toujours le même schéma et le répète dans plusieurs histoires, à celui qui s'intéresse à d'autres personnages et à celui qui termine sur une histoire qui est la conclusion de sa propre histoire.

Stratégie de positionnement et stratégie identitaire sont liées lorsqu'il y a autofiction auctoriale qui dit plus que le récit autobiographique. Toutefois, ici, Hilda devient auteure-narratrice et personnage même si elle ne pose pas une identité entre le personnage et elle par le choix d'un prénom différent du sien. En ne choisissant pas le même prénom et en réalisant un écrit dans un recueil, écrit qui est fictionnalisé, H joue sa fonction d'auteure d'autofiction. M sait qu'il s'agit d'elle puisqu'elle utilise des marques lexicales, syntaxiques et extralinguistiques qui montrent qu'il s'agit d'elle. Autrement dit, il y a un parallèle à faire entre la situation avec la mère et la situation dans son écrit : elle parle quand même. En effet, chez la mère, elle entend, voit et subit différentes choses. Ce qui apparaît déterminant, c'est son positionnement dans l'interaction face à la mère. Elle perd son statut d'enfant avec son père et sa mère et son statut d'interlocutrice. H se met à parler

quand même. Dans son écrit, H acquiert un double statut d'interlocutrice : elle écrit quand même alors qu'elle fait un récit oral et qu'elle aurait pu s'arrêter à ses histoires orales, et elle montre que son personnage a acquis le droit à la parole. Il a été entendu. Son écrit doit maintenant être lu. Cet écrit modifie son positionnement : elle n'est pas seulement celle qui a parlé, elle est celle qui sait faire quelque chose de ce qu'elle a vécu. Elle en fait une histoire. Toutefois, ici, par la publication de son histoire et par l'intermédiaire de la soirée, H acquiert un statut d'interlocutrice plus important que celui qu'elle a acquis avec la mère, au foyer et avec les juges : celui d'être lue plus largement dépassant le secteur de l'éducation spécialisée. Elle poursuit donc ici cette stratégie de positionnement qu'elle transforme car elle l'actualise de manière distanciée c'est-à-dire à travers un personnage : Mélanie. Sa position d'auteure ici est actualisée dans plusieurs aspects : dans une méthode sans histoire, avec histoire puis avec publication d'un récit qui est une autofiction auctoriale. Son histoire est d'abord lue par le directeur-adjoint et le directeur, puis par la chef de service lors de la soirée et finalement, H fait lire son histoire à sa meilleure amie et à des copines du collège. Elle n'est plus celle qui parle sans être entendue, ou encore celle qui parle et est entendue par une seule personne, elle est lue, à travers cette histoire et les autres deviennent les personnages de son histoire.

Devenir auteur d'autofiction permet à Jim de tenir un rôle social. Il transforme son positionnement dans sa famille mais aussi à l'extérieur. Dans sa famille, il a un rôle à tenir avec ses frères mais il ne peut rien faire face à son père. Au foyer, il dit qu'il ne peut rien faire et d'ailleurs, FFNER dit qu'il ne fera rien. Or, il fait c'est-à-dire il écrit dix neuf textes. Toutefois, s'il poursuit avec nous ce positionnement ne rien faire, il le modifie de par cette fonction auteur dans la relation avec M et le foyer. Le développement de sa fonction auteur passe d'abord par le développement de sa position d'auteur. Cette position est une position qui renvoie d'abord à celle d'être auteur de sa vie par le récit autobiographique. Il se dégage de cette impossibilité d'agir en faisant avec M. Lui proposer un projet d'édition spécifique est un moyen de travailler cette impossibilité de faire face au père et au vécu familial dont il parle dans ses textes. Il acquiert peu à peu la possibilité de faire. D'ailleurs, il fera lire ses textes le jour même à des adultes puis le lendemain à ses *potes* et acceptera de faire lire ses textes lors de la soirée contrairement à ce que disent les éducateurs. Il assume donc cette position d'auteur à l'extérieur, il la vit sous un autre faire : faire lire. Ainsi, sa position de n'être acteur/auteur de rien change au foyer, il devient celui qui est capable de faire un livre avec son frère : capable de s'asseoir, d'écouter, d'écrire, de parler, de faire lire.

En se posant la question de sa naissance et en exposant la situation familiale, Bee Lee décrit une absence du pouvoir agir sur la situation. Il n'est pas auteur de sa vie, il n'est pas acteur dans sa famille et au foyer, mais il le devient en choisissant de continuer à vivre et finalement, il passe par

les fenêtres pour se sauver du foyer. Ce choix se développe dans l'écriture. Devient-il auteur de sa vie parce qu'il devient auteur d'un écrit autobiographique ? Il rend compte d'un ensemble de déterminismes sur son histoire : la pauvreté, les rapports socio-économiques, les relations homme-femme, les relations parents-enfants, les relations scolaires et avec les professionnels du foyer et enfin, les relations entre lui auteur et ses lecteurs. Son écrit est principalement un écrit dirigé, adressé à un lectorat pluriel et multiple : des lecteurs indéfinis, d'autres jeunes qui ont le même vécu que lui, les professionnels, M, ses parents, sa mère. De par cette adresse, le contenu et la forme de son écrit, Bee Lee développe non une fonction auteur mais d'abord une position d'auteur. Alors qu'il endosse au fur et à mesure cette fonction auteur, nous l'avons noté, sur la révision et la fictionnalisation, sa position d'auteur existe dès le début de son écrit et se maintient tout au long de son écrit. Par l'écriture autobiographique, il se positionne en tant qu'auteur d'une expérience de vie. Il fait le récit de son histoire, sa fiction vraie. En même temps qu'il se définit pour les autres, il répond à cette question *qui suis-je ?* Il fait un récit d'enfance, un récit de pratiques familiales et institutionnelles. L'ensemble de son premier écrit avant d'être fictionnalisé est un écrit entièrement autobiographique. En montrant des difficultés à entrer dans la fictionnalisation littéraire, il exprime des difficultés à prendre de la distance avec cette enfance. Cette difficulté peut se comprendre dans le fait que l'écriture autobiographique aboutit à une position d'auteur de sa vie, et passer à la fictionnalisation littéraire peut être trop tôt, et apparaître presque comme une violence. En effet, selon FFNER, il réagit violemment lorsqu'il lit la fictionnalisation des dates, des lieux, des personnes. Lorsque M le rencontre pour lui expliquer, se joue lors de cette rencontre le changement de position d'auteur : de la position d'une autobiographie non fictionnalisée d'un point de vue référentielle, se déroule une position d'auteur d'autofiction. A ce moment, il apprend la position d'auteur. M le lui fait remarquer en lui tendant la main et lui disant : « *bienvenue dans le monde des auteurs* ». Il sert effectivement la main de M et écrit alors sur un papier qu'il est fier de son livre en signant avec son nom d'auteur. Se produit dans cette rencontre le passage à cette nouvelle position d'auteur. Cette nouvelle position sera confirmée lorsqu'il écrira à M du CMPI.

1.3.3 Transformation des stratégies de coping

Romain réutilise la stratégie de coping, réfléchir et s'isoler, sur un versant positif en réalisant la méthode. Avec sa mère, il gère le ressenti en allant voir ses copines, en allant dans sa chambre et en réfléchissant ; au foyer (avant la méthode), il gère le ressenti en allant chez sa mère et tout comme chez sa mère, il réfléchit. Au foyer, il essaie de rester calme même s'il n'y parvient pas toujours. En réalisant des histoires, il gère le ressenti du foyer en faisant retourner son personnage chez son père ou dans un lieu qui lui est agréable. Autrement dit, le personnage n'est plus mis de côté, il est isolé de la personne qui lui fait du mal mais se rapproche d'une personne qui lui fait du

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

bien. En suivant la méthode selon un certain ordre des rencontres, il se crée un espace-temps qui lui permet de s'isoler d'avec les autres garçons et du reste du foyer : il finit par réfléchir au meilleur jour pour les rencontres et par proposer de les rapprocher. De plus, alors qu'il bouge lorsqu'il entend l'hétérobiographie et lorsqu'il parle de lui, il est calme et finit par rire c'est-à-dire se distraire lorsqu'il raconte des histoires ou lorsqu'il les écoute. C'est parce qu'il se distrait en même temps qu'il apprend et acquiert une nouvelle identité sociale et littéraire qu'il réalise autant d'histoires. En effet, il montre qu'il réfléchit au projet d'édition car il pose beaucoup de questions et demande même s'il peut faire un livre avec sa sœur. Faire des histoires pour un livre collectif lui permet donc de se calmer et en même temps de l'isoler du reste à un moment ; toutefois, cet isolement n'est pas dysfonctionnel puisque ce principe le rapproche de ce même groupe d'auteurs. Comme eux, il rencontre M seul et comme eux, il fait des histoires. S'isoler des autres et faire de nombreuses histoires, c'est s'ouvrir aux autres.

Dans son vécu avec la mère, Hilda apprend comment est la mère. Il semble qu'elle cherche à modifier la situation pour faire face à son stress : téléphoner, écrire au père, rester chez lui. Dans la méthode, H apprend comment font les autres personnes du récit hétérobiographique et cela lui permet de gérer le ressenti. Elle dit que cela lui donne des exemples et du courage. La méthode lui permet-elle de modifier la situation ? Au moment où elle change de foyer, il semble, à partir de FFNER, que la rencontre RT3 lui ait permis de parler aux éducatrices de son stress face au foyer. Elle actualise donc par cette action une stratégie : alors qu'elle ne parlait pas, selon FFNER, aux éducateurs du premier foyer, elle exprime son émotion à ceux du second foyer après une rencontre RT3, rencontre pendant laquelle elle a exprimé à M son ressenti difficile face au changement de foyer qui coïncide avec le retour des vacances et qui comporte des règles différentes du premier. Elle cherche donc à modifier la situation. La méthode peut lui servir d'intermédiaire, de ressources en même temps qu'elle transforme une stratégie.

Alors qu'il ne pouvait rien faire sinon pleurer chez lui et qu'il développe, au foyer, des comportements violents, pendant le projet, à aucun moment, Jim n'est agressif verbalement ou physiquement vis-à-vis de M. Même lorsqu'il ne veut pas que M lise ses textes, il ne menace pas, n'intimide pas. Il coopère dans l'interaction difficile. Il accepte de continuer tout en manifestant ce qui ne lui plaît pas dans les remarques de M sur son texte. Ainsi, à l'intérieur du foyer, il est capable d'avoir un autre comportement. Or, ce comportement les éducateurs le remarqueront aussi puisqu'ils diront qu'il est apaisé, calme et se sent valorisé. Ainsi, en apprenant à faire, il apprend, comme il le dit lui-même, *à se canaliser*, *se calmer* par l'écriture. L'écriture permet donc de réguler son émotion en même temps qu'elle lui apprend à dire. Ce dire est d'ailleurs adressé à un ensemble de lecteurs dont sa mère et son père pour lesquels il exprime des sentiments.

Le projet lui permet à Bee Lee d'augmenter ses compétences et de réguler l'émotion. Alors que la classe relais lui donne à voir des compétences manuelles de précision, le travail d'écriture lui donne à voir des capacités cognitives. Et par ses capacités métacognitives, il se rend compte qu'il peut apprendre parce qu'il sait apprendre. Le projet est alors moteur pour motiver son retour à l'école. Il travaille ce statut d'élève dans ses textes. Il décrit comment il est à l'école. L'écriture solitaire et la révision lui permettent de travailler des éléments de ce statut scolaire : sa capacité à faire seul et sa capacité à écouter, lire, entendre. Son statut d'enfant carencé du point de vue éducatif bouge. Il sait apprendre et il dit qu'il veut apprendre. Il retourne d'ailleurs au collège en mars. Ainsi, alors qu'il a appris à *encaisser*, pendant le projet, il apprend à redevenir un élève au même moment que ce qu'il vit dans la classe relais. L'augmentation des compétences est directement mise en lien avec la régulation des émotions. En effet, l'augmentation des compétences peut correspondre à l'augmentation des compétences émotionnelles. Il dit avoir appris à encaisser. Apprend-il pendant la méthode à réguler son émotion ? Il se décrit comme triste, désagréable et méchant. Il apparaît triste non pendant les rencontres mais en dehors des rencontres, et pendant les rencontres, il n'est ni désagréable, ni méchant. Or, l'écriture, c'est dire, c'est clarifier avec les interlocuteurs ce qui le rend désagréable et méchant. Il en explicite les causes, causes familiales et causes qui sont aussi celles du foyer. Ainsi, le lecteur/professionnel est invité à lire ces causes dans lesquelles ils sont posés comme en partie responsables. En effet, il rapporte certaines paroles des éducateurs (qui ne lui plaisent pas) : parole négative relative à la musique qu'il écoute par exemple ou encore il critique le règlement. En écrivant, apprend-il à dire ? Il apparaît que Bee Lee ne va pas voir la psychologue et lorsqu'il est au CMPI, il ne parle pas au pédopsychiatre ou aux autres professionnels du soin. Il ne parle pas à M des questions qu'il se pose, il ne lui parle que du sport. Mais au CMPI, il exprime à M ce qu'il ressent et rapporte les événements alors qu'il ne le fait pas avec les professionnels. Cette parole adressée à M est la même que l'écrit qu'il adresse à M. En effet, son écrit est à plusieurs endroits un écrit conversationnel. Il prend souvent la forme d'une pratique parlée. Lorsqu'il dit à M qu'il savait qu'elle viendrait, cela peut signifier ici aussi que n'écrivant plus, il avait besoin de parler à quelqu'un, et ce quelqu'un est la personne à qui était destinée les écrits autobiographiques en première lecture. Il apprend à dire. Et parler seul peut relever de cette importante biographisation réfléchie. En effet, Bee Lee montre qu'il se parle à lui-même : il se dit, il se demande, il se rappelle. Dans la mesure où il n'existe pas de relation interpersonnelle significative pour lui, Bee Lee peut à un moment parler à voix haute, laisser échapper ses pensées. Jim aurait-il perçu la nécessité pour son frère de se confier, d'extérioriser ce trop plein de pensées sur la vie ? Ne dit-il pas lui-même qu'il a besoin d'écrire pour se canaliser, se calmer ? Il peut ainsi ressentir ce besoin pour son frère et en ce sens, servir de ressource

biographique pour son frère. Celui-ci se sert alors de la méthode comme d'une ressource biographique. Et il transforme sa stratégie de biographisation en ressource puisque d'une forme réfléchie intérieure, il lui donne la forme extérieure écrite.

1.3.4 Transformation des stratégies de projet

Pendant le vécu familial, il s'agit du projet de soi primordial de ne pas rester celui qui n'a pas de place en allant chez son père et aussi du projet professionnel. Sur ce point, dans le récit de son vécu de maltraitance, il dit avoir eu le projet de menuisier ; ce projet se trouve dans ses histoires, dans son récit autobiographique oral et aussi lors d'une rencontre avec M. Alors que M vient lui apporter le volume au foyer, R est habillé en bleu de travail et chaussures de sécurité. Il semble très fier dans cet habit : il bouge différemment que lors des rencontres, il sourit, et lorsque M lui montre qu'elle a remarqué qu'il porte une côte, il a le sourire jusqu'aux oreilles et répond qu'il est en stage. Alors que M lui demande si cela se passe bien, s'il aime bien, R répond qu'il aime vraiment bien.

Au début de la méthode, c'est-à-dire en RR1, le projet de soi en tant que projet de retrouver son père peut être problématique puisqu'il ne l'a pas vu depuis six mois. Cette durée et la manière dont s'est déroulé le placement explique la répétition de son propos selon FFNER concernant son placement et à l'inverse explique la répétition dans ses histoires du départ du personnage pour une famille d'accueil ou du retour du personnage chez le père. En effet, alors qu'il répète à FFNER qu'il ne comprend pas son placement et qu'il n'est pas d'accord, il ne répète pas ces propos dans ses histoires. Autrement dit, il ne répète pas un épisode passé, il répète un événement de vie future et il change même la nature de cet événement de vie future. Au lieu de partir dans une famille d'accueil, le personnage part dans sa famille puis chez le père. Il montre ainsi l'évolution de son projet de soi en même temps qu'une continuité : partir/sortir du foyer c'est-à-dire du lieu dans lequel il vit une expérience de vie difficile.

Dans son récit autobiographique, H exprime un projet personnel futur : avoir des enfants et ne pas être comme sa mère. Elle a aussi un projet professionnel : celui d'être médecin. Dans ses histoires réalisées à l'oral, elle rend réalisable le projet personnel et professionnel car ses personnages réalisent leur projet personnel d'avoir des enfants et le projet professionnel d'être médecin. Toutefois, dans son autofiction auctoriale écrite mise en lien avec sa fugue, nous comprenons que H a un projet primordial de soi : celui d'être et de vivre avec son père. Avoir un projet pour H peut être entendu comme le pouvoir non uniquement de se réaliser mais d'exister. Or, non seulement, elle réalise le projet de vivre avec son père par deux fois : pendant le vécu avec la mère, pendant le placement parce qu'elle fugue et après le placement puisque le père aura la garde de la fratrie mais aussi à travers la méthode, H se réalise puisqu'elle réussit à faire un récit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

qu'elle ne se croyait pas capable de faire. Elle exprime sa satisfaction notamment par l'adjectif *contente*. Ainsi, de sa quête de pouvoir être, elle passe à celle de pouvoir se réaliser. Nous sommes face à une évolution du projet : du projet de soi primordial, l'on passe au projet de se réaliser à travers une œuvre. Elle crée un lien de l'un à l'autre puisque le personnage est, selon ses précisions, le même que dans une première histoire (elle choisit d'ailleurs le même prénom) et ce personnage réalise ses trois projets : être avec le père, avoir des enfants et faire des études.

S'investir dans le projet est une transformation de ce qu'il vit au foyer et aussi de ce qu'il a vécu avec sa famille : la famille ne semble pas avoir de projet pour lui et le foyer est traduit, par lui, comme une absence de réalisation de soi et par FFNER, par une non volonté à faire. Or, le projet lui permet de se réaliser. Le projet est socialisation en même temps que personnalisation : face à l'ennui et l'absence de liberté, l'absence de pédagogie, il accepte certaines règles à condition de pouvoir les adapter. En affichant son texte et en ne développant pas de comportements asociaux ni envers M, ni envers les éducateurs pendant le projet, il montre aux éducateurs sa capacité à se réaliser dans un projet.

La famille ne semble pas avoir de projet pour Bee Lee. Non seulement, il relève la maltraitance mais en plus, il rapporte l'idée que ses parents ne s'occupent pas bien de lui, comme ils devraient le faire. Au foyer, son projet est de reprendre l'école, de s'accrocher car il associe le sport, parkour, au métier qu'il veut faire, pompier. Toutefois, après le projet (alors qu'il a eu le livre et qu'il a dit qu'il ne veut pas venir à la soirée), il apparaît que Bee Lee s'engage davantage dans des comportements asociaux : des cambriolages après avoir fugué du foyer et du CMPI. Nous avons détaillé plus haut ce point, nous rappellerons l'essentiel. Pendant l'écriture, Bee Lee biographise, cette biographisation est la poursuite de celle qu'il réalise en continu. Elle est, pour nous, un travail sur la réalité vécue, et spécifiquement un travail sur sa vie et nous pensons sur le choix de vivre. En effet, après avoir dit qu'il est né dans la tristesse et la violence, après s'être posé la question du pourquoi de sa naissance, de sa présence dans ce monde, la raison de ce qu'il endure, après avoir dit qu'il espérait et qu'il était finalement déçu, il écrit qu'il est décidé à continuer, à continuer à avancer, continuer à vivre. S'il ressent la violence en creux qui existe au foyer, peut-il rester au foyer ? La fugue apparaît comme un moyen de rester en vie. Mais dans la mesure où il ne peut pas retourner chez sa mère parce que l'appartement est trop petit et parce qu'il n'y a pas de nourriture, il reste dans la rue et il cambriole. Or, avant de faire cela, il avait choisi l'école (puisqu'il avait repris le collège) mais les modalités n'ont pas été adaptées pour lui. N'y a-t-il pas ici un problème d'évaluation et donc d'orientation ?

Pour deux adolescents, Jan et Cécilia, il nous semble que la méthode ne transforme pas leur expérience en ressources mais participe à la transformation de leur vécu en expérience.

1.4 La transformation du vécu en expérience biographique

❖ **Du vécu à l'expérience biographique pour Cécilia**

Stratégie identitaire. Même si elle accepte que d'autres jeunes d'autres foyers de l'enfance lisent ses histoires, elle ne transforme pas le récit de son vécu en ressources biographiques pour les autres car la première histoire est co-réalisée et la seconde n'est pas une histoire de résilience. Les autres ne peuvent pas apprendre d'elle car elle ne fait pas d'autofiction. Elle ne devient pas alors celle qui a de l'expérience et a acquis une expérience. De plus, elle se compare aux personnes des récits hétérobiographiques et s'en différencie mais finit par signifier son ennui. Toutefois, l'histoire écrite d'Eugénie, même si elle n'est pas une histoire de résilience, permet à Cécilia de réaliser une recomposition identitaire parce qu'il y a remplacement du personnage père par le personnage mère. Si la mère prend la place du père, il y a recomposition parce que la mère ne se met pas en colère, elle est patiente. Elle n'est pas violente, elle embrasse, elle pardonne. En évoquant le fait que la mère répare les bêtises d'Eugénie, Cécilia auteure réhabilite la vérité sur la mère : c'est elle qui s'occupe des enfants à la maison contrairement à ce que le père a dit au juge. Mais il y a retournement sémantique puisque dans l'histoire, c'est le personnage fille, Eugénie, qui ment à la mère. Elle promet mais recommence les bêtises et la mère le lui dit.

Stratégie de coping ou le rapport au langage. Dans sa famille, elle développe une stratégie de coping à travers l'apprentissage langagier et communicationnel puisqu'elle a compris que ses paroles avaient des conséquences sur le comportement du père et donc en retour sur elle et son frère. Ainsi, elle n'ose pas raconter et finalement, elle ne peut pas parler. Autrement dit, elle sait qu'elle ne peut pas parler. Elle apparaît à plusieurs reprises dans une position de témoin et de non-affrontement. Avec le père, il y a aliénation car Cécilia perd le pouvoir de dire, d'être quelqu'un qui parle. Par contre, elle a le pouvoir de donner des significations dans son histoire. Ceci amène à penser que M rencontre Cécilia à un moment du processus de résilience familial au présent.

Cécilia a développé et développe avec sa famille une stratégie de coping, au sens où d'un côté, elle apprend et de l'autre, elle gère son ressenti. Transforme-t-elle ces stratégies ou les développe-t-elle au sens d'être dans la continuité d'un apprentissage et d'une gestion du ressenti ? Il semble qu'elle soit dans la continuité. Le fait de vouloir être tranquille est la manifestation de la gestion d'un ressenti. En effet, si la famille est une situation stressante, en parler devient stressant, alors ne pas en parler est une manière de gérer le stress. Mais qu'apprend-elle avec M ? Elle ne semble pas avoir appris le schéma narratif, si elle connaît finalement ce que sont des histoires de résilience, elle ne sait pas répéter et expérimenter. Même si elle répond par l'affirmative à la question de la connaissance, elle ne répète pas les éléments du schéma narratif, la définition des histoires de

résilience et elle ne l'expérimente pas. Elle n'a pas appris à faire une histoire fictionnelle de résilience à partir de son vécu. Elle sait ce que c'est puisqu'elle écoute et interroge l'hétérobiographie, elle réalise ce qu'il faut ajouter mais elle ne sait ni répéter, ni refaire. Il semble qu'il y ait continuité sur un aspect de son apprentissage : celui du langage. Elle a appris dans le vécu familial à développer une compétence langagière. Il semble qu'elle développe son apprentissage langagier dans l'histoire concernant les actes de langage (comme nous l'avons décrit dans l'analyse de son récit fictionnel). Elle joue avec le langage, le symbolique. Mais n'y aurait-il pas transformation dans l'interaction de son apprentissage langagier au sens où elle développe un statut de locutrice face à un statut d'aliénation langagière ? Dans l'interaction avec M, il faut noter qu'elle est souvent soumise aux actes de langage directifs et que ses réponses sont souvent des énoncés minimaux, des énoncés sur la modalité du non savoir. Même s'il lui arrive de parler d'elle spontanément à deux reprises, si nous raisonnons en terme d'apprentissage d'un schéma de résilience, cette parole se situe hors cadre d'apprentissage ; par contre, si nous raisonnons sur une désaliénation, un pouvoir dire, elle prend la parole d'elle-même pour évoquer quelque chose qui la préoccupe mais à ce moment, l'interaction retombe dans un échange directif où M pose des questions et Cécilia répond. Il y a continuité d'un apprentissage langagier car il y a continuité du pouvoir de donner du sens sur le père, la situation.

Dans son vécu, elle apprend comment est le père. Il n'est pas possible de dire, faute de données discursives, si elle cherche à modifier la situation pour faire face à son stress dans le vécu avec le père. Par contre, elle évoque son ressenti : des situations ne lui plaisent pas, elle n'aime pas entendre, elle pleure et ne pleure plus. Dans le foyer, il semble qu'elle pleure puisque FFSER le dit à M. Dans la méthode, Cécilia ne semble pas gérer le stress du foyer ni celui de la situation familiale : elle évoque le fait que sa situation familiale la préoccupe et qu'elle ne sera pas tranquille, qu'elle pensera à autre chose au moment de l'audience. Par contre, les rencontres semblent la gêner : dans ses devoirs et pendant ses temps libres. Il semble que la méthode corresponde pour Cécilia à une activité de travail : c'est en plus des devoirs et si cela se fait pendant les vacances, cela signifie que cela ne correspond pas à une activité de loisir comme celles proposées par l'éducateur de jour. De plus, lorsqu'elle évoque ses matières préférées à l'école, elle n'évoque pas le français et donc la littérature. En disant qu'elle lit des BD, elle dit implicitement qu'elle ne lit pas d'autres livres racontant une histoire. Lorsqu'elle demande si les livres sont de vraies personnes, elle découvre un champ : celui de l'autobiographie. Lorsqu'elle demande si ce sont toujours les mêmes livres, elle peut réaliser ici qu'il y a beaucoup de choses à dire sur les mêmes livres puisque M lui dit les thèmes qu'il reste à faire avec les livres. Il y a donc bien apprentissage même s'il n'y a pas transformation, il y a apprentissage et donc processus de

résilience en tant qu'effort de personnalisation de la part de Cécilia dans ses choix narratifs : récit sur la communication, histoire d'Eugénie qui raconte un épisode interactionnel.

Stratégie de projet. Son projet est de retourner dans sa famille, une garde alternée. Ecrire l'histoire d'Eugénie est une manière de réaliser ce projet mais il s'agit d'un épisode hors du temps. Cécilia ne semble pas encore avoir accepté de ne pas pouvoir aller chez les deux parents et semble encore être sous la parole du père : il faut qu'il soit d'accord pour une garde alternée. Autrement dit, elle n'accorde pas de crédit à la Loi représentée par le juge et à sa parole qu'elle pourrait tenir au juge. Sa parole est toujours tributaire de celle du père. L'histoire d'Eugénie pourrait être un début de travail sur cette aliénation paternelle car dans l'histoire contée, Cécilia décide d'un choix lors de la révision : le projet d'aller vivre avec la mère. Ce choix confirme le choix de l'histoire d'Eugénie qui vit avec la mère. Autrement dit, dans ses histoires, elle choisit sa mère.

Stratégie de positionnement : subir ? Cécilia n'est pas disponible voire disposer à réviser son histoire : elle a des devoirs. Alors que M insiste à plusieurs reprises et sur plusieurs rencontres, lors de la phase de révision, Cécilia dit qu'elle n'a pas le temps. D'ailleurs, en RE4, elle dit qu'elle a fini. Cécilia ne développe pas son apprentissage concernant sa compétence narrative avec une nouvelle structure narrative. Toutefois, si elle n'a pas ce statut de locutrice avec le père et qu'elle ne développe pas là son statut d'auteure, y a-t-il transformation ou continuité ? Est-elle dans le développement d'une autre intelligence que l'intelligence langagière ? Il semble qu'elle dispose de cette intelligence langagière car elle a manié le langage dans ses histoires.

De plus au cours des interactions, Cécilia acquiert un statut d'interlocutrice. Tout d'abord, dans les interactions, elle acquiert ce statut puisqu'elle développe des réponses suite à l'emploi de la modalité du non-savoir : M la sollicite directement. Elle ne subit pas la méthode puisque M lui offre le choix de continuer ou non. Ensuite, par son écrit, en devenant auteure, elle devient une interlocutrice. Elle finit par écrire quelque chose de long. Elle prend la parole à travers cet écrit qu'elle a choisi de réaliser seule ainsi elle ne subit pas une manière de faire puisque c'est elle qui choisit. En effet, M lui propose d'être lue par d'autres jeunes. Elle devient interlocutrice. Toutefois, Cécilia continue à subir une situation. Elle emploie le verbe *subir* au présent et le situe dans une durée : quatre ans depuis la séparation des parents. Lorsqu'elle parle de l'audience, elle réalise qu'elle sera à l'école. Alors qu'elle dit que le juge demandera son avis et qu'elle informe M de son choix concernant la garde, elle indique qu'il faut que son père soit d'accord. FFSE informe M que Cécilia ne vient pas à Paris parce que le père ne veut pas. Les parents ont laissé passer le délai pour faire appel du placement : Cécilia pleure. Elle est préoccupée par sa situation familiale.

Si son avis est demandé, cela signifie qu'elle doit se positionner : peut-elle le faire si d'une part, l'audience a lieu alors qu'elle a école et s'il faut que le père soit d'accord ? Par ailleurs, accepter de réviser son histoire, est-ce une manière d'apprendre ou de subir ? Est-ce une manière de ne pas faire ou de subir une modification qu'elle ne souhaite pas ? Il semble qu'elle soit dans une situation d'aliénation et un effort de personnalisation face à la situation de ses parents. Dans ce contexte, sa position d'auteure d'histoire de résilience peut lui sembler mineure face à sa situation familiale qui la préoccupe. En définitive, pour Cécilia, il y a effort de personnalisation : elle transforme son vécu familial en expérience biographique.

- **Vers l'expérience biographique pour Jan**

Stratégie identitaire : la lettre ou l'expression d'un travail de recomposition identitaire. La lettre donne à voir une stratégie identitaire sur plusieurs aspects qui apparaissent comme un travail de recomposition identitaire. Réaliser une lettre et une histoire le conduit à personnaliser ce qu'il a à dire. Et parce qu'il y a tension, conflits hors méthode c'est-à-dire dans le foyer et hors foyer, il y a bien un effort de personnalisation. La recomposition identitaire peut tout d'abord se trouver avec son statut d'adolescent qui entre dans un éventuel statut d'adulte. Jan est à un moment de son adolescence où il peut effectivement se poser des questions sur son avenir : il commence un apprentissage professionnel, il entre donc dans la vie active et de ce fait, il peut aussi envisager une vie maritale et familiale. Cet adolescent placé reprend, pour signer sa lettre, le prénom modifié de l'oncle de la famille d'accueil qui lui a appris un ensemble de choses. Par ailleurs, au foyer, Jan emploie un ensemble d'injures, d'insultes, de vocabulaire familier mais, il n'en emploie ni avec M, ni dans sa lettre.

Stratégie de positionnement. Dans sa lettre destinée à publication, Jan se positionne en tant qu'auteur d'un écrit autobiographique. Puisqu'il s'agit d'une lettre, il pose des destinataires envers lesquels il se positionne. Jan élargit son statut d'auteur en adressant des remerciements à plusieurs personnes parce qu'il élargit le champ du lectorat : lectorat familial double avec la famille d'accueil et sa famille, lectorat de jeunes double avec les jeunes de foyer mais aussi sa fratrie, lectorat de l'éducation spécialisée avec les éducateurs. A ceci, il faut ajouter l'idée qu'en faisant une histoire, il élargit aussi sa position d'auteur. Il se situe dans deux chapitres. Or, si d'autres jeunes font lire leur livre à des personnes extérieures à l'éducation spécialisée comme c'est le cas pour Romain et Hilda, Jan se trouve alors dans deux genres : l'un du côté autobiographique et l'autre, fictionnel.

Il faut mettre en parallèle la lettre au père et la lettre pour la publication : Jan rend public une histoire dans laquelle il situe sa demande vis-à-vis du père mais il rend aussi publique la place des uns et des autres. Il situe la place des uns et des autres par rapport à lui auteur de cette lettre. Le

père lit la lettre que le fils lui a adressée pendant qu'il est au foyer mais le père lira aussi cette lettre dans le livre. Or, cette lettre est adressée à différentes personnes dont le père : à M par le vous, aux jeunes et à l'oncle décédé. En s'adressant à l'oncle décédé, il rend public l'attachement qu'il avait à cette personne. Dans cette lettre, il indique la non-réponse du père à sa lettre écrite au foyer ; ainsi, il transforme cette non-réponse en une lettre publique qui le renvoie à lui en tant qu'adolescent qui ne se fait pas d'illusions. A travers son activité de biographisation, cette lettre développe sa capacité réflexive, sa mise à distance.

Stratégie de coping. Jan a appris une manière de se comporter dans son vécu familial qu'il reprend dans son vécu au foyer : des comportements verbaux proches de l'insulte. Alors que la psychologue évoque son comportement verbal ordurier et prédit à M qu'il utilisera ce vocabulaire avec elle, il semble se passer le contraire. Avec M au début, il emploie un vocabulaire grossier : *nul à chier* à propos du film lors de la projection et *c'est quoi ce bordel* à propos de l'enregistrement en R1. Puis, lors des autres rencontres, il n'emploie plus ce vocabulaire et dans sa lettre, il s'en excuse. Il semble que l'emploi de ce vocabulaire soit bien une attitude qu'il adopte ; de par son physique, il peut chercher à impressionner. Or, lors de la projection du film, il montre un stress et lors de RR1, il montre aussi un stress. Puis au fur et à mesure des rencontres, il se détend et se divertit même. Lorsqu'il joue en choisissant M comme personnage pour le conte qu'elle doit faire sur la communication, alors que M fait référence à la catégorie des termes d'adresse en utilisant des insultes, à la fin de l'histoire, il formule des inquiétudes sur la possibilité que M ait pu entendre des insultes. Cette attitude avec M peut aussi s'expliquer par sa représentation qu'il a d'elle et qui finalement change. La méthode et la lettre peuvent être un moment de la poursuite d'un apprentissage langagier important. M n'est pas celle qu'il croit être et en même temps est celle qui sait manier les insultes dans une histoire et donc à propos de laquelle il doute quant à son vécu d'enfant sur lequel M ne l'informe pas. Jan change donc de représentation sur M.

La lettre peut être un moment de la poursuite d'un apprentissage langagier important : même si elle manifeste des difficultés quant à sa compétence linguistique, elle manifeste sa compétence narrative en même temps que sa compétence pragmatique. Il sait raconter et il sait comment raconter. Il sait porter un jugement sur le vocabulaire qu'il utilise. Autrement dit, il a une capacité réflexive sur son apprentissage langagier. Et c'est dans le langage qu'il évoque la représentation que les personnes peuvent avoir d'eux-mêmes et des autres. Il adresse sa lettre aux jeunes *mêmes les pires*. Il remercie les personnes. Ainsi, en même temps qu'il invite les autres à changer de représentations, il invite les jeunes à changer de représentations sur eux et il change lui-même de représentations. Dans sa lettre, il manie les mots de telle sorte qu'il s'adresse à un lectorat pluriel. Il montre donc qu'il sait se comporter différemment par le langage ; il s'agit ici d'une rupture avec le

vécu familial et au foyer mais une continuité avec le vécu avec la famille d'accueil. Or, sa lettre est finalement adressée à la personne de la famille d'accueil avec laquelle il a appris.

Stratégie de projet. Au début des rencontres soit en RR1 et dans sa lettre, son projet est de retourner chez son père ; faire son histoire orale est une manière de réaliser ce projet puisque le personnage retourne chez le père. En R4, Jan sait qu'il ne retourne pas chez son père. Or, ce point coïncide avec le début du changement de son comportement au travail et au foyer. A la suite de ses divers comportements, il a été décidé que Jan parte en séjour de rupture à Dakar. Compte tenu des éléments précédents, il semble que le foyer et les visites chez le père ne soient pas des plus bénéfiques pour lui. Toutefois, concernant la stratégie de projet, plusieurs questions émergent de sa lettre, son comportement à Paris et de son interrogation. Tout d'abord, à Paris, Jan est calme, voire posé alors que pendant les rencontres, Jan montre une énergie, une activité. Il marche vite, il se lève rapidement, d'un bond parfois. Lorsqu'il est assis, il bouge ses pieds, ou alors il se mange les ongles : il est toujours en mouvement. A Paris, il marche doucement, il parle d'une voix basse et audible, sans intonation et accent. Il n'a pas mangé ses ongles. Lorsqu'il est assis, il regarde le livre en tournant les pages. Paris peut symboliser un lieu éloigné pour lui, il peut en avoir une représentation mais Paris peut aussi symboliser la fin d'un projet et le commencement d'un autre. Il ne semble pas stressé par le voyage à Paris comme peut l'être un autre jeune. C'est Jan qui annonce à M à Paris qu'il part à Dakar. Il lui dit sans sourciller, sans rougir, sans souffler. M lui demande directement si cela ne le stresse pas. Il répond par la négative et son comportement ne laisse pas transparaître une non-congruence avec ses paroles. Jan a-t-il besoin d'un projet à la fois culturel, langagier et social qui soit dans un écart culturel, social et langagier objectif ? La méthode peut paraître sur certains aspects comme représentant cet écart. Mais le séjour l'est sans conteste. Jan avait-il fait le deuil de la perte du mari de la famille d'accueil en même temps que de la perte de son père ? Le foyer a-t-il pris en compte cette perte ? La méthode l'a-t-il engagé, accompagné dans une moindre mesure dans ce travail ? Sa lettre se termine sur un au-revoir au mari de la famille d'accueil, elle parle aussi de son affection, de sa culpabilité, de ses regrets et de ses remerciements pour cette famille. Jan aurait-il eu besoin de parler davantage avec M ? En effet, Jan demande à plusieurs reprises le moment du retour de M au foyer. Face à la réponse négative de M, il énonce plusieurs fois sa surprise voire son désappointement que M ne revienne pas. Il réitère sa demande lors du voyage à Paris alors que M l'en a informé quelques mois plus tôt. Or, lorsqu'il le demande, il indique la date de son retour. Il faut noter que Jan fait partie des jeunes qui ne vont pas voir le/la psychologue et « *ne se posent pas pour parler d'eux* ». Le voyage à Dakar, s'il est organisé d'un point de vue psychoéducatif, peut être très bénéfique pour Jan. Mais qu'est-ce qui lui sera montré à Dakar ? Y aura-t-il un travail éducatif sur cet écart culturel, langagier et socio-économique ? Car si

Jan apprend de l'hétérobiographie, s'il arrive à écrire, s'il a appris de la différence entre sa famille et la famille d'accueil, il peut apprendre de cet écart et il serait intéressant de le faire écrire ou parler de ce voyage sous la même forme qu'il a utilisée ou une autre.

En définitive, il y a effort de personnalisation car il y a construction d'un pouvoir faire c'est-à-dire d'un pouvoir écrire bien qu'il n'en ait pas la compétence sémantico-syntaxique. Il y a signification : en donnant du sens à son vécu, il fait une analogie entre son vécu et des histoires de résilience, en lui donnant des significations grâce à un degré de généralisation, il considère le vécu des autres comme des histoires vraies, il distingue son vécu d'autres vécus difficiles. Il donne un sens différent aux histoires et en même temps le même sens à la sienne. Il y a autonomie : dans l'espace-temps du projet, il parle et écrit. Il est aussi autonome vis-à-vis de M puisqu'il écrit seul. Il y a réalisation de soi à travers une lettre et une histoire de son point de vue puisqu'il dit qu'il en est content.

1.5 Le travail des stratégies génériques

❖ La démarche de production d'histoire ou la pédagogie de projet

La démarche en production écrite d'un récit autobiographique (Jan, Jim et Bee Lee) renvoie très clairement à ce projet de soi primordial par un travail de biographisation. Ce projet de soi primordial existe dans le récit fictionnel écrit de Hilda. Mais il apparaît aussi que la démarche de production d'histoires à l'oral pour Romain est aussi une démarche de projet de soi : l'organisation, le déroulement du travail lui permettent de répéter au sens de s'exercer, de recommencer et donc de donner forme à son expérience dans ses histoires car elles sont tournées vers l'avenir, un futur meilleur avec choix et projets.

De ce fait, la phase 1 avec la prise de contact et le film sont à maintenir munies des livres hétérobiographiques, pendant laquelle le vocabulaire est volontairement imprécis : il ne s'agit pas d'orienter les projets spécifiques des adolescents car ils doivent effectivement pouvoir choisir.

❖ La pédagogie du don pour la stratégie de coping

La régulation de l'émotion existe à travers **l'écrit** ; elle s'appuie sur un ensemble d'outils langagiers et matériels. Réaliser un récit ou une histoire permet

- L'expression clarificatrice (expression dirigée vers celui qui provoque l'émotion)
- Le partage social : partage de l'émotion à des tiers
- La préparation à une interaction : l'écrit prépare la parole
- L'identification et la dénomination du ressenti

L'expression clarificatrice existe pour Jan, Bee Lee, Jim et Hilda. Elle est favorisée par divers outils. Jan dédie sa lettre à son oncle. De plus, il s'excuse et remercie un ensemble de personnes. Ainsi, il dédie sa lettre à celui dont le décès lui cause de la peine et s'excuse et remercie ceux qui l'ont mis au monde, l'aident : ses parents, les éducateurs du foyer et sa fratrie. Cette lettre est apportée en RR1, elle a donc été écrite après le film. Il est possible de mettre en lien cette lettre et le film. En effet, le film débute et se termine sur la mère âgée et chez le personnage principal qui est devenu adulte. Au début du film, la mère est amenée chez le personnage principal adulte, son fils, alors qu'elle a eu un malaise dans la rue. Suit un flash-back sur les années d'enfance maltraitée. A la fin du film, un retour sur le présent termine le film sur deux images : la mère décède chez son fils adulte et le fils dépose un stylo sur un livre avec une voix off qui s'adresse à la mère décédée. Jan s'adresse à l'oncle décédé en faisant un retour sur l'enfance maltraitée avec les parents, puis l'enfance et l'adolescence avec la famille d'accueil et enfin, revient au présent du foyer où il exprime ses excuses et remerciements.

L'expression clarificatrice pour Jim est une expression clarificatrice envers différents destinataires : le foyer, son père et sa mère, les personnes envers lesquelles il a été violent. Il expose la violence ressentie du foyer et de ses parents. Toutefois, il exprime des excuses aussi face à ces personnes mais aussi à d'autres comme d'autres jeunes et des professeurs envers lesquels il a été violent. L'expression clarificatrice pour ses parents est l'émotion qu'il éprouve vis-à-vis d'eux qu'il aimerait leur communiquer sans y arriver. Cette expression clarificatrice est-elle en rapport avec une interaction bientraitante ? L'écrit sur les excuses et l'honneur aux femmes arrive dans le dernier moment des rencontres et peut donc être lié à l'interaction bientraitante. L'écrit sur la violence ressentie est fait suite à l'envoi d'un courrier contenant les catégories du schéma narratif. Or, il reprend des thèmes proposés par la méthode comme thèmes et titres de ses textes.

L'expression clarificatrice pour Bee Lee rejoint celle de Jim au sens où il exprime son émotion vis-à-vis du foyer et de ses parents. Il explicite davantage et très clairement le lien entre son émotion et ses parents, contrairement à Jim, le lien entre ses problèmes et ce qu'il ressent, ce qu'il est. A quoi cette expression clarificatrice est-elle reliée puisqu'il entend peu d'hétérobiographie et qu'il écrit avant et pendant une interaction bientraitante ? L'hétérobiographie préexistante pour Bee Lee est le film et les textes de son frère qu'il a lus, puis, l'hétérobiographie se situe dans des courriers où elle est réduite aux catégories du schéma narratif.

L'expression clarificatrice pour Hilda se trouve davantage dans son récit fictionnel dirigé principalement vers les professionnels du foyer. Dans la mesure où cet écrit apparaît en RE4 et que Hilda dit en RT3 (soit la rencontre précédente) que l'hétérobiographie lui donne des exemples et du courage, elle lui a permis cette expression clarificatrice.

En ce qui concerne le partage social de l'émotion, développer une interaction bientraitante le favorise. Tous les récits autobiographiques qu'ils soient écrits ou oraux sont dirigés vers un tiers qui n'a pas causé l'émotion. Les textes de Bee Lee, Jan et Jim sont clairement dirigés vers la première lectrice à savoir l'éducatrice biographique et d'autres lecteurs (*je vais vous raconter*) qui n'ont pas causé l'émotion. Hilda partage son récit fictionnel avec l'éducatrice lorsqu'elle lui demande de le lire avec elle et qu'elle le lit elle-même à nouveau en même temps mais aussi lorsqu'elle le met en lien avec ce qui a été fait lors d'une précédente rencontre concernant le choix du personnage. Cet écrit est donc dirigé vers un lecteur qui n'a pas causé l'émotion ; elle partage alors son émotion concernant le foyer alors qu'elle a partagé dans son récit oral autobiographique son émotion concernant le vécu familial en répondant aux questions. Il en est de même pour Romain qui partage dans son récit oral autobiographique son émotion concernant le vécu familial en répondant aux questions et partage aussi son émotion lorsqu'il fait son récit fictionnel sur le foyer par le vocabulaire choisi.

Les récits autobiographiques oraux et écrits préparent-ils une interaction ? L'interaction bientraitante favorise-t-elle cette interaction ? Il semble que ce soit le cas pour Jim, Bee Lee et Jan. Jim et Jan écrivent avant de rencontrer l'éducatrice biographique. Jim ne veut pas revenir sur ses textes et il fait même donner ses textes autrement dit il évite une rencontre. Toutefois, l'éducatrice biographique fait en sorte de le rencontrer et Jim va alors la rencontrer un nombre supérieur de fois aux autres. Ainsi, l'interaction bientraitante favorise l'écrit qui devient une préparation à d'autres rencontres et ce, dans un double sens puisque Jim organise alors des rencontres avec son frère auxquelles il participe. Toutefois, son écrit ne prépare pas les rencontres au sens où il ne veut pas parler de ses textes mais il veut bien parler du livre. Bee Lee écrit et rencontre l'éducatrice biographique mais lorsqu'il est au CMPI, il semble attendre sa venue, lorsqu'elle vient, il le lui dit et la rencontre dure plus longtemps que les autres. Ainsi, ses écrits semblent avoir préparer sa parole avec l'éducatrice puisqu'il est capable de lui parler de son ressenti mais en plus, il semble que l'interaction bientraitante ait favorisé cette dernière rencontre puisqu'il l'attendait. La lettre écrite de Jan prépare l'interaction avec l'éducatrice puisqu'il l'écrit avant la rencontre et qu'il la met en lien avec le thème abordé. Le récit fictionnel de Hilda ne prépare pas un entretien, une interaction avec les lecteurs du foyer, ce récit fictionnel comme les histoires de Romain prépare leurs interactions respectives avec les personnes extérieures au foyer : ils montrent ce qu'ils ont réalisé pendant leur placement.

Réguler l'émotion dans l'interaction. Deux types d'émotion apparaissent dans les rencontres : des émotions sur un versant négatif, tristesse et colère, d'un côté, et de l'autre, des émotions manifestant de la joie. Avec trois adolescents, nous avons tenté de réguler l'émotion négative dans

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'interaction verbale. Pour Gaby, nous avons arrêté la rencontre remarquant qu'il éprouvait un ressenti suite à ce qui était dit. Pour Hilda, nous avons perçu une émotion dans la rencontre et maintenu selon son souhait l'interaction. Elle nous a d'ailleurs exprimé son ressenti et la cause de ce ressenti. Pour Jim, alors que nous le questionnons sur son texte portant sur ses pensées perdues, questions face auxquelles il réagit vivement, nous lui laissons la possibilité de partir si cela lui est désagréable. Dans la mesure où il décide de rester, nous cherchons à le faire sourire tout en lui exprimant notre propre ressenti sur ses réactions dans l'interaction et nos pensées sur ce qu'il a écrit. Il les accepte.

Faire sourire et faire rire sont deux réactions qui ont réussi pour tous les jeunes sur des aspects communs et différents. Certains ont ri à la suite des contes et pendant leur histoire de par nos questions et réactions ; d'autres ont souri et ri aussi de par leurs propositions.

Apprendre une nouvelle manière de communiquer. Une démarche d'apprentissage existe quant au rapport à la communication et au langage. Pour le comprendre, nous nous appuyons sur le concept de compétences communicationnelles de Mucchielli (1991). Cet auteur avance différentes compétences : la compétence d'appréciation des situations de communication, la compétence d'appréciation des rôles tenus, les compétences relationnelles, les compétences d'observateur, la compétence empathique subjective, la compétence sur le contenu de la communication et les compétences linguistiques.

L'apprentissage ou l'augmentation des ressources communicationnelles repose sur l'amélioration de ces compétences dans laquelle l'adolescent est impliqué à des degrés divers. Par exemple, Jim évalue la situation de prise de contact et l'ensemble du projet comme un cours de français puis se ravise à la fin du projet sur son appréciation. Il se situe dans la compétence d'appréciation des rôles, il évalue ce que peut lui apporter l'éducatrice biographique en même temps que ce qu'elle peut apporter à son frère. Il va aussi apprécier lorsque l'éducatrice biographique parle de son texte, il métacommunique sur le contenu. Enfin, il sait se placer par rapport à l'éducatrice biographique, il connaît les normes interactionnelles qui reposent sur les termes d'adresse, la position dans l'espace. Il en est de même pour Jan car il ne formulera pas d'insultes avec elle. Hilda apprécie, quant à elle, la situation, les rôles tenus et les relations dans le foyer. Elle peut ainsi les dénoncer dans son récit fictionnel. Romain apprécie la situation au foyer et peut ainsi en parler et la raconter dans ses histoires. Jan et Cécilia développent aussi une compétence linguistique et pragmatique. Cécilia joue, dans son histoire écrite, avec la performativité du langage autrement dit la composante sociopragmatique tout comme Jan et Jim qui ne sont pas dans l'insulte. Jan s'exerce donc aussi sur la composante référentielle. Il fait un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

énoncé épilinguistique sur l'usage d'un gros mot dans sa lettre. Tous développent leur compétence narrative lorsqu'ils s'essaient au récit et discursive-textuelle lorsqu'ils révisent.

Pour les uns, comme Jan et Jim, il semble que ce soit l'interaction bientraitante qui les conduit à cet apprentissage alors que pour les autres, cela peut être soit l'énoncé hétérobiographique et les contes (Romain), soit le contenu hétérobiographique (Hilda), soit les contes (Cécilia), soit la révision (Bee Lee) (en plus de leur compétence déjà là avant la méthode).

Le soutien de socialisation. Nous apparaissons comme un soutien de socialisation au sens où nous les accompagnons dans la réalisation : accompagnement qui s'appuie sur une compétence narrative préexistante. Pour certains adolescents, un soutien d'estime et un soutien émotionnel existent : un soutien d'estime pour Jim et pour Bee Lee, un soutien d'estime puis un soutien émotionnel au CMPI. Pour d'autres, comme pour Cécilia et Jan, sans qu'ils le perçoivent eux-mêmes, il semble que le soutien de socialisation soit un soutien de socialisation langagière. Enfin, pour Cécilia et Jérémy, nous apparaissons comme un professionnel qui propose une activité à réaliser. Ce soutien de socialisation doit être une personne extérieure au foyer. Ce soutien n'a pas d'histoires communicationnelles avec l'adolescent et n'éprouve alors pas de lâchage relationnel ou pédagogique. Si FFNER avait eu à mener le projet, aurait-elle inscrit Jim et Bee Lee dans ce projet et de quelle manière ? S'il est dit, écrit et entendu que Jan énonce un ensemble d'insultes vis-à-vis des éducateurs, pourrait-il le développer sans en énoncer et rendre difficile les nombreuses rencontres entre lui et un/e éducateur/trice ? Si les adolescents sont perçus comme répétant la même chose, peuvent-ils être entendus par les professionnels ? Si l'adolescent est décrit comme ne disant rien aux professionnels, sera-t-il entendu dans ce qu'il a à dire puisque selon Hilda, celle-ci parlait aux éducateurs ou pourra-t-il s'exprimer avec l'éducateur sur son vécu qu'il rencontre tous les jours ? Enfin, si des adultes veulent s'engager dans le projet, pourront-ils s'exprimer face à un collègue de leur lieu de travail ? Un professionnel extérieur est donc préférable. Ceci n'est pas impossible puisque dans les foyers départementaux et les associations, ils existent plusieurs structures ou maisons : un éducateur d'un endroit peut aller dans un autre.

❖ Transformation de la stratégie de positionnement : la fonction auteur

Devenir auteur, c'est travailler la position, l'appropriation, l'attribution, le nom et le prénom d'auteur. Autrement dit, dans le projet, c'est accepter le terme d'adresse, le travail du nom et du prénom lorsque cela est nécessaire, le travail de révision, la position dans un espace littéraire et les destinataires. Chacun endosse progressivement le trait définitoire auteur. Certains développent la fonction auteur sur les quatre aspects avec le travail du nom d'auteur puisque cela est nécessaire compte tenu de leur position dans un espace littéraire à savoir l'espace de l'autofiction.

L'appropriation se développe soit immédiatement, soit de manière progressive. En effet, la révision doit être avancée et négociée avec Jim concernant l'orthographe et la syntaxe. Elle est réalisée avec les autres sans difficultés puisqu'ils participent activement à la réécriture de l'écrit intermédiaire. Il apparaît indispensable pour la révision de maintenir et l'écrit intermédiaire et la présence du directeur de collection. Celui-ci permet de faire la transition avec le travail d'appropriation et d'attribution. L'attribution de ses textes est soit acceptée lorsqu'elle est proposée, soit refusée sur un destinataire, soit à l'initiative de l'adolescent. Tous les adolescents acceptent que leurs textes soient lus par d'autres jeunes et lors de la soirée. Seul, Bee Lee ne veut pas que ces textes soient lus à la soirée par le directeur-adjoint, mais il montre son livre au CMPI. Les adolescents font lire leur livre à des amis, la famille, à d'autres personnes (jeunes et professeurs au collège). Dans le contexte de la stratégie de positionnement, nous maintenons

- l'importance du projet *Histoires de résilience* avec sa publication chez un éditeur national.
- la venue d'un directeur de collection.
- la proposition des documents de travail pour la révision qui posent l'identité d'auteur.
- La réception du livre (à Paris ou ailleurs) et la soirée avec lecture d'une histoire.

❖ Transformation de la stratégie identitaire ou l'espace-temps hétérobiographique

L'hétérobiographie est définie selon sa nature, son contenu et sa fonction. Sa fonction est d'amener l'adolescent vers le récit autobiographique afin qu'il puisse changer de position : de celui qui écoute le récit de l'autre, il devient celui qui propose son récit autobiographique en se comparant à celui qu'il vient d'écouter. Il se positionne dans un espace social élargi, il identifie son vécu en rapport avec la thématique histoires de résilience, s'identifie aux autres, se différencie et se rend visible. L'hétérobiographie doit être maintenue mais des éléments doivent être pris en compte. Tout d'abord, la notion d'espace hétérobiographique est maintenue puisque d'autres documents hétérobiographiques que ceux initialement prévus ont été proposés et utilisés par les adolescents : un livre, un récit autobiographique. Cela signifie que l'hétérobiographie doit s'adapter aux adolescents. Cette adaptation se fait en fonction de ce qu'ils écrivent, disent ou font. C'est la manière de parler de Jim qui a fait qu'un poème lui a été proposé et c'est le contenu de l'écrit de Bee Lee qui a fait qu'un livre autobiographique sur le Parkour lui a été proposé. Mais cette notion d'espace hétérobiographique doit intégrer la notion de temps : il s'agit d'un espace-temps hétérobiographique souple. En effet, l'hétérobiographie peut être écrite et envoyée à l'adolescent par courrier et elle peut être aussi lue par lui-même dans un livre après les rencontres comme cela a été le cas pour Jim et Bee Lee. De plus, l'énoncé hétérobiographique a permis à Mélanie de l'emprunter pour réaliser son récit autobiographique.

La place du récit hétérobiographique en début de rencontre doit être maintenue bien qu'elle doive rester souple : le récit doit laisser la place à l'histoire lorsque celle-ci apparaît. Romain souhaite ne plus entendre d'hétérobiographie en RE4 et RP5, il en est de même pour Hilda et Cécilia. Le récit hétérobiographique conduit au récit autobiographique pour Romain, Cécilia, Hilda, Jan mais ce récit autobiographique existe principalement avec les thèmes relation et communication. Dans la mesure où le récit hétérobiographique est maintenu en RT3, où il est partiel en RE4 pour Romain et Hilda d'un côté, et que de l'autre, la thématique de l'espace et du temps est utilisée dans les histoires fictionnelles, ces thématiques doivent être maintenues : les adolescents qui sont dans les rencontres les voient affichées face à eux. D'ailleurs, il est intéressant de noter qu'ils parlent de toutes les thématiques dans leur récit autobiographie et de fiction.

Enfin, nous maintenons l'utilisation du volume intermédiaire car il permet aux adolescents de se situer par rapport aux autres mais aussi de se reconnaître en tant qu'auteur. Il engage l'adolescent vers un espace social élargi : celui qui a de l'expérience et qui va faire lire ses textes.

L'ensemble de ces points donne les schématisations suivantes de la méthode.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Phases, Etapes et contenus		Outils	Principes
Prise de contact		Livres hétérobiographiques Le recueil de contes Pour les autres projets dans d'autres institutions : les recueils réalisés dans les deux foyers Etiquettes	Employer un vocabulaire imprécis : faire un livre d'Histoires de résilience. Définir la thématique avec les deux traits définitoires Indiquer la démarche : partir du vécu à partir de certains thèmes et transformer en fictions Apporter une précision : cela peut être que le vécu qui est ensuite un peu transformé pour ne pas être reconnu Donner les deux grandes phases : produire/réviser avec la rencontre d'un directeur de collection
Situation inductrice		Film Vipère au poing Etiquettes avec les catégories Support pour poser les étiquettes	Visionner le film Analyser le film au fur et à mesure avec les catégories ; cela suppose de cacher les étiquettes non abordées
Phase de production orale ou écrite du récit autobiographique et/ou de l'histoire			
Rencontres	Relation Communication Temps Espace Projet	Livres hétérobiographiques Etiquettes avec les catégories Support pour poser les étiquettes Fiches hétérobiographiques	I1 : Hé/Récit I2 : Hi/Co Hé et récit : soit écrits, soit oraux Hi et Co peuvent être, l'un ***ou*** l'autre, facultatifs Dès l'apparition de l'histoire, l'écrit intermédiaire est donné à la rencontre suivante
Phase de révision (RV)			
Rv / transition		Volume de l'ensemble des textes Documents d'appui : avis aux auteurs, type de contrat, sondage de relecteurs	Rencontre intermédiaire qui peut être celle du projet et Rencontre du directeur de collection au foyer
Rv1		Tableau avec deux colonnes : écrit intermédiaire à gauche et suggestions à droite et/ou Suggestions/questions dans le texte mis entre parenthèses, en italique	Proposer la révision comme un travail de mise en forme pour un livre
Rv2		L'histoire révisée	Lire l'histoire révisée pour accord
Phase de socialisation			
Avec les professionnels : préparer les deux événements			
Voyage à Paris		En amont, avec l'éditeur, s'assurer que le livre se trouve dans la vitrine	Recueillir leur impression, Faire un circuit pour montrer les différents sites appartenant à l'éditeur, Montrer que le livre se trouve dans la vitrine
Soirée/moment de socialisation		Impression papier du site Internet référençant le livre / d'une recherche Internet	Lire des textes et montrer les livres référencés sur le site Internet de l'éditeur

Tableau 44. Récapitulatif du déroulement de la méthode

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

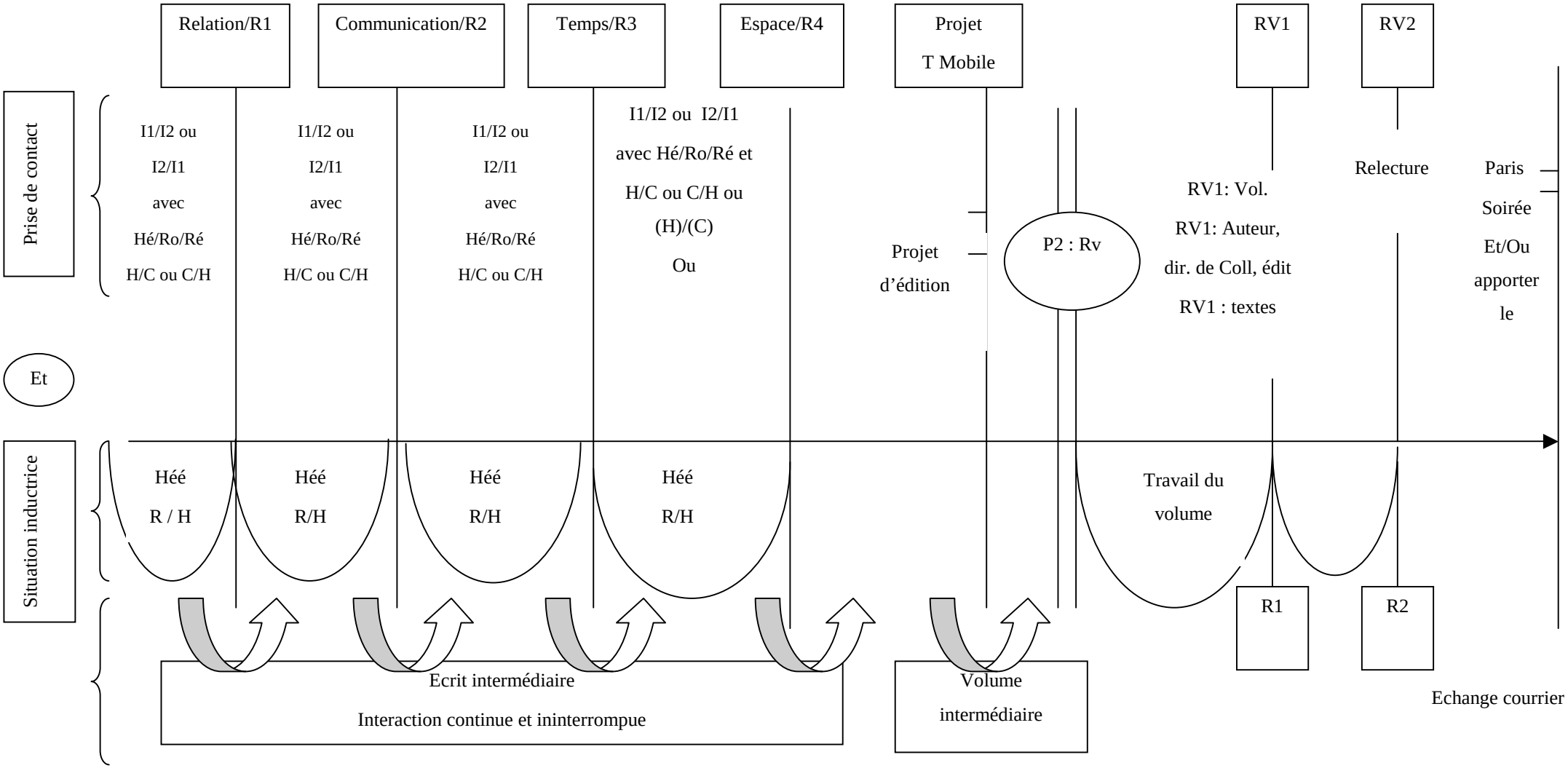


Figure 7 Déroulement du projet après l'expérimentation

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

2 Discussion générale

2.1 Les hypothèses validées

Par une méthode d'éducation biographique pour la résilience, développée selon une démarche qualitative et discursive, l'adolescent résilient face à une maltraitance psychologique qui, pendant son placement, développe des stratégies dysfonctionnelles relance sa résilience personnalisation en transformant ses stratégies spécifiques passées et présentes. La transformation des stratégies dépend de la méthode d'éducation biographique pour la résilience.

Grâce au récit de vie fictionnalisé d'adulte qui montre effectivement un processus de résilience personnalisation dans l'actuel et fait référence à un processus de résilience personnalisation passé, la production d'un récit de vie fictionnalisé d'adolescent résilient a pu être développée. Ce récit autofictionnel adolescent, réalisé en situation de placement, apparaît, pour certains adolescents, comme un processus de résilience dans l'actuel : ils transforment leurs stratégies spécifiques passées et présentes car la méthode d'éducation biographique pour la résilience met au travail des stratégies de personnalisation en tant que stratégies génériques.

En effet, les **stratégies de projet** génériques de mobilisation, de réajustement et de biographisation sont travaillées par la pédagogie de projet d'un livre publié *Histoires de résilience*. Les **stratégies de coping** génériques sont travaillées par une pédagogie du don sauf pour deux adolesents qui arrêtent le projet parce qu'il suscite explicitement chez eux des émotions négatives. Ensuite, ce sont des **stratégies identitaires et de coping** génériques qui sont travaillées non pas uniquement par un récit hétérobiographique de résilience mais à travers un espace hétérobiographique de résilience où le schéma narratif *Histoires de résilience* prend son importance à côté du récit hétérobiographique. Enfin, les **stratégies de positionnement** sont, quant à elles, travaillées dans la révision/réécriture de l'histoire de résilience. Pour certains, cela se réalise de manière directe, pour d'autres, de manière progressive. Le passage vers un positionnement social peut apparaître comme une atteinte à l'idéal de soi. Le processus d'appropriation de la fonction auteur est donc nécessaire : il prend du temps.

Il y a **transformation** parce qu'il existe un processus de résilience personnalisation passée et des **stratégies** présentes qui sont énoncés dans un **récit autobiographique** adolescent qu'il soit écrit ou oral. Certaines stratégies présentes sont des stratégies dysfonctionnelles en lien avec les stratégies passées. Toutefois, un adolesent ne réalise pas de récit autobiographique. Pour trois adolescents, **le récit de fiction** permet d'expliciter l'évaluation et le stress perçu du placement. Enfin, concernant la nature de cette transformation, pour 4 adolescents sur 6 qui ont suivi le projet jusqu'au bout et dont l'analyse qualitative du discours a pu être réalisée, il y a **transformation de**

l'expérience biographique en ressources pour soi et les autres car il y a transformation des stratégies spécifiques négatives et constitution d'un savoir objet, activité et relation : une **capacité à donner forme à son expérience biographique** de maltraitance et de placement se développe par la méthode d'éducation biographique. Il y a analyse, étiquetage, catégorisation. Le savoir objet sur soi change de nature, il est formalisé *Histoires de résilience*. Le savoir activité est un savoir narratif autobiographique et fictionnel. Le savoir relation est celui qui se construit avec l'éducatrice biographique différent de celui construit dans le foyer. Mais pour 2 adolescents, la transformation est davantage la **transformation du vécu en expérience biographique** : la méthode leur permet de développer leur savoir réfléchi plus que leur savoir abstractif. Il y a personnalisation car les adolescents acceptent de se socialiser tout en choisissant la manière et la forme pour cette réalisation de soi. Ils évaluent tous positivement la méthode tout comme les professionnels.

Cette **transformation** des stratégies passées et présentes est donc **fonction de la méthode d'éducation biographique**. Les stratégies dysfonctionnelles avant la méthode (ne pas parler, être agressif et violent verbalement et physiquement, se répéter/ressasser) deviennent fonctionnelles pendant et après la méthode puisqu'ils parlent, sont calmes et apaisés. Lorsqu'elles sont dysfonctionnelles après la méthode, cela renvoie au stress face au placement pour deux raisons : il existe, dans un foyer de l'enfance, une violence en creux du point de vue de la pédagogie et de l'idéologie et il existe un stress familial qui perdure pendant le placement, violence en creux qui a d'ailleurs empêché le déroulement de la méthode pour un adolescent et donné lieu à l'absence de continuité, pourtant requis dans la réforme de la protection sociale, pour deux adolescents placés dans d'autres lieux.

Toutefois, en rapport au non-travail d'un adolescent avec les professionnels du soin qu'il rencontre et de l'arrêt pendant la méthode des consultations avec un pédopsychiatre, cette méthode d'éducation biographique pose la question de son équivalence avec la thérapie. De plus, cette méthode n'est appliquée qu'à un nombre restreint d'adolescents : la saturation des données pose donc question. Ces points sont abordés ci-après.

2.2 Critères de validation

La saturation des données. Une recherche qualitative satisfait au critère de saturation lorsque les techniques de recueil et d'analyse des données utilisées, sur le problème considéré, ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche. On arrête alors la quête, en sachant que la population a été entièrement étudiée (pour le problème considéré) à travers l'échantillon que l'on a constitué au fur et à mesure de la recherche (Mucchielli, 1994 : 114). Sur deux aspects, ce critère n'est pas rempli. Tout d'abord, un seul groupe est constitué (celui des adolescents placés en foyer)

et non confronté à un groupe contrôle (celui d'adolescents non placés pour maltraitance ou encore d'adolescents non placés). Ensuite, avons-nous épuisé les projets spécifiques (principe de la méthode) ? Nous nous posons d'ailleurs la question de l'existence même d'une saturation des données sur cet aspect puisqu'il existe autant de projets spécifiques qu'il y a d'adolescents et puisque le principe est de proposer une personnalisation dans une pédagogie de socialisation de transformation. La saturation devra donc être poursuivie au cours de prochaines recherches (en cours). Toutefois, ce critère se trouve dans les éléments constitutifs de la méthode : l'hétérobiographie, le récit autobiographique, le récit fictionnel à partir du récit autobiographique, le récit autobiographique et fictionnel à partir d'un schéma narratif. Concernant l'hétérobiographie, quelle que soit sa nature, son contenu et sa fonction, celle-ci existe pour tous les adolescents. Le récit autobiographique, quant à lui, existe pour tous les adolescents. Qu'il soit ou non un récit de résilience, il se fait toujours à la suite d'une hétérobiographie quelle qu'en soit sa nature et son contenu. Le récit fictionnel existe aussi pour tous quelle que soit sa forme ainsi que la révision. Enfin, les récits autobiographiques se font à partir des catégories du schéma narratif proposé et il existe au moins une histoire pour tous.

L'acceptation interne. Pour Mucchielli toujours (1994 : 111), « *l'acceptation interne est le fait que les résultats de la recherche soient reconnus comme pertinents par les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche. Contrairement aux sciences humaines interprétatives, où l'analyse échappe à toute prise de conscience du sujet, on pense qu'un des critères fondamentaux de validation des recherches qualitatives est cette validation interne* ». L'acceptation du directeur est la même du début à la fin du projet, il souhaite développer le projet dans son institution actuelle.

Lorsque le directeur-adjoint rapporte le discours de sa fille « *c'est de la merde* » sur les données recueillies c'est-à-dire sur les histoires fictionnelles de résilience figurant dans le volume collectif (non encore prêt à clicher) et proposé pour une relecture, exprime-t-il ici une non-acceptation interne des données ? Alors qu'il a eu un discours exprimant son acceptation de la chercheure au début du projet, cette acceptation évolue au fur et à mesure des résultats obtenus et se contredit. En effet, il écrira dans ce même volume un ensemble de propos qui exprime son acceptation interne : il souligne le fait que les adolescents ne vont pas voir le psychologue et que la chercheure a réussi là où les adolescents sont dans la défiance. Par ailleurs, son évaluation finale écrite est positive. Mais lors de la soirée en juin, il met au même niveau le projet et les comportements asociaux d'un adolescent. Selon nous, ces manifestations ne remettent pas en cause l'acceptation interne car le directeur-adjoint semble mal vivre une restructuration. Il propose d'ailleurs à la chercheure de poursuivre ce travail dans d'autres circonstances.

L'acceptation interne par les professionnels en FFN et FFS questionne. Les éducateurs acceptent-ils la chercheure ? Avant et pendant la réunion de service en FFS au début, certains formulent clairement leur non-acceptation : la chercheure ne doit pas venir faire la leçon. Il existe une méfiance sur ses capacités à faire/travailler auprès des adolescents et à venir dans les foyers. Dans les deux foyers, il existe une rétention d'informations sur les adolescents. En FFN, lors de l'évaluation finale en entretien en mars, il y a une explicitation : FFNER dit qu'ils (éducateurs) ne lui ont pas fait de place mais que la chercheure a su la trouver. Ceci explique peut-être toutes ces interruptions : interrompre des rencontres, et poser des rendez-vous à la place des rencontres, c'est ne pas rendre possible la recherche-action. Ceci s'est réalisé pour un jeune puisque deux rencontres ont été réduites à dix minutes et vingt minutes au lieu de trente à quarante cinq minutes. De plus, exprimer un étonnement tout au long du déroulement du projet rend compte d'une non-croyance au départ dans les effets possibles d'une recherche avec les adolescents.

Les adolescents qui sont allés jusque la phase 4 formulent une acceptation interne à l'égard de la méthode de travail et de la personne.

La confirmation externe. Si la confirmation externe est le fait de l'acceptabilité des résultats par les spécialistes et experts de la question qui n'ont cependant pas mené l'étude, elle concerne les spécialistes et experts : ceux du jury de la thèse, des spécialistes extérieurs qui font appel à nous (Protection Judiciaire de la Jeunesse, Conseil Général, Associations) pour intervenir dans des réformes (Mesure Judiciaire d'Investigation Educative), dans des foyers de l'enfance et maisons d'enfants à caractère social ou encore participer à des formations.

La complétude ou la triangulation. Superposer et combiner et plusieurs techniques de recueil de données et plusieurs techniques d'analyse de ces données est indispensable. En ce qui concerne les techniques de recueil, dès qu'il s'agit d'une recherche action, les grilles sont des outils de recueil nécessaires. En ce qui concerne les techniques d'analyse de ces données, les analyses des discours sont nécessaires.

La cohérence interne. Pour Mucchielli (1991 : 117), la cohérence interne correspond à l'analyse finale qui doit *déboucher sur un panoramique cohérent comportant la mise en réseaux de toutes les données*. La cohérence interne se réalise, selon nous, à travers un schéma intégratif et multifactoriel de la méthode d'éducation biographique pour la résilience (figure 8).

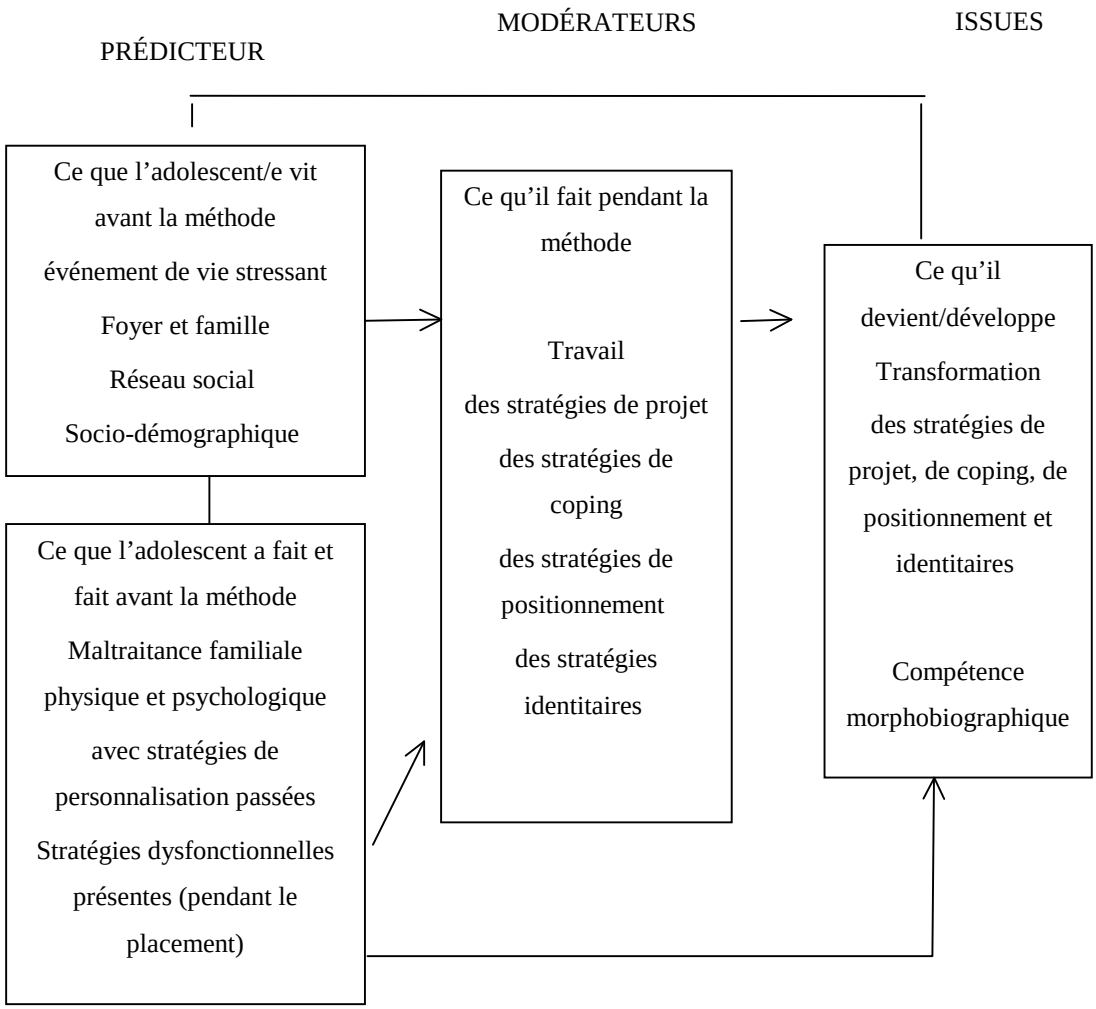


Figure 8. Schéma intégratif et multifactoriel de la méthode d'éducation biographique

2.3 Une méthode de promotion en psychologie positive

Cette méthode est-elle une méthode éducative qui s'intègrerait dans des *stratégies thérapeutiques complexes* (Legrand, 1993) ou une *médiation clinique éducative et thérapeutique* (Anaut, 2003) ? Il nous semble que pour certains adolescents, elle est l'une et pour d'autres, elle est l'autre autrement dit, elle ne suffit pas. Ceci est explicité à travers la conception positive de la thérapie : Cottraux (2007 : 22) envisage « *la psychologie positive* » (…) « *comme une extension des Thérapies Cognitives qui depuis longtemps incluent ses conceptions dans leurs pratiques* ». Et c'est chez Lecomte (2009), un des auteurs du MTR, que se perçoit un lien entre une perspective positive de la résilience et les TCC car pour lui, les TCC apparaissent comme travaillant les deux aspects : une psychologie négative et une psychologie positive. Or, ces thérapies s'intéressent au développement des compétences. Autrement dit, si une méthode d'éducation biographique apparaît comme une méthode positive capable de travailler la résilience, elle pourrait apparaître comme une technique positive dans le champ des TCC. D'ailleurs, Cottraux travaille les stratégies

dysfonctionnelles selon une conception narrative : il propose la même structure type pour définir l'organisation du scénario de vie : début : exposition ou acte I, Milieu : nœud de l'intrigue ou acte II et Fin avec le dénouement ou acte III. Ensuite, il s'intéresse aux trois types de points de vue étudiés par la narratologie : focalisation zéro, interne et externe. Enfin, à la question comment lire les scénarios de vie, il propose une formalisation à partir du modèle de Greimas (2001 : 190-191). Il retient ainsi *le destinataire, le sujet, l'opposant, l'adjuvant et le destinataire*. Nous serions alors aussi dans la prévention de *schémas cognitifs dysfonctionnels*. En effet, les stratégies dysfonctionnelles s'appuient sur des schémas qui ont eu une valeur d'adaptation (Cottraux, 2001), schéma qui se situe dans les antécédents du schéma intégratif de la santé (Grebot, 2004). Ceci permettrait de suivre l'adolescent lorsque celui-ci veut poursuivre et lorsqu'il développe des stratégies dysfonctionnelles. En effet, au regard de la thérapie cognitive et comportementale, les analyses spécifiques des interactions verbales de Jim laisse voir des distorsions cognitives tout comme pour Bee Lee au CMPI et le contenu de certaines interactions appartient au *dialogue socratique*. De plus, cet aspect pourrait être mis en lien avec la poursuite de la méthode. Effectivement, nous n'avons pas choisi de travailler avec des adolescents en fonction de leur temps de placement. Or, le temps de la méthode peut correspondre au temps du placement puisque le placement en foyer est censé être transitoire. Ainsi, le temps de la méthode jusque la phase 3 pour Romain, Hilda et Cécilia et jusque la phase 4 pour Jim correspond au processus de libération du foyer : le processus psychologique est en interaction avec le processus de sortie. Mais ce n'est pas le cas pour Bee Lee qui reste au foyer après la méthode. L'arrêt peut alors constituer une violence inutile car celui-ci a émis l'envie de refaire un livre et il est celui qui développe des stratégies dysfonctionnelles. Dans la mesure où le CMPI considérait que le travail fait avec nous lui était bénéfique, la poursuite du travail selon une double optique (ressources et vulnérabilité) aurait dû être travaillée mais ceci est difficile dans le contexte d'un doctorat.

2.4 D'autres questions…

Les **compétences de l'éducateur biographique** sont nécessairement complexes. Outre qu'il développe une démarche de recherche-action, il doit disposer d'une compétence psychosociolinguistique. Ensuite, noter qu'il existe une **violence en creux** et ne pas pouvoir faire de retour à l'institution, n'est-ce pas poursuivre cette violence en creux ? Il n'a pas été possible de la restituer face à une restructuration. Une autre question se pose : n'est-ce pas participer à cette violence en creux lorsque l'éducateur biographique se laisse interrompre ? De plus, faire parler ou encore faire entendre l'hétérobiographie peut être une violence en creux : Gaby souffre visiblement de ce qu'il entend. Morgane ne veut pas réfléchir sur elle. Réaliser **deux projets d'édition** n'est

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

pas toujours possible car le financement pour la publication de deux livres peut être insuffisant et cela pose la question d'un éventuel troisième projet dans une même institution. Des adolescents peuvent se sentir soit lésés, soit privilégiés. Enfin, se pose la question du **transfert de la compétence morphobiographique** dans d'autres situations. Ceci suppose un suivi longitudinal difficile à réaliser : nous avons tenté à plusieurs reprises d'avoir des nouvelles des adolescents auprès des professionnels sans succès. Trois adolescents nous ont par contre écrit à notre domicile nous donnant des nouvelles d'eux et une interne nous a contacté pour Bee Lee, un an après.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Conclusion

Une méthode d'éducation biographique, telle que nous la posons dans une approche qualitative et discursive, permet de promouvoir la résilience en foyer de l'enfance de l'adolescent ayant développé une résilience face à une maltraitance psychologique familiale car elle favorise le travail de ses stratégies passées qu'il réutilise sur un versant négatif face à un placement perçu comme stressant. Le placement est effectivement perçu comme une situation de stress c'est-à-dire, pour certains adolescents, comme un lieu où le fonctionnement est ressenti comme identique à celui de la maltraitance familiale sur une ou l'ensemble des pratiques spatiales, relationnelles, communicationnelles, temporelles et de projet. Comme la famille maltraitante, pour certains adolescents, le foyer utilise le mensonge, n'offre pas de relations significatives, de projets ou encore de différences notables. Face à cette situation, la méthode d'éducation biographique proposée favorise le développement de sa capacité à donner forme à son expérience passée et présente : elle promeut le processus de résilience au présent en permettant de remobiliser le processus de résilience passé.

A travers la méthode d'éducation biographique, d'une part, l'adolescent rend compte de son expérience biographique familiale lorsqu'il énonce son analyse, son évaluation et sa catégorisation de la situation et d'autre part, il transforme cette expérience en ressources pour lui et d'autres. En effet, le récit autobiographique de résilience, qu'il soit écrit ou oral, est produit à partir d'un schéma narratif *Histoires de résilience* qui permet de saisir les stratégies de projet, de coping, identitaire et de positionnement, leur apparition dans le face-à-face et à l'extérieur de la situation de maltraitance. Ce récit autobiographique transformé en histoire fictionnelle de résilience/autofiction auctoriale laisse envisager la transformation de l'expérience biographique passée et présente en ressources. Produire un récit autobiographique, puis un récit de fiction à partir de ce récit et enfin, réécrire ce récit pour une publication constitue un processus de résilience dans l'actuel : les stratégies spécifiques sont travaillées par un processus de transformation qui aboutit à une compétence à donner forme à son expérience.

Toutefois, deux points sont à noter. Le premier concerne cette transformation du savoir biographique en ressources. En effet, il semble que pour certains adolescents, la méthode les rencontre au moment de leur processus de transformation du vécu familial en savoir biographique. Ainsi, elle les accompagne dans cette transformation alors que pour les autres, elle favorise cette transformation de ce savoir en ressources. Le second point concerne les effets produits dans la transaction stress du foyer/adolescent. Pour certains, la méthode est un espace-temps biographique interactif bientraitant et l'éducateur biographique, un soutien de socialisation avec lequel

l'adolescent réorganise lui-même les rencontres dans le temps et leur nombre. Alors que pour d'autres, d'un côté, cet espace-temps ne peut se développer et est donc stoppé parce que le vécu n'est pas encore au moment de cette transformation en savoir car les événements stressants familiaux se vivent au présent ; de l'autre, la méthode les engage soit dans une réflexivité difficile à développer, soit dans une abstraction qui nécessite une réflexion.

Ainsi, pour ceux qui transforment leur savoir en ressources et pour ceux qui s'engagent dans une abstraction au moment de la transformation de leur vécu en savoir, la méthode d'éducation biographique s'organise en quatre phases : préparation, production, révision et socialisation. La phase de préparation avec ses deux moments (prise de contact et visionnage d'un film et son analyse) est une phase nécessaire. La phase de production en tant que pédagogie de projet, celui d'un recueil *Histoires de résilience*, donne lieu à deux projets c'est-à-dire deux publications *Histoires de résilience*. Après l'expérimentation, son mode de déroulement, tel que posé avec des interactions et séquences thématiques, doit rester un guide car il doit avoir pour principe une pédagogie adaptée et différenciée concernant l'hétérobiographie, le récit autobiographique et les histoires fictionnelles de résilience. L'hétérobiographie doit être adaptée dans son contenu et sa forme. Le récit autobiographique écrit ou oral, voire les deux peut être plus ou moins étendu. De même, l'adolescent peut réaliser une ou plusieurs histoires fictionnelles de résilience écrites ou orales. La phase de révision avec ses différents moments est une phase nécessaire parce qu'à ce moment peut se produire, pour certains, l'explicitation de la transformation ou non de leur savoir en ressources. Enfin, la phase de socialisation est une phase modulable en fonction des événements de l'adolescent : de son départ, de sa situation. En effet, dès lors que le livre objet concret publié est apporté à l'adolescent avec une mise en scène festive, le retrait du livre chez l'éditeur n'est pas un moment nécessaire. De même, il peut décider de ne pas venir à la soirée de socialisation ou encore être empêché de le faire du moment qu'il fait lire son livre à d'autres.

Pour terminer, la démarche de recherche-action apparaît nécessaire pour le développement de la méthode d'éducation biographique car pendant et à travers cette démarche, le professionnel interroge, avant et dans la rencontre avec les autres, un ensemble d'éléments dont sa pratique, ses concepts, son expérience biographique personnelle. Suivant le principe des histoires de vie, il doit auparavant être lui-même auteur de son vécu (qu'il soit ou non résilient face à une maltraitance psychologique) et de son histoire fictionnelle de résilience pour pouvoir être ce soutien de socialisation disponible pour que l'adolescent puisse s'emparer d'un projet *Histoires de résilience* pour être auteur de son récit de résilience et de son histoire fictionnelle de résilience.

Bibliographie

Abels C., 2000, *Enfants placés et construction d'historicité*, Paris : L'Harmattan, 232 pages.

Anaut M., 2009, « La relation de soin dans le cadre de la résilience », in Informations sociales, 2009-6, n°156, pp 70-78.

Anaut M., 2006, « La résilience au risque de la psychanalyse ou la psychanalyse au risque de la résilience ? », pp 77-105, in Cyrulnik B. et Duval P., 2006, Psychanalyse et résilience, Paris : Odile Jacob.

Anaut M., 2004, « La résilience en situations de soins : approche théorico-clinique », in Recherche en soins infirmiers, n°77, juin 2004, pp 9-19.

Anaut M., 2003, *La résilience, surmonter les traumatismes*, Paris : Nathan, 128 pages.

Anaut M., 2002, « Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées », in perspectives psy, volume 41, n°5, décembre 2001, pp 380-388.

Anaut M., 2002, « Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance », in Connexions 77/2002-1, pp 101-118.

Angel P. et alii, 2009, « la psychologie positive : un nouvel élan pour la psychothérapie ? », in Lecomte J., *Introduction à la psychologie positive*, Paris : Dunod, pp 93-106.

Asföldi F., 2006, *Savoir évaluer en action sociale et médico-sociale*, Paris : Dunod, 148 pages.

Ayoun P., 1996, « Réflexions d'un pédopsychiatre à propos des maltraitances psychologiques », in *Maltraitance psychologique*, Gabel M. et alii, Paris : Fleurus, pp 139-171.

Ayrault C., (sans date), *Education à la santé, quelques repères méthodologiques*, Livret 1, Centre de ressources de Promotion de la santé, Académie de Versailles, 181 pages.

Bakhtine M. (Volochinov V. N.), 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Minuit, 233 pages.

Barudy J., 2003, *La douleur invisible de l'enfant, approche éco-systémique de la maltraitance*, Paris : Erès, 247 pages.

Bazin H., 1948, *Vipère au poing*, Paris : Grasset.

Beauvois J-L., 2001, *Rodolphe Ghiglione, un parcours théorique et son impact*, Grenoble : PUG, 147 pages.

Berbaum J., 1998, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris : ESF éditeur, 191 pages.

Berger M., 2007, *Ces enfants qu'on sacrifie*, Paris : Dunod, 182 pages.

Berger M., 2006, *Les troubles du développement cognitif*, Paris : Dunod, 244 pages.

Berger M., 2004, *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris : Dunod, 264 pages.

Berger M., 2003, *L'enfant et la souffrance de la séparation*, Paris : Dunod, 167 pages.

Bertaux D., 2005, *Le récit de vie*, Paris : Colin, 128 pages.

Bishop M-F., 2006, « Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique », pp 31-51, in CRTF, *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, 162 pages.

Blanchet A., 1991, *Dire et ne pas dire, l'entretien*, Paris : Colin, 161 pages.

Blanchet P., 1995, *La pragmatique. D'Austin à Goffman*, Paris : Bertrand-Lacoste, 127 pages.

Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : PUR, 145 pages.

Bongrain M., 2004, *Le placement de l'enfant victime*, Paris : L'Harmattan, 138 pages.

Borzeix A., 2001, *Langage et travail, communication, cognition, action*. Paris : CNRS, 368 pages.

Boucher K. et Laprise R., 2002, « Le soutien social selon une perspective communautaire », in Dufort F. (dir.), 2002, *Agir au cœur des communautés, la psychologie communautaire et le changement social*, Laval : Les presses de l'université de Laval, pp 117-152.

Brémond C., 1973, *La logique du récit*, Paris : Seuil, 349 pages.

Brès J., 1994, *Récit oral et production d'identité sociale*, Montpellier : PUR, groupe Praxiling, 225 pages.

Bromberg M., Trognon A., 2000, « La psychologie sociale de l'usage du langage » , in Roussiau N., *La psychologie sociale*, Paris : in press, pp 293-312.

Bruchon-Schweitzer M., 2002, *Psychologie de la santé, modèles, concepts et méthodes*, Paris: Dunod, 440 pages.

Bruchon-Schweitzer M. et Dantzer R., 1994, *Introduction à la psychologie de la santé*, Paris: PUF, 220 pages.

Bruner J., 1992, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris : Rezt, 149 pages

Boutet J., 1995, *La parole au travail*, Paris : L'Harmattan, 198 pages.

Bury J., 1988, *Education pour la santé, concepts, enjeux, planifications*, Paris : De Boeck, 235 pages.

Camilléri C et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris : Puf, 231 pages.

Carcassonne M., 2006, « La présentation de soi dans l'entretien : narration, explication, interprétation », in Grossen M. et Salazar A., 2006, *L'entretien clinique en pratiques, analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris : Belin, 283 pages

Castillo F., 1984, *Le chemin des écoliers ou l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Louvain-La-Neuve : Cabay, 373 pages.

Chabanne J-C., 2006, « Ecriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire », pp 51-69, in CRTF, *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, 162 pages.

Chaponnais M., 2008, *Placer l'enfant en institution.* Paris : Dunod, 265 pages.

Charlot B., 2002, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 105 pages.

Chevrier J. et Charbonneau B., 2000, « Le savoir expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb », in Revue des Sciences de l'éducation, vol. 26, 2000, pp 287-324.

Claes M., 1994, *L'expérience adolescente*, Liège : Mardaga, 208 pages.

Cloutier R., 1996, *Psychologie de l'adolescent*, Québec, 326 pages.

Codol J-P., 1986, « La quête de la similitude et de la différenciation sociale. Une approche cognitive du sentiment d'identité », in Tap P., (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat, pp 153-163.

Coen A., 2000, « La maltraitance : du visible à l'invisible », in *La maltraitance*, Torrente J., (dir.), Paris : Hommes et Perspectives, pp 183-191.

Collège régional d'Education pour la santé, 2002, *Développer les compétences psychosociales des jeunes, un outil au service du formateur*, Champagnes Ardernes, 67 pages.

Colonna V., 2004, *Autofiction et autres mythomanies littéraires*, Auch : Tristram, 250 pages.

Coslin P., 2007, *La socialisation de l'adolescent*, Paris : Colin, 213 pages.

Coslin P., 2006, *Psychologie de l'adolescent*, Paris : Colin, 197 pages.

Cottraux J., 2007, *La force avec soi*. Paris : O. Jacob, 291 pages

Cottraux J., 2001, *La répétition des scénarios de vie*. Paris : O. Jacob, 261 pages.

Crahay M., 1999, *Psychologie de l'éducation*, Paris : Puf, 372 pages.

Craes-Crips *La résilience en action, passeport pour la santé, faire face aux difficultés et construire*, Acte de la journée régionale du 28 novembre 2003.

Cyes, 2007, *L'éducation pour la santé*, http://www.cyes.info/themes/promotion_santé/education_pout_la_santé

Cyrulnik B., 2003, « Nos sociétés manquent d'affectivité », in Ouest-France, Rennes.

Cyrulnik B., 2001, *Les vilains petits canards* Paris : Odile Jacob, 278 pages.

Cyrulnik B. et DuvaL P., 2006, *Psychanalyse et résilience*, Paris : Odile Jacob, 311 pages.

Cyrulnik B., 1999, *Un merveilleux malheur*, Paris : Odile Jacob, 238 pages.

Cyrulnik B. (dir.), 1998, *Ces enfants qui tiennent le coup*, Paris : Hommes et Perspectives, 122 pages.

David M., 2004, *Le placement familial*, Paris : Dunod, 421 pages.

Darmon M., 2008, *La socialisation*, Paris : Colin, 128 pages.

De Gaulejac V., 1987, *La névrose de classe*, Paris : Desclée de Brower, 289 pages.

De Tychey C. et Lighezzolo J., 2006, « La résilience au regard de la psychologie clinique psychanalytique », pp 127-155, in Cyrulnik B. et Duval P., 2006, *Psychanalyse et résilience*, Paris : Odile Jacob, 311 pages.

De Tychey C. et Lighezzolo J. , 2004, « L'évaluation de la résilience : quels critères diagnostiques envisager ? », in Perspectives psy, volume 43, n°3, juillet-septembre 2004, pp 226-233.

De Tychey C., 2001, La résilience au regard de la psychanalyse, pp 145-159, in Manciaux M., 2001, *Maltraitance, résilience, bientraitance*, in Médecine et Hygiène, 2361, septembre, 241 pages.

Delory-Momberger C., 2005, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris : Anthropos, 171 pages.

Delory-Momberger C., 2004, *Les histories de vie*, Paris : Anthropos, 277 pages.

Delory-Momberger C., 2003, *Biographie et éducation*, Paris: Anthropos, 129 pages.

Derville G., 2009, *La protection de l'enfance, maxi-fiches*, Paris : Dunod, 213 pages.

Deschamps J-C. et Moliner P., 2008, *L'identité en psychologie sociale*, Paris : Colin, 185 pages.

Dessez P., 2004, « De la résilience aux compétences psychosociales : la construction d'un support de prévention », in *La résilience en action, passeport pour la santé, faire face aux difficultés et construire*, Acte de la journée régionale du 28 novembre 2003, Craes-Crips, pp 31-40.

Detraux J-J., 2002, « De la résilience à la bientraitance de l'enfant handicapé et de sa famille : essai d'articulation de divers concepts », in Pratiques psychologiques, 2002, 1, 29-40.

Dubar C., 2000, *La socialisation*, Paris : Colin, 251 pages.

Dubois J., 1995, *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse, 266 pages.

Durning P., 1998, « Toute institution accueillant et soignant des enfants est-elle potentiellement maltraitante? », in Gabel M. et alii, 1998, *Maltraitance institutionnelle, accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris : Fleurus, pp 71-91.

Durning P., Fortin A., 1996, « La maltraitance psychologique : quatrième modalité ou dimension essentielle de tout mauvais traitement ? Lecture critique de la littérature étrangère », in *Maltraitance psychologique*, Gabel M. et alii, Paris : Fleurus, pp 53-77 .

Esparbès-Pistre S. et alii, 1996, « Stratégies de personnalisation et appropriation de compétences à l'adolescence : différences entre garçons et filles », in Lescarret O. et de Léonardis M., (dir.), *Séparation des sexes et compétences*, Paris : L'Harmattan, pp 247-277.

EVA, 1996, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris : Hachette, INRP, 263 pages.

EVA, 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris : Hachette, 238 pages.

Féliculis S., , « Comment aider les travailleurs sociaux à collaborer avec les familles. », in *La maltraitance*, Torrente J., (dir.), Paris : Hommes et Perspectives, pp 157-183.

Fischer G-N., Tarquinio C., 2006, *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 265 pages.

Fischer G-N. (dir.), 2002, *Traité de psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 649 pages.

Fischer G-N., 2002, « La psychologie de la santé: problématique et enjeux », pp 1-21, in Fischer G-N. (dir.), 2002, *Traité de psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 649 pages.

Fischer G-N., 2002, « Le lien social », in Recherches en soins infirmiers, n°70, septembre 2002, pp 82-89.

Fischer G-N., Tarquinio C., 1999, « Les aspects psychosociaux dans les méthodologies en psychologie de la santé », pp 31-45, in Pratiques psychologiques, Psychologie de la santé, 1999-4, Paris : Puf, 143 pages.

Fischer G-N.,1994, *Le ressort invisible*, Paris: Seuil, 281 pages.

Fischer G-N., 1981, *Psychosociologie de l'espace*, Paris: PUF, 127 pages.

Flahaut F., 1978, *La parole intermédiaire*, Paris : Seuil, 89 pages.

Foucault M., 1994, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », in Dits et écrits, 1954-1988, vol. 4, Paris : Gallimard, pp789-809.

Fustier P., 2000, *Le lien d'accompagnement*, Paris : Dunod, 231 pages.

Gabel M. et alii, 2000, *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnelles*, Paris : Fleurus, 453 pages.

Gabel M. et alii., 1996, *La maltraitance psychologique*, Paris : Fleurus, 359 pages.

Gabel M. et alii, 1996, *Maltraitance, répétition,,évaluation*, Paris : Fleurus, 304 pages.

Gagné, M.-H., Lavoie, F., & Fortin, A. (2003). Élaboration de l'Inventaire des conduites parentales psychologiquement violentes (ICPPV). Revue canadienne des sciences du comportement, 35(4), 268-280

Gambier Y., 1988, « Interaction verbale et production de sens », in *Interactions*, Leclerc C. et Gambier Y., éd., Cahier de Linguistique Sociale, n°13, Université de Rouen.

Gasparini P., 2008, *Autofiction, une aventure du langage*, Paris : Seuil, 329 pages.

Gianfransco A., 2001, « Une littérature de résilience », pp 21-33, in MANCIAUX M., 2001, « Maltraitance, résilience, bientraitance », in Médecine et Hygiène, 2361, septembre, 241 pages.

Gilly M., et alii, 1999, « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle », in *Apprendre dans l'interaction*, Gilly M. et alii, Nancy : PUN.

Giraud M., 2005, « Le travail psychosocial des enfants placés », in Déviance et Société, 2005-/4, 29, pp 463-485.

Golse B., 2001, « Pour grandir : la nécessité d'une histoire », in Bergert-Amselek C., naître et grandir autrement, Paris: Desclée De Brouwer.

Goyette G. et Lessard-Hébert M., 1987, *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec : presse de l'université du Québec, 204 pages.

Grandjean D., Scherer K., 2009, « Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels », pp 77-109 in Sander D. et Scherer K. (dir.), 2009, *Traité de psychologie des émotions*, Paris: Dunod, 477 pages.

Granval D., 2002, *Adolescents difficiles, établissements et aide sociale : comment améliorer ?*, Paris : L'Harmattan, 281 pages.

Grebot E., 2004, « étude des relations entre les schémas cognitifs précoces, les stratégies d'ajustement et les styles défensifs dans une situation d'anxiété de performance », Journal de TCC, 14, 4, 165-174.

Grosjean M., 1993, « Changement de voix, changement de position dans le travail de la sage-femme », in Cahier n°5, Langage et Travail, Paris : CNRS-Pirttem, pp 29-47.

Grosslander J., 1989, *Coping with verbal abuse*, New york: rosen publishing group, 148 pages.

Grossen M. et Salazar A., 2006, *L'entretien clinique en pratiques, analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris : Belin, 283 pages.

Guegen N., 2007, *Méthodologie en psychologie en 30 fiches*, Paris : Dunod, 154 pages.

Guingouain G. et Le Poultier F., 1994, *A quoi sert aujourd'hui la psychologie sociale ?*, Rennes : PUR, 185 pages.

Gumperz J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris : L'Harmattan, 243 pages.

Hadji D., 1990, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris : ESF, 190 pages.

Haelewyck M-C. et Lachapelle Y., 2006, « comment soutenir l'adolescent en situation de handicap à construire son identité personnelle ? », Pourtois J.P. et Desmet H., 2006, L*a bientraitance en situation difficile, comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*, Paris : L'Harmattan, pp 173-189.

Haesovoets Y-H., 2003, *Regard pluriel sur la maltraitance des enfants*, Bruxelles : Kluwer, 361 pages.

Hanus M., 2001, *La résilience, à quel prix ?*, Paris : Maloine, 231 pages.

Herrenkohl E.C. et alii, 1994, « Resilient early school-age from maltreating homes : outcomes in late adolescence », Am J. Orthopsychiat. 64 :1080-8.

http://www.educationdupatient.be/cep/pages/educationpatient/ep42.htm

Huber M., 2005, *Apprendre en projets*, Paris : Chroniques sociales, 200 pages.

Humbeeck B., Pourtois J.P., 2000, « Théories et facteurs de présage de la maltraitance », in *Blessure d'enfant, la maltraitance : théorie, pratique et intervention*, Bruxelles : De Boeck.

Hymes D., 1980, « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », Études de linguistique appliquée, n°37, janvier-mars, Paris.

Jacques F., 2000, « L'aveu de la personne », pp 17-29, in Leray C. et Bouchard C. (dir), 2000, *Histoire de vie et dynamique langagière*, Cahiers de sociolinguistique n°5, Rennes : PUR, 211 pages.

Jean G., 1981, *Le pouvoir des contes*, Paris : Casterman, 239 pages.

Jean G., 1976, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris : Casterman, 170 pages.

Jenny L., 2003, L'autofiction, méthodes et problèmes, in http// : www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/autofiction

Jolibert J., Sraïki C. (dir.), 2006, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Paris : Hachette, 301 pages.

Jouve V., 1997, *La poétique du roman*, Paris : Sedes, 189 pages.

Kasterszertein J., 1990, « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités », pp27-41 Camilléri C et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris : Puf, 231 pages.

Kerbrat-orecchioni C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*, Paris : Nathan, pages.

Kerbrat-Orecchioni C., 1995, *Les interactions verbales*, tome II, Paris : Colin, 328 pages.

Kerbrat-Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, tome I, Paris : Colin, 320 pages.

Kerbrat-Orecchioni C., 1988, « La notion de place interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça ? », in *Echanges sur la conversation*, Cosnier J. et alii, Paris : CNRS.

Kerbrat-Orecchioni C., 1980, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris : Colin, 290 pages.

Kolb, David A., 1984, *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Kotsou I., 2009, « L'expression et l'écoute des émotions », pp 89-114 in Mikolajczak M. et alii, 2009, *Les compétences émotionnelles*, Paris : Dunod, 308 pages.

Labov W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris: Minuit, 458 pages.

Labov W., Fanshel D., 1977, *Therapeutic discours*, New York : Academic Press.

Lainé A., 2007, *Faire de sa vie une histoire, théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris : Desclée et Brouwer, 276 pages.

Lazarus R. S., Folkman S., 1984, Stress, Apraisal and coping, USA: Library of congress cataloging in publication data, pages.

Le Manio R., 1998, « Auto-réalisation des prophéties en situation de formation professionnelle », in Py J. et alii, *Psychologie sociale et formation professionnelle*, Rennes : PUG, pp 95-108.

Le Poultier F., 1990, *Recherches évaluatives en travail social*, Grenoble : PUG, 249 pages.

Lecarme J., Lecarme-Tabone E., 1999, *L'autobiographie*, Paris : Colin, 309 pages.

Lecomte J., (dir.), 2009, Introduction à la psychologie positive, Paris : Dunod, 303 pages.

Lecomte J., 2004, *Guérir de son enfance*, Paris : Odile Jacob, 377 pages.

Lecomte J., 2002, « Qu'est-ce que la résilience ? », in Pratiques psychologiques, 2002, 1, 7, pp 7-14.

Legrand M., 1996, *L'approche biographique*, Marseilles : hommes et perspectives, 297 pages.

Lejeune P., 1996, *Le pacte autobiographique*, Paris : Seuil, 357 pages.

Lemaire N., 2006, « Modèle et méthode pour l'évaluation clinique de la Vulnérabilité Identitaire Narcissique », in Pourtois J.P. et Desmet H., 2006, L*a bientraitance en situation difficile, comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*, Paris : L'Harmattan, pp 75-93.

Lemay M., 2006, « La résilience, mythe ou réalité », pp 45-61, in Cyrulnik B. et Duval P., 2006, *Psychanalyse et résilience*, Paris : Odile Jacob, 311 pages.

Lemay M., 2002, « Résilience devant la violence », in Le journal des psychologues, n°194, février 2002, 36-43.

Lemay M., 2000, « résister : rôles déterminants affectifs et familiaux », in *Ces enfants qui tiennent le coup*, Cyrulnik B., (dir.), Paris : Hommes et perspectives.

Lemay M., 1993, *J'ai mal à ma mère*, Paris : Fleurus, 376 pages.

Lessard-Hébert M., 1997, *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*, Montréal : éditions nouvelles, 122 pages.

Lessard-Hébert M. et alii, 1990, *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Canada : éditions agence d'arc inc, 180 pages.

Lieury A. et De La Haye, 2004, *Psychologie cognitive de l'éducation*, Paris : Dunod, 119 pages.

Lieury A., 1996, *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, L'évaluation et ses pièges, Paris : Dunod, 415 pages.

Lighezzolo J. et De Tychey C., 2004, *La résilience, se (re)construire après le traumatisme*, Paris : In press éditions, 143 pages.

Lipiansky M. et alii, 1990, « Introduction à la problématique de l'identité », pp, 1-16, in Camilléri C et alii, 1990, Stratégies identitaires, Paris : Puf, 231 pages.

Loiseau S., 1992, *Les pouvoirs du conte*, Paris : Puf, 171 pages.

Luthar S et alii, 2000,

Maingueneau D., 1995, « Présentation », *Les analyses du Discours en France*, Langages, n°117, mars, Paris : Larousse.

Maingueneau D., 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française.* Paris : Hachette, 127 pages.

Maingueneau D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du disco*urs, Paris : Hachette, 192 pages.

Malewska-Peyre H., 1990, « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », pp 111-140 Camilléri C et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris : Puf, 231 pages.

Malrieu P. et alii, 1991, « Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et l'adolescent », in Malewska-Peyre H. et Tap P., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : Puf, pp 163-191.

Malrieu P., 2003, *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, Paris : érès, 270 pages.

Malrieu P. , 1986, « Genèse des conduites d'identité », in Tap P., Identité individuelle et personnalisation, Toulouse : Privat, pp 39-51.

Manciaux M., 2002, « En quoi la résilience concerne-t-elle les soignants ? », Colloque *La souffrance des soignants* organisé par le GRIEPS, Lyon.

Manciaux M. et alii, 2001, « Conclusions et perspectives », p 241, in Manciaux M., 2001, *Maltraitance, résilience, bientraitance*, in Médecine et Hygiène, 2361, septembre, 241 pages.

Manciaux M. et alii, 2001, « La résilience : état des lieux », pp 13-21, in Manciaux M., 2001, *Maltraitance, résilience, bientraitance*, in Médecine et Hygiène, 2361, septembre, 241 pages.

Manciaux M., 2001, « La résilience. Un regard qui fait vivre », in Etudes 2001/10, Tome 395, pp 321-330.

Manciaux M., 2001, « Maltraitance, résilience, bientraitance », in Médecine et Hygiène, 2361, septembre.

Manciaux M. et Tomkiewicz S., 2000, « La résilience aujourd'hui », in *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnels*, GABEL M. et alii, Paris : Fleurus.

Manciaux M., 1998, Droits de l'enfant et dénis de droits en matière d'accueil et de soins, in Gabel M. et alii, 1998, *Maltraitance institutionnelle, accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*, Paris : Fleurus, pp 29-45.

Manciaux M. et Gabel M. (dir.), 1997, *Enfances en danger*, Paris : Fleuris, 773 pages.

Marc E. et alii, 1995, *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris : Retz, 461 pages.

Meyer G., 2007, *Evaluer, pourquoi ? Comment ?*, Paris : Hachette, 283 pages.

Michaud P.A., 1999, « La résilience : un regard sur les soins et la prévention », in Arch. Pédiatr, 6, pp 827-831.

Mikolajczak M., 2009, « La régulation des émotions négatives », pp 153-190 in Mikolajczak M. et alii, 2009, *Les compétences émotionnelles*, Paris : Dunod, 308 pages.

Million-Lajoinie M-M., 1999, *Reconstruire son identité par le récit de vie*, Paris : L'Harmattan, 158 pages.

Morandi F., 2002, *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan, 128 pages.

Morandi F., 1997, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan, 128 pages.

Mouhot F., 2001, « Le devenir des enfants. De l'aide sociale à l'enfance », in Devenir, 2001/1, vol. 11, pp 31-66.

Mousset-Libeau L., 2004, *La prévention de la maltraitance des enfants*, Paris : L'Harmattan, 199 pages.

Mrazek P.J. et Mrazek D.A., 1987, « Resilience in child maltreatment victims », Child abuse and neglect, n°11.

Mucchielli A, (Dir.), 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines*, Paris : Colin, 303 pages.

Muchielli A., 1995, *Psychologie de la communication*, Paris : PUF, 265 pages.

Mucchielli A., 1994, *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, 123 pages.

Niewiadomski C., Villers G. de, 2002, *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris : L'Harmattan, pp 11-46.

Nisse M., 2004, Quand la famille marche sur la tête, Paris : Seuil, 359 pages.

Paquay L. et alii, 2002, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Louvain-La Neuve, Presse universitaire de Louvain, 180 pages.

Paulhan I., Bourgeois M., 1995, *Stress et coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Paris : PUF, 128 pages.

Paulme D., 1976, *La mère dévorante, essai sur la morphologie des contes africains*, Paris : Gallimard, 321 pages.

Peille F., 2005, *La bientraitance de l'enfant en protection sociale*, Paris : Colin, 271 pages.

Peytard J., 1992, *Syntagmes, de l'évaluation et de l'altération des discours*, Annales littéraires de l'université de Besançon, Diffusion Les Belles Lettres, 258 pages.

Picoche J., 1992, *Précis de lexicologie, l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris : Nathan, 190 pages.

Pineau G. et Le Grand J-L., 2002, *Les histoires de vie*, Paris : PUF, 121 pages.

Pineau G., 2000, « Courant interactif des histoires de vie et triangulations formatives », pp 37-53, in Leray C. et Bouchard C. (dir), *Histoire de vie et dynamique langagière*, Cahiers de sociolinguistique n°5, Rennes : PUR, 211 pages.

Pineau G. et Jobert G. (coord.), 1989, *Histoires de vie*, tomes 1 et 2, utilisation pour la formation, Paris : L'Harmattan.

Plancherel B. et Bolognini M., 1999, « A propos de la gestion du stress chez les adolescents, une brève revue de la question », pp 63-77, in Pratiques psychologiques, Psychologie de la santé, 1999-4, Paris : Puf, 143 pages.

Poirier J., 1993, *Les récits de vie, théorie et pratiques*, Paris : PUF, 240 pages.

Polansky N. et alii, 1971, « Verbal accessibility in the treatment of child neglect », in Child welfare, vol. 50.

Poletti J. et Dobbs N., 2001, La résilience. l'art de rebondir, Genève : Jouvence, 94 pages.

Poncelet V., 2010, « Récit de vie et aide thérapeutique », in De Gaulejac V., *Intervenir par le récit de vie*, Paris : Erès, 328 pages.

Pourtois J.P. et Desmet H., 2006, L*a bientraitance en situation difficile, comment soutenir des enfants et des adolescents vulnérables*, Paris : L'Harmattan, 277 pages.

Pourtois J.-P., Desmet H., 2000, *Relation familiale et résilience*, Paris : L'Harmattan, 276 pages.

Pourtois J.-P., Desmet H., Nimal P., 2000, « Comment la famille répond aux besoins fondamentaux des enfants. Une enquête auprès d'enfants de 10-12 ans », in *Relation familiale et résilience*, Pourtois J.-P. et Desmet H., Paris : L'Harmattan.

Pourtois J.-P., Desmet H., Nimal P., 2000, « Vers une définition des conditions de bientraitance », in *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnels*, GABEL M. et alii, Paris : Fleurus, pp 67-93.

Rapoport D., 2003, *Blanche-Neige, les sept nains et autres maltraitances*, Paris : Belin, 238 pages.

Rapoport D., 2000, « Lorsque parler ne veut pas dire », in Madame Dolto, Spirales n°16, Paris : Érès.

Renard J., 1986, *Poil de Carotte*, Paris : Grands écrivains.

Rey A., 1990, « Définir la définition », in Chaurand J. et Mazière F., (Ed.), *La définition*, Paris : Larousse, pp 11-13.

Rivara R., 2000, *La langue du récit, introduction à la narratologie énonciative*, Paris : L'Harmattan, 323 pages.

Rodari G., 1997, *Grammaire de l'imaginaire, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Traduction française St Germain du Puy : Rue du monde, 217 pages.

Rodriguez-Tomé H., 1980, « La dimension temporelle de l'identité », in Tap P., Identité individuelle et personnalisation, Toulouse : Privat.

Roehring C., 2004, « Les programmes de développement des compétences psychosociales : analyses et perspectives », in *La résilience en action, passeport pour la santé, faire face aux difficultés et construire*, Acte de la journée régionale du 28 novembre 2003, Craes-Crips, pp 40-49.

Rouyer M., Drouet M., 1986, *L'enfant violenté*, Paris : Le Centurion, 262 pages.

Rusinek S., 2004, *Les émotions, du normal au pathologique*, Paris : Dunod, 126 pages.

Sander D. et Scherer K. (dir.), 2009, *Traité de psychologie des émotions*, Paris: Dunod, 477 pages.

Sander D. et Scherer K., 2009, « La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels », pp 1-41 in Sander D. et Scherer K. (dir.), 2009, *Traité de psychologie des émotions*, Paris: Dunod, 477 pages.

Santiago-Delfosse et alii, 2004, *Les méthodes qualitatives en psychologie*, Paris : Dunod, 217 pages.

Santiago-Delfosse M.b, 2002, « Les méthodes de recherche qualitatives et la psychologie de la santé », pp187-211, in Fischer G-N. (dir.), 2002, *Traité de psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 649 pages.

Santiago-Delfosse M.c, 2002, *Psychologie de la santé, perspectives qualitatives et cliniques*, Belgique : Mardaga, 267 pages.

Scallon M., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Canada : De Boeck, 333 pages.

Seiffge-Krenke I., 1994, « Le coping à l'adolescence: âge, sexe et différences culturelles », pp 173-183 in Bolognini et alii, *Préadolescence. Théorie, recherche et clinique*, Paris : ESF, pp 173-183.

Sénore D, 2003, « La résilience dans la relation éducative ? », in *La résilience en action, passeport pour la santé, faire face aux difficultés et construire*, Acte de la journée régionale du 28 novembre 2003, Craes-Crips.

Tap P. et alii, 2002, « Santé, maladie et identité », pp 135-163, in Fischer G-N. (dir.), 2002, *Traité de psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 649 pages.

Tap P. et Oubrayrie-Roussel N., 2004, « Dynamique transactionnelle et relations de pouvoir entre adolescents et parents », in Palacio-Quintin et alii, 2004, *Questions d'éducation familia*le, Paris : éditions logiques, pp 27-52.

Tap P., 1992, « Personnalisation et stratégies de projet », in Bulletin de l'A.C.O.F, n°334, pp 4-35.

Tap P., 1991, « Socialisation et construction de l'identité personnelle », in Malewska-Peyre H. et Tap P., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : Puf, pp 49-73.

Tap P., 1988, *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris : Dunod, 263 pages.

Tap P., 1980, « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », in Tap P., (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat, pp 237-250.

Tartar Goddet E., 2007, *Développer les compétences sociales des adolescents par des ateliers de paro*les, Paris : Retz, 181 pages.

Tenne M., 2005, *Enseigner le biographique au lycée*, Paris : Ellipses, 83 pages.

Tessier G., 1997, *Comprendre les adolescents*, Rennes : PUR, 130 pages.

Tessier G., 1990, *L'humour à l'école*, Toulouse : Privat, 125 pages.

Tisseron S., 2007, *La résilience*, Que sais-je, Paris : PUF, 125 pages.

Tisseron S., Cyrulnik B., 2007, « Controverse : la résilience en question », pp 15-53, in Aïn J. (dir.), 2007, *Résiliences, réparation, élaboration ou création ?*, Paris : érès, 326 pages.

Toboada-Leonetti, 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », pp 43-58, Camilléri C et alii, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris : PUF, 231 pages.

Todorov T., 1994, *Face à l'extrême*, Paris : Seuil, 335 pages.

Tomkiewicz S., 2001, « La résilience », in Marty F., 2001, *Figures et traitements du traumatisme*, Paris : Dunod, pp 153-172.

Tomkiewicz S., 2000, « La résilience », ADSP, n°31 juin 2000.

Tomkiewicz S., 1999, *L'adolescence volée*, Paris : Hachette, 252 pages.

Torrente J., 2001, *La maltraitance, regards pluridisciplinaires*. Paris : Hommes et perspectives, 245 pages.

Traverso V., 2004, *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan, 128 pages.

Trekker , 2010, « écrire pour (re)tracer son histoire », in De Gaulejac V., *Intervenir par le récit de vie*, Paris : Erès, 328 pages.

Trognon A. et Ghiglione R., 1993, *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologique sociale*, Grenoble : PUG, 299 pages.

Trognon A., 1999, « Eléments d'analyse interlocutoire », in Gilly M. et alii, 1999, *Apprendre dans l'interaction*, Nancy : PUN, pp 69-93.

Türkal L., 1998, « Approche biographique de la dynamique de construction des compétences », in Dominicé et alii, *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, numéro 87, Université de Genève, pp 25-60.

Van Hooland M., (Ed.), 2009, *Histoires de résilience au foyer de l'enfance*, Paris : L'Harmattan, 142 pages.

Van Hooland M., (Ed.), 2009, *Parkour d'adolescents, Résister et se construire au foyer de l'en*fance, Paris : L'Harmattan, 87 pages.

Van Hooland M., 2008, *Les contes du sac percé, six petites histoires de résilience*, Paris : L'Harmattan, 68 pages.

Van Hooland M., 2007, *Maltraitance communicationnelle*, Paris : L'Harmattan, 306 pages

Van Hooland M., 2005, *La troisième personne, Maltraitance, résilience et interactions verbales*, Paris : L'Harmattan, 348 pages.

Van Hooland M. (Dir.), 2005, *Psychosociolinguistique. Les facteurs psychologiques dans les interactions verbales*. Paris : L'Harmattan, 212 pages.

Van Hooland M., 2002, *La parole émergente. Approche psycho-sociolinguistique de la résilience. Parcours théorico-biographique*, Paris : L'Harmattan, 280 pages.

Van Hooland M., 2000, *Analyse critique du travail langagier: du langage taylorisé à la compétence langagière*, Paris : L'Harmattan, 251 pages.

Vanistandael S. et Lecomte J., 2000, *Le bonheur est toujours possible*, Paris : Bayard, 223 pages.

Vassilief J., 1999, *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon : Chroniques sociales, 182 pages.

Vargas-Thils M., 2010, « Le récit de vie comme pratique clinique », in De Gaulejac V., *Intervenir par le récit de vie*, Paris : Erès, 328 pages.

Vinay A. et alii, 2004, « Pour une articulation théorique : résilience/attachement/coping », in Palacio-Quintin et alii, 2004, *Questions d'éducation familiale*, Paris : éditions logiques, pp 193-208.

Vinay A. et alii, 2000, « Attachement et stratégies de coping chez l'individu résilient », in La revue internationale de l'éducation familiale, vol. 4, n°1, 2000, pp 9-35.

Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, 302 pages.

Vion R., 1999, « Linguistique et communication verbale », in Gilly M. et alii, 1999, *Apprendre dans l'interaction*, Nancy : PUN, pp 41-69.

Weil-Barais A., (coord.), 1997, *Les méthodes en psychologie*, Rosny : Bréal, 376 pages.

Wolin S., Wolin S., 1993, *The resilient Self*, New-York: Villard.

Titre : Promotion de la santé en foyer de l'enfance -Méthode d'éducation biographique pour la résilience

Résumé :

La promotion psychosociale de la résilience de l'adolescent placé en foyer de l'enfance se réalise à travers une méthode d'éducation biographique. Dans cette méthode, l'adolescent actualise sa résilience passée pendant le vécu de maltraitance familiale et mobilise sa résilience au présent. En effet, face au stress perçu du placement, l'adolescent maltraité résilient reprend des stratégies passées perçues, par les professionnels, comme socialement inadaptées car entravant sa résilience sur un versant positif. La méthode d'éducation biographique permet la transformation de ses stratégies en ressources car elle favorise le processus de résilience personnalisation et aboutit à un type d'issue à savoir la capacité à mettre en forme son expérience biographique passée et présente. Cette transformation se fait à travers une pédagogie de projet. Est proposé au foyer de l'enfance le projet de réaliser un livre d'*Histoires de résilience* dans lequel l'adolescent est amené à faire son récit autobiographique de résilience puis à le transformer en récit de fiction. Cette énonciation et ce travail sur l'énoncé sont aidés par un récit hétérobiographique énoncé en amont et par un conte de résilience. Ces quatre récits s'appuient sur un schéma narratif *Histoires de résilience*. Cette énonciation autobiographique et ce travail sur l'énoncé se situent dans la phase de production du projet qui comprend aussi les phases de présentation, préparation, révision et socialisation. A travers toutes ces phases, l'adolescent devient auteur : il lui est possible de se positionner dans la manière de suivre le projet car la méthode est pensée en terme de socialisation de transformation.

Mots-clés : Promotion de la santé, foyer de l'enfance, placement, résilience, maltraitance, histoires de vie, méthode biographique, éducation à la santé, adolescent, psychologie sociale, psychologie de la santé

Title: Health promotion in childhood home - method of education biography for resilience

Abstract:

The psychosocial promotion of resilience of the youth placed in foster child is achieved through a method of education biography. In this method, the teenager is updating its resilience during the past experiences of family abuse and mobilizes its resilience to the present. Indeed, faced with perceived stress placement, resilient adolescent mistreated resumes of past strategies perceived by professionals, such as socially inappropriate affect its resilience on a positive side. The biographical method of education allows the transformation of its resources strategies because it promotes the process of resilience and customization leads to a type of outcome is the ability to shape their biographical experience past and present. This transformation is done through an educational project. Proposed in the childhood home of the project to create a book of stories of resilience in which the youth is brought to his autobiographical tale of resilience and to transform it into narrative fiction. This statement and the statement on this work are supported by a narrative statement hétérobiographique upstream and a tale of resilience. These four stories are based on a narrative schema Stories of resilience. This statement and the autobiographical work on the statement are in the production phase of the project which also includes the phases of presentation, preparation, revision and socialization. Through all these stages, the adolescent becomes an author : it is possible to position himself in the way of monitoring the project because the method is thought of in terms of social transformation.

Keywords: Health promotion, childhood home, resilience, adolescence, education biography, psychological abuse, social psychology, health psychology

Discipline : Psychologie

Laboratoire

EA 1285, Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication

Université de Rennes 2

Les différentes phases de la recherche-action

1 UNE PREMIERE PHASE DE TRAVAIL SUR LE TERRAIN 3

2 PHASE 3. ETAPE A. GROUPE SUJETS 6

3 PHASE 3. ETAPE B. PLANIFICATION 6
3.1 PRINCIPES 6
3.2 LES MOYENS D'INTERVENTION 6
3.2.1 Activités 6
3.2.1.1 Avant le projet 7
3.2.1.2 Pendant le projet 7
3.2.1.3 Un calendrier prévisionnel 7
3.2.2 Ressources 8
3.2.2.1 Ressources matérielles 8
3.2.2.2 Ressources humaines 8
3.2.2.3 Ressources financières 8
3.3 LES MOYENS D'ÉVALUATION 8
3.3.1 Recueil de données et moyens d'évaluation 8
3.3.1.1 L'évaluation en protection de l'enfance 9
3.3.1.2 L'évaluation dans le schéma intégratif de la résilience : une évaluation pendant le projet 10

4 PHASE 4. REALISATION 11

5 PHASE 5, ETAPES A, B ET C DE LA PHASE EVALUATION DES RESULTATS 11

1 Une première phase de travail sur le terrain

L'hypothèse énoncée ainsi que les outils épistémologiques et conceptuels ont été travaillés après une première phase d'analyse et d'expérience de terrain et de concepts. Conformément au principe de la recherche-action, l'hypothèse de départ ainsi que les questions ont été modifiées au regard de l'exploration et l'analyse d'un premier terrain visé. En effet, le cycle spiral de la recherche-action en milieu éducatif comporte plusieurs phases (voir schéma ci-après) mais contrairement à nous, celui-ci est utilisé par l'enseignant qui dispose déjà d'un terrain et qui émet une hypothèse à partir de celui-ci. Pour nous, c'est l'exploration et l'analyse d'un premier terrain qui s'appuie sur plusieurs séquences de travail de ce que Mucchielli (1994) appelle « *l'étape préparatoire* » qui a permis d'aboutir à l'hypothèse de travail exposée en amont. Bien que nous nous appuyons sur le cycle spiral de la recherche-action en milieu éducatif, nous avons effectivement dû étoffer cette première phase à partir des propositions de Mucchielli. Pour cet auteur, l'étape préparatoire (1994 : 94) comprend trois aspects : documentation préliminaire, interview des experts et pré-enquête avec prise de contact. Ces trois aspects ont été utilisés afin d'élaborer la méthode d'éducation biographique et ce, à plusieurs reprises

- Documentation préliminaire
- Interview des experts avec un premier groupe d'experts puis un second groupe d'experts
- Nouvelle documentation préliminaire
- Interview de nouveaux experts
- Interview et pré-enquête avec prise de contact sur le terrain de la formation professionnelle
- Pré-enquête avec prise de contact avec des directeurs de foyer de l'enfance

A deux reprises, ont donc été utilisées : la documentation préliminaire et la pré-enquête. En effet, en rapport avec la méthodologie de la recherche-action, la confrontation avec le terrain peut amener à modifier l'hypothèse générale. La première hypothèse globale qui a fait l'objet d'une confrontation auprès d'experts et qui ne se trouve pas énoncée dans ce travail jusqu'à présent visait

- une application non sur le terrain du foyer de l'enfance mais sur le terrain hospitalier
- un double travail : un travail d'évaluation en amont de celui de la promotion de la résilience

Cette première hypothèse s'explique du point de vue de la genèse de cette recherche :

- Au début de notre inscription en doctorat de psychologie, nous étions salariée d'un organisme de formation qui répondait à des appels d'offre qui provenaient préférentiellement de l'ANFH[1],
- Nous nous étions formée pour répondre à ces appels d'offre avec notamment des formations (formations continues dont l'une en psychodynamique du travail au CNAM, formation initiale en licence de psychologie à Rennes 2), un stage sur le terrain hospitalier (voir Van Hooland, 2005) en service de pédiatrie (Centre hospitalier de Rennes).

Même si la rencontre avec le terrain se fait dans un ordre chronologique et même si l'hypothèse globale a été remaniée, deux sous-hypothèses communes ont été travaillées dans chacun des terrains :

[1] Agence Nationale de la Formation Hospitalière.

- envisager une méthode d'éducation biographique pour un professionnel psycho-socio-éducatif,
- envisager une perspective psychosociale de la maltraitance et de la résilience

L'élaboration de la méthode d'éducation biographique s'est appuyée sur les rencontres successives avec

- un premier groupe d'experts
- un second groupe d'experts
- plusieurs groupes en formation professionnelle en travail social et en soins infirmiers
- Un groupe de directeurs de foyer de l'enfance

Ce sont donc les résultats d'une première rencontre qui motivent le choix pour un nouveau terrain et conduisent à un remaniement théorique et méthodologique.

Les objectifs visés, quant aux terrains, sont

- Pour le premier groupe d'experts, de confronter la conceptualisation portant sur la résilience-personnalisation de l'enfant c'est-à-dire ayant pour issue la compétence d'apprentissage biographique et la faisabilité sur le terrain hospitalier avec la perspective psycho-socio-éducative.
- Pour le second groupe d'experts, de confronter la conceptualisation portant sur la résilience-personnalisation de l'enfant c'est-à-dire ayant pour issue la compétence d'apprentissage biographique et la faisabilité et sur le terrain hospitalier et sur celui de la protection de l'enfance.
- Pour la formation professionnelle, de proposer la conceptualisation de la résilience-personnalisation uniquement sur la période de l'enfance pour déterminer s'ils sont familiers du concept de résilience, s'ils sont réceptifs à la perspective psychosociale et s'ils peuvent se projeter dans une demande plus concrète concernant ce concept de résilience personnalisation dans le contexte professionnel, c'est-à-dire d'outils pour promouvoir.
- Pour les directeurs de foyer, de proposer le projet *histoires de résilience*.

Compte tenu de la réaction des premiers experts sur le concept et sur la faisabilité pour le terrain hospitalier, la confrontation à un nouveau groupe d'experts est donc pensée selon une nouvelle méthodologie de recueil. La rencontre avec le premier groupe d'experts se fait dans le cadre d'une conférence-débat. Nous appartenons effectivement au Groupe d'Etudes sur l'Enfance Maltraitée (antenne régionale de l'AFIREM), ce groupe se réunit à peu près une fois par mois. Au cours de ses réunions, différents thèmes et activités auprès des enfants dont des recherches sont présentés. Ont donc été exposés, pendant une durée d'une heure et demi, avec vidéoprojecteur et document, le schéma intégratif de la résilience à court terme et une méthode pour promouvoir la résilience. Compte tenu des réactions tendanciellement négatives, une nouvelle confrontation à d'autres experts a été décidée selon d'autres modalités. Un second groupe d'expert est constitué de

- Quatre enseignants-chercheurs : socio-didactique, sciences du langage (sociolinguistique sur la violence verbale) avec une formation sur l'adaptation scolaire, sciences de l'éducation (sur la maltraitance familiale) et psychologie de la santé
- Deux infirmiers : l'un en pédopsychiatrie, l'autre formateur
- Deux médecins hospitaliers
- Deux formateurs en travail social

- Trois psychologues/psychothérapeutes : un gestaltiste, un à orientation analytique, un autre à orientation systémique.

Parmi ces professionnels, il y en a un qui occupait aussi la fonction de directeur de l'ONED (Observatoire National de l'Enfance en Danger).

Nous avons choisi de leur proposer 1. le concept et la méthode dans un document écrit et 2. de l'évaluer avec une grille d'évaluation puis lors d'un entretien (suite à leur évaluation du document). Ce groupe a été divisé en deux sous-groupes : à un premier groupe, nous avons proposé un document destiné à une application en milieu hospitalier, à un second groupe, nous avons proposé un document destiné à une application en protection de l'enfance. Leur réaction a été tout aussi positive. Ceci a abouti à un remaniement de la méthode pour une application en foyer de l'enfance.

Tout en recueillant les évaluations des experts, le recueil des évaluations de stagiaires en formation sur le concept de résilience personnalisation a été réalisé.

Nous choisissons de ne pas présenter dans le détail la méthodologie de recueil dans la partie méthodologie de ce présent volume. Le lecteur le retrouvera donc dans le second volume (CD) en annexe 1.

En définitive, tout comme le cycle spiral en milieu éducatif, le cycle spiral de la recherche-action en éducation biographique comporte différentes phases dont la première a une épaisseur biographique, conceptuelle et méthodologique importante. A elle seule, elle peut constituer un cycle spiral de recherche. Elle part de l'exploration et l'analyse d'une expérience personnelle biographique et de recherche pour aller vers l'exploration d'un terrain. Cette exploration conduit à l'énoncé d'un problème de recherche : une hypothèse ainsi qu'une ébauche théorique d'une méthode d'éducation biographique en direction du terrain hospitalier. La proposition d'une planification et d'une réalisation de ce projet de méthode sur le terrain hospitalier s'est soldée par un accueil défavorable auprès d'experts. Cela a donc abouti à un nouveau cycle spiral au regard d'un nouveau terrain. Dans ce nouveau cycle, si les phases 3, 4, 5 et 6 permettent de disposer d'outils de travail, elles se trouvent tout de même complétées et ce, dans le but de valider une méthode de travail biographique.

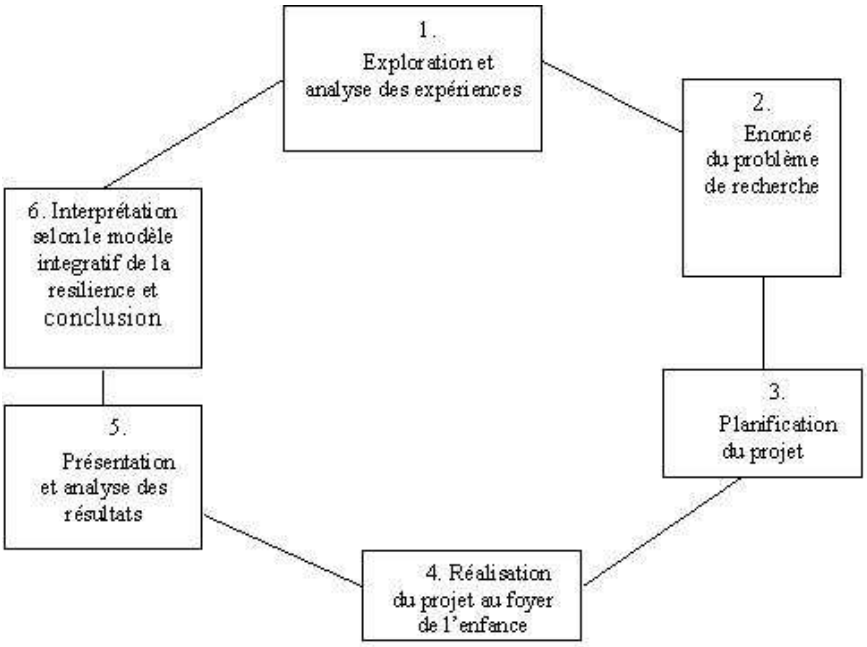


Schéma. Cycle spiral de la recherche action en milieu éducatif

2 Phase 3. Etape A. Groupe sujets

Dans la phase 3 intitulée planification, Lessard-Hébert situe plusieurs points : le choix du groupe sujets avec les modes d'investigation, la sélection des moyens avec les moyens d'intervention et d'évaluation et le calendrier des opérations. Nous distinguons ces points en différentes étapes (A et B) et plaçons dans l'étape B, le calendrier. Ainsi, concernant l'étape A, comme Lessard-Hébert, dans le cas du foyer de l'enfance, contrairement à la recherche expérimentale, la recherche se fait uniquement à partir du groupe adolescents volontaires du foyer parce que de nombreux foyers de l'enfance sont de petites structures, et elle se fait sans groupe contrôle parce que la méthode ne peut être proposée à des adolescents ordinaires puisqu'elle est d'emblée ciblée sur un thème précis : la résilience face à la maltraitance psychologique. Enfin, avec l'auteure, une précision est apportée : « *le cycle spiral peut être réalisé par un chercheur seul* » car « *il existe des cas où la recherche-action peut être menée par une personne qui est à la fois le praticien (l'acteur) et le chercheur, comme c'est souvent le cas quand la recherche-action est utilisée comme moyen de formation et de perfectionnement* » (Goyette, 1987 : 48-49), ce cycle spiral est réalisé par un seul chercheur, nous-même.

3 Phase 3. Etape B. Planification

3.1 Principes

Les éléments de la phase de planification nous permettent d'organiser l'expérimentation car cette phase « *consiste d'abord à faire des choix précis* » (Lessard-Hébert, 1987 : 63) : choix des moyens d'intervention et d'évaluation. L'exposé de ces moyens laisse envisager une organisation du travail sur le terrain : les moyens d'intervention sont en quelque sorte les moyens matériels et les moyens d'évaluation sont ceux pour organiser l'évaluation de l'application de la méthode. Comme l'auteure, dans ces moyens d'évaluation, nous posons les moyens de recueil du type questionnaire, observation, entretien ; toutefois, nous ajoutons qu'ils sont aussi, pour nous, de réels outils d'évaluation conformément à ceux que l'on trouve dans le domaine scolaire : outils d'évaluation diagnostique, formative, continue et finale. Ces outils d'évaluation sont des outils de recueil des données suite à l'application de la méthode sur le terrain.

3.2 Les moyens d'intervention

3.2.1 Activités

Lessard-Hébert (1987) présente les activités que le professionnel fera et celles qui seront faites par d'autres :

- Divers achats
- Appels téléphoniques
- Fabrication de matériel
- Présentation d'un film, d'un matériel
- Explications/discussions
- Lecture
- Enregistrement

A partir de cette auteure, nous présentons les activités à réaliser pour la méthode d'éducation biographique avant et pendant le projet.

3.2.1.1 Avant le projet

Les achats

- feuilles A4 couleur pour la réalisation des fiches des catégories
- pochette plastique pour les documents des adolescents
- feuille A4 carte postale pour les rendez-vous
- carnets de timbre et enveloppes pour l'envoi des courriers
- papier A4 imprimante et encre pour impression des écrits intermédiaires
- CD vierge pour enregistrer les contes
- Recueil de contes pour donner aux adolescents
- Essence pour se rendre dans les foyers (distance de 250 km)

Fabrication de matériel

- Fiches vignettes des catégories
- Grandes vignettes avec toutes les catégories
- Carte postale pour rendez-vous
- Fiche hétérobiographique
- Différentes grilles d'observation disponibles dans un classeur

3.2.1.2 Pendant le projet

Fabrication

- Carte postale en fonction d'un événement (anniversaire, nouvelle année, voyage à Paris)
- Compte rendu de la phase 2
- Courrier électronique/postal aux directeurs

Rencontres

- Avec le directeur : pour des feed back et soumettre le volume
- Avec les éducateurs : pour se présenter et s'informer de l'état de l'adolescent
- Avec les jeunes : trois phases de travail avec 2 rencontres (prise de contact et film) puis 5 rencontres (hé/ré, C/H) et enfin, 2 rencontres de révision.

Entre les rencontres

- Réalisation de l'écrit intermédiaire entre les rencontres
- Préparation du travail de révision

Préparation du volume

- Première mise en page du volume pour donner aux adolescents
- Seconde mise en page : prêt à clicher avec envoi
- Envoi à des évaluateurs
- Prise en compte des corrections des évaluateurs et de l'éditeur
- Ensemble de contact avec l'éditeur

3.2.1.3 Un calendrier prévisionnel

Compte tenu du travail intermédiaire à réaliser et du temps de récupération de l'adolescent, nous **prévoyons une rencontre toutes les deux semaines**. Compte tenu du délai de publication (trois mois minimum) et des vacances scolaires dans le contexte d'une recherche doctorale, nous considérons que le projet doit **débuter en début d'année scolaire** et **se**

terminer par le voyage et la soirée **en fin d'année scolaire**. Une étape intermédiaire est la fin de la phase de révision qui se produit début mars.

3.2.2 Ressources

3.2.2.1 Ressources matérielles

Nous avons besoin

- Imprimante
- Ordinateur
- Enregistreur

3.2.2.2 Ressources humaines

Nous sommes seule à réaliser le projet ; autrement dit, nous n'avons pas une équipe de chercheurs auprès de nous. Sur le terrain, nous avons besoin de la participation des éducateurs et des directeurs pour leur évaluation.

3.2.2.3 Ressources financières

Aucun défraiement n'a été réalisé : ni déplacements, ni repas. Concernant le financement du livre, il a été posé dès le départ en accord avec le directeur et selon un type de contrat chez l'éditeur : 500 euros étaient proposés. Cela revient à disposer de 50 volumes. Le voyage à Paris et la soirée sont pris en charge par le foyer.

3.3 Les moyens d'évaluation

3.3.1 Recueil de données et moyens d'évaluation

Alors que la recherche-action et les autres méthodes de recherche usent des termes de méthode de recueil de données et méthodes d'analyse, Lessard-Hébert (1987) emploie dans la recherche-action en milieu éducatif le terme *évaluation* pour parler des moyens d'évaluation comme méthode de recueil de données et pour parler de l'analyse des résultats. En milieu socio-éducatif, cette terminologie est reprise pour deux raisons : l'évaluation est un principe exigé et développé dans le champ de la protection de l'enfance et l'évaluation est un moment nécessaire au cours d'une méthode d'éducation biographique lorsque les adolescents réalisent un ensemble de performances à évaluer tout au long du processus du projet d'édition. Lessard-Hébert indique en effet qu'il faut « *sélectionner des moyens d'évaluation des résultats attendus (suite à l'intervention)* » (1987 : 75). Elle pose l'idée qu'il peut « *être pertinent de faire une évaluation de la situation immédiatement avant l'intervention* » notamment « *pour pouvoir comparer, au moment de l'analyse des résultats* ». Il nous semble effectivement nécessaire d'évaluer avant l'intervention pour pouvoir comparer avec la performance à la suite de l'intervention mais aussi pour pouvoir comparer avec d'autres résultats issus d'une autre méthode d'analyse. L'auteure propose de « *se fonder sur des données d'observation* » « *au moyen de techniques de cueillette de données* » (Ib., 76). Elle suggère de travailler à partir d'enquête par interview ou questionnaire écrit, mais aussi par l'observation qu'elle soit directe et systématique ou participante. Elle y ajoute le journal de bord. Nous devons donc expliciter les moyens d'évaluation utilisés avant, pendant et après le projet. Nous envisageons d'abord les moyens d'évaluation à travers les questionnaires écrits, des observations directes et systématiques, passives et participantes. Nous envisagerons plus loin le recueil des récits. L'observation directe enregistre les comportements dans les lieux et instants où ils se produisent (Fischer et Tarquinio, 2006 : 58). Il existe un ensemble de grilles d'observation : observation des comportements non verbaux, des conduites, des *séquences interactives construites de plusieurs échanges*, des *épisodes interactifs construits de plusieurs séquences*. Les grilles sont composées de *catégories ou de critères d'observation le plus*

souvent définis comme des indicateurs du comportement ou du concept à étudier. Nous utiliserons des grilles lorsqu'il n'est pas possible d'enregistrer les propos ou les comportements non verbaux. L'évaluation dans son principe et sa nature est donc développée dans ce qui suit ; elle constitue un aspect important du recueil de l'action.

3.3.1.1 L'évaluation en protection de l'enfance

Pour définir l'évaluation dans la méthode, nous reprenons tout d'abord les distinctions proposées par Gabel (2002) et Durning (2002) puis dans un champ d'éducation biographique pour la santé, nous nous réfèrerons au champ de l'éducation. Pour commencer dans le champ de la protection de l'enfance, Durning (2002 : 19) distingue

- L'évaluation d'une situation familiale,
- L'évaluation du nombre d'enfants maltraités dans notre pays,
- L'évaluation de la prise en charge dans la durée ou le parcours d'un enfant,
- L'évaluation de la qualité d'une intervention,
- L'évaluation de l'efficacité d'une politique.

Toutes les évaluations « *impliquent les deux idées de jugements –au sens philosophique du terme, selon lequel nous pouvons juger du vrai et du faux (logique, du bien et du mal (éthique), du beau et du laid (esthétique)-, et de mesure- un enfant peut être plus ou moins gravement maltraité, une intervention ou une politique plus ou moins efficace* » (Durning, 2002 : 19). Sa définition de l'évaluation en protection de l'enfance permet de situer celle de la méthode : « *l'évaluation en protection de l'enfance prend place avant la décision avec une fonction de diagnostic pour établir l'existence d'un trouble, en déduire que l'enfant est maltraité (la mise en évidence de signes devant permettre d'infirmer ou de confirmer une suspicion), ou en cours ou après l'action, pour mesurer l'évolution de la situation ou du développement de l'enfant* » (Durning, 2002 : 20). L'évaluation dans la méthode d'éducation biographique se fait en amont de son application, en cours et après l'action pour mesurer le développement de l'adolescent.

Une référence à Gabel (2002 : 49) permet de préciser non pas l'évaluation mais les évaluations car même si elle pose l'évaluation d'un objet précis, la détermination de la maltraitance, elle envisage deux points importants à savoir les « *lieux et moments de l'évaluation, interdépendants et nécessaires* ». Elle distingue l'évaluation initiale, l'évaluation continue et l'évaluation des institutions. La première concerne le signalement et le choix des actions, le projet. Ainsi, il peut être décidé que l'enfant soit placé en foyer de l'enfance. La seconde concerne les moyens mis en œuvre, véritable processus dynamique, qui s'achève sur une évaluation terminale comparant les résultats aux objectifs fixés initialement. La méthode est un moyen mis en œuvre, un processus qui doit aboutir à une évaluation terminale. Même s'il n'est pas question d'une évaluation finale, nous notons les quatre séries de questions proposées car elles nous guident dans la mise en œuvre de l'évaluation. Gabel identifie, en effet, ces questions posées dans le contexte de l'évaluation initiale :

- Que veut-on évaluer ? le danger ? la maltraitance ? l'urgence ? le risque ? le bien-être ?
- Qui veut-on évaluer ? l'enfant ? la famille ? leur environnement ? les professionnels ? les institutions ?
- Pourquoi veut-on évaluer ? pour mettre en œuvre des aides d'ordre préventif ? pour signaler à l'autorité judiciaire ou administrative ? pour le rapport annuel au juge ? pour vérifier l'adéquation des mesures mises en œuvre ?
- Qui va évaluer ? le travailleur médico-social ? le médecin ou le pédopsychiatre ? le policier ou le gendarme ? le juge ou l'expert ?

Dans la méthode, il y a à distinguer

- l'évaluation initiale, l'évaluation continue mais aussi finale
- Ce qui est évalué : la résilience a priori c'est-à-dire ce qui incite à prédire une réussite de la performance, la résilience a posteriori, le processus de transformation
- Qui évalue : le professionnel de la méthode ainsi que les professionnels rencontrant l'adolescent au quotidien.

Ainsi, le professionnel qui développe le projet doit pouvoir suivre les effets du projet autrement dit savoir d'où il part et où il arrive ; de plus, dans la mesure où il s'agit de pouvoir in fine proposer à d'autres institutions cette méthode d'éducation biographique, il faut définir précisément l'évaluation car « *évaluer est ce qui permet à chacune des parties concernées d'attribuer une valeur et un sens au service rendu par la* [méthode d'éducation][2] *proposée, dans les termes du contrat de changement* » (Marc et alii, 1995 : 407). Ceci nous amène à considérer un dispositif d'évaluation c'est-à-dire « *un ensemble de pratiques évaluatrices mises en œuvre de façon cohérente et concertée par les différents acteurs, pour la mesure croisée de l'atteinte des objectifs définis, en fonction du type de pédagogie choisie* » (Ib.). Ce dispositif d'évaluation est élaboré à partir des éléments du schéma intégratif de la résilience.

3.3.1.2 L'évaluation dans le schéma intégratif de la résilience : une évaluation pendant le projet

Tout d'abord, si l'analyse du récit autobiographique, réalisé à partir des catégories, peut permettre de saisir le stress perçu dans le foyer, cela signifie qu'une évaluation du prédicteur se fait a posteriori. Elle sera alors à croiser avec une évaluation critériée en fin de projet pour saisir le développement de la compétence développée en situation de stress éventuel autrement dit le croisement des deux permet de réaliser une *évaluation attributive* qui signifie que le changement est dû à la méthode (nous y reviendrons). Mais parce que l'adolescent peut ne pas parler du foyer ou encore parce que le développement de cette compétence peut être dû à des phénomènes extérieurs à la méthode d'éducation biographique, le professionnel doit pouvoir disposer d'autres sources pour comprendre, lire les résultats obtenus (récit, histoire et grille critériée). Ces autres sources sont les professionnels qui travaillent avec l'adolescent et l'adolescent lui-même. Se servir de ces sources lui permet d'évaluer les effets du travail réalisé dans la méthode d'éducation biographique. Puisque nous supposons que le professionnel qui applique la méthode d'éducation biographique n'est pas le professionnel qui travaille ordinairement avec le jeune, ce professionnel a besoin des évaluations extérieures pour parer certains biais notamment dans le contexte d'une recherche, le *biais de confirmation d'hypothèse*.

D'ailleurs, dans la mesure où nous supposons que le foyer peut être un événement stressant, en recourant aux éducateurs c'est-à-dire à leur évaluation, cela permet de déterminer s'ils sont une des causes de ce stress perçu. Enfin, en proposant aux adolescents d'évaluer la méthode d'éducation biographique, nous supposons que nous pouvons aussi éviter le biais de confirmation d'hypothèse. Ainsi, notre dispositif d'évaluation comprend quatre évaluations à quatre moments différents et des évaluations différentes quant à leur contenu.

- Une évaluation avant la méthode selon trois niveaux à des moments et dans des lieux différents : auprès des professionnels, on note leur jugement sur la capacité de l'adolescent à suivre la méthode, à partir de l'observation réalisée auprès des adolescents par l'éducateur biographique pendant la phase de préparation et la phase du film. Cette évaluation est dite *évaluation pronostique*.

[2] Dans le texte *Formation*.

- Pendant la méthode, une évaluation se fait lors de la révision de l'histoire intermédiaire, une autre est l'évaluation des moyens mis en œuvre et du suivi. Il y a donc une évaluation continue et formative et une évaluation continue plutôt matérielle. La première se fait à partir de l'adolescent et elle s'appuie aussi sur des données recueillies dans le dossier administratif.
- A la fin de la méthode, on vérifie le niveau de satisfaction des formés c'est-à-dire des adolescents, on vérifie l'adéquation objectifs/contenu/attentes avec une évaluation critériée, on constate auprès des professionnels les effets de changement.
- Après la méthode, on vérifie le niveau de satisfaction des professionnels.

4 Phase 4. Réalisation

Lessard-Hébert décrit peu la phase de réalisation du projet : « *c'est le temps de la mise à l'essai du projet qui a été planifié* » (Ib., 15), elle indique par ailleurs que « *l'étudiant observe et consigne ce qui se passe avant, pendant et/ou après son intervention en conformité avec les moyens d'évaluation qu'il avait prévus dans son avant-projet* » (Ib.). Elle se distingue d'une part, de la phase de planification qui se situe en amont et d'autre part, de la phase d'évaluation des résultats qui se situe à l'aval. Même si cette phase se distingue des précédentes, lors de la présentation écrite de cette recherche, elle peut paraître redondante avec la précédente et la suivante car cette phase de réalisation rend compte de la nécessaire adaptation du projet au lieu et aux personnes et de ce fait, elle aboutit dans le moment de l'action à une adaptation des moyens d'évaluation et d'intervention posés en amont et elle débouche sur la phase de l'évaluation des résultats. Ainsi, les éléments issus de la phase de réalisation se trouvent présentés d'un côté, dans la phase groupe-sujets et de l'autre, dans celle de l'évaluation des résultats qui est la phase suivante.

5 Phase 5, Etapes A, B et C de la phase évaluation des résultats

Lessard-Hébert n'apporte pas suffisamment d'outils pour permettre le recueil et l'évaluation des résultats issus de l'application de la méthode d'éducation biographique. Il nous semble que cette phase comporte une épaisseur essentielle et qu'existe ici une jonction entre action et recherche. Tout d'abord, dans la mesure où il s'agit d'une recherche-action, l'évaluation des résultats se fait pendant l'expérimentation c'est-à-dire pendant l'action. Ceci constitue l'étape A. En effet, l'évaluation de la compétence morphobiographique se fait à partir de grilles d'évaluation et leur analyse se fait sur le terrain c'est-à-dire pendant et dans l'action. Il y a donc à présenter les grilles d'évaluation des performances des adolescents, les résultats et leur analyse comparative. Toutefois, dans la mesure où des concepts, résilience personnalisation et compétence morphobiographique, sont à valider, un autre principe de recueils et d'analyses est réalisé. Le recueil est celui de la parole enregistrée de l'adolescent et son analyse est l'analyse du discours et interactionnelle qui se réalise en dehors de la situation d'expérimentation et ceci afin de compléter la première. L'**analyse des discours** porte sur les récits autobiographique, fictionnel et hétérobiographique recueillis et constitue l'étape B. L'**analyse interactionnelle** porte sur le contenu et la relation et correspond à l'étape C. Ces étapes sont ajoutées comme autant de moyen pour valider un ensemble de résultats obtenus à partir des grilles d'évaluation mais aussi pour analyser ce qui ne peut l'être par ces grilles.

C'est donc aussi ici que la recherche-action-formation s'appuie sur les concepts psychosociolinguistiques. Elle rejoint les trois positions de la recherche qualitative en psychologie de la santé à savoir ontologique, épistémologique et méthodologique. « *La position ontologique interroge la nature de la réalité et la manière dont les choses fonctionnent ; la position épistémologique s'intéresse à la relation entre le sujet et le chercheur ; enfin, le choix des méthodes détermine l'intérêt du chercheur et la manière dont il va trouver ce qu'il pense pouvoir être découvert* » (Santiago-Delfosse, 2002 : 193). En effet,

la psychologie de la santé dans son approche qualitative s'inspire des courants que nous trouvons en Sciences du Langage et en sociolinguistique : « *riches des apports de l'interactionnisme, des nouvelles orientations de la psychologie cognitive, de la sociolinguistique* », courants dans lesquels « *une attention particulière est portée aux données orales recueillies en situation concrète et quotidienne* », où *« le langage est considéré comme le médiateur privilégié de l'expérience humaine ; d'où les emprunts à la philosophie du langage, à la linguistique, à la communication, etc* », et où « *l'accent est porté sur les processus de communication de construction dans l'interaction* » et enfin, parce que ce courant intègre « *les enseignements de la sociolinguistique et de la pragmalinguistique* ». Celui qui développe une recherche-action est celui qui développe une démarche psychosociolinguistique de recherche et d'action. Il en a les moyens méthodologiques de par les concepts et méthodes de l'analyse de discours.

Etude 2. Le travail des stratégies génériques de projet par la pédagogie de projet

1 RECUEIL DE LA PHASE 2 2

1.1 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / HILDA 2
1.2 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / ROMAIN 3
1.3 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / JÉRÉMY 4
1.4 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / JIM 4
1.5 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / BEE LEE 6
1.6 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / CÉCILIA 7
1.7 DÉROULEMENT DE LA PHASE 2 / JAN 8

2 ANALYSE / PRODUCTEUR DE SON HISTOIRE 9

2.1 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / HILDA 9
2.2 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / ROMAIN 9
2.3 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / JÉRÉMY 9
2.4 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / JIM 9
2.5 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / BEE LEE 10
2.6 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / CÉCILIA 10
2.7 PRODUCTION DE L'HISTOIRE / JAN 11

1 Recueil de la phase 2

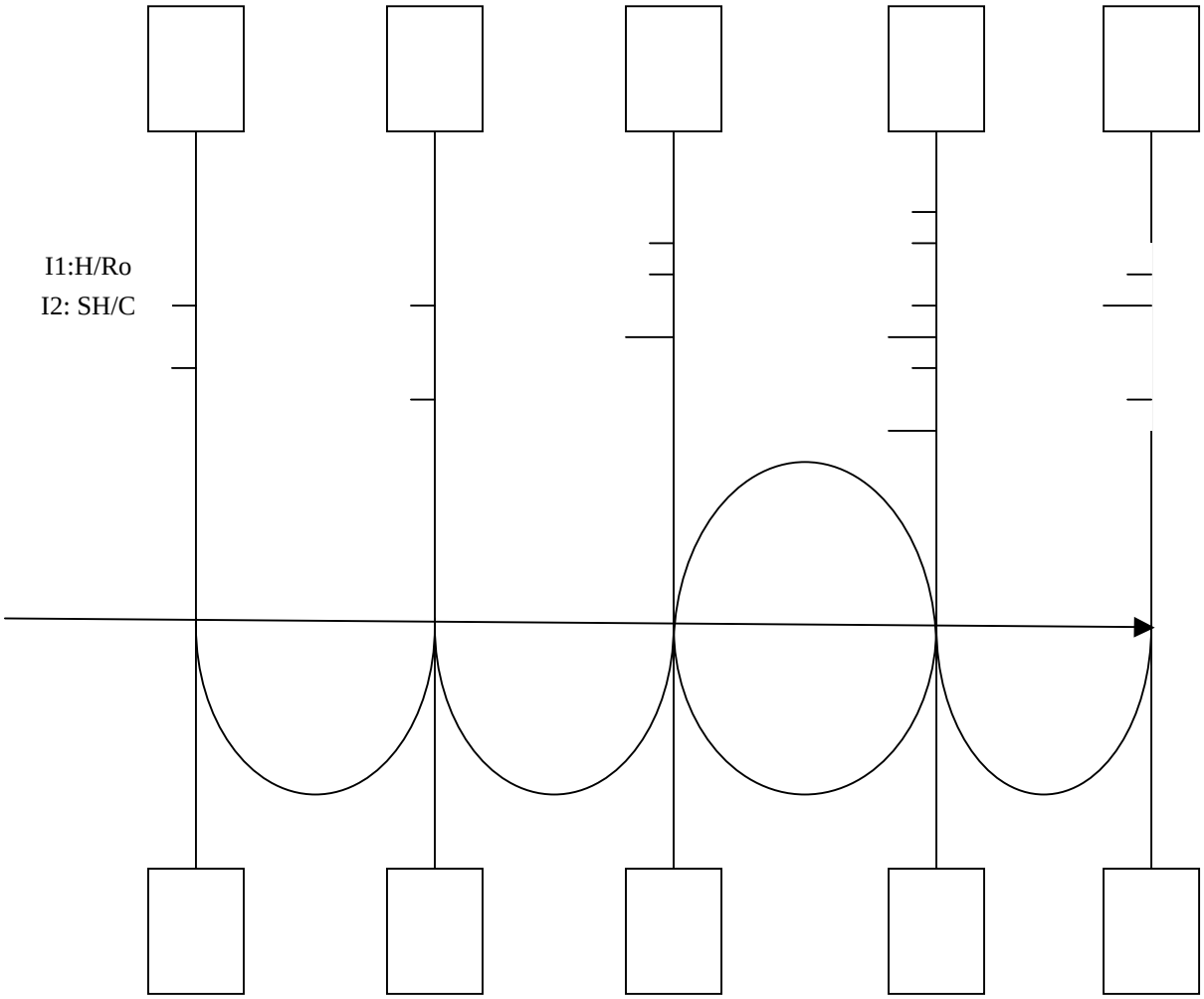
1.1 Déroulement de la phase 2 / Hilda

R1, R2, R3, R4 correspondent respectivement à R, C, T et E. R2 a été reportée une fois suite à la fugue de Hilda. R5 est une rencontre intermédiaire sur le projet d'édition. Compte tenu de l'avancée de Hilda, M choisit de lui apporter le volume et le document relatant les différentes activités à venir que Hilda lit. En R3, Hilda est triste : retour de vacances de noêl passées chez le père et changement de foyer. Il y aura deux rencontres pour la révision. Hilda participe à la rencontre avec le directeur de collection ; bien qu'elle ait quitté le foyer pour retourner chez son père suite à une décision du juge, elle participe au voyage à Paris et à la soirée. Elle écrira un courrier à M à son domicile lui donnant des nouvelles d'elle, nouvelles qui sont bonnes.

Dans les rencontres, R1 et R2, il y a l'ordre : Hétérobiographie/Récit oral et Faire une histoire/faire un conte. Le conte vient après l'histoire co-construite.

Enfin, dans la mesure où Hilda fait une histoire à l'oral en R2 et en R3, M lui apporte les écrits intermédiaires correspondants en R3, pour l'histoire de R2, et en R4, pour l'histoire réalisée en R3.

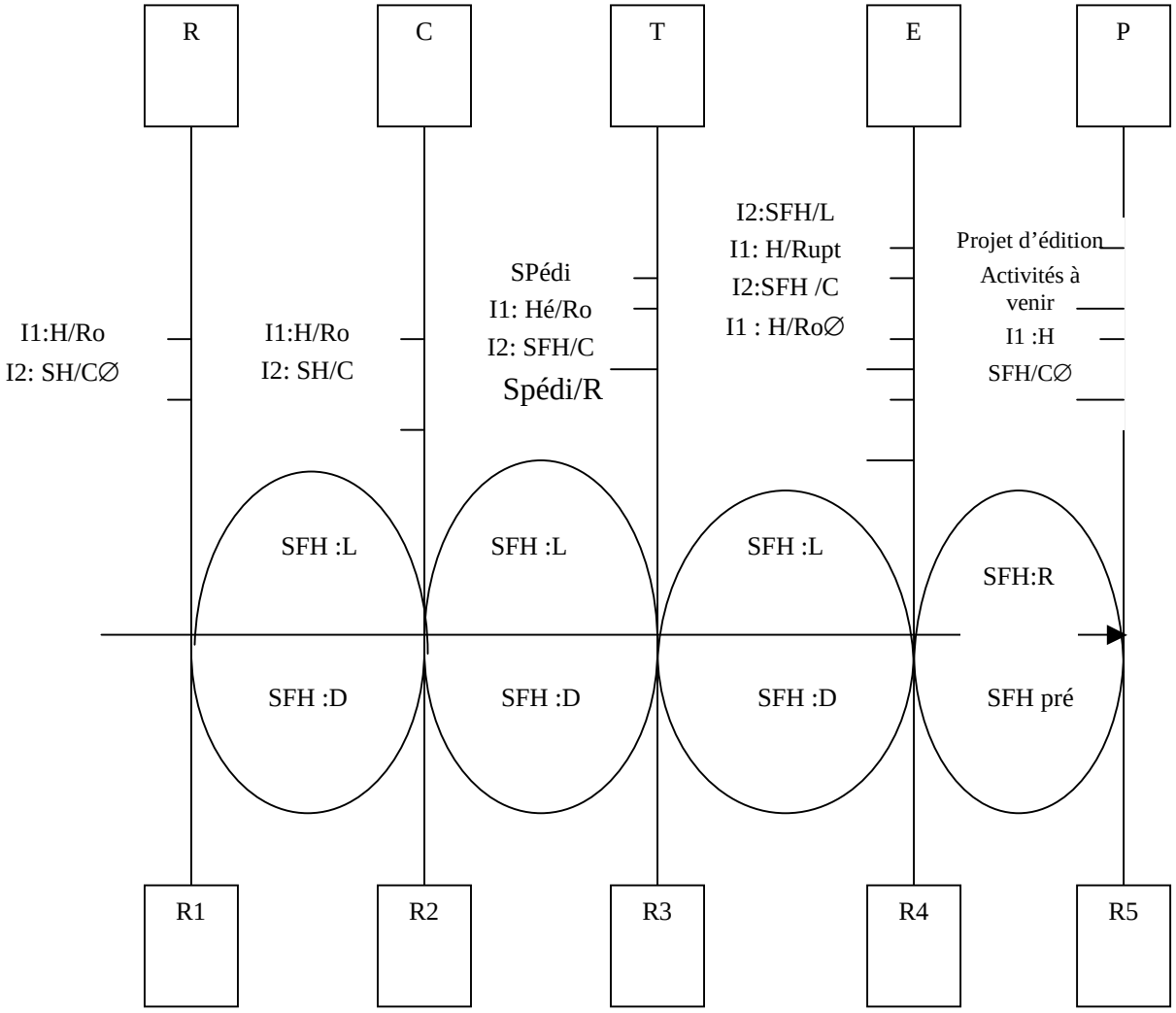
Figure 1 Déroulement du projet de Hilda



1.2 Déroulement de la phase 2 / Romain

Les rencontres correspondent respectivement aux rencontres thématiques. En R1, R2 et R3, il y a hétérobiographie et récit oral. En R4, Romain interrompt l'hétérobiographie à plusieurs reprises : il souhaite faire des histoires. En R1 et R5, il n'y a pas de conte réalisé par M. En R1, Romain répond par la négative à l'offre faite par M. En R5, compte tenu des quatre histoires réalisées par Romain, M n'en propose pas. Ils seront réalisés en R2, R3 et R4. Chaque fois, M réalise l'écrit intermédiaire pour la rencontre suivante et chaque fois, Romain lit son histoire et émet une évaluation sur cette histoire. Deux points sont à noter pour la phase 1 : il organise les rendez-vous à partir de R2 et en R4 et R5, il fait quatre histoires. Pour la phase 2, il participe à la rencontre avec le directeur de collection. Enfin, bien qu'il quitte le foyer suite à une décision du juge après la phase de révision, il participe au voyage à Paris et à la soirée. Il écrit à M après son départ.

Figure 2 Déroulement du projet de Romain



1.3 Déroulement de la phase 2 / Jérémy

Compte tenu des interruptions et des rencontres écourtées, il est difficile de rendre compte de la manière dont le projet a été suivi. Par ailleurs, nous avons privilégié l'histoire de Jérémy lorsque les rencontres étaient écourtées. En R1, c'est d'abord le conte puis l'histoire par Jérémy, pour les rencontres suivantes, c'est l'inverse : histoire par Jérémy puis conte.

1.4 Déroulement de la phase 2 / Jim

La manière de suivre le projet par Jim est spécifique pour quatre raisons : il écrit des textes en dehors des rencontres, au total onze rencontres ont lieu et un projet spécifique d'édition est proposé dans lequel intervient un autre auteur dans la rencontre 5. Parce qu'il écrit des textes en dehors des rencontres, les interactions thématiques 1 et 2 se trouvent changées non seulement dans leur ordre mais aussi dans leur contenu. Tous les thèmes peuvent être abordés dans une même rencontre comme c'est le cas pour la première rencontre. Parce qu'il écrit des textes autobiographiques, le récit oral est peu étendu et parfois inexistant. L'hétérobiographie est difficile à mettre en place parce qu'il écrit à l'extérieur des rencontres et parce qu'il ne veut pas l'entendre. A ce moment, nous adaptons : nous lui envoyons par écrit quelques éléments et nous résumons quelques aspects qui nous semblent importants. Ainsi, l'hétérobiographie prend ici une autre forme et un autre contenu. Enfin, aucun conte ne lui est raconté car il ne le souhaite pas. Il est à noter que les rencontres avec Jim sont plus nombreuses qu'avec tous les autres jeunes : 11 au total. Elles sont de durées variables : de 10 minutes à une heure trente minutes.

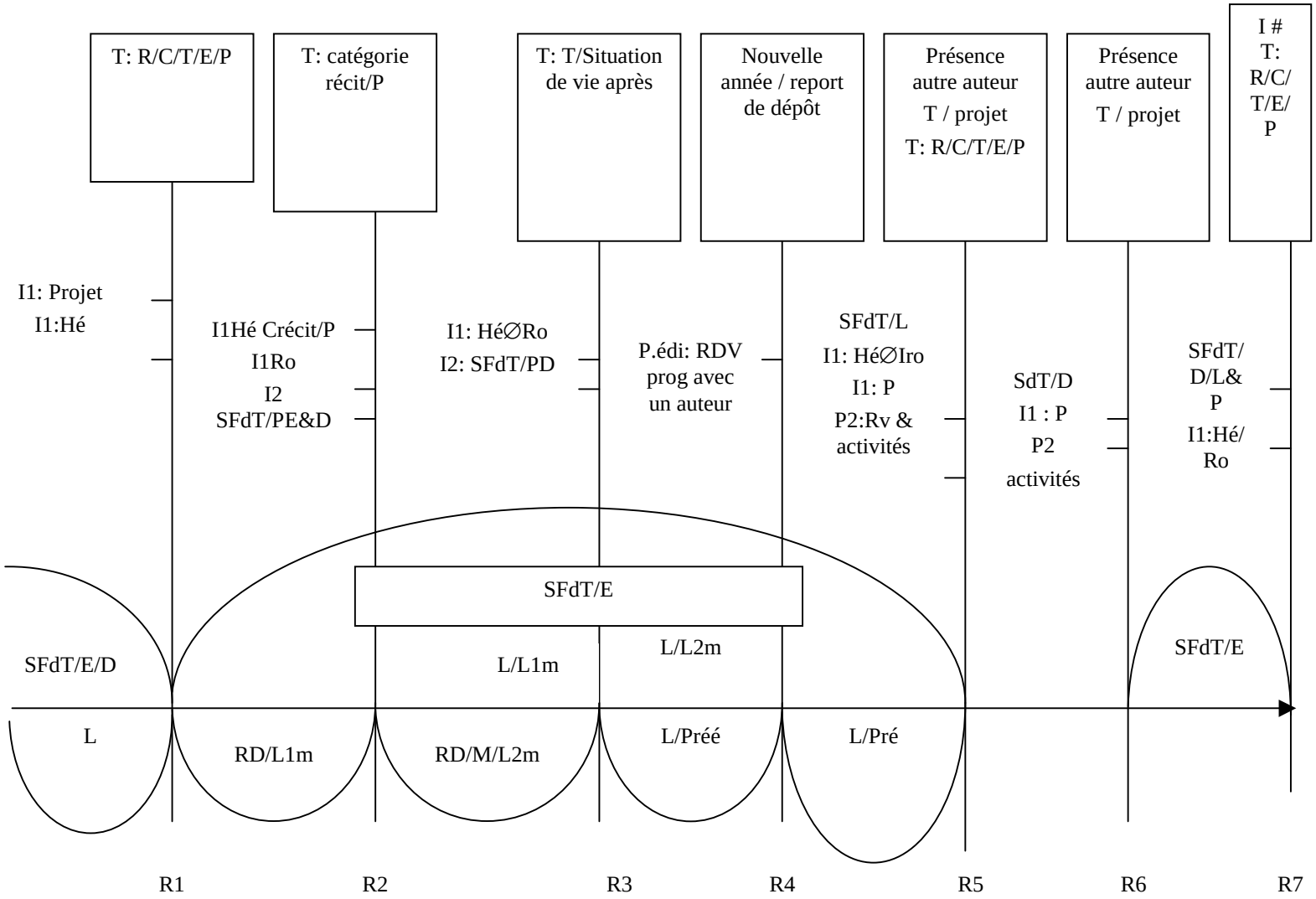
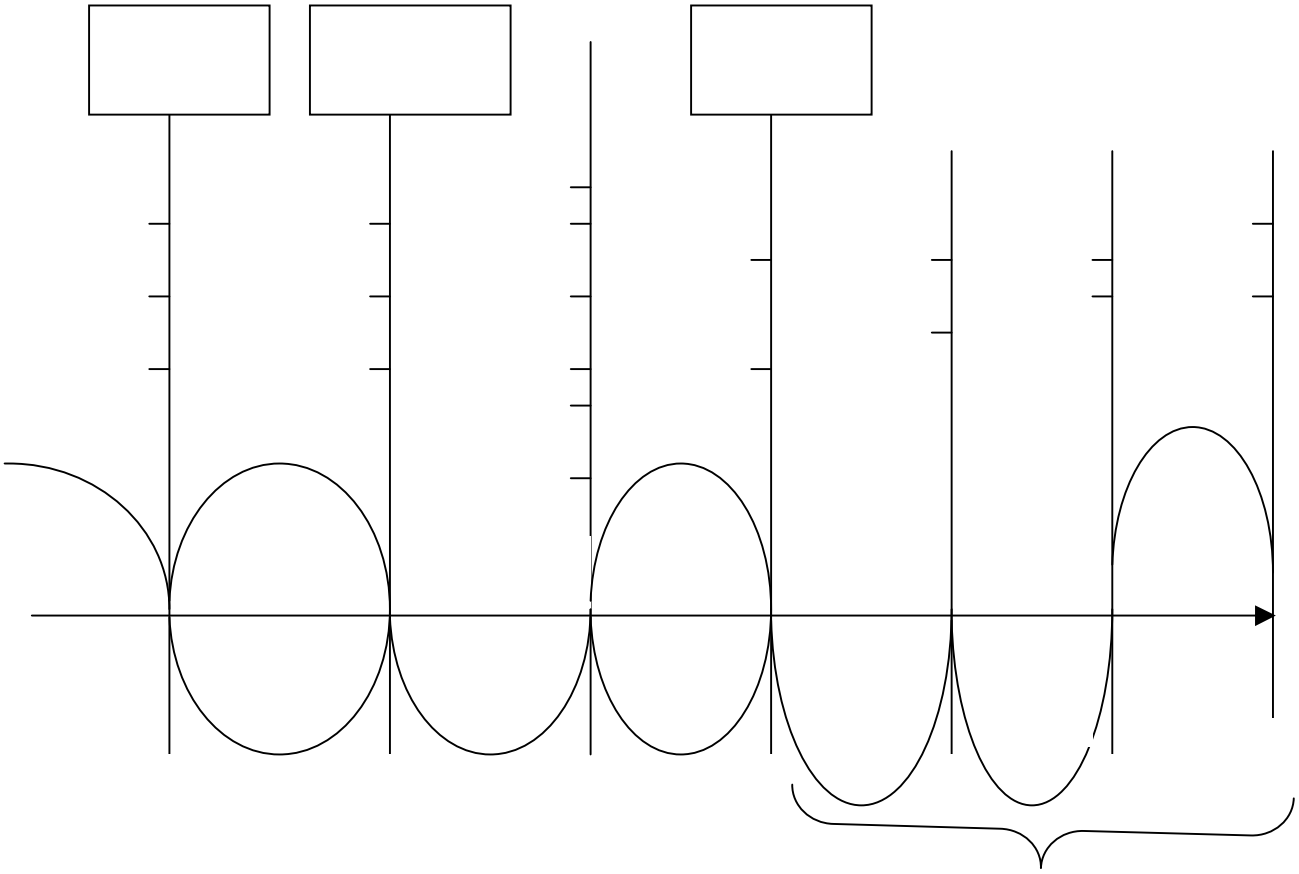


Figure 3 Déroulement phase 2 pour Jim

1.5 Déroulement de la Phase 2 / Bee Lee

Bee Lee suit le projet de manière différente puisqu'il commence plus tard. Après avoir participé à la prise de contact et au visionnage du film, il décide de ne pas s'investir dans le projet. Puis sous l'impulsion de Jim, il s'investit dans le projet d'édition spécifique à partir de janvier soit deux mois après les autres. Ceci explique que les deux premières rencontres se font en compagnie de Jim. Il y a deux rencontres avec Jim et six rencontres seul. Parmi ces rencontres, il y en a une qui a lieu au CMPI ; elle durera une heure trente minutes : moment de la remise du livre. Il participe au voyage à Paris mais ne vient pas à la soirée. Il fugue du foyer après le voyage à Paris. Il y a aussi une autre rencontre qui se passe au moment de l'envoi du prêt à clicher car Bee Lee ne semble pas comprendre la fictionnalisation.

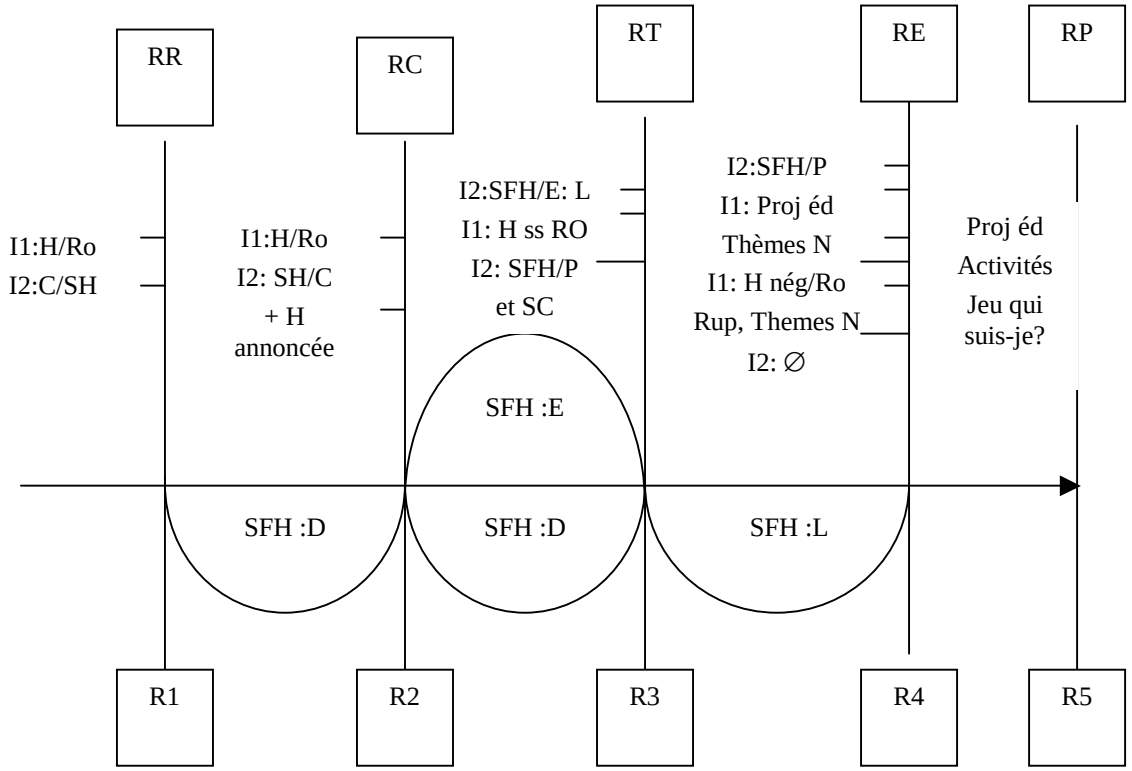
Figure 4 Déroulement de la phase 2



1.6 Déroulement de la phase 2 / Cécilia

Les rencontres 1, 2 et 3 correspondent aux thématiques : relation, communication et temps. Pour R1 et R2, il y a hétérobiographie et récit oral. Pour R1, il y a conte puis histoire et pour R2, il y a histoire puis conte. Toutefois, lors de la rencontre 3, Cécilia arrive avec une histoire qu'elle a écrite en dehors de la rencontre c'est-à-dire entre R2 et R3. Elle avait annoncé en R2 qu'elle ferait une histoire. Ainsi, la rencontre commence par l'interaction thématique 2 et par la lecture de l'histoire de Cécilia. Puis, vient l'hétérobiographie sans un récit oral. Elle se termine par un conte. En R4, nous négocions l'hétérobiographie mais Cécilia ne veut pas l'entendre : elle aborde différents thèmes concernant le projet ou d'autres projets. Nous lui proposons alors le jeu du qui suis-je qu'elle accepte. Cette rencontre se déroule la veille de l'audience concernant son placement. Il n'y a pas d'interaction thématique 2. En R5, le projet d'édition est abordé : le volume lui est proposé ainsi que les activités à venir concernant son travail d'auteure telles que la rencontre avec le directeur de collection, la révision et la lecture du volume. Dans cette rencontre, le jeu du qui suis-je est réalisé. Enfin, Cécilia ne participe pas au voyage à Paris et à la soirée : elle quitte le foyer en avril et son père ne veut pas qu'elle participe à ces deux moments.

Figure 5 Déroulement de la phase 2 Cécilia



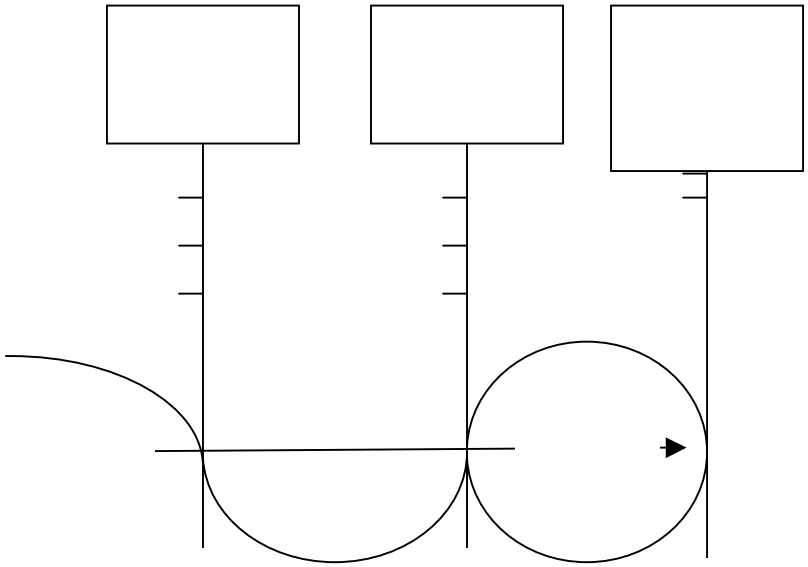
1.7 Déroulement de la phase 2 / Jan

Plusieurs éléments interviennent dans le déroulement des interactions thématiques :

- dans la mesure où les rendez-vous sont organisés en fonction des adultes et moins en fonction du calendrier de formation de Jan, les rencontres avec lui sont moins nombreuses : quatre au total,
- Jan réalise une lettre dans laquelle est abordé l'ensemble des thèmes,
- lors de la phase de révision, nous le rencontrons une fois et pendant cette rencontre, nous en profitons pour lui parler de deux thèmes que nous n'avons pas abordés ou peu avec lui : temps et espace.

Ainsi, les thèmes de relation et communication sont abordés en R1 et R2, les thèmes Temps, Espace et Projet sont abordés en R1 et en Rv1. Nous réalisons un conte en R1 et en R2. Il arrive avec une lettre en R1 et il fait une histoire en R2 avant le conte. Jan participe au voyage à Paris mais pas à la soirée. Il faut toutefois noter ici que Jan vient à notre rencontre deux fois alors que nous sommes au foyer sur l'heure du déjeuner pour rencontrer d'autres jeunes. Il vient nous voir avant de partir travailler. Pendant ces deux rencontres, il parle deux fois de lui en rapport avec la thématique situation de vie après : situation de vie après l'expérience familiale difficile en famille d'accueil.

Figure 6 Déroulement de la phase 2 pour Jan



2 Analyse / Producteur de son histoire

2.1 Production de l'histoire / Hilda

	Démarche de production Hilda				
		R1	R2	R3	R4
Produire l'histoire	Choisir une forme		O		O
	Ecrire				O
	Raconter				O
Produire son vécu	Écrire				
	Raconter	O	O	N	N
	In/out	IN	IN	IN	IN

Tableau 1 Production de l'histoire Hilda

2.2 Production de l'histoire / Romain

	Production de l'histoire pour Romain					
		R1	R2	R3	R4	R5
Produire	Choisir une forme	O	O	O	O	O
	Ecrire		O			
	Raconter	O			O	O
produire son vécu	Écrire	N	N	N	N	N
	Raconter	O	O	N	N	N
	In/out	IN	IN	IN	IN	

Tableau 2 Production de son histoire pour Romain

2.3 Production de l'histoire / Jérémy

	Production de l'histoire pour Jérémy					
		R1	R2	R3	R4	R5* / vol
Produire l'histoirer	Choisir une forme	O	O	O	O	
	Ecrire					
	Raconter			O	O	
Produire son vécu	Écrire	O	O	N	N	
	Raconter	O	O	N	N	
	In/out	IN	IN	IN	IN	

Tableau 3. Production de son histoire pour Jérémy

2.4 Production de l'histoire / Jim

Dans ces rencontres, nous distinguons celles où

- nous parlons de ses textes (R1et R7)
- il apporte ses textes (R5 et R7)
- il vient nous informer de divers éléments (report de dépôt des textes)
- le co-auteur est présent (R5 et R6)
- nous lui remettons son livre

- il nous parle de son vécu

Ceci signifie que nous ne retenons pas ici les rencontres de report, de remise du livre.

Nous précisons qu'en R5, lorsque le co-auteur est présent, Jim nous demande de lire les textes du co-auteur. De plus, même s'il ne raconte pas en co-construction, nous lui rappelons le thème de son projet d'édition.

		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Produire l'histoire	Choisir une forme	O				O		O
	Ecrire	O				O		O
	Raconter							
Produire son vécu	Écrire	O	O	O	O			
	Raconter	O	O	N	N			
	In/out	IN/out	IN	IN	IN	out		out

Tableau 4 Production de son histoire pour Jim

2.5 Production de l'histoire / Bee Lee

Du fait de l'inscription tardive de Bee Lee et du dépôt de ses textes, il n'est pas possible de beaucoup échanger notamment sur l'hétérobiographie ; la phase de révision arrive dès R3 et le projet dès R1'. Toutefois, une hétérobiographie lui est envoyée par courrier, présentée lors du visionnage du film et par l'intermédiaire d'un ouvrage qu'il va lire ce qui explique l'astérisque en R5 avec le critère écouter. Les deux premières rencontres sont réalisées avec Jim. En R1', Jim nous demande de lire les textes de Bee Lee. En R5, nous le rencontrons pour lui parler de la fictionnalisation qu'il ne semble pas avoir mesuré lors de la phase de révision de ses textes. Cette rencontre est une rencontre importante puisqu'elle lui explicite de manière détaillée les différents codes de l'autofiction. En R6, au CMPI, il nous parle de son vécu : le foyer et le CMPI.

	Production de l'histoire Bee Lee								
		R1'	R2'	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Produire l'histoire	Choisir une forme	O		O		O			
	Ecrire	O/N*		O		O			
	Raconter								
Produire son vécu	Écrire	O		O		O			
	Raconter	O		O		O			O
	In/out	OUT		OUT		OUT			IN

Tableau 5 Production de son histoire pour Bee Lee

2.6 Production de l'histoire /Cécilia

	Production de l'histoire pour Cécilia					
		R1	R2	R3	R4	R5* / vol
Produire l'histoire	Choisir une forme		O	O		
	Ecrire			O		
	Raconter			O		
produire son vécu	Exp. Fa. diff	O	O	N	N	

	Actions	O	O	N	N	
	Situations v apr.	O	O	N	N	
	transformations	O	O	N	N	
	In/out	IN	IN	Out		

Tableau 6 Production de son histoire pour Cécilia

2.7 Production de l'histoire / Jan

En R1, Jan lit la lettre qu'il a écrite après la prise de contact et le visionnage du film.

	Production de l'histoire pour Jan			
		R1	R2	R3
Produire l'histoire	Choisir une forme	O	O	
	Ecrire l	O		
	Raconter	O		
Produire son vécu	Erire	O	O	N
	Raconter	O	O	N
	In/out	IN	IN	IN

Tableau 7 Production de son histoire pour Jan

Etude 3. Le travail des stratégies génériques de coping dans la pédagogie du don

1 LES PROFILS D'APPRENTISSAGE 2

1.1 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR HILDA 2
1.2 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR ROMAIN 2
1.3 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR JÉRÉMY 3
1.4 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR JIM 4
1.5 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR BEE LEE 4
1.6 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR CÉCILIA 5
1.7 PROFIL D'APPRENTISSAGE POUR JAN 6

2 RECUEIL DE LA MIMOGESTUALITE 6

2.1 MIMOGESTUALITÉ DE HILDA 6
2.2 MIMOGESTUALITÉ DE ROMAIN 7
2.3 MIMOGESTUALITÉ DE JAN 8
2.4 MIMOGESTUALITÉ DE JÉRÉMY 9
2.5 MIMOGESTUALITÉ DE JIM 9
2.6 MIMOGESTUALITÉ DE BEE LEE 9
2.7 MIMOGESTUALITÉ DE CÉCILIA 10

3 CONSTRUCTION DE LA RELATION 10

3.1 GRILLE CONSTRUCTION DE LA RELATION HILDA 10
3.2 GRILLE CONSTRUCTION DE LA RELATION ROMAIN 11
3.3 GRILLE CONSTRUCTION DE LA RELATION JÉRÉMY 11
3.4 GRILLE CONSTRUCTION DE LA RELATION CÉCILIA 12
3.5 GRILLE CONSTRUCTION DE LA RELATION JAN 12

4 RIRE ET SOURIRE 13

4.1 RIRE ET SOURIRE POUR HILDA 16
4.2 RIRE ET SOURIRE POUR CÉCILIA 21
4.3 RIRE ET SOURIRE POUR JAN 24
4.4 RIRE ET SOURIRE POUR ANTHONY 24
4.5 RIRE ET SOURIRE POUR CLÉMENT 25

5 LES INTERVENTIONS DE L'ADOLESCENT AU TERME D'AUTEUR 26

5.1 LES INTERVENTIONS DE ROMAIN AU TERME D'AUTEUR 26
5.2 LES INTERVENTIONS DE HILDA AU TERME D'AUTEUR 27
5.3 LES INTERVENTIONS DE JIM AU TERME AUTEUR 29
5.4 LES INTERVENTIONS DE BEE LEE AU TERME AUTEUR 31
5.5 LES INTERVENTIONS DE JAN AU TERME AUTEUR 32
5.6 LES INTERVENTIONS DE CÉCILIA AU TERME AUTEUR 32

6 ANALYSES SPECIFIQUES DE LA CONSTRUCTION DE LA RELATION 34

6.1 ANALYSE DE LA CONSTRUCTION DE LA RELATION / JIM 34
6.2 ANALYSE DE LA CONSTRUCTION DE LA RELATION / BEE LEE 47

1 Les profils d'apprentissage

1.1 Profil d'apprentissage pour Hilda

La rencontre R3 se passe 1. à la rentrée des vacances de noël que Hilda a passé avec son père et 2. dans un nouveau foyer : Hilda paraît triste (voir mimogestualité).

Lors de la rencontre en R4, Hilda arrive avec un récit écrit et elle demande à M de le lire. Elle le lit aussi en silence.

La rencontre 5 est une rencontre intermédiaire entre les rencontres de la phase 2 et les rencontres de la révision. Il y a adaptation du projet en fonction de l'avancée de Hilda : elle a écrit un récit qu'elle apporte en R4.

Hilda est présente lors de la rencontre avec le directeur de collection et elle regarde les documents qui sont sur la table et qu'on lui donne. Les réponses peuvent renvoyer au fait que le point n'a été abordé qu'une fois (lecture du recueil) et non à toutes les rencontres ou que la situation ne s'est produite qu'à cette rencontre (choix d'une forme).

	Hilda								
		R1	R2	R3	R4	R5* / vol/qui	dir. de coll.	Rv1	Rv2
Ecouter	Hétérobiographie	O	O	O	N				
	Question	O	O	O	O	O			
	Projet	O	O	O	O				
	Rencontre spécifique						O		
	Révision							O	O
Interroger	Hétérobiographie	N	N	N	N				
	Projet	N	N	N	N	O		O	
	Conte	N	N	N	N				
	Révision	N	N	N	N	N		O	O
	Rencontre spécifique					O	N		
Lire	Lecture du recueil	O							
	Lecture des fiches			O					
	Lecture du volume								
	Lecture de son histoire				O				
	Révision							O	O
	Doc						O	O	O

Tableau 1 Profil d'apprentissage avec Hilda

1.2 Profil d'apprentissage pour Romain

	Romain								
		R1	R2	R3	R4	R5	dir. de coll.	Rv1	Rv2
Ecouter	Hétérobiographie	OI	OI	OI	OI				
	Question	O	O	O	O	O			
	Projet	O	O	O	O				

	Rencontre spécifique						O		
	Révision							O	O
Interroger	Hétérobiographie	N	N	N	N	N			
	Projet	O	O	O	O	O		O	
	Conte	N	N	N	N				
	Révision	N	N	N	N	N		O	O
	Rencontre spécifique					O	N		
Lire	Lecture du recueil	O							
	Lecture des fiches			O					
	Lecture du volume							O	
	Lecture de son histoire		O	O	O			O	O
	Révision							O	O
	Doc						O	O	O
Expérimenter	Choisir une forme	O	O	O	O	O			
	Ecrire seul								
	Raconter seul	O			O	O			
	Raconter en co-construction		O	O	O	O			
	Choisir /trav. les catégories seul				O	O		O	O
	Choisir/trav. avec	O	O	O	O	O		O	O
Raconter son vécu	Exp. Fa. diff	O	O	O	N	N			
	Actions	O	O	N	N	N			
	Situations v apr.	O	O	O	N	N			
	transformations	O	O	N	N	N			
	In/out	IN	IN	IN	IN				

Tableau 2 Profil d'apprentissage pour Romain

Romain interagit beaucoup : il questionne le projet, interrompt l'hétérobiographie pour parler de lui et expérimente l'histoire en en réalisant onze. La fiche ne rend pas compte de cette interaction et du mouvement dans l'expérimentation, c'est pourquoi une analyse plus détaillée est nécessaire.

1.3 Profil d'apprentissage pour Jérémy

La rencontre 4 est une rencontre qui a été interrompue par les éducateurs : elle n'a duré que 10 minutes.

La rencontre 5 est une rencontre qui a été reportée puis écourtée puisqu'un éducateur envoie et Bee Lee et Jérémy.

La rencontre de la révision en Rv2 dure dix minutes : Jérémy est amené en retard par les éducateurs et doit repartir avec ses parents qui viennent le chercher.

	Jérémy								
		R1	R2	R3	R4	R5* / vol	Dir de coll	Rv1	Rv2
Ecouter	Hétérobiographie	O	O	O	O				
	Question	O	O	O	O	O			
	Projet	O	O	O	O				
	Rencontre spécifique						O		
	Révision							O	O

Interroger	Hétérobiographie	N	N	N	N				
	Projet	N	N	N	N	O		O	
	Conte	N	N	N	N				
	Révision	N	N	N	N	N		N	N
	Rencontre spécifique					O	N		
Lire	Lecture du recueil	O							
	Lecture des fiches			O					
	Lecture du volume								
	Lecture de son histoire				O				
	Révision							O	O
	Doc						O	O	O

Tableau 3 Profil d'apprentissage Jérémy

1.4 Profil d'apprentissage pour Jim

		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Dir coll	Rv1	Rv2
Ecouter	Hétérobiographie	O	N	N	N	N	N	O			
	Question	N	N	N	N	N	N	O			
	Projet	O	O	O	O	O	O	O			
	Rencontre spécifique								O		
	Révision									O	O
Interroger	Hétérobiographie	N	N	N	N	N	N	N			
	Projet	O	O	O	O	O	O	O		O	
	Conte	N	N	N	N	N	N	N			
	Révision	N	N	N	N					N	N
	Rencontre spécifique								N		
Lire	Lecture du recueil	O									
	Lecture des fiches										
	Lecture du volume									O	O
	Lecture de son histoire										
	Révision									O	O
	Doc (dont hété)	O	O	O					O	O	O

Tableau 4 Profil d'apprentissage par Jim

1.5 Profil d'apprentissage pour Bee Lee

Du fait de l'inscription tardive de Bee Lee et du dépôt de ses textes, il n'est pas possible de beaucoup échanger notamment sur l'hétérobiographie ; la phase de révision arrive dès R3 et le projet dès R1'. Toutefois, une hétérobiographie lui est envoyée par courrier, présentée lors du visionnage du film et par l'intermédiaire d'un ouvrage qu'il va lire ce qui explique l'astérisque en R5 avec le critère écouter. Les deux premières rencontres sont réalisées avec Jim. En R1', Jim nous demande de lire les textes de Bee Lee. En R5, nous le rencontrons pour lui parler de la fictionnalisation qu'il ne semble pas avoir mesuré lors de la phase de révision de ses textes. Cette rencontre est une rencontre importante puisqu'elle lui explicite de manière détaillée les différents codes de l'autofiction. En R6, au CMPI, il nous parle de son vécu : le foyer et le CMPI.

	Profil pour Bee Lee											
		R1'	R2'	R1	R2	R3	R4	R5	R6	Dir de coll	Rv1	Rv2	Rv3
Ecouter	Hétérobiographie	N	N	N	N	N	N	*					
	Question	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	Projet	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	Rencontre spécifique									O			
	Révision									O	O	O	O
Interroger	Hétérobiographie	N	N	N	N	N	N	N	N				
	Projet	N	N	N	N	N	N	O	O				
	Conte	N	N	N	N	N	N	N	N				
	Révision										O	O	O
	Rencontre spécifique									O			
Lire	Lecture du recueil												
	Lecture des fiches												
	Lecture du volume										O	O	O
	Lecture de son histoire										O	O	O
	Révision										O	O	O
	Doc									O			

Tableau 5 Profil d'apprentissage pour Bee Lee

1.6 Profil d'apprentissage pour Cécilia

	Cécilia								
		R1	R2	R3	R4	R5* / vol/qui	Dir de coll	Rv1	Rv2*
Ecouter	Hétérobiographie	O	O	N	N				
	Question	O	O	O	O	O			
	Projet	O	O	O	O				
	Rencontre spécifique						O		
	Révision							O	N
Interroger	Hétérobiographie	N	O	O	N				
	Projet	O	O	O	O	O		O	
	Conte	N	N	N	N				
	Révision	N	N	N	N	N		O	
	Rencontre spécifique					O	N		
Lire	Lecture du recueil	O							
	Lecture des fiches			O					
	Lecture du volume							O	
	Lecture de son histoire							N	
	Révision							O	N
	Doc						O	O	O

Tableau 6 Profil d'apprentissages pour Cécilia

La rencontre 5 est une rencontre intermédiaire entre les rencontres de la phase 1 et les rencontres de la révision. Il y a adaptation du projet en fonction de la demande de Cécilia :

elle a écrit une histoire qu'elle a apportée en R3 et ne souhaite pas entendre le récit hétérobiographique si bien que le jeu du *qui suis-je ?* est proposé.

Cécilia ne coopère pas pour la révision et ne veut pas rester pour la révision en RV2.

Bien que Cécilia fasse une histoire, il semble que cette histoire ne soit pas une histoire de résilience.

1.7 Profil d'apprentissage pour Jan

En R1, Jan lit la lettre qu'il a écrite après la prise de contact et le visionnage du film.

	Tâches d'apprentissages					
		R1	R2	R3	Dir de coll	Rv1
Ecouter	Hétérobiographie	O	O	N		
	Question	O	O	N		
	Projet	O	O	N		
	Rencontre spécifique				O	
	Révision					O
Interroger	Hétérobiographie	O	O	O		
	Projet	O	O	O		O
	Conte	N	N	N		
	Révision	N	N	N		O
	Rencontre spécifique				O	
Lire	Lecture du recueil	O				
	Lecture des fiches					
	Lecture du volume					O
	Lecture de son histoire					O
	Révision					O
	Doc				O	O

Tableau 7 Profil d'apprentissage pour Jan

2 Recueil de la mimogestualité

2.1 Mimogestualité de Hilda

En R1, Hilda est assise face à nous, elle met la main devant sa bouche. Puis, elle la retire pour sourire. Elle sourit beaucoup en R2. En R3, Hilda ne sourit plus, elle a l'air triste, elle a à nouveau sa main devant sa bouche et parle très peu. Elle est positionnée non face à nous mais sur le côté. Lors des rencontres suivantes, Hilda va mieux : elle sourit à nouveau, rit même, parle beaucoup et ne met pas une seule fois la main devant sa bouche. Ainsi, nous retrouvons un même comportement en R1 et R3 à la différence que celui de R3 est beaucoup plus prononcé qu'en R1 : main devant la bouche, visage sans sourire, expression triste avec rouge au nez et en dessous des yeux.

	Mimogestualité Hilda		R1/R3	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		Oui	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Oui	
Contact physique	Touche le partenaire		non	
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains		
		Autres	Main devant la bouche	oui
	Manipulation d'objets			Non
	rythmique	Balancements	Tête	Non
			Buste	Non
			Jambe	Non
			Bras, mains	Non
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers			Non
	De confort			

Tableau 8 Mimogestualité de Hilda

2.2 Mimogestualité de Romain

En R1, Romain est assis face à nous ; son corps n'est pas dirigé vers nous, il est dirigé vers la fenêtre. Il touche pendant toute la rencontre l'agrafeuse qui se trouve sur la table. Au moment du conte en R2, il enfonce sa tête dans le col de son pull camionneur. Puis, à la fin de l'histoire, il sourit pour la première fois. Lors des autres rencontres, il se positionne face à nous et avec le corps dirigé vers nous. Il touche toujours quelque chose pendant toute l'interaction thématique 1 mais cesse de le faire lors de l'interaction thématique 2 : en R2, il manipule une boîte de pop corn qu'il finit par ouvrir et renverser et en R3, il manipule un stylo. En R4 et R5, il est occupé à faire des histoires. En RV1 et RV2, il se met à notre gauche.

	Mimogestualité Romain		R1	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		non Vers la fenêtre	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Non	
Contact physique	Touche le partenaire		Non	
	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains		
		Autres		Non
	Manipulation d'objets		Objet sur la table	oui
	Rythmique	balancements	Tête	Non
			Buste	Non
			Jambe	Non

			Bras, mains	Non
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers			Non
	De confort			

Tableau 9 Mimogestualité Romain / R1

	Mimogestualité Romain		R2 à R5	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		oui	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Oui	
Contact physique	Touche le partenaire		Non	
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains		
		Autres		Non
	Manipulation d'objets		Objet sur la table	oui
	Rythmique	balancements	Tête	Non
			Buste	Non
			Jambe	Non
			Bras, mains	Non
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers			Non
	De confort			

Tableau 10 Mimogestualité de Romain, R2 à R5

2.3 Mimogestualité de Jan

Lors de la première rencontre, Jan a la tête posée sur sa main et son bras est posé sur sa jambe qu'il bouge selon un mouvement rythmique si bien que cela bouge sa tête. En même temps, il mange ses ongles. Il ne le fera pas lors des rencontres suivantes.

	Mimogestualité		R1	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		Oui Oui	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Oui	
Contact physique	Touche le partenaire		non	
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains		Oui
		Autres		Non
	Manipulation d'objets			Non
	rythmique	balancements	Tête	Oui

			Buste	Non
			Jambe	Oui
			Mains	Non
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers		Mange ses ongles	Oui
	De confort			

Tableau 11 Mimogestualité de Jan

2.4 Mimogestualité de Jérémy

Jérémy garde la même attitude de la première rencontre à la dernière. Il est calme, assis face à nous et souriant. Il ne touche aucun objet, ni aucune partie de son corps.

2.5 Mimogestualité de Jim

En R1, nous sommes face à face mais dans l'autre foyer, dans la plupart des rencontres, Jim s'assoit à notre gauche. Mais lorsque l'interaction ne dure pas longtemps, il lui arrive de rester debout. Ainsi, lors d'une rencontre, nous sommes restés tous les deux debout. En R9, l'interaction est tendue, pendant toute cette interaction, Jim met le poing dans un gant qui se trouve sur la table, il met et défait la sangle pour attacher le poignet. Enfin, un aspect est à noter : Jim fixe le regard du partenaire sans ciller plusieurs secondes avec insistance.

	Mimogestualité		R9	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		Oui	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Oui	
Contact physique	Touche le partenaire		non	
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains		
		Autres	Main dans un gant	oui
	Manipulation d'objets		Un gant	Oui
	rythmique	balancements	Tête	Non
			Buste	Non
			Jambe	Non
			Mains dans le gant : la sangle	OUI
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers		Mains dans le gant : la sangle est enlevée et remise	Non
	De confort			

Tableau 12 Mimogestualité de Jim

2.6 Mimogestualité de Bee Lee

Lors des rencontres avec son frère, il se met à l'autre extrémité de la table. Nous nous trouvons alors dans une diagonale : son frère à ma gauche et lui face à son frère. Lors de la

première rencontre individuelle, Bee Lee s'assoit à l'autre extrémité de la table où nous nous trouvons, table pour huit personnes. Nous nous rapprochons alors de lui. Lors des rencontres suivantes, il s'assoit à notre droite dans une distance de deux chaises. Nous nous rapprochons de lui. Chaque fois, nous lui demandons si nous pouvons nous rapprocher ; il accepte. Puis à partir de la rencontre 5, Bee Lee s'assoit à notre droite la chaise à côté de la nôtre. Lors de cette rencontre, nous lui tendrons d'ailleurs la main pour qu'il la prenne, ce qu'il accepte de faire. Lors de la rencontre 6 au CMPI, il est assis face à nous. Son regard est toujours tourné vers nous.

2.7 Mimogestualité de Cécilia

Lors de la première rencontre, Cécilia met la main dans sa bouche. Elle ne le fera pas les rencontres suivantes. Elle est toujours assise face à nous, son corps est orienté vers le nôtre.

	Mimogestualité		R1	
Orientation du buste	Position suivant l'orientation de la chaise Dirigé ou penché vers le partenaire Dirigé ou penché vers autre chose que le partenaire		Oui Oui	
Orientation de la tête	Dirigée ou penchée vers le partenaire Autre		Oui	
Contact physique	Touche le partenaire		Non	
Gestualité extra-communicative	Auto-contact	Œil	Enfonce	Non
			Frotte	Non
		Doigt mains	Dans la bouche	Oui
		Autres		Non
	Manipulation d'objets			
	Rythmique	balancements	Tête	Non
			Buste	Non
			Jambe	Non
			Bras, mains	
		Autres		Non
	Mouvements répétitifs particuliers			Non
	De confort			

Tableau 13 Mimogestualité de Cécilia

3 Construction de la relation

3.1 Grille construction de la relation Hilda

Hilda	A		B	C	D	E	F	G	H
PC	ADvm	AFvb		Cv					
SI	Avb	Av		Cv					
R1	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R2	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R3	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R4	Avb	Av	Fa	Cp				+	
R5	Avb	Av	Fa	Ct	DpriA			+	

R6	Avb	Av	Co	Ct	DpiM			+	
R7	Avb	Av	Co	Ct				+	
Paris	Avb	Av						+	
Soirée	Avb	Av					Fe		

Tableau 14 EC/ Construction relation avec M / Hilda

Au moment de la prise de contact, M tend la main et Hilda la serre. Lors du départ de M, H fait une bise à M. Lors de l'évaluation finale, H formule un acte de langage expressif positif à M : « *j'ai bien aimé travailler avec Michelle* ». Au début des interactions, H vouvoie M. Puis, elle tutoie notamment avant la rencontre. A ce moment, elle demande à M si M a des enfants et quelle est sa voiture sur le parking. Elle l'appelle par son prénom au moment du jeu *qui suis-je ?* que M réalise après H. Elle est satisfaite des cartes postales de rendez-vous ainsi que celle pour la nouvelle année. Elle demande à M son adresse pour lui écrire. Elle le fera en juillet. L'évaluation du gâteau ne se fait pas bien qu'elle en mange.

3.2 Grille construction de la relation Romain

Romain	A		B	C	D	E	F	G	H
PC	ADvm	AFvb		Cv					
SI	Avb	Av		Cv					
R1	Avb	Av	Fa	Cv					
R2	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R3	Avb	Av	Fa	Cv	DpriA			+	
R4	Avb	Avb2	Fa	Cv				+	
R5	Avb	Avb2	Fa	Cv		Bl		+	
R6	Avb	Avb	Co	Cv				+	
R7	Avb	Avb	Co	Cv				+	
Paris	Avb	Avb2		Cv				+	
Soirée	Avb	Avb2		Cv			Fe	+	

Tableau 15EC/ Construction relation / Romain

Au moment de la prise de contact, M tend la main et Romain la serre. Lors du départ de M, R fait une bise à M. Lors de la soirée, Romain formule un acte de langage expressif positif à M : « *je vous adore* ». Pendant toutes les interactions, Romain vouvoie M. Il ne l'appelle jamais par son prénom ou son nom. Il fera en R4 et R5 (moments de ses deux fois quatre histoires) et à Paris et lors de la soirée : deux bises. Il est satisfait de recevoir des cartes postales de rendez-vous. Il demande à M son adresse pour lui écrire après le projet : il le fera effectivement en juillet. L'évaluation du gâteau se fait à plusieurs reprises.

3.3 Grille construction de la relation Jérémy

Jérémy	A		B	C	D	E	F	G	H
PC	ADvm	AFvb		Cv					
SI	Avb	Av		Cv					
R1	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R2	Avb	Av	Fa	Cv				+	
R3	Avb	Av	Fa	Cv	DpriA			+	
R4	Avb	Av	Fa	Cp				+	
R5	Avb	Av	Fa	Ct				+	
R6	Avb	Av	Co	Ct				+	

R7	Avb	Av	Co	Ct				+	
Paris	Avb	Av						+	
Soirée	Avb	Av					Fe		

Tableau 16 EC/ Construction relation avec M / Jérémy

Au moment de la prise de contact, lors du départ de M, Jérémy fait une bise à M. M lui avait tendu la main à son arrivée que Jérémy a serrée. Il raconte à M son voyage à Paris en lui montrant des photos qui se trouvent sur son portable. L'évaluation du gâteau ne se fait pas mais il dit à chaque fois qu'il a reçu la carte de rendez-vous et demande si c'est M qui les fait.

3.4 Grille construction de la relation Cécilia

Cécilia	A		B	C	D	E	F	G
PC	ADvm	Av		Cv				
SI	Avb	Av		Cv				
R1	Avb	Av	Fa	Cv				
R2	Avb	Av	Fa	Cv				
R3	Avb	Av	Fa	Cv	DpriAetM			
R4	Avb	Av	Fa	Cv				+
R5	Avb	Av		Cv			Fe	

Tableau 17 EC/ Construction relation avec M / Cécilia

Cécilia accepte la salutation par la main tendue lors de PC. Puis, Cécilia salue par une bise. Elle formule un acte de langage expressif négatif : elle veut être tranquille pendant les vacances. Elle exprime un remerciement pour la carte qu'elle a eue pour son anniversaire et demande si les cartes de rendez-vous sont des cartes que M a faites.

3.5 Grille construction de la relation Jan

Jan	A		B	C	D	E	F	G
PC	ADvm	Av		Cv				
SI	Avb	Av		Cv				
R1	Avb	Avb	Fa	Cv				+
R2	Avb	Avb	Fa	Cv				+
R3	Avb	Avb	Fa	Cv	DpriAetM			+
R4	Avb	Avb	Fa	Cvn				+
Paris	Avb	Avb					Fe	

Tableau 18 EC/ Construction relation avec M / Jan

Lors de la prise de contact, Jan accepte la main tendue de M puis il fait une bise à M en arrivant et en partant. M et Jan abordent en R3 un sujet privé qui concerne les animaux. Jan vouvoie M pendant toutes les rencontres et l'appelle par son nom avec l'appellatif madame. Lors de la dernière rencontre, il formule un acte de langage expressif positif : *il a été content de rencontrer M*. Jan remercie pour les cartes qu'il reçoit, il fait un commentaire sur la carte de la nouvelle année qu'il a affiché dans sa chambre et il indique à M que c'est son anniversaire le 30 mars et il lui dit qu'il aimerait bien une carte postale.

4 Rire et sourire

Rire et sourire pour Romain

Sourire puis rire

Les premiers sourires n'apparaissent qu'en RC2. Ils apparaissent à deux moments différents. Tout d'abord, M fait participer R à l'hétérobiographie. Elle lui demande s'il peut donner le nombre des insultes entendues par Johnny. R sourit voyant que sa réponse est proche.

RCM27 : (…) je ne sais même pas si tu peux deviner // un chiffre comme ça tu dirais différentes sortes d'insultes dans son enfance avec sa mère adoptive

RCR27 : je sais pas 50

RCM28 : (tape sur le livre pour montrer qu'il a raison) / il a en autour de 50 oui

RCR28 : sourire

Lorsque R choisit les catégories pour faire son histoire, il sourit.

RCR110 : // on a pas le droit de faire avec des animaux ↑

RCM111 : bien sûr regarde là bon ce n'est pas forcément des lions hein cela peut être autre chose c'est juste pour dire que là c'est un jeune et là c'est un adulte

RCR111 : avec un chien ↑ (il sourit)

RCM112 : bien sûr avec un jeune ou un vieux

RCR112 : un jeune (il sourit)

RCM113 : ce serait quoi comme chien ↑

RCR113 : un berger allemand (il sourit)

Les autres sourires apparaissent pendant et après le conte. R sourit pendant trois répliques. Il se cache la tête jusqu'aux oreilles dans son pull lorsque M conte l'histoire de Léa la bergère allemande à la suite de l'histoire faite par R. M termine l'histoire en resituant le choix de R.

RCM137 : et voilà l'histoire de la chienne léa choisie par R

RCR137 : hein (sourit)

RCM138 : je vous salue / ça va ↑

RCR138: ouais (sourit)

RCM139: qu'est-ce que tu en penses ↑

RCR139: ouais c'est bien (sourit)

Un rire de contestation

En ce qui concerne les rires, ils apparaissent à un moment du récit oral sur les surnoms que R entend au foyer à son encontre. Il rit tout au long de sa réponse sur deux tours de paroles. Tout d'abord, M ne rit pas puis se met aussi à rire. Le rire de R entraîne celui de M qui va poursuivre le thème de la communication. Il semble que le rire porte sur l'énonciation et non sur l'énoncé car M imite une autre voix et rit aussi.

RCM47 : dans ta tête tu te dis oui oui c'est ça ou tu te dis non je ne suis pas ça (intonation imitant R)

RCR47 : non (rire) je me dis je ne suis pas ça

RCM48 : tu te dis non ↑

RCR48 : ah non non non (rire)

RCM49 : (rire) la communication

Un rire gêné

Suite à la question de M sur le projet d'enfants, R rit un gêné.

RCM70 : t'as déjà pensé à avoir des enfants ↑

RCR70 : (rire gêné)

Un rire franc

En RC2, M raconte l'histoire de la chienne Léa en empruntant à un moment le principe des contes de randonnées. Lorsqu'elle utilise le principe, elle se met à rire

RCM137 : (…) moi non je refuse de brûler le bâton qui refuse de taper la chienne qui refuse de se taire (rire)

Ensuite, elle poursuit en imitant la chienne ce qui fait rire R.

RCM137 : et puis la chienne elle le chique un petit peu et puis elle rigole elle rigole comme ça (imite le chien) (rire de R se cachant la tête dans son pull)

En RT3, R sourit un peu tristement. Il est malade et c'est le retour des vacances de noël. M essaie de le faire sourire, elle utilise une formule de bonne année qui le fait sourire.

RTM1 : (…) / alors meilleurs vœux je te souhaite 365 jours de bonheur 365 jours à venir

RTR1 : hm (sourit)

Par la suite, M essaie encore de le faire sourire. Suite à l'hétérobiographie sur le temps, elle souhaite engager R sur le récit oral. Elle aborde l'avenir. Comme il fait la même réponse, elle utilise la même formule utilisée dans ses questions précédentes mais avec un terme que R a utilisé et dont la formulation dans la question peut prêter à sourire. Finalement, c'est le rire de M qui entraîne le sourire de R.

RTM74 : et l'avenir tu le vois comment ↑

RTR74 : je sais pas

RTM75 : l'avenir proche ↑

RTR75 : je sais pas

RTM76 : l'avenir lointain ↑

RTR76 : je sais pas

RTM77 : et l'avenir menuisier ↑

RTR 77: je sais pas

RTM78 : (rire)

RTR78 : R sourit et regarde M

A la fin de la rencontre en RT3 au moment de faire son histoire, R se détend. Les propositions de M le font rire et sourire. M propose un prénom à R en espérant le faire réagir. La réaction de R vient et fait rire M, R rit alors à son tour. Elle lui propose un autre prénom qui fait rire R et qui l'amène à en proposer un à son tour.

RTM86 : ouais // alors il s'appelle comment ou peut être qu'il ne s'appelle pas hein il a quel âge moi je te raconterai une histoire alors ↑

RTR86 : je sais pas

RTM87 : il s'appelle francis

RTR87 : oh non pas francis non

RTM88 : (rire)

RTR88 : (rire)

RTM89 : pourquoi tu n'aimes pas francis ↑ (rire)

RTR89 : non (rire)

RTM90 : Louis de Funès ↑

RTR90 : (rire) / non / Xavier

De même, en RT3, M lui propose des lieux d'habitation éloignés qui font sourire R.

RTM92 : il vit où en Australie ↑ au Guatémala ↑

RTR92 : (sourit) / aux Etats Unis

RTM93 : aux Etats Unis ouais / dans quelle ville ↑

RTR93 : à New York (sourire)

M finit la rencontre en RT3 par un conte. R sourit sur un élément, puis accompagne ses évaluations positives par des sourires francs visuels et auditifs.

RTM120 : (…) que sa famille était calmée (romain soulève les sourcils et sourit) (M rit) et donc voilà l'histoire de Xavier / qu'est-ce que tu en penses ↑

RTR120 : oui c'est bien / (sourire et sourire dans la voix)

RTM121 : ça a été oui ↑

RTR121 : oui de la tête (sourire)

Toutefois, lors de la négociation de la rencontre suivante, R ne sourit plus et baisse la tête. Il veut voir M plus tôt ; à la fin de la négociation, il va sourire.

RTM148 : oui oui c'est vrai c'est embêtant bah alors on dit le 16 si t'es sûr

RTR148 : sinon le 23 (ne sourit pas baisse la tête)

RTM149 : non on peut dire le 16 et le 23

RTR149 : oui (lève la tête et sourit) le vendredi alors

En RE4, R sourit à l'évocation de son histoire et à la fin de sa lecture.

REM4 : 4h 15 dernier cara on a fini / alors aujourd'hui moi je te donne ton histoire / heum heum heum (regard et sourire de M) / tu t'en souviens de celle-là ↑

RER4 : ouais (sourire)

REM5 : elle était bien celle là ↑

RER5 : ouais / (la relit et finalement sourit à la fin de sa lecture)

En RE4, R commence le récit de son histoire de perroquet et sourit.

REM35 : alors vas-y raconte-moi

RER35 : (sourire) alors c'est un perroquet qui est dans une volière

R sourit parce que M le vouvoie et lui indique qu'elle l'écoute après le choix des catégories pour l'histoire.

REM64 : alors je vous écoute (s'assoit)

RER64 : (sourit) alors il faut réfléchir euh /

R commence le récit de son histoire de *Ouistiti la souris* en riant parce que M répond par signaux mimogestuels à sa question :

RER65 : bah il faut donner son nom tout à la souris ↑

REM66: (lève les yeux pour dire comme tu veux)

RER66 : (rire) euh c'est une souris elle s'appelle euh rire elle s'appelle euh fin il s'appelle ouistiti

Il sourit pendant qu'il raconte son histoire :

RER72 : il l'achète bah du coup elle va chez lui et là elle a une grande cage à elle avec des petites roulettes et tout (sourit) et puis elle fait le choix de rester

R sourit quand il commence l'histoire de Jérémy.

REM127 : bon

RER127: c'est l'histoire (sourit) de Jérémy

Alors que M lui propose en riant un thème pour son histoire, R rit aussi et propose une façon de l'aborder.

REM94 : ah ouais alors si tu me fais euh alors euh je ne sais pas moi par exemple euh un vieux là et tu me parles de lui quand il était jeune tu vois (rire)

RER94 : (rire) ou même de sa vieillesse pareil

R rit de bon cœur lorsque M le vouvoie et lui indique qu'elle est toute ouie pour son histoire.

REM98 : ok alors il habite où moi je veux tout savoir de lui il habite où il a quel âge euh il s'appelle comment qu'est ce que c'est que sa situation agréable qu'est ce qu'il s'est passé quand il était enfant avec ses parents par rapport à l'espace de sa maison ***écoutez cher romain cher auteur je veux tout savoir je vous écoute***

RER98 : (rire rire) hin hin

Lorsque R a terminé son histoire, M le félicite et applaudit. R rit puis sourit.

REM105 : ouais ouais clap clap (frappe dans les mains)

RER105 : (rire) / (sourire) /

M et R font le compte des histoires réalisées par R. M rit et R sourit.

REM113 : extraterrestre Jean Yves non il y a la souris et le perroquet

RER113 : ouais quatre

REM114 : (rire) d'accord

RER114 : (sourit)

Enfin, dans cette même rencontre, R va rire parce que M va transformer son prénom.

REM131 : alors c'est l'histoire de Marino

RER131 : (rire)

REM132 : (rire) c'est l'histoire de Marino

M termine son histoire et demande en riant à R si cela va. R répond en riant aussi.

REM134 : (…) / ça va ↑ (rire)

RER134 : (rire) oui

M termine la rencontre en émettant une évaluation dans un langage familier, R sourit.

REM171 : (…) / donc voilà je te remercie/ super génial

RER171 : (sourire)

Alors que M demande à R ce qu'il ressent face aux nombres de ses histoires réalisées en RE4 soit au total 5, R dit ce qu'il ressent et sourit.

RPM8 : qu'est-ce que tu ressens ↑

RPR8 : je suis content (sourire)

R rit après le choix des prénoms et du personnage. C'est lui qui a choisi les lions et les prénoms.

RPR65 : on va mettre deux jeunes animaux du coup

RPM66 : tu peux

RPR66 : Léo et Léa des lions / (rire) /

Finalement, R va émettre un rire un peu gêné car il a eu du mal à faire son histoire. Il a d'abord écrit puis a fini avec M.

RPM89 : voilà ton histoire / ce n'est pas facile hein ↑

RPR89 : ouais (rire un peu gêné)

RPM90 : (rire) / ah des fois c'est facile des fois ce n'est pas facile les auteurs c'est ça

Enfin, R va d'abord être surpris puis éclater de rire lorsque M se lève et fait semblant de faire des claquettes sur le sol à la fin de RV1 face aux décomptes des histoires.

RV1M1 : Alors on en a combien ↑

RV1R1 : Onze je crois

RV1M2 : Onze ouah (se lève et fait des claquettes avec des gestes de bras)

RV1R2 : euh (regarde M surpris) // (rire rire)

RV1M3 : ouais je sais / je sais pas très bien faire des claquettes mais on s'en fout hein (rire et continue 2 secondes et se rassoit)

RV1R3 : ouais (rire)

4.1 Rire et sourire pour Hilda

Sourire

En RR1 et RC2, lorsque H fait le récit de ses apprentissages, elle émet quelques sourires et rires :

RRM27 : //// est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ou on continue sur actions réactions / comment ils agissent tous et comment toi tu as réagi à ça ↑

RRH27 : ouais (sourire)

RRH34 : bah euh sourire quand elle me disait quelque chose j'allais me réfugier dans ma chambre

(…)

RCM43 : t'aimais mieux quoi être avec ta mère ou avec ton père pour manger ↑

RCH43 : mon père (rire sourire)

(…)

RCM61 : t'as arrêté de parler à table ↑

RCH61 : non j'ai continué (bruit de bouche et sourire)

Un rire triste : le rire s'entend et les yeux ne sourit pas

Lorsque H parle des vacances, M sourit et H rit tristement

RTH14 : j'aimerai que cela dure

RTM15 : sourire

RTH15 : (rire)

Lorsque M parle du projet de H

RTM22 : oui pour être médecin euh

RTH22 : (rire)

A la suite d'une réponse négative de H, M répète cette réponse en lui associant une réplique de film (les trois frères).

RTM77 : non rien du tout pomme de terre ↑

RTH77 : (rire)

A la suite d'une citation emblématique, H rit

RTM92 : qu'est ce que t'en penses quand je te dis ça tu te dis dans ta tête ouais c'est ça toi tu dis ça t'es adulte et moi je ne suis pas encore adulte ↑

RTH92 : (rire)

A la suite d'un commentaire de M sur l'énonciation de H

RTM95 : hein Hilda tu n'oses pas parler ce soir ↑

RTH95 : (rire) bah ça me donne du courage je trouve

A la suite de deux commentaires de M sur la réponse positive de H

RTM100 : oui qui vient du cœur ↑

RTH100 : (rire) oui (plus audible)

RTM101 : tu le connais le poème de Jacques Prévert il dit oui avec la tête mais il dit non avec le cœur ↑

RTH101 : (rire)

Rire gêné

Lorsque H répond au jeu du qui suis-je

REH53 : j'aime bien faire du shopping avec mes parents j'aime bien aller à la piscine avec eux j'aime bien (rire)

REH 56: (rire) j'aime pas les choux de Bruxelles

REH 57: (rire) j'aime bien euh j'aime bien les glaces euh j'aime bien les colliers j'aime bien les boucles d'oreilles j'aime bien euh j'aime bien décorer ma chambre j'aime bien faire mes devoirs j'aime bien rire euh rire

REM 57: est ce qu'il y a des trucs que tu n'aimes pas ↑

REH 58: (rire) euh j'aime pas

REH 59: (rire) /// euh j'aime pas avoir froid / j'aime pas j'aime pas être toute seule j'aime pas faire des trucs toute seule j'aime pas dessiner toute seule j'aime pas découvrir toute seule j'aime pas faire mes devoirs toute seule j'aime pas euh ////

REH60 : je suis joyeuse je suis souriante je suis // (rire)

Rire phatique

Lorsque M répond au jeu du *qui suis-je* :

REM 66: alors je suis michelle bien sûr je suis là avec (prénom de H) alors qu'est ce que je peux dire alors je suis solitaire j'aime beaucoup marcher avec ma chienne le matin

REH 67: (rire)

REM68 : j'aime beaucoup mes poules

REH 68: (rire)

REM : 69 : je suis râleuse après mon mari

REH69 : (rire)

REM 69: j'aime mon bureau chez moi car je l'ai arrangé parce que j'ai ma chienne d'un côté et ma petite chatte de l'autre j'aime beaucoup mon bureau c'est à moi la jungle euh qu'est ce que je peux dire d'autre alors qu'est ce que je suis euh qu'est ce que je suis (prénom de H)

REH 70: (rire)

Lors du contage de M

Quand M annonce l'histoire

RTM 139: donc je vais te dire comment cela se fait que la météo existe parce que c'est grâce à quelqu'un que la météo existe

RTH 139: (rire)

Parce que M introduit H dans le contage

RTM 141: du délire (prénom) tu ne me crois pas mais je t'assure que c'était du délire

RTH 141: (rire)

(…)

REM 108: d'accord // alors alors /// alors c'est l'histoire d'un lion c'est l'histoire d'un très jeune lion qui est soupire tu me croiras si tu veux

REH 109: (rire)

Parce que M mime une scène :

RTM 142: du délire c'était n'importe quoi c'était des éléments comme ça hein il faisait comme ça du bout des ongles plats comme ça comme ça tout de suite cela faisait du souffle et le pire ils ont décidé de se Marier

RTH 142: (rire)

(…)

M fait semblant de se cogner

REH 112: (rire)

A la suite de plusieurs expressions soit pour dire la même chose, soit déformées

REM 112: (…) il cherche à se carapater à se faire la malle à se barrer

REH113 : (rire)

(…)

RTM43 : ils l'appellent temps gris

RTH143 : (rire)

RTH 144: (rire)

RTM 146: tanguy

RTH 146: (rire)

RTM 147: triste temps tristan

RTH 147 : (rire)

(…)

REM 117: la rue ratée la rue ratée il avait inventé la rue ratée qui n'existait pas ailleurs et lui il l'a inventé il a inventé le magasin viande machée il a inventé le magasin poison frais il a inventé le magasin tartes et beignes à volonté il a inventé le magasin machine à baver

REH 118: (rire)

REM 118: il avait inventé une rue ratée évidemment quand les gens viennent le voir ils ont vu sa rue et lui pourquoi il a une situation agréable parce qu'il est devenu architexte excusez du peu pas architecte hein mais architexte il dit je suis architexte moi

REH 119: (rire)

A la suite d'un épisode de l'histoire qui peut paraître amusant : un lion qui a des dents de lait et des personnages qui rient ou des personnages qui arrivent finalement à faire quelque chose

REM 113: à filer à l'anglaise il veut s'en aller il n'a plus que cela en tête et tu sais il adopte une attitude quand il y a les gardes il essaie de se sauver à chaque fois mais il n'y arrive pas des fois il fait le lion méchant et cela ne marche pas et les autres rient car ils lui disent si tu montres tes toutes petites dents de lait ils n'ont pas peur de toi

REH 114: (rire)

(…)

REM 114: (…) et eux à ce moment là ils font fffou comme ça ils passent / ils foncent

REH 115: (rire)

Un rire de satisfaction

Ce rire remplace une réponse réactive positive

Lorsque M félicite H pour son histoire

REM11 : je reste sans voix

REH12 : (rire)

REM12 : bah dis donc // bravo elle est super bravo regarde cela me donne la chair de poule

REH13 : (rire)

REM13 : // bien c'est bien tu l'as écrite quand que je puisse mettre la date

REM14 : mercredi (se lève) qu'est ce que j'ai fait de mon sac non mais bravo je te félicite bravo bravo c'est très très bien très très bien

REH15 : (rire)

Lorsque M commence à conter son histoire avec les étiquettes que H a choisies

REM 103: un lion // donc adopter une attitude // alors ah tu as bien fait de me faire lion

REH 104: (rire)

REM 105: donc du coup comme j'ai vu madagascar y a pas très longtemps cela va m'aider

REH 106: (rire)

Lorsque H récite les étiquettes

RTM25 : ouah tu m'impressionnes

RTH25 : (rire)

Lorsque M utilise le terme auteur pour désigner H

RV1M8 : donc déjà madame l'auteure donc voilà

RV1H 8: (rire)

Lorsque M évalue positive le fait que le père de H a lu ce qu'elle fait

RV1M141 : ah d'accord bah c'est mieux qu'il soit au courant et d'accord moi je préfère c'est mieux / c'est une bonne nouvelle je trouve

RV1H 141: (rire)

Lorsque H répète son prénom d'auteur et le lit sur une feuille

RV1H 126: hilda (rire)

RV1M129: oui regarde si je l'écris il y a toutes les lettres de ton prénom tu vois ↑

RV1H 129: ah oui (rire rire)

RV1M 130: tu vois ce qu'on retrouve ↑

RV1H 130 : (rire)

Un rire franc

Lors du choix des catégories, M fait des propositions qui peuvent prêter à rire

RTM 123: elle a choisi de faire quoi de sa vie // de garder des éléphants ↑

RTH 123: (rire)

RTM 125: quand les braconniers tuent les mères quand ils sont blessés il y a des orphelinats

RTH 125: (rire)

(…)

RTM 128: d'accord alors tu m'as dit que c'était une jeune femme qui avait trente ans alors elle habite où en France ou en Australie ↑

RTH 128: (rire)

RTM 129: à Seatle ou en Alaska à Ouadagoudou ↑

RTH 129: (rire)

M explique son erreur d'interprétation

RTM105 : ah bon j'entends des voix c'est normal je viens de Rouen il y a Jeanne d'Arc à Rouen

RTH105 : (rire)

H éclate de rire lorsque M la félicite pour son histoire : elle change de voix et danse

REM24 : (…) est très très bien vraiment super // change de voix cela valait le coup d'attendre

REH24 : (éclate de rire)

REM24 : (rire)

REH25 : (rire)

REM29 : vraiment bien vraiment je t'assure je te félicite bravo ouais se lève et danse

REH30 : (éclate de rire)

Lorsque M projette H dans un avenir

REM41 : (…) j'espère qu'on gardera contact pour savoir si tu deviens médecin

REH42 : ahahaha

Lorsque H termine le jeu du qui suis-je

REM 71: ah c'est pas facile hein qu'est ce que tu en penses ↑

REH 72: ahahaha

REM 72: qui es tu Hilda

REH 73: (rire)

Alors que M installe le matériel, elle lui raconte un épisode avec un chien, H rit de bon cœur.

RTM26 : bravo / c'est très bien / après je vais à chopin // bon c'est un drôle de temps je suis un peu inquiète pour repartir sur rennes / continue de s'installer ce matin qu'est ce que c'était verglasser / je marche avec mon chien le matin car je peux te dire que c'était la rigolade parce qu'elle tire comme ça et puis zoum les fesses en l'air /(rire)

RTH26 : (rire)

RTM29 : elle vient vers moi et elle rigole elle croit que je suis tombée pour jouer parce que des fois c'est ce que je fais alors là elle saute autour de moi elle veut me lécher la figure

RTH29 : (rire de bon cœur)

A la suite des répliques de M pouvant prêter à rire

RV1M 88: tu veux que je les reprenne ↑

RV1H 88: ah non

RV1M 89 : (rire) ah ba voilà tu vois il faut le dire //

RV1H 89: (rire)

Lorsque H cherche à reconnaître son frère, M n'affirme rien

RV1M50 : c'est la surprise /

RV1H 50: (rire)

RV1M 65: je ne sais pas je ne connais pas

RV1H 65: (rire)

Lorsque M demande à H d'évaluer ce qui a été fait ensemble, comme H ne répond pas, M plaisante en donnant une évaluation très positive du travail : pronom indéfini *tout* + énumération d'adjectif évaluatif *merveilleux*, *bien* et *super*

RV1M 149: tout était merveilleux bien super

RV1H 149: (rire)

Alors que M propose à H de changer de nom d'auteur, H répond plusieurs fois par la même réplique, H rit parce que M se moque d'elle dans son intervention.

RV1H 133: non non celui là je le garde

RV1M 134: ah d'accord je n'avais pas entendu

RV1H 134 : (rire)

4.2 Rire et sourire pour Cécilia

Sourire

En RR1, lorsque C pense à son vécu, elle émet un sourire :

RRM40 : (…) est-ce que cela t'évoque des choses avec toi↑ ///

RRC40 : (sourire) il faut que je réfléchisse /////

Lorsque M fait la narration dialogale en contextualisant les éléments de son histoire, C sourit

RRM161 : (…) une très jolie princesse elle était magnifique elle avait de beaux cheveux effilés

RRC 161: (sourire)

RRM162 : de jolis yeux marrons de jolis sourcils

RRC 162: (sourire)

RRM 163: et un joli sourire elle était vraiment jolie

RRC 163: (sourire)

En RC2, C est plus souriante, elle est plus à l'aise. M et C se font une bise pour se dire bonjour, comme la bise a raté sa trajectoire, M propose d'en faire une autre, cela fait sourire C. En RC2, après avoir évoqué les transformations, C fait un sourire de plusieurs secondes en même temps qu'un régulateur phatique *hum hum*.

RCM112 : bah ouais voilà ou alors il y a des imagiers donc elles elles ont transformé ça et puis elles ont dit qu'elles voulaient communiquer avec leurs enfants ce n'est pas uniquement comme je te disais la dernière fois du point des relations qu'elles sont agréables elles veulent que cela se passe bien qu'il y ait des conversations qu'elles donnent pas tout le temps des ordres qu'elles appellent par le prénom c'est-à-dire de transformer ce qu'elles ont vécu

RCC 112 : hum hum (sourire qui dure 10 secondes)

En RT3, M lance le récit oral, C fait une réponse négative accompagné d'un sourire.

RTM14 : (…) // cela te fait penser à des choses↑

RTC14 : non (sourire)

Rire lié au récit oral

Plusieurs fois, au moment du récit oral, C émet quelques rires.

En RC2,

RCM71 : et t'aimais bien recevoir des ordres↑

RCC71 : (rire) non non

(…)

RRM75 : est-ce que t'as fait comme Brasse Bouillon tu regardes dans les yeux / tu fixes / tu regardes parterre ou dans ta tête tu chantes euh est-ce que ↑

RRC75 : je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête (rire)

RRM76 : //// oui /// cela te faisait du bien quand tu le faisais ↑

RRC76 : (rire) ouais

Rire gêné

A plusieurs reprises, C émet un rire gêné. En RC2, au moment de la séquence *faire une histoire*: il est souvent sur la modalité du non-savoir.

RCM127 : situation agréable alors est-ce que tu as des idées ce serait quoi ton histoire ↑

RCC 127: (rire) je sais pas (rire)

(…)

RCM144 : eh bah tu peux t'en servir pour inventer une histoire à partir de ça que t'inventes (écrit les choses sur papier) ///// est-ce que tu en as une histoire comme ça là qui vient ce serait l'histoire de qui ↑

RCC144 : /// je sais pas (rire)

En RC2, lorsque C projette la séquence faire une histoire hors rencontre

RCC146 : bah j'écrirai une histoire

RCM147 : ouais

RCC147 : ouais //// si j'ai le temps (rire)

(…)

RCM161 : donc pour ça il faut faire une petite histoire

RCC161 : ouais (rire)

En RT3, lorsqu'elle choisit les bibelots

RTM35 : un élément si tu as envie comme tu as raconté une histoire si tu as envie de choisir tu choisis

RTC 35: on peut prendre tout (rire)

En RE4, M lui demande la définition des histoires de résilience, le rire accompagne une modalité du non-savoir.

REM31 : ensemble on peut en faire on est là et puis ça c'est l'histoire que je t'avais racontée donc je te la donne pourquoi je te dis pourquoi je te raconte est ce que tu te souviens ce que c'est que des histoires de résilience ↑ //

REC32 : je sais pas (rire)

Plus loin en RE4, M pose la question de la définition du terme expérience, le rire de C accompagne à nouveau une modalité du non-savoir

REM148 : on parle d'une expérience là qui est une expérience quand je dis tu sais ce que cela veut dire le mot expérience ↑

REC149 : ouais

REM149 : ça veut dire quoi ↑

REC150 : je sais pas (rire)

En RP5, M propose à C de revoir son histoire, C rit de manière gênée en énonçant la modalité du non-savoir.

RPM 51: bah pour qu'elle soit une histoire de résilience parce que là du coup on a pas on a se lève on est sur l'inverse là c'est eugénie qui fait des bêtises alors là normalement ce serait les parents qui font une expérience difficile et la fille réagit qu'est ce que tu en penses

RPC51 : je sais pas (rire)

Rire phatique

Les rires remplacent ou accompagnent une réponse.

En RE4, à propos du volume

REC19 : tu fais du copier coller cela va plus vite

REM19 : ah je ne sais pas

REC20 : (rire)

En RC2, à la suite de la demande de définition d'un mot

RCC27 : cela veut dire quoi zigomar ↑

RCM28 : cela veut dire un peu taré

RCC28 : ah oui (rire)

En RE4, lorsque C parle de ses devoirs

REC 61: des mots qu'on a à recopier quand on a fait une rédaction et qu'on a fait des fautes

REM61 : ah d'accord oh ça va c'est pas trop long ↑

REC62 : ouais (rire)

En RP5, lorsque M reprend la modalité du non-savoir de C,

RPM88 : qu'est ce que ça veut dire je sais pas ↑ parce que moi je sais pas ce que cela veut dire je sais pas

RPC 88: (rire)

Lorsque M évoque la statut de C

RPM34 : bah je sais pas bah si tu écris tu es auteure

RPC34 : ouais (rire) ah oui ce sera publié alors

Un rire manifestant une satisfaction

Ce rire remplace une réponse réactive positive

En RT3

RTM12 : (…) Eugénie qui fait sortir les poules (rire)

RTC12 : (rire)

(…)

RTM28 : tu vois comme ton histoire c'est bien continue et là c'est pareil

RTC28 : (rire)

En RE4, lorsque M évoque le départ de C du foyer

REM108 : ah donc cela veut dire qu'il faudra que tu viennes qu'on vienne te chercher / donc tu peux partir en janvier bah il faut me le dire car je ne le sais pas du tout

REC109 : (rire)

En RP5, lorsque M évoque le volume avec C en l'appelant différemment

RPC4 : alors c'est quoi toutes les feuilles ↑

RPM5 : alors c'est pour vous chère madame

RPC5 : (rire) houhou

Un rire franc très audible

En RT3, lorsque C parle de son anniversaire

RTM113 : tu veux quoi comme cadeau ↑est ce que tu arrives à trouver un cadeau raisonnable ↑

RTC113 : une D S

RTM114 : oui je peux dire oui mais à ma façon

RTC114 : quoi (rire) ouais

En RP5, au moment du jeu du *qui suis-je ?*

RPM106 : oui // et euh si on joue au jeu du qui suis je ↑

RPC 106: (rire) c'est quoi ↑ah je sais c'est il ou elle

(…)

RPM110 : d'accord vas y cela va être bientôt à toi / bientôt en fait je te dis qui es tu et pendant trois minutes pendant que cela passe tu me dis je suis je suis je suis j'aime j'aime pas voilà

RPC110 : (rire)

RPM111 : d'accord / top qui es tu cécilia ↑

RPC111 : (rire) bah je suis c'est moi j'aime pas les épinards / j'aime bien les frites rire euh j'aime bien les chats j'aime tous les animaux euh /// euh mon anniversaire mais il est passé euh je suis dans une pièce avec madame vanholande (rire)

RPC112 : euh (rire) j'ai des chaussures au pied euh euh rire

RPM116 : c'est pas facile de se décrire en trois minutes

RPC 116: (rire) euh /// je suis dans un foyer euh

(…)

RPM146 : pas vraiment c'est des animaux que j'aime j'ai des poules

RPC146 : (rire) dans un jardin ↑

RPM147 : ouais si c'était moi j'aurai des comment ça s'appelle des ânes et des chevaux de trait

RPC147 : (rire)

(…)

RPM153 : ah sauvez pas le gong

RPC153 : (rire rire) t'as dit plus de choses que moi

En RP5, au moment où M donne le cadeau à C

RPM 157: est ce que tu fermes tes yeux ou pas ↑

RPC157 : oui

RPM158 : ce n'est pas du tout du tout une bêtise hein

RPC158 : (rire)

RPM159 : c'est juste faire une surprise alors tu m'avais parlé de déesse moi voilà la déesse

RPC159 : (rire)

4.3 Rire et sourire pour Jan

Sourire

En RC2, lorsque M fait un énoncé hétérobiographique dont le contenu porte sur les réactions d'une personne, Jan sourit :

RCM17 : (…) quand ses copains sont pas d'accord ils se bagarrent

RCJA17 : (sourire)

(…)

RCM26: (…) non bah il mange avant son père

RCJA26 : ah bah comme ça c'est sûr (sourire)

En RC2, lorsque M répond à la question sur son identité de sorcière, M rit et Jan sourit

RCJA 107: c'est vrai que vous êtes sorcière ↑

RCM108 : un petit peu oui (rire)

RCJA 108: non vous déconnez (sourire)

4.4 Rire et sourire pour Anthony

Sourire

A manifeste une satisfaction lorsque M le félicite pour son histoire avec l'adjectif fier : sourire et redressement du corps sur le fauteuil.

RCM6 : tu peux être fier de ton histoire (A sourit et se redresse) //

Rire suite à un énoncé de M

Suite à l'énoncé interactionnel

RRM3 : je t'en prie assieds-toi

RRA 3: (rire)

Suite à un terme employé par M

RRM31 : je prends un crayon pour après et donc tu vois faire un recueil c'est ça qu'on va faire ensemble parce que je l'avais donné à tes co-locataires je vais dire ça comme ça hein

RRA31 : (rire) ouais

Rire gêné : au moment de faire l'histoire

RRA151 : /// fff // (rire) ///// euh

Un rire manifestant une satisfaction et audible

Ce rire remplace une réponse réactive positive

RCM120 : c'est bien

RCA120 : (rire)

4.5 Rire et sourire pour Clément

Rire gêné

Alors que M fait une intervention interrogative avec le choix d'un synonyme de difficile, Cl énonce l'adjectif *difficil*e avec un rire gêné.

RRM29 : si tu prends les mots que tu veux hein

RRC 29: euh difficile (rire)

En RC2, au moment du choix des catégories pour la séquence faire une histoire, Cl choisit le personnage jeune, comme c'est le même choix qu'il fait remarquer avec l'adverbe encore, il émet un rire gêné.

RCM219 : alors qu'est ce que tu choisis comme personnage ↑(se lève et sourit)

RCC 219: (rire) encore le jeune

Rire audible suite à une intervention de M

A plusieurs reprises, Cl rit suite aux interventions de M

Intervention mimogestuelle

RRM136 : tu sais il y a des enfants qui sont là aussi qui se bouchent les oreilles (imite)

RRC 136: (rire)

(…)

RCM203 : quelque chose de très important en lien avec ce que tu as dit quand l'adulte arrive et il est en colère par exemple comme dans vipère au poing dans vipère au poing c'est (fait les yeux)

RCC203 : (rire)

Erreur et rire de M

RRM197 : hier c'était mercredi non mardi ah bah non c'est férié (rire)

RRC 197: (rire)

Mot employé par M dans la fin du conte

RCM248 : (…) Et alors là, Petit Bavard devient Gros Bavard

RCC248 : (rire)

Un rire manifestant une satisfaction

Cl rit suite à ses interprétations

En RC2, Cl veut connaître l'âge d'une personne, il pense qu'elle est encore enfant, M lui montre la photo et Cl fait une intervention interjective ah et rit.

RCM160 : elle est plus âgée elle

RCC160 : ah (rire)

De même, en RC2, il veut connaître l'âge d'une personne, M le lui donne et Cl réagit par une interprétation et rit.

RCC183 : ah plus vieille que vous alors (rire)

RCM184 : (rire)

Un rire franc très audible

Alors que M aborde l'expérience communicationnelle familiale difficile pour Aline avec le verbe bouder, Cl semble surpris : il rit et commente son rire avec l'adjectif drôle.

RCM80 : donc Aline ce qu'elle fait sa mère elle boude / elle boude pendant trois jours

RCC80 : je vois pas une mère bouder rire ah c'est drôle

5 Les interventions de l'adolescent au terme d'auteur

5.1 Les interventions de Romain au terme d'auteur

M utilise à plusieurs reprises le terme *auteur*. Lorsque R décide de faire une histoire, M l'encourage à raconter. Cette attribution du terme *auteur* s'accompagne de ce qu'un auteur doit être en mesure de faire :

Raconter à quelqu'un. M se met en position d'auditrice : verbe *écouter* première personne du singulier avec le complément *vous*, interpellation de R avec le verbe *écouter* à la deuxième personne du pluriel et avec le verbe *vouloir* à la première personne du singulier + adverbe *tout* + verbe *savoir* à l'infinitif,

Raconter l'histoire d'un personnage : son lieu d'habitation avec le terme interrogatif *où*, son âge avec le terme interrogatif *quel*, ses termes d'appellation avec terme interrogatif *comment*, sa situation avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + le présentatif *c'est*,

M vouvoie R et utilise l'adjectif *cher* avec le prénom et avec le substantif *auteur* pour marquer l'importance. Cet encouragement fait rire R. Non seulement, il ne conteste pas le terme *auteur* et tout ce qui a été dit mais en plus, il se met à raconter.

*REM98 : ok alors il habite **où moi je veux tout savoir** de lui il habite **où** il a **quel âge** euh il s'appelle **comment qu'est ce que** c'est que sa situation agréable **qu'est ce qu**'il s'est passé quand il était enfant avec ses parents par rapport à l'espace de sa maison **écoutez cher romain cher auteur je veux tout savoir je vous écoute***

RER98 : rire rire hin hin

Alors qu'il est en train de raconter, il signale qu'il s'est trompé sur le choix d'une catégorie, M utilise le terme *auteur*. En lui rappelant ce qu'un auteur a le droit de faire : présentatif *c'est* + verbe *décider* à la deuxième personne du pluriel *vous* + adjectif *cher* + substantif *auteur*. R ne réagit pas autrement qu'en poursuivant et changeant la suite de son histoire. Il suit son idée énoncée en RER98.

RER98 : (…) ah non on s'est gouré j'ai envie de mettre apprendre

REM99 : d'accord pas de problème c'est vous qui décidez cher auteur

En RP5, M utilise le terme *auteur* dès le début de la rencontre lorsqu'elle donne les histoires : elle le tutoie et utilise l'expression *cher auteur*, R ne conteste pas : il fait une réponse positive avec le mot-phrase *oui*.

RPM5 : donc aujourd'hui / déjà ce que je te propose / je te donne toutes tes histoires cher auteur ↑

RPR5 : oui

En RP5, M utilise à un autre endroit le terme *auteur* qu'elle associe à celui de *co-auteur*. Cette utilisation est le résultat de la lecture d'un document de travail proposé à R concernant le futur livre. Elle lui indique les actions qu'il a à réaliser, elle le met directement face à ses fonctions d'auteur :

Elle utilise la modalité déontique : *il faut que* + verbe *devenir* deuxième personne du singulier + préposition *comme* + substantif *un auteur*.

Elle explicite ce qu'elle veut dire : reprise du groupe nominal *comme un auteur* + actions à faire : locution verbale *avoir à* + verbe infinitif *penser* dans groupe nominal *un certain nombre de choses que t'as à penser*

Elle explicite ce qu'elle veut dire pour le co-auteur : reprise du groupe nominal *comme un co-auteur*, il aura le livre : substantif *volume*.

R ne réagit pas sur cette fonction, il réagit sur le nombre d'histoires : présentatif *il y en aura* + groupe nominal *un paquet*.

RPM10 : pour faire le bouquin il faut que tu te deviennes comme un auteur et comme un coauteur / comme un auteur quoi tu vois là je t'ai explicité un certain nombre de choses là que t'as à penser et comme un co-auteur je te rapporterai lundi pour que tu l'aies en même temps que Hilda parce que lundi je la vois je te rapporterai le volume c'est à dire tous les textes de tout le monde ce ne sera pas mis en page ce sera comme là tu vois

RPR10 : il y en aura un paquet

Au moment où R raconte son histoire, M place R parmi un ensemble d'auteurs au sens générique : utilisation du pluriel *les auteurs*.

RPM90 : (rire) / ah des fois c'est facile des fois ce n'est pas facile les auteurs c'est ça on est pas toujours inspiré /

Lors de RV2, R conteste le statut d'auteur par le mot-phrase négatif *non* utilisé après la question totale de M introduite par l'expression avoir l'impression + le verbe *être* infinitif + substantif *un auteur*.

RV2M : tu as l'impression d'être un auteur ↑

RV2R : non

5.2 Les interventions de Hilda au terme d'auteur

M utilise à plusieurs reprises le terme *auteur* au moment où H donne son texte en RE4 et lors de la phase 2 au moment de RV1 c'est-à-dire de la révision de tous les textes de H. Cette attribution du terme *auteur* se réalise de différentes façons :

il définit H de manière déclarative : utilisé en position d'attribut avec le verbe *être* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + *auteur* ; il est utilisé comme appellatif dans le groupe nominal *madame l'auteure* ; il est utilisé avec la locution conjonctive *en tant que* ayant le sens de en qualité de ; verbe *s'envisager* à l'infinitif + conjonction *comme* + substantif *auteure* sans déterminant. Les déictiques *là* et *maintenant* font référence aux textes que H a réalisés et qui la construisent en tant qu'auteure.

*REM34 : oui alors toi **tu es auteure maintenant** ↑*

*RV1M 111: bah oui **tu es l'auteure** avec les autres donc tu auras un exemplaire*

REH35 : oui

*RV1M 8: nous on a des choses à faire alors comme il y a les vacances et comme on se voit vendredi prochain alors nous on va se voir soit avant les vacances soit après les vacances cela fait dans un mois presque pourquoi parce que regarde alors alors donc déjà **madame l'auteure** donc voilà*

*RV1M11 : ah super bah moi aussi je suis fière de toi je suis vraiment contente nous on a à faire plusieurs choses maintenant alors / maintenant on est dans ça dans projet on a deux choses à faire alors **en tant qu'auteure***

*RV1M 22: ouais de quel point de vue tu sais **là t'es auteure** ↑*

*RV1M 16: donc parce que je dis ça **là s'envisager comme auteure***

*RV1M31 : oui moi je ne remets pas en cause je te pose la question **en tant qu'auteure***

Il définit H sous forme interrogative : question introduite avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *être* à l'infinitif + substantif *auteur* avec déterminant *une* ; question partielle avec le terme *quoi* + verbe *être* à l'infinitif + *auteur* en position d'attribut

RV1M11 : est-ce que tu as l'impression d'être une auteure

Il décrit ce qu'un auteur doit être en mesure de faire : modalité déontique : *devoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *revoir* ; modalité déontique *il faut* + verbe infinitif *se poser la question, améliorer, ajouter, enlever ; modalité déontique il faut + locution verbale infinitive faire attention*

RV1M11 : (…) alors en tant qu'auteure tu dois revoir ton texte

RV1M 13: c'est-à-dire toi cela t'évoque quoi d'être auteure ↑

*RV1M 35: (…) pourquoi j'ai mis **auteure** donc il faut **se poser la question** si c'est une histoire de résilience et aussi en lien avec les propositions que je te fais **améliorer ajouter enlever** des choses de tes textes tu acceptes tu n'acceptes pas // ajouter des dialogues ajouter une façon de raconter d'ajouter des éléments donc ça soit tu le fais je te le donne tu réfléchis de ton côté ou on le fait parce que regarde là ce texte là la dame*

*RV1M40 : (…) là la **responsabilité d'auteure il faut faire attention** à l'anonymat enlever (Nom du foyer) et aussi **enlever** les répétions la dernière fois tu me l'as dit t'es d'accord cela n'enlève pas le sens cela ne change rien à ton texte*

Le terme auteur apparaît donc dans trois compositions : attribut du verbe *être*, substantif et nom composé *responsabilité d'auteur* et *nom d'auteur*.

*RV1M117 : bien l'œuvre de Hilda tu vois par exemple ce texte il n'est pas signé il va falloir choisir **un nom d'auteur** tu peux mettre un pseudo il faut que tu réfléchisses aussi*

*RV2M 124: ça l'embête pas hep et puis **ton nom d'auteure***

Le terme *auteur* est associé à d'autres mots du champ associatif : œuvre. Par ailleurs, soit M vouvoie H, vouvoiement que H ne conteste pas puisqu'elle manifeste une satisfaction par un sourire, soit M présente le travail de H avec emphase : présentatif *voilà* + énoncé du prénom d'auteure et non du vrai prénom et sur une voix plus haute. H sourit.

RV1M 9: je vous ai rapporté votre œuvre

RV1H 9: merci (sourire jusqu'aux oreilles)

RV1M117 : bien voilà l'œuvre de Hilda (en haussant la voix, H sourit)

A aucun moment, H conteste le terme auteur

Intervention réactive positive à différents moments de l'interaction et face à différentes questions de M

*REM34 : oui alors toi **tu es auteure maintenant** ↑*

*REH35 : **oui***

(…)

RV1M11 : (…) est-ce que tu as l'impression d'être une auteure ↑

*RV1H11 **: oui***

RV1M12 : c'est vrai ↑

*RV1H12 **: oui***

H pose la question de savoir si elle aura un livre. Face à la réponse positive de M qui fait la relation : auteure = exemplaire, H entend et accepte cette position : interjection *ah bah* + mot phrase *oui* + nom *d'accord* qui équivaut à *je suis l'auteure avec les autres donc j'aurai un exemplaire.*

RV1H 109: oui / est ce que moi aussi j'aurais un livre ↑

RV1M110 : ah oui tu auras aussi un exemplaire

RV1H 110: ah d'accord

RV1M 111: bah oui tu es l'auteure avec les autres donc tu auras un exemplaire

RV1H 111: ah bah oui d'accord

Intervention réactive exprimant une satisfaction

RV1M 8: madame l'auteure donc voilà

RV1H 8: ***rire***

Intervention réactive explicative à la question de M avec la locution conjonctive *parce que* + verbe *écrire* première personne du singulier présent de l'indicatif

RV1M 13: c'est-à-dire toi cela t'évoque quoi d'être auteure

(…)

RV1H 14: bah c'est un peu ***parce que j'ai écrit*** *avec ce qu'on a fait ensemble*

Intervention réactive en tant qu'auteure : H répond aux questions de M qui portent sur ce qu'il y a à faire lorsqu'on s'envisage comme auteure, son intervention réactive négative ne porte pas sur l'identité d'auteure mais sur l'action que l'auteure accepte ou non. Ainsi, face à la question totale portant une activité de lecture de ses textes, H répond en s'envisageant comme une auteure.

RV1M 16: donc parce que je dis ça là ***s'envisager comme auteure*** *de livre parce que on a le projet c'est quelque chose de concret tu vois / ça veut dire quoi quelque chose de concret ça veut dire que d'autres personnes vont pouvoir l'avoir cela te dérange que d'autres personnes lisent ce que tu as fait*

RV1H 16: /// ***non***

De même, face à la question de M et à son explicitation, H réagit en tant qu'auteure : elle explique : locution conjonctive *parce que* + conjonction comme + forme forte *moi*

RV1M 22: ouais de quel point de vue tu sais ***là t'es auteure*** *les questions que je te pose d'autres pourraient te les poser*

RV1H 22: bah ***parce que comme moi*** *ça m'a aidé alors peut-être cela peut aider de commencer par raconter sa vie d'enfant la situation de raconter la vie et après faire une histoire*

Plus loin, M utilise le terme *auteure* dans un document qu'elle donne à H et elle explicite pourquoi. H ne conteste pas le terme *auteure*, elle répond en tant qu'auteure par son intervention réactive positive portant sur le travail à faire

RV1M 35: (…) ***pourquoi j'ai mis auteure*** *donc il faut se poser la question si c'est une histoire de résilience et aussi en lien avec les propositions que je te fais améliorer ajouter enlever des choses de tes textes tu acceptes tu n'acceptes pas // ajouter des dialogues ajouter une façon de raconter d'ajouter des éléments donc ça soit tu le fais je te le donne tu réfléchis de ton côté ou on le fait parce que regarde là ce texte là la dame*

RV1H 35: ***oui***

Lors du voyage à Paris, alors que M lui repose cette question *alors est-ce que tu as l'impression d'être un auteur* ?, la réponse de H est une réponse positive avec un degré modéré : expression adverbiale *un peu*. Enfin, lors de la soirée et dans l'évaluation finale, H répond de manière positive à la question. Dans l'évaluation finale (avant la soirée), sa réponse se situe du côté de la réponse *tout à fait*. **14. As-tu l'impression d'être un/e auteur/e ?**

A la soirée, M pose la même question, H utilise le mot-phrase *oui*. C'est le travail que H a réalisé et que M évalue positivement, c'est parce que M l'atteste en tant qu'auteure non seulement en la déclarant comme telle mais aussi en lui indiquant ses actions que H accepte cette attribution.

5.3 Les interventions de Jim au terme auteur

A plusieurs reprises, dans différentes rencontres, M pose Jim dans son statut d'auteur. Ainsi, en R3, elle emploie l'expression adverbiale *en tant que* + le substantif *auteur*. Elle emploie ce terme dans une intervention métalinguistique qui fait en même temps référence à un *on* indéfini qui peut être des lecteurs. M rit à la fin de cette intervention et Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* répété deux fois et rit aussi. Cette

intervention équivaut à on peut me le demander en tant qu'auteur. Mais cela ne veut pas dire qu'il se pense auteur.

R3M38 : je te le demande parce qu'on peut te le demander en tant qu'auteur (rire)

R3Jim38 : ouais ouais (rire)

M pose Jim en auteur en R6 dans un énoncé métadiscursif sur les paroles de Jim quant à sa position d'auteur : verbe modal *pouvoir* au futur deuxième personne du singulier *dire* sous forme négative + verbe *être* sous forme négative deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *un auteur*. M justifie cet énoncé : coordination *car* + groupe verbal *faire réagir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + indication de la personne qui pose l'auteur dans un couple avec le substantif *lecteur*.

R6M68 : alors je vais dire autrement tu ne pourras pas dire que tu n'es pas un auteur car tu fais réagir le lecteur / (…)

Toutefois, dans la même rencontre, Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* lorsque M fait une intervention interrogative sur cette construction en tant qu'auteur.

R6M69 : (…) est-ce que tu te construis en auteur aussi ↑

R6J69 : non

M insiste avec une intervention interrogative avec le verbe *pense*r sous forme négative deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif. Jim fait une nouvelle intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

R6M70 : tu ne penses pas ↑

R6J70 : non

En R7, M procède différemment. Elle ne l'interroge pas sur son statut d'auteur mais l'interroge sur l'effet produit d'être un auteur : locution verbale *faire quelque chose*. Comme Jim ne comprend pas, elle reformule cette première partie de sa réplique qui devient elliptique car elle ne comporte pas la suite. Elle aurait dû être *t'es content d'être un auteur*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R7M10 : cela te fait quelque chose d'être un auteur ↑

R7J10 : quelque chose

R7M11 : t'es content ↑

R7J11 : oui

Plus loin, M le pose en tant qu'auteur : verbe *être* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *un auteur* en montrant les textes locution verbale déictique *tu vois*, sa phrase est une sorte de demande de constatation qu'il peut lui être difficile de nier face à un volume qui se construit. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R7M21 : tu es un auteur tu vois ↑

R7J21 : oui

En R8, M apporte le livre à Jim au foyer. M prévoit une mise en scène : elle apporte un petit chevalet et a apporté deux coupes de champagne avec de l'eau et du coca-cola. M fait une mise en scène. M fredonne l'air d'une musique de film : stars wars en mettant le chevalet. Elle dépose le chevalet (petit format pour mettre des photos ou des petits cadres) devant Jim et lui demande ce que cela représente. Il répond par la modalité du non-savoir.

R8M4 : alors tintintin tin tin j'installe c'est quoi ça ↑

R8J4 : je sais pas

R8M5 : cela représente quoi ↑

R8J5 : je sais pas

Finalement, M lui indique ce que cela représente sous forme de devinette : la lettre A puis associe cette lettre au mot auteur avec la conjonction comme utilisée deux fois avec deux pauses + terme *auteur*. Jim regarde et sourit. Son intervention réactive paraverbale ne conteste pas le terme *auteur*.

R8M6 : un A comme // comme /// auteur et voilà

R8J6 : il regarde et sourit

Son autre intervention ne conteste pas le terme auteur. En effet, M le vouvoie : emploi du pronom personnel complément et du possessif deuxième personne du pluriel et d'une locution de politesse *cher auteur* et le complimente avec le verbe *féliciter*. Jim fait une intervention réactive de remerciement avec le terme *merci.*

R8M10 : alors voilà cher auteur je vous félicite pour votre livre

R8J10 : merci

5.4 Les interventions de Bee Lee au terme auteur

A plusieurs reprises, dans différents endroits, M pose Bee Lee dans son statut d'auteur.

Entre R2'' et R1, M envoie un courrier à Bee Lee. Dans ce courrier, elle emploie à plusieurs reprises le terme *auteur*

Emploi générique indéfini avec le déterminant *un* à deux reprises et emploi avec l'adjectif *tous* et le déterminant *les*.

L2 Quand on lit le texte d'un auteur, il y a beaucoup, beaucoup de choses à considérer ; bien sûr, il y a à prendre en compte l'orthographe et la grammaire mais ne pas être « bon » en orthographe et grammaire ne veut pas dire ne pas savoir écrire ! Ecrire est un tout, écrire renvoie à un ensemble d'éléments. Et pour être un auteur, il faut d'abord avoir quelque chose à écrire, à dire puis ensuite, on améliore la manière dont on l'écrit. D'ailleurs, tous les auteurs améliorent leur texte, tous sans exception.

M définit Bee Lee avec le verbe *être* deuxième personne du singulier + groupe nominal avec déterminant *un* + substantif *auteur*.

L2 Dès lors que tu écris et que tu as des choses à raconter, à dire, je considère que tu es un auteur.

Plus loin, M encourage le développement de cette fonction avec une phrase déclarative à l'impératif avec le verbe *devenir* + groupe nominal avec déterminant *un* + substantif *auteur*. D'ailleurs, elle définit cet auteur avec le groupe complément du nom : *de ta vie*. Puisqu'il a déjà écrit, il est déjà auteur.

L2 Laisse toi devenir celui que tu peux devenir : un auteur, et pas n'importe quel auteur, l'auteur de ta vie.

Emploi en fin de courrier avec l'adjectif *cher* + substantif *auteur*.

L2 Bien à toi, cher auteur.

En R2, M fait référence à l'emploi de certains termes ; elle fait référence à un emploi fait par un auteur et termine avec l'expression de politesse sous forme de plaisanterie *cher auteur*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui et paraverbale puisqu'il sourit.

R2M87 : ok voilà tatata là tu me l'as dit la dernière fois la vieille entreprise là on est d'accord / j'ai gardé les mots hein quand tu mets la chiotte tout ça rire il faudra assumer cher auteur /

R2B87 : oui (sourire)

En R3, M emploie le terme *auteur* lorsqu'elle fait référence à la loi avec les droits : locution adverbiale *en tant que*. Dans la suite de la réplique, elle pose ce statut dans un futur proche avec le verbe *être*.

R3M86 : il faut être prudent en tant qu'auteur on a des droits et des devoirs bah oui parce que tu vas être auteur (…)

En R5, alors que Bee Lee et M se rencontrent sur l'explicitation des modifications faites suite à la relecture par des lecteurs extérieurs, M lui tend la main et formule une phrase le

faisant entrer dans un univers : avec le mot *bienvenue* et le groupe nominal complément *dans le monde des auteurs*. Bee Lee fait une intervention réactive paraverbale : il sourit.

R5M13 : bienvenue dans le monde des auteurs (M sert la main)

R5B13 : sourit

En R6, M rencontre Bee Lee au CMPI. Elle lui apporte son livre. M l'informe de son statut : modalité *savoir* deuxième personne du singulier + *que* + verbe *être* deuxième personne du singulier + définition de ce qu'il est avec la dénomination du terme *auteur* + déictique temporel *maintenant*. Bee Lee fait une intervention réactive avec la modalité du non savoir.

R6M12 : tu sais que tu es un auteur maintenant

R6B12 : euh ouais euh je ne sais pas

Suite à l'intervention de Bee Lee, M développe un argumentaire pour le lui prouver. Elle a apporté l'impression sur papier de toute la recherche du livre de Bee Lee sur le site internet de l'éditeur l'harmattan. Ainsi, dans la recherche, il y a l'intitulé *recherche auteur* et il y a le substantif *écrivain* sous le nom et prénom d'auteur de Bee Lee.

R6M13 : moi je vais te montrer que tu es un écrivain regarde en fait tu vois là maintenant tu es sur internet en fait si tu interroges sur internet tu sais un peu comment ça marche (…) t'es là tu cliques sur recherche auteur (…) et sur ça tu tombes sur cette page là et sur ça tu tapes bee lee rennais et regarde ce qu'on trouve on trouve bee lee rennais écrivain (…)

M fait une intervention d'attribution du terme *auteur* en même temps qu'une attribution du statut : locution *tu vois* + verbe *être* deuxième personne du singulier au présent + groupe nominal avec déterminant *un* + substantif *auteur*. Elle renvoie à l'éditeur cette activité d'attribution : préposition *pour* + indication du nom de l'éditeur + verbe *être* deuxième personne du singulier + groupe nominal avec déterminant *un* + substantif *auteur*. Comme Bee Lee ne répond rien, M formule une intervention exclamative, interrogative en même temps qu'évaluative avec l'expression *ça te la coupe hein*. Elle sourit en même temps. Bee Lee éclate de rire.

R6M14 : alors tu vois t'es un auteur en tous les cas pour l'harmattan tu es un écrivain

R6B14 : /////

R6M15 : ça te la coupe hein (sourit)

R6B15 : rire très audible

5.5 Les interventions de Jan au terme auteur

M utilise à plusieurs reprises le terme *auteur* en R4 lorsqu'elle apporte les textes de Jan.

M emploie le terme *auteur* lorsqu'elle lui redonne ses histoires en le vouvoyant et il fait une intervention réactive positive avec la modalité du *savoir* et rit

RPM1 : vos talents d'auteur cher ami

RPJAA1 : ouais je sais (rire)

M fait une intervention interrogative sur la fonction auteur avec le terme interrogatif *est-ce que* + le groupe verbal *avoir l'impression* nuancé avec la locution adverbiale *un peu*. Jan fait une intervention réactive positive puis négative et enfin de non savoir.

RPM37 : est ce que tu as un peu l'impression d'être un auteur

RPJA 37: ouais euh non je sais pas (…)

5.6 Les interventions de Cécilia au terme auteur

M utilise à plusieurs reprises le terme *auteur* après que C ait donné son texte c'est-à-dire en RE4, en RP5 et au moment de la révision. Cette attribution du terme *auteur* se réalise de différentes manières :

il définit C de manière déclarative: utilisé en position d'attribut avec le verbe *être* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + *auteur* ; il est utilisé avec la locution conjonctive *en tant que* ayant le sens de en qualité de. Les déictiques *là* et *maintenant* font référence aux textes que C a réalisés et qui la construisent en tant qu'auteure.

*RPM27 : **en tant qu'auteure** on a un projet de livre*

RPC27 : hm

RPM33 : donc là c'est pas mis en page mais je te le propose pour que tu lises pour que tu vois à quoi cela ressemble ce n'est pas pour critiquer les histoires des autres mais c'est pour savoir où tu te situes mais en tant qu'auteur maintenant puisque tu es auteur

RPM34 : (…) si tu écris tu es auteur

RPM35 : donc et donc en tant qu'auteur (…)

RV1M6 : (…) t'es auteur bah tu retravailles ton histoire (…)

Il décrit ce qu'un auteur est et doit être en mesure de faire autrement dit il cherche à responsabiliser C et à développer sa fonction auteur : modalité conditionnelle *si* + verbe *écrire* deuxième personne du singulier ; adverbe conclusif *donc* d'un côté et groupe verbal avec le verbe *avoir* + définition de ce qui existe qui réfère au projet d'édition, verbe *retravailler* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif dans une phrase déclarative.

RPM34 : bah je sais pas bah si tu écris tu es auteur

RPM35 : donc et donc en tant qu'auteur on a un thème histoire de résilience

RV1M6 : non parce que ce n'est pas une histoire de résilience t'es auteur bah tu retravailles ton histoire /

Le terme *auteur* apparaît dans trois constuctions : attribut du verbe *être*, substantif et nom composé dans *nom d'auteur*. De plus, M vouvoie C en employant l'appellatif *madame* précédé du terme affectif *chère*, vouvoiement que C ne conteste pas puisqu'elle manifeste une satisfaction par un rire, en présentant le volume.

RPM5 : alors c'est pour vous chère madame l'auteure

RPC5 : (rire) houhou

C ne conteste pas le terme *auteur* ; son appropriation est progressive

tout d'abord, elle ne réagit pas autrement que par une réaction phatique *hm* puis elle se l'approprie dans l'échange

Ensuite, par une intervention réactive interrogative intonative : elle marque l'étonnement sur cette définition avec l'interjection *ah bon*, la conjonction *parce que* + verbe *être* au présent de l'indication première personne du singulier + reprise du terme *auteur* qui la qualifie.

Enfin, par une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et par la mise en relation de cette qualification par M avec la réalité à laquelle aboutit le travail exprimée par le verbe *publier*.

RPM27 : en tant qu'auteure on a un projet de livre

RPC27 : hm

(…)

RPM33 : donc là c'est pas mis en page mais je te le propose pour que tu lises pour que tu vois à quoi cela ressemble ce n'est pas pour critiquer les histoires des autres mais c'est pour savoir où tu te situes mais en tant qu'auteur maintenant puisque tu es auteur

RPC33 : ah bon parce que je suis auteure

RPM34 : bah je sais pas bah si tu écris tu es auteur

RPC34 : ouais (rire) ah oui ce sera publié alors

C va d'ailleurs employer le terme *auteur* pour désigner les autres personnes du volume.

RPC67 : ouais mais la plupart c'est des auteurs que je connais pas donc euh

Ainsi, en restant pour réaliser les révisions, elle accepte cette attribution mais elle la développe peu pour l'histoire d'Eugénie ou dit autrement, pour elle, cette histoire est finie :

elle le dit en RE4, elle le dit aussi en RV1 lorsqu'elle demande si on ne peut pas laisser comme elle est. En insistant sur sa révision comme cela a été précisé plus haut, M lui montre une réalité de travail puisque M la renvoie à la répartition des tâches et aux différentes personnes concernées par le livre. M évoque l'éditeur et le directeur de collection. Autrement dit, M élargit sa vision du travail qui ne se fait pas uniquement entre M et C mais bien avec d'autres personnes. M évoque aussi les autres auteurs du foyer mais aussi des autres foyers (voir plus loin). Le terme *auteur* est alors inscrit avec d'autres mots du même champ associatif de l'édition : *histoire, écrire, livre*. D'ailleurs, M fait la distinction entre le volume et le livre en tant qu'objet : référence déictique au volume avec le démonstratif *ça* et référence à la publication avec le substantif *livre*. M attire l'attention de C sur la publication en tant que réalité avec le nom *objet* et l'adjectif *concret* et la phrase avec la conjonction *parce que* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + substantif *livre* avec le déterminant *un* et le régulateur *hein* qui appelle C à réaliser ce qui est dit.

RPM166 : ton livre pas ça mais quand tu auras ton livre

RPM167 : parce que tu auras un livre hein

6 Analyses spécifiques de la construction de la relation

6.1 Analyse de la construction de la relation / Jim

Distance horizontale

Proxémie

Le rapprochement physique s'opère de deux façons. Tout d'abord, Jim fait donner ses textes par un éducateur en son absence et fait dire à M par l'intermédiaire de l'éducateur qu'il ne veut pas revenir sur ses textes. R1 est une rencontre non programmée sur un agenda : M se situe dans le foyer où est Jim parce qu'elle doit rencontrer une autre jeune. Elle sait que Jim est présent et elle guette son arrivée ; lorsqu'il arrive, M va à sa rencontre et lui demande s'il accepte de venir échanger sur ses textes, il accepte. De même, M ne pose pas d'emblée des rendez-vous, elle le laisse décider s'il souhaite ; finalement, il accepte le principe des rendez-vous. Ce principe est proposé lors de la troisième rencontre. En effet, en R1, M ne propose pas de rendez-vous, elle propose de lui rendre le cahier lorsqu'elle reviendra au foyer pour un autre jeune et elle propose à Jim d'écrire des textes sans lui poser un calendrier. Le calendrier est posé en R3. Finalement, il y aura onze rencontres avec lui alors qu'il en est prévu sept dans le projet.

Ensuite, à l'intérieur des rencontres, la proxémie s'est aussi les salutations avec les bises. M n'impose pas une salutation avec des bises. Lors de la prise de contact à savoir lors de la toute première rencontre avec Jim, M tend la main à Jim qui la sert. Jim salue M par une bise lorsqu'elle revient au foyer pour le voir en R2. Lorsque M veut le saluer en lui serrant la main, celui-ci se penche : M lui demande s'il veut une bise, il dit oui. Jim fait ensuite toujours une bise à M pour lui dire bonjour et pour lui dire au revoir. Il fait deux bises à M pour lui dire au revoir dans la rencontre R6 suite à l'énoncé autobiographique de M et avant de la saluer, il la remercie.

Geste

Alors que le sujet est tendu en R6, Jim met la main dans un gant et la retire. Il met la boucle et la retire de manière énergique. Jim s'assoit toujours à côté de M et à sa droite. Il n'est jamais en face.

Voix

Sa voix est toujours audible et calme.

Termes d'adresse

Jim hésite tout au long des rencontres entre le tu et le vous. Quelquefois, il emploie le tu et dans des formulations de politesses, il emploie le vous. Ainsi, lorsque M apporte son tableau, il dit : *vous voulez que je vous aide ?* Toutefois, lorsqu'il est avec d'autres jeunes, avec son frère en R5 ou avec un autre jeune lors du choix des photos pour la couverture du livre, il emploie le tu.

Les termes d'adresse, c'est aussi l'emploi du prénom. Jim est un diminutif de son véritablement prénom. Les éducateurs ne l'appellent jamais Jim mais par son prénom et ne le présente à M que par son prénom. Or, lors de la prise de contact, lorsque M fait le tour des jeunes qui se trouvent face à elle pour leur demander leur prénom, Jim se présente à M par son diminutif. Sachant que les éducateurs l'appellent autrement, lorsqu'elle arrive au foyer pour R1, M lui demande comment elle doit l'appeler : il lui répond Jim. M apprend par un autre jeune que M est la seule adulte à appeler Jim par son diminutif. En effet, lors du goûter, M parle à Jim en utilisant son prénom. Le jeune présent fait remarquer que M vient de l'appeler Jim et que c'est ses potes qu'il l'appelle comme ça. M ne répond pas et Jim non plus.

Thèmes généraux, impersonnels, privés ou en relation avec la méthode ?

Le thème de l'anniversaire

En R1, lors d'un échange sur le placement en appartement, l'âge de Jim est évoqué.

R1M40 : (…) tu ne vas pas rester ici

R1J40 : bah non je n'ai que 15 ans

R1M41 : ah il faut avoir quel âge pour

R1J41 : 16 ans

R1M42 : et tu les as quand

R1J42 : le 10 janvier

Son âge est à nouveau évoqué en R2.

R2M57 : (…) tu as quel âge

R2J57 : 15 ans

R2M58 : et après qu'est ce que tu veux faire partir aller en appart

R2J58 : oui

R2M59 : dans combien de temps

R2J59 : trois ans (baisse la tête)

Il est abordé suite à un échange sur les catégories avec la thématique du temps : temps des fêtes (noël en référence à la date du 19 décembre, fête de la musique, fête du 14 juillet et anniversaire).

R3M87 : tiens au fait tu m'as dit que tu avais 15 ans est-ce que tu auras toujours 15 ans en juillet je veux dire quand nous irons à paris

R3Jim87 : en juillet

R3M88 : l'année prochaine

R3Jim88 : non j'aurais 16 ans

R3M89 : ah bon c'est quand ton anniversaire

R3Jim89 : le 10 janvier

R3M 90: le 10 c'est quel jour ça

R3Jim90 : le samedi

R3M91 : ah je ne serai pas là mais comme je viens le lundi 5 tu pourras me faire un cadeau

R3Jim91 : /// rire

M vient au foyer la veille de l'anniversaire de Jim à savoir le 9 janvier.

R1'M42 : sinon demain c'est ton anniversaire

R1'J42 : oui

R1'M43 : est ce que tu permets que je te le souhaite

R1'J43 :

(…)

R1'M45 : qu 'est ce que tu fais pour ton anniversaire

R1'J45 : rien c'est un jour comme les autres

R1'M46 : vraiment

R1'J46 : Ouais c'est pas important

R1'M47 : ah bon et si moi j'ai envie de te le fêter alors je comprends les autres dates noel tout ça mais l'anniversaire quand même il peut être important pour les autres que tu rencontres qui vivent avec toi tu vois

R1'J47 : ne répond pas

Billy écoute

R1'M48 : moi je te le souhaite je suis de passage dans ta vie et ce n'est pas parce que je suis de passage que je devrai être indifférente dans la mesure où je sais la date je ne peux pas ne pas te fêter c'est comme ça tu m'as donné la date toi même en plus et ne pense pas que tu es un privilégié car une jeune fille de quimper m'a donné son anniversaire et elle m'a demandé un cadeau (je me lève) donc voilà c'est pour toi et pour toi pour t'encourager à écrire ce sont des cahiers et ça c'est pour ton anniversaire

R1'J : silencieux il rougit il dit merci il dit qu'il l'ouvrira demain

Billy caresse le cahier

R1'M 49: et ce n'est pas donnant donnant pour ça hein et je ne vous achète pas non plus je préfère le préciser

R2'M10 : et tu as regardé ce que j'avais donné

R2'J10 : oui

R2'M11 : et alors

R2'J11 : j'ai pas réussi à

R2'M12 : à faire le mot

R2'J12 : ouais

R2'M13 :

R2'J13 : et puis il y a un D il manque des lettres

R2'M14 : rire et il y a plusieurs mots deux en fait et il manque un bout de mot c'est vrai

R2'J14 : ah d'accord il y a

R2'M15 : c'est bon anniversaire mais

R2'J15 : en anglais

R2'M16 : oui

R2'J16 : j'avais vu happy mais pas le reste

R2'M17 : voilà parce que ça s'écrit comme ça (écrit sur la feuille) et le dé c'est pour le day le jour quoi

R2'J17 : ah

R2'M18 : cela ne t'a pas fait éprouvé de sentiments négatifs

R2'J18 : non

R2'M19 : tu n'as pas été déçu ou eu de la peine au moins

R2'J19 : non non ça va

R2'M20 : ah non parce que sinon je serai embêtée

R2'J20 : ça va je vous dis

Langue

Il emploie une variété du français à l'oral.

Distance verticale

Apparence physique

Apparence vestimentaire

Jim porte souvent un bandana et une capuche par-dessus ou alors une casquette avec sa capuche par-dessus. En effet, sa capuche est reliée à un blouson et non un sweet. Il porte tout le temps un blouson et des pantalons de sport. M ne lui demande pas de retirer l'ensemble contrairement aux éducateurs ou encore au directeur. M touche sa capuche lorsqu'il vient lui faire une bise en lui disant qu'elle la pousse pour pouvoir lui faire une vraie bise. Il ne dit rien. Il enlève de lui-même sa capuche lorsqu'il vient en R1, R2, R3 et R4. Il garde toujours son bandana ou sa casquette. Il remet sa capuche en R6.

Taille / stature

Jim arrive quelquefois en tee shirt près du corps et sans manche sous son blouson. Il se tient droit de telle sorte qu'il est possible de voir ses muscles. Le directeur pose cette tenue comme une posture d'intimidation. M ne le prend pas de cette façon puisqu'avec M, il n'enlève pas son blouson alors qu'avec le directeur, selon les propos de celui-ci, il enlève son blouson pour lui montrer ses muscles. M utilisera cette tenue pour le questionner sur son activité physique.

Regard

Le regard

Le regard est un aspect paraverbal important de l'interaction car Jim fixe beaucoup M dans les yeux et sans ciller. Mais, il n'aime pas que M le regarde dans les yeux. Il le lui dira. Son regard exprime son ressenti ; en effet, pendant toutes les rencontres avec M, il la regarde et regarde rarement ses pieds. Ainsi, lorsqu'il le fait, il est possible de l'interpréter comme une gêne. En R1, M le remercie pour sa venue et pour ses textes, sa réaction est paraverbale : il sourcille et regarde ses pieds.

R1M5 : merci de venir merci aussi pour tes textes je pense qu'ils sont très bons comme je te l'ai dit

R1J5 : (il sourcille et regarde ses pieds)

De même, lorsque M lui annonce le projet de publication individuel à la place de sa participation à un projet collectif, Jim regarde fixement M mais avec la bouche ouverte, les yeux levés et le front plissé.

R1M22 : donc si tu en fais au moins 15 et bien on peut envisager de faire un livre pour toi seul

R1J22 : (il me regarde fixement la bouche ouverte les yeux soulevés le front plissé, il est étonné)

En R2, lorsque M parle, Jim la regarde dans les yeux au lieu de lui répondre verbalement.

R2M9 : tu sais tu écris à ton rythme selon ton style d'accord

R2J9 : // (regarde dans les yeux)

R2M10 : aussi j'en ai parlé à un directeur de collection moi j'attends tes textes bien spur tu peux écrire sur d'autres thèmes

R2J10 : (regarde dans les yeux)

C'est d'ailleurs en R2 qu'a lieu une métacommunication sur le regard. Il y a deux niveaux dans cette échange : un niveau sur le contenu et un niveau sur le paraverbal. Jim fixe M alors que celle-ci parle de programmation de rencontre. En effet, en R2, M apporte le cahier à Jim qui est venu de lui-même dans la salle. Elle propose de lui apporter un film lors de sa prochaine venue au foyer ; toutefois, elle propose de lui apporter en même temps

que sa venue pour d'autres jeunes autrement dit elle ne prévoie pas avec lui un rendez-vous individuel. A cette information, Jim fait une intervention réactive non verbale : regard fixe dans les yeux de M.

R2M16 : par contre je ne reviens pas tout de suite parce que jérémy ne sera pas là le 19.12 on est le 5 et je ne sais pas si romain veut continuer alors je ne viendrai qu'en janvier je ne sais pas si c'est la semaine du 5 ou du 12

R2J16 : (il regarde droit dans les yeux)

M interprète cette réaction : elle propose une rencontre avec Jim : substantif *rendez-vous* dans le groupe verbal *prendre* dont le sujet est *on* = nous Jim et M. A cette proposition, Jim fait deux interventions réactives : verbale avec le mot phrase *oui* et non verbale avec le regard fixe dans les yeux de M.

R2M17 : à moins que tu veuilles que je vienne pour te voir qu'on prenne un rdv comme je fais avec les autres et dans ce cas je viens te voir qu'est ce que tu en penses ↑

R2J17 : oui (il fixe)

M fait une intervention en écho de l'intervention de Jim et commence elle aussi à regarder Jim dans les yeux. Jim fait deux interventions réactives : verbale avec le mot phrase *oui* et non verbale avec le regard fixe dans les yeux de M.

R2M18 : oui tu veux qu'on prévoit un rdv ↑ (regarde Jim dans les yeux)

R2J18 : oui (il fixe)

M poursuit sur cette rencontre qu'elle programme : substantif *agenda* + proposition d'une date. M le regarde aussi dans les yeux. Jim fait à nouveau deux interventions réactives : verbale avec le mot phrase *oui* et non verbale avec le regard fixe dans les yeux de M.

R2M19 : je prends mon agenda on est quand aujourd'hui je peux venir le 19 ↑ (M le regarde dans les yeux)

R2J19 : oui (il fixe)

M conclut sur le choix de la date : elle renvoie à la situation d'énonciation en évoquant la date du jour, elle fait référence à une prochaine date avec le lieu avec le groupe nominal déictique temporel avec l'adjectif *prochaine* + verbe *aller* première personne du singulier + indication de la ville et conclut sur la date proposée avec l'adverbe *donc* + proposition de la date. M regarde Jim en faisant cette proposition. Jim fait à nouveau deux interventions réactives : verbale avec le mot phrase *oui* et non verbale parce qu'il rit. Son rire peut être interprété de deux façons : soit par celle qu'il va donner à M suite à sa question, soit parce qu'il exprime une satisfaction sur le rendez-vous posé, soit les deux.

R2M20 : oui on est le 5 la semaine prochaine je vais à (indication de la ville) donc cela peut être le 19 ↑ (M regarde Jim)

R2J20 : oui (il rit)

M interroge Jim sur sa réaction non verbale avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + présentation il y a. Jim fait une intervention réactive initiative, il métacommunique sur ses réactions non-verbales : verbe *aimer* première personne du singulier sous forme négative pas + pronom personnel indéfini *on* + verbe *regarder* au présent avec pronom personnel complément d'objet *me*.

R2M21 : qu'est ce qu'il y a ↑

R2J21 : j'aime pas qu'on me regarde

M fait une intervention réactive exclamative et interprétative : interjection *ah bon* + locution verbale métalinguistique *tu veux dire* + explicitation de la réaction non verbale avec le complément de manière *dans les yeux*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R2M22 : ah bon tu veux dire dans les yeux ↑

R2J22 : oui

M fait une triple intervention

Intervention réactive exclamative : interjection *ah bon*,

Intervention explicative : forme forte *moi* + explicitation de la réaction non verbale avec le verbe *regarder* + complément

Intervention interrogative : introduite par le verbe *préférer* + proposition d'éléments qui renvoie à une position basse : *baisser les yeux et regarder le sol*.

Jim fait une intervention réactive positive à cette proposition avec le mot phrase *ouais* précédé de l'interjection *bah*.

R2M23 : ah bon moi je regarde les gens quand je leur parle je regarde aussi ailleurs tu préfèrerais quoi ↑que je baisse les yeux que je regarde le sol↑

R2J23 : bah ouais (il rit)

M fait une intervention réactive et interprétative sous forme d'interrogation :

Réactive avec l'exclamation : *ah oui*

Interprétation avec les substantifs référant à une position basse *soumission et obéissance*

Interrogative avec le présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça*

Jim fait une intervention réactive double : paraverbale car il rit et verbale avec le mot phrase *ouais*.

R2M24 : ah oui soumission et obéissance c'est ça↑

R2J24 : (il rit) bah ouais

M fait une double intervention réactive et initiative : réactive avec le mot phrase *non* appuyé par une interjection *ah bah*, et initiative remettant en cause la position basse avec le verbe *compter* sur sous forme impérative et négative + reprise des substantifs avec la préposition *pour* + anaphorique *ça*. A ce moment, Jim arrête de fixer, ne rit plus et baisse la tête.

R2M25 : ah bah non ne compte pas sur moi pour ça

R2J25 : (il baisse la tête)

Dans la suite de la rencontre R2, Jim use encore du regard comme une intervention réactive informative

Lorsque M lui demande de l'informer s'il ne veut pas la voir, il la regarde étonné

R2M31 : par contre je te demande une chose tu m'appelles le matin ou la veille si tu ne veux pas me voir

R2J31 : (il regarde M étonné : lève les sourcils et plisse le front)

Lors d'un échange sur sa situation de vie, Jim évoque le fait qu'il souhaite être dans la rue, M l'interroge sur le lieu avec la proposition d'éléments. Jim fait une intervention réactive de reprise sur un élément proposé par M. Suite à cette intervention, M réagit d'emblée en faisant une complément sur cette situation : préposition *avec* + référence aux animaux qui se trouvent aussi sous les ponts avec le substantif *rat*. Jim fait une intervention réactive paraverbale : il regarde M dans les yeux avec le front plissé et les sourcils levés comme s'il était surpris par la réponse.

R2M44 : moi je crois pas il fait froid / tu serais où dans la rue dans un squat sous les ponts↑

R2J44 : sous les ponts

R2M45 : avec les rats alors↑

R2J45 : (il regarde M dans les yeux)

A la suite de l'échange avec Jim sur sa situation de vie après et le ressenti qu'il exprime, M fait une intervention interprétative de ce que Jim lui dit : elle fait référence à un poème jouant sur l'oxymore. Alors qu'il avait la tête baissée, il relève la tête et regarde M.

R2M60 : ça me fait penser à un poème tiens / j'aime l'homme cette ordure je crois en l'homme ce salaud cette eau morte

R2J60 : (il relève la tête et regarde M)

En R3, Jim réagit de manière non verbale à nouveau par le regard suite à l'éclat de rire de M. M rappelle les propos de Jim lors de la prise de contact : le cours de français est terminé. Elle lui demande s'il pense qu'il s'agit toujours de cours de français. Il fait une intervention réactive informative : présentatif *c'est* + forme négative *pas* + substantif *francais*. Il définit avec le présentatif *c'est* + adjectif *différent*. M fait une intervention réactive paraverbale : elle rit. Jim fait lui aussi une intervention réactive paraverbale : il regarde M.

R3Jim63 : c'est pas du français c'est différent

R3M64 : ah ah ah

R3Jim64 : // (il regarde M il semble attendre)

En R6, l'interaction est tendue. Jim n'accepte pas les questions. Un jeu de regards se passe entre M et Jim et Jim le fait remarquer à M à deux reprises. M réagit de deux façons : elle lui renvoie son regard, elle explique le regard.

M fait une intervention réactive interrogative concernant le projet et la poursuite : modalité du *vouloir* deuxième personne du singulier + verbe *arrêter*. Jim fait une intervention réactive avec le mot phrase *non* et la locution *ça va*. M se tait et regarde Jim, lui aussi regarde M. Il le lui fait remarquer : interjection *ah* + verbe *regarder* deuxième personne du pluriel + complément d'objet *me*. M fait une intervention en écho : forme disjointe *toi* + adverbe d'égalité *aussi*. Un silence suit cette réplique.

R6M23 : je ne veux pas que cela te soit désagréable je ne veux pas t'en rajouter je n'ai pas envie / c'est désagréable pour toi ↑ tu veux arrêter ↑

R6J23 : non ça va

Silence M regarde J et J regarde M

R6J24 : ah vous me regardez

R6M25 : toi aussi

Silence

Plus loin, dans l'interaction, Jim fait remarquer à M qu'elle rit, M répond sur son état : verbe *pleurer* au futur proche sous forme négative + *avoir envie* sous forme négative première personne du singulier + verbe *être* première personne du singulier au présent + adjectif *tendue*. Jim fait une intervention réactive positive sur le dernier élément de phrase de M avec le mot phrase ouais. Comme M regarde Jim et Jim regarde M, il le fait remarquer : verbe *regarder* deuxième personne du pluriel + pronom personnel complément d'objet *me*.

R6M31 : bah tu sais je ne vais pas pleurer j'ai pas envie là tout de suite même si tu vois bien que je suis un peu tendue

R6J31 : ouais (il fixe M et M le fixe) ouais et puis vous me regardez

M fait une intervention réactive explicative sur le regard :

Objet du regard : verbe *regarder* au futur proche première personne du singulier sous forme négative et indication de l'objet avec le substantif *mur*

Explicitation de la manière de regarder : avec introduction de l'explicitation, exposé de l'explication avec l'expression *ce qui se passe* + définition avec le présentatif *c'est* + verbe *ciller* deuxième personne du singulier sous forme négative et enfin, explicitation de l'effet produit avec l'adverbe *donc* + locution verbale *avoir l'impression* deuxième personne du singulier + verbes *regarder plus* et *fixer*.

Jim fait une intervention réactive et initiative paraverbale : il regarde étonné.

R6M32 : je vais pas regarder le mur non ce qui se passe c'est que tu ne cilles pas des yeux et moi non plus donc tu as l'impression que je te regarde plus que je te fixe

R6J32 : (il regarde M front plissé et sourcils levés étonné) //

M fait alors un rapprochement entre son regard et le film Vipère au poing : conjonction *comme* + préposition *dans* + substantif *film*. Jim fait alors une intervention réactive complétive qui informe M de l'effet produit de son regard : mot phrase *ouais* + démonstratif *ça* + verbe *emmerder* + substantif *les gens* + localisation spatiale de cet effet produit avec l'adverbe déictique spatial *ici* + reprise de l'anaphorique *ça* + verbe *emmerder* avec le complément d'objet *les* faisant référence aux éducateurs.

R6M33 : comme dans le film

R6J33 : ouais ça emmerde les gens qu'on les regarde dans les yeux ici ça les emmerde

Suite à cette intervention réactive et initiative, M fait une intervention réactive iniative : elle informe Jim de l'effet produit. Elle reprend le vocabulaire de Jim à savoir le verbe *emmerder* mais sous forme négative et située avec elle avec la forme forte disjointe *moi* et le complément d'objet *me*. Puis, elle fait une intervention interprétative sur l'effet produit de son regard sur Jim : adverbe *apparemment* laissant supposé qu'il s'agit d'une interprétation + verbe *déranger* avec double référence à Jim avec le complément personnel *te* et la forme forte disjointe *toi*.

R6M34 : moi cela ne m'emmerde pas que tu me regardes dans les yeux mais apparemment cela te dérange toi que je te regarde dans les yeux (…)

En R8, lorsque M apporte le livre des deux auteurs : Jim ne prend pas le livre, il le regarde. Le livre est face à lui sur un chevalet, il ne le touche pas : il le regarde. C'est M qui va lui dire qu'il peut le prendre, c'est à lui, il en fait ce qu'il veut mais Jim ne le prend pas, il le laisse sur le chevalet.

Forme de l'interaction

Variété de langue

Jim emploie une variété de français. M le suit sur cette variété sur quelques répliques : *bastonner, emmerder*.

Style de l'échange

C'est Jim qui semble imposer le style de l'échange : il rencontre M mais il ne veut pas d'énoncés hétérobiographiques, d'histoires et il dit qu'il n'aime pas les questions et la conversation. Autrement dit, il semble refuser tout acte de langage directif qu'il soit extérieur ou plus en lien avec les partenaires de l'échange. Or, 1. M lui pose des questions sur le projet, ses textes, 2. elle énonce d'autres types d'actes qui ressemblent à des actes de langage déclaratifs et 3. il élargit les rencontres à onze rencontres.

Refus des questions ?

En R6, Jim énonce le fait qu'il refuse les questions. Or, comme cela est évoqué ci-dessous, M énonce un ensemble de questions lors des rencontres. Il semble que ce qu'il refuse ce soient des questions sur ses textes qui ressembleraient soit à une évaluation de ses textes, soit à une évaluation de son vécu.

Lorsqu'il donne ses textes, il les fait donner par un éducateur en lui demandant de dire qu'il ne veut pas revenir sur ses textes. Le verbe revenir peut avoir deux sens : réviser et parler de ses textes. Cela reviendrait alors à entendre une évaluation qui ne lui conviendrait pas. Il ne veut pas revenir sur ses textes en terme de révision. Alors que M l'informe, en R1, qu'il faudra réviser, il dit *non, on laisse comme ça*. M ne revient pas sur cet aspect avec lui.

Il accepte une évaluation positive sur ses textes mais n'accepte pas des questions sur ce qu'il a écrit. M formule une évaluation positive en R1 et l'engage à continuer. Mais en R6,

alors qu'elle lui demande ce que signifie ce qu'il a écrit, son intervention fait basculer l'interaction vers une situation conflictuelle qui pousse M à l'interroger sur la suite non du projet mais des rencontres avec elle.

M fait une intervention réactive interrogative en écho à sa lecture : son interrogation reprend la fin du texte de Jim. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui.

R6M11 : (lecture) / bah mince tu penses ça que ta vie est déjà morte ↑

R6J11 : oui

A plusieurs reprises, Jim donne son point de vue sur les questions

Il définit les questions : en effet, suit à une intervention interrogative de M, il émet un énoncé définitoire avec la forme indéfinie *on* + verbe *être* au présent + préposition *dans* + intitulé de la définition avec les termes *psy chose*

R6M12 : qu' est ce que ça veut dire ↑

R6J12 : ah ça y est on est dans le psy chose (il prend un gant et joue avec pendant qu'on parle il met la main dedans et la ressort il joue avec la fermeture)

Suite à l'intervention réactive de M en écho puisqu'elle reprend la phrase de Jim sous forme négative, Jim définit l'intervention de M comme une intervention interrogative sur un objet particulier avec le groupe nominal possessif *ma vie*.

R6M13 : non on est pas dans le psy chose je ne suis pas psy

R6J13 : non mais vous me posez des questions sur ma vie

Ainsi, il définit son intervention en même temps qu'il définit implicitement l'effet produit de l'intervention interrogative de M :

ses interventions ne sont pas des interventions interrogatives : *poser des questions* sous forme négative première personne du singulier

ses interventions ne sont pas des jugements : verbe *juger* sous forme négative première personne du singulier

sous-entendu : si M pose des questions et que je ne pose pas de questions, c'est qu'en posant des questions, vous jugez

R6J19 : je juge pas moi je pose pas de questions

M fait une intervention interprétative en écho à l'intervention de Jim sur le jugement : verbe d'impression avec le verbe *trouver*. Jim fait une intervention réactive négative et initiative qui définit les interventions interrogatives de Jim : énoncé définitoire avec l'expression *ça fait* + adverbe d'intensité *très* + qualification avec l'abréviation psy.

R6M20 : tu trouves que je te juge ↑

R6J20 : non mais ça fait très psy les questions

Après cet échange métacommunicationnel, M fait une nouvelle intervention interrogative sur la signification de ce que Jim écrit en ayant posé en amont son point de vue avec la locution être d'accord sous forme négative. Jim fait une intervention réactive déclarative sur le style de l'interaction : il ne veut pas de questions locution verbale *avoir envie de* sous forme négative première personne du singulier. Jim ne veut pas de questions sur ses textes et sa vie.

R6M25 : non mais je ne suis pas d'accord / qu'est ce que tu veux dire ↑

R6J25 : j'ai pas envie d'avoir des questions

Ce sont bien les questions sur ses textes, car M lui pose des questions sur la poursuite du projet. M fait un énoncé métacommunicatif : elle fait remarquer à Jim qu'elle lui pose des questions. Celui-ci réagit sur deux répliques en interprétant cet énoncé : locution négative

c'est pas la peine en R6J38 + verbe *foutre* synonyme de *se moquer* de + forme forte disjointe *moi*

R6M38 : bon alors mais tant pis j'en pose une encore est ce que ça va ↑est-ce qu'on continue ensemble ↑cela fait deux j'ai dépassé le nombre autorisé

R6J 38: c'est pas la peine

R6M 39: de quoi↑

R6J39 : de vous foutes de moi

Bien que Jim réitère son positionnement face aux questions : verbe *aimer* sous forme négative, M essaie effectivement de plaisanter sur cet aspect par ses deux interventions interrogatives portant sur le temps avec le substantif déictique temporel *demain* et l'adverbe temporel déictique *après*. Finalement, elle fait une évaluation de cette situation avec l'adjectif *drôle* introduit par le présentatif *c'est* sous forme négative. Elle finit par rire et Jim sourit.

R6J41 : mais j'aime pas les questions

R6M42 : et demain↑

R6J42 : pareil

R6M43 : et après ↑

R6J43 : pareil

R6M44 : ah mince c'est pas drôle (rire)

R6J44 : (sourire)

Le style conversationnel

En R1J61, Jim fait une intervention réactive interprétative sur le comportement langagier de M avec l'adjectif *bavarde* ; toutefois, à plusieurs reprises, M laisse entrevoir la fin de l'interaction, mais Jim ne s'empare pas cette information : il reste assis. Alors, M poursuit l'échange que Jim suit.

Intervention de Jim sur le comportement langagier de M avec l'adjectif *bavarde*,

Intervention de M interprétative avec le verbe *souler*

Intervention réactive positive de Jim avec le mot phrase *oui* et la locution adverbiale d'intensité *un peu*

Intervention de M laissant à Jim la possibilité de partir : embrayeur discursif de clôture *bon bah tu sais* + modalité du *vouloir* sous forme négative + reprise du verbe de Jim *saouler* + pause

Jim reste assis

Intervention réactive initiative de M sur un autre thème

Intervention réactive non verbale de Jim : rire

R1J61 : (…) vous êtes bavardes

R1M62 : (rire) je te soule↑

R1J62 : oui un peu

R1M63 : (un peu gênée) bon bah tu sais je ne veux pas te saouler (il reste assis) /////// eh bah moi j'adore les animaux

R1J63 : (rire)

Ainsi, à plusieurs moments de l'interaction en amont et en aval, se produit le même fonctionnement. En R1M37, M fait une intervention initiative interrogative sur une autre rencontre : référence au cahier et référence à une rencontre R2 avec le groupe nominal déictique avec l'adjectif déictique temporel *prochaine* et le substantif *fois* synonyme de rencontre. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. M laisse une

pause laissant à Jim la possibilité de se lever. Comme il reste assis, elle enchaîne sur la séquence *faire des textes* avec l'adverbe *sinon* servant d'embrayeur discursif.

R1M37 : alors ton cahier je te le rends la prochaine fois d'accord ↑

R1J37 : oui ///

R1M38 : /// sinon est ce que je t'écris ↑

Suite à cet échange, un autre échange a lieu sur un autre thème de conversation : la musculation dont Jim a parlé à M. M fait une intervention en écho en R1M46, Jim fait une intervention interjective avec le morphème *hum*. M laisse une pause. Jim ne s'empare pas de cette pause pour partir alors M poursuit l'échange sur un autre thème avec l'unité *situation de vie après* catégorie *établissement* avec le substantif *scolarité*.

R1M46 : pour se faire les muscles ↑

R1J46 : hm ///

R1M47 : /// qu'est ce que tu fais comme scolarité ↑

Enfin, alors qu'il fait la remarque à M de son comportement langagier, il reste assis et rit à la suite de l'intervention de M puis reste encore assis. M engage alors un autre thème en R1M64 sur les films.

R1J63 : (rire) ///

R1M64 : sinon est ce que tu aimes les films ↑

Il est possible de remarquer que M formule un ensemble de questions. Ce que Jim n'aime pas comme interaction, c'est le style interrogatoire dans lequel il aurait une position basse. Les échanges avec Jim se font sur le style conversationnel : les thèmes sont abordés les uns à la suite des autres, sans référence constante et précise dans l'interaction aux objets de l'hétérobiographie à savoir les livres, les unités et les catégories. Lors de la prise de contact, il dit qu'il ne veut pas faire d'histoires ou entendre des histoires mais qu'il veut écrire. En R1, comme cela a été évoqué plus haut, il informe M de la manière de faire avec une référence déictique aux objets livres et unités de l'hétérobiographie. M doit donc trouver une autre manière d'interagir avec lui puisqu'elle souhaite le rencontrer et qu'il semble qu'il le souhaite aussi.

Le projet est donc abordé suivant un style conversationnel : il s'agit de passer d'un sujet à un autre autrement dit d'une séquence à une autre, d'une unité à une autre, d'une catégorie à une autre et d'introduire d'autres sujets (film, peinture, poésie, livre, etc.) qui ne lui donne pas l'impression d'être dirigé tout en marquant une différence interactionnelle et une valorisation. Ceci explique les ruptures thématiques.

Sourire et Rire

A plusieurs reprises, Jim sourit

En R1, lorsqu'ils parlent des animaux.

R1M60 : ah bon pourtant c'est utile les coccinelles ça mange les pucerons

R1J60 : pff sourire

Jim rit de manière audible et franche

Suite à une situation qu'il apprécie : la fête de la musique

R3Jim70 : euh la fête de la musique comme ça je vois mes potes (rire)

Suite à une réplique de M

M élargit le rapport au temps et la référence à des dates, à une date qu'il connaît

R3M75 : la prise de la bastille

R3Jim75 : (rire)

M inverse les normes en vigueur avec la catégorie *anniversaire* et précisément en référence à l'anniversaire de Jim. Jim rit d'un rire audible et franc.

R3M91 : ah je ne serai pas là mais comme je viens le lundi 5 tu pourras me faire un cadeau

R3Jim91 : /// (rire)

R3M92 : bah oui on change les règles / c'est toi qui feras un cadeau et un gâteau (rire) moi j'en ramène toujours alors tu peux en faire d'ailleurs j'ai ramené la recette du gâteau au chocolat pour R et Bee Lee

R3Jim92 : (rire) ouais ouais

Jim rit après que M ait ri de sa réaction. Elle lui propose de lui donner quelque chose à manger mais la réponse de Jim n'est pas une réponse directe et positive mais une réponse hésitante avec l'interjection *euh*. M rit en énonçant l'interprétation de l'hésitation. Jim rit à son tour et confirme cette interprétation avec le mot phrase *oui*. Son rire est franc et audible.

R3M93 : bon bah voilà moi j'ai dit tout ce que j'avais à te dire je crois / ah oui tiens j'avais apporté quelque chose à manger t'en veux ↑

R3Jim93 : euh

R3M 94: (rire) tu préfères voir avant de dire oui ↑

R3Jim94 : (rire) oui

Jim rit suite au rire de M abordant la position d'auteur.

R3M38 : je te le demande parce qu'on peut te le demander en tant qu'auteur (rire)

R3Jim38 : ouais ouais (rire)

Jim rit après que M évoque son ressenti face à ses textes : adjectif *impatiente*

R3M62 : bon ce sera à discuter donc j'attends avec impatience les textes alors

R3Jim62 : (rire)

A plusieurs reprises, M rit face à la réaction de Jim.

M apporte des madeleines et en propose à Jim. Celui-ci informe M de son acceptation avec la coordination adversative. M fait une intervention interrogative en écho : elle reprend ce verbe sous forme intonative. Jim explicite l'action. M éclate de rire et explicite son rire et son geste de lui proposer des madeleines.

R3M95 : t'as raison / c'est des madeleines / t'en veux ↑

R3Jim95 : ouais mais je partage

R3M96 : tu partages ↑

R3Jim96 : bah oui je suis quelqu'un qui partage je vais pas les garder que pour moi

R3M97 : (rire) évidemment c'est pour tout le monde tu vois bien que quand je ramène quelque chose c'est pour tout le monde d'ailleurs (…)

En R4, Jim arrive dans la salle où se trouve M ; il lui souhaite la bonne année en souriant.

R4J1 : bonne année sourire

En R6, M rit pour tenter de détendre l'atmosphère ; ce rire est un rire de pacification. Il vient suite à une intervention réactive évaluative de M. Elle compare Jim à une huître. Jim ne comprend pas et fait une intervention réactive interrogative avec le terme interrogatif *quoi*. M fait une intervention en écho : elle répète le mot et rit. Jim fait une intervention réactive métacommunicative sur le rire de M.

R6M29 : (…) mais c'est vrai tu te fermes comme une huître là

R6J29 : quoi ↑

R6M30 : une huître (rire)

R6J30 : ouais c'est ça et puis ça vous fait rire

Finalement, Jim va tout de même sourire dans cette interaction tendue.

Jim va éclater de rire à plusieurs reprises lors de la rencontre sur les photos pendant la phase 2. En effet, M a proposé à Bee Lee de faire des photos pour la couverture du livre et d'en parler à Jim. M vient donc au foyer pour récupérer les photos sur son ordinateur. Bee Lee s'assoit à gauche de M et Jim se situe debout derrière M. Un autre jeune est présent. M allume son ordinateur tout en leur demandant le nombre des photos et leur proposant de réfléchir à celles qu'ils préfèrent. Ayant une photo de chat en fond d'écran, Jim regarde la photo et demande à qui est le chat. M répond. Il demande qu'elle est son nom. M répond. Jim répète ce prénom. M lui demande s'il lui plaît, il répond par l'affirmative en disant que c'est joli. Puis, Jim commence à plaisanter, à rire. M ne l'a jamais vu aussi joyeux, décontracté. Une éducatrice entendant les rires, vient et le lui fait remarquer : *qu'est-ce qui se passe ? bah dis donc, tu rigoles bien.* Du coup, il se raidit et répond sur une intonation sèche : *ouais et alors, on a pas le droit de rire ici*. M prend la parole en recentrant sur les photos : elle parle des couleurs qui sont vives et que ce sera facile pour travailler.

Ensuite, lors d'un appel téléphonique, Jim va rire. En effet, M doit venir au foyer lui apporter le livre mais avant de venir le voir au foyer, elle appelle Jim par téléphone : Jim est surpris d'avoir M au téléphone et est surpris par la conversation et il se met à rire. En effet, après accord avec le directeur adjoint et l'éducateur, M parle à Jim et lui demande si c'est possible de le voir parce qu'elle a quelque chose à lui donner. Celui-ci répond par l'affirmative. M ajoute : *comme je sais que tu adores les animaux et en particulier, les chiens, je propose devenir avec mon chien*. Il y a un silence de l'autre côté de l'appareil. M éclate de rire et lui dit : *tu l'as cru ?* Jim répond par l'affirmative et rit aussi.

Enfin, lorsque M apporte le livre au foyer : Jim apparaît détendu : il rit et sourit.

Structure de l'interaction

Tours de parole

Comme cela a été évoqué ci-dessus, il arrive souvent que Jim ne réponde pas verbalement mais de manière paraverbale. Mais il arrive aussi que M ne réponde pas ni de manière verbale, ni de manière paraverbale et qu'un silence existe entre M et Jim comme cela arrive en R6 et R1, en R1, pour laisser à Jim l'occasion de partir s'il le souhaite, en R6, parce que l'interaction est tendue.

Fonctionnement spécifique : interaction tendue en R6

coopération

En R6, bien que l'interaction soit tendue, il y a coopération. Jim coopère. L'interaction ne dégénère pas en dispute et ne s'interrompt pas. Il coopère parce qu'il ne part pas, il dit ce qui ne lui plaît pas sans élever la voix ou encore insulter. En effet, M a assisté à plusieurs interactions avec les éducateurs au cours desquelles Jim s'énerve auprès des éducateurs, s'approche tout près d'eux physiquement pour parler plus fort et les regarder dans les yeux. Il coopère en montrant qu'il interprète les interventions de M : moquerie, questions et en indiquant ce qu'il ne veut pas. Il coopère en se positionnant sur la place de chacun. Jim fait une intervention réactive initiative informant M de la place de chacun.

R6J17 : // vous ne connaissez pas ma vie vous n'êtes pas à ma place

Jim refait cette intervention réactive de reprise : il reprend le dernier élément de sa réplique précédente.

R6J18 : vous n'êtes pas à ma place

M fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative avec la modalité du *savoir*. Puis, elle reprend en miroir la réplique de Jim énoncée en R6J17.

R6M19 : oui ça je sais mais est ce que je dois être indifférente je dois banaliser ce que tu écris /// tu n'es pas à ma place non plus tu ne connais pas ma vie non plus

M se positionne sur le dire de Jim et l'effet produit de son propre dire

Verbe modal *vouloir* première personne du singulier sous forme négative

R6M23 : je ne veux pas que cela te soit désagréable je ne veux pas t'en rajouter je n'ai pas envie c'est désagréable pour toi tu veux arrêter ↑

Mot de négation *non* + verbe *être* première personne du singulier sous forme négative + terme *d'accord*, elle fait référence au tour de parole avec la conjonction *parce que*,

R6M24 : non mais c'est vrai je ne suis pas d'accord avec ce que tu as dit (…)

R6M25 : non mais je ne suis pas d'accord qu'est ce que tu veux dire ↑

Définition de son activité : verbe *être* avec négation *ne pas* et verbe *avoir* avec négation *ne pas*

R6J20 : non mais ça fait très psy les questions

R6M21 : ah oui mais je ne le suis pas ce n'est pas mon métier je n'en ai pas le titre

Définition de la psychologie dans laquelle elle place Jim : groupe nominal *tout le monde* + définition introduite par le terme *quand* + association de Jim avec la forme forte *toi aussi*

R62M22 : bah oui parce que tout le monde fait un petit peu de psychologie quand on est dans l'humanité dans la préoccupation des personnes dans l'analyse des relations d'ailleurs toi aussi tu sais

Enoncés métalinguistiques : *je vais te dire, comment te répondre, je ne demande pas, je ne pose plus de questions*

R6M26 : bon alors je vais te dire autrement autre chose /(…)

R6M29 : je ne sais pas comment te répondre à ça car tu ne veux pas de questions (…)

R6M34 : (…) je ne demande pas pourquoi t'as remarqué je ne pose plus de questions

6.2 Analyse de la construction de la relation / Bee Lee

Distance horizontale

Proxémie

Le rapprochement physique s'opère de deux façons. Tout d'abord, dans les rencontres, il donne ses textes avec son frère à deux reprises en R1' et R2''. Toutefois, les rencontres avec Bee Lee sont des rencontres programmées sur un agenda.

A l'intérieur des rencontres, la proxémie c'est aussi les salutations avec les bises. M n'impose pas une salutation avec des bises. Lors de la prise de contact à savoir lors de la toute première rencontre avec Bee Lee, M lui tend la main qu'il sert. A la fin de la prise de contact, Bee Lee fait une bise sur une joue à M. Par la suite, lorsque M arrive au foyer et que Bee Lee se trouve soit à l'extérieur, soit dans le garage, M vient saluer Bee Lee par une bise sur une joue respectant sa manière de faire. En R1, Bee Lee salue M par un énoncé de salutation : *jour*.

En R2, Bee Lee dit au revoir en faisant une bise d'un élan commun.

R2M102 : donc je te dis au revoir je te le donne ça c'est pour toi merci

R2B102 : merci au revoir (bise)

En R3, Bee Lee se lève et embrasse M en lui faisant deux bises.

En R4, lorsque M donne le livre à Bee Lee celui-ci le prend, remercie M et lui fait deux bises. Lors des autres rencontres, M et Bee Lee se font deux bises. Deux rencontres sont à noter celle de l'explicitation des modifications sur le manuscrit avec la couverture, R5, et celle au CMPI, R6. La rencontre R5 est annoncée à M par l'éducatrice comme une rencontre conflictuelle : Bee Lee n'est pas content des modifications, il s'est mis en colère. Lorsque M arrive et le rencontre, il n'est pas en colère, il semble tendu. M fait un énoncé métacommunicatif sur la rencontre ; elle formule des interventions interrogatives sur son état de colère et de mécontentement. Bee Lee récuse cet état ; toutefois, il commence une

phrase qu'il ne termine pas. M fait alors une intervention interprétative en proposant un adjectif, déçu, qui peut décrire son ressenti. Il fait une intervention réactive positive.

R5M2 : (Nom de l'éducatrice) m'a dit que tu n'étais pas content des modifications

R5B2 : euh

R5M3 : elle m'a dit que tu t'étais mis en colère tu as insulté et tapé dans les murs

R5B3 : ils sont paranos et ils grossissent tout ici de toute façon / non mais c'est vrai que j'étais

R5M4 : moi je me suis dit que tu étais peut être déçu

R5B4 : oui

Après avoir expliqué les modifications, M tente un geste de rapprochement qui va lui permettre de constater l'apaisement : elle s'adresse à lui explicitement en employant son prénom et lui demande de lui tendre la main en employant le verbe à l'impératif mais avec une voix moins haute en le regardant. L'intervention réactive de Bee Lee est une intervention paraverbale : il regarde M et bouge légèrement son avant-bras qui est contre lui. M insiste et finalement, il lui tend la main. M lui sert la main en formulant une phrase sur le terme *auteur*. Bee Lee fait une intervention réactive paraverbale : il sourit. Ce sourire est franc.

R5M12 : // Bee Lee tends moi la main (il regarde M) si tends moi la main

R5B 12: (il tend la main)

R5M13 : bienvenue dans le monde des auteurs (M sert la main)

R5B13 : il sourit

Lors de la dernière rencontre, celle qui a lieu au CMPI, Bee Lee semble content de voir M

Lorsque les soignants lui ont dit qu'il avait de la visite l'après-midi, il dit à M qu'il s'est demandé qui venait le voir et il dit à M qu'il a pensé à elle. Il lui indique qu'il savait qu'elle viendrait. Lorsque M lui demande pourquoi il le savait, il emploie l'expression « *l'instinct* ». Il est visiblement content de voir M.

Il sourit à la vue de M.

Il lui parle beaucoup de sujets qu'il n'avait pas abordés jusque-là et pendant une durée plus longue qu'au foyer à savoir une heure et trente minutes.

Lorsque M lui demande s'il veut qu'elle lui écrive, il répond par l'affirmative. Il répondra d'ailleurs à un courrier.

Enfin, en ce qui concerne la proxémie dans les rencontres, le rapprochement vers M se situe aussi dans la position de Bee Lee dans l'espace. Dans les trois premières rencontres, Bee Lee se trouve très loin de M. En effet, lorsqu'ils se rencontrent, ils se trouvent dans une salle assez grande, suffisamment pour contenir deux frigidaires, des meubles sur chacun des trois murs restant et au centre une table de huit personnes ovale. M est assise à un endroit et Bee Lee s'assoit dans la diagonale de l'autre côté donc de M. La distance physique paraît peu importante lorsque Jim est présent en R1' et R2'' mais est ressentie par M en R1. Elle le signifie et formule une intervention réactive interrogative de rapprochement. C'est elle qui demande à se rapprocher de Bee Lee, elle ne lui demande pas de se rapprocher. Celui-ci accepte par une intervention réactive interjective *hm* qui semble positive puisque M l'interprète comme cela et se rapproche.

R1M7 : je me rapproche de toi tu veux bien ↑

R1B7 : hm

Lors de la rencontre suivante, M attend qu'il s'assoit et elle s'assoit près de lui. Dans les autres rencontres, il s'assoit à côté de M, à sa droite : les autres rencontres au foyer portent sur la phase de révision. Lors de la rencontre sur les photos, il est tout près de M, assis à sa gauche, puisqu'il s'agit de regarder les photos sur l'ordinateur.

Geste

Les gestes perceptibles de rapprochement sont en rapport avec son sport. Il attend que M sorte, fait plusieurs figures et, après la figure, la regarde du coin de l'œil. M lui sourit, il regarde M et lui sourit.

Voix

Sa voix est toujours audible et calme.

Termes d'adresse

Bee Lee vouvoie M tout au long des rencontres. Il ne l'appelle jamais pas son prénom ou son nom.

Thèmes généraux, impersonnels, privés ou en relation avec la méthode ?

C'est lui qui décide de ne pas entendre parler de l'hétérobiographie comme cela a été évoqué précédemment.

Langue

Il n'emploie pas de variété de français à l'oral : il emploie un français standard.

Distance verticale

Apparence physique

Apparence vestimentaire

Bee Lee porte quelquefois une capuche. M ne lui demande pas de la retirer ; toutefois, lorsqu'il vient lui faire deux bises, M touche sa capuche en lui disant qu'elle la pousse pour pouvoir lui faire une vraie bise. Il ne dit rien.

Taille stature

Bee Lee est aussi grand que M.

Forme de l'interaction

Variété de langue

Bee Lee emploie une variété standard de français.

Style de l'échange : vers un échange pédagogique

Un style conversationnel

M développe un style conversationnel à plusieurs reprises. Elle change de thèmes (voir l'analyse avec les ruptures), elle change de personnes : elle parle de Bee Lee, mais aussi de Jim et aussi d'elle en lien avec des anecdotes comme celle de l'âge (voir ci-dessus). Mais ces changements sont un mouvement dans le discours en rapport avec le projet. En effet, si M semble s'éloigner du sujet en parlant d'elle, elle y revient en faisant référence aux textes de Bee Lee.

R1M53 : tu sais j'ai la ténacité d'un chat et la colle comme un chien alors

R1M54 : d'ailleurs je devrais dire que les chats aussi ça colle tu as écrit que tes chats étaient sur ton chien

Un style didactique

Toute la révision s'appuie sur un style pédagogique de part et d'autres. Bee Lee est très sérieux lorsqu'il est question de réviser les textes. Il est calme, posé, il regarde ses textes et chacune des modifications que M propose, relit lorsque c'est nécessaire. M donne un

exemplaire à Bee Lee. Elle use de plusieurs formulations pour présenter la révision, ce qu'elle apporte et a modifié, la succession des modifications. M fait attention aux actes directifs.

Enoncé métalinguistique utilisé au début ou juste après un élément de travail

R2M16 : moi je propose

R2M18 : donc moi ce que je te demande

R2M16 : il y a une page blanche parce que je t'explique

R2M20 : donc tu vois après j'explique je mets (…)

R2M22 : donc moi ce que j'ai fait je te montre (…) alors maintenant j'ai des choses à te demander

R2M28 : je dis d'abord ces choses là sur tes titres

R2M60 : là je dis anonymer le lieu

M pose le travail qu'elle a réalisées

R2M15 : j'ai commencé à

R2M16 : j'ai fait plusieurs choses

R2M22 : donc moi ce que j'ai fait (…)

M fait des rappels : rappel des propos du directeur de collection

comme lui il a expliqué la dernière fois

Présentation du projet d'édition

M emploie les termes consacrés : groupe verbal *mettre en page* et substantifs *prêt à clicher, avant propos*

R2M15 : j'ai commencé à mettre en page pour que ce soit un prêt à clicher

M explicite la forme : présentatif *c'est* + type de papier, référence à la forme avec le groupe nominal démonstratif déictique *cette forme-là* + comparaison à un objet connu par Bee Lee avec la conjonction *comme* + la référence à l'objet donné

R2M15 : (…) donc là c'est un papier A4 mais en fait cela aura cette forme là comme le petit livre que je t'ai donné les contes du sac percé

M demande son avis, sa réaction

Par des formulations interro-négatives avec le verbe *choquer*

R2M16 : ça te choque pas (…)

R2M16 : on est sur ça ça te choque pas

R2M39 : cela ne te choque pas (…)

Intonation interrogative avec le mot *d'accord* en fin de proposition, mot *d'accord* dans une phrase avec le verbe *être* dont le pronom personnel *tu* est sujet, dans une question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*

R2M17 : (…) d'accord

R2M18 : (…) d'accord

R2M19 : tu es d'accord avec ça

R2M97 : est ce que tu es d'accord avec tout ça

Enoncé d'une proposition : conjonction *si* + terme d'accord dans une phrase avec le verbe *être* dont le pronom personnel *tu* est sujet + conséquence avec le verbe *discuter* dont le pronom personnel déictique *on* = nous est sujet

R2M23 : / alors si tu n'es pas d'accord avec ce titre là on discute bien sûr

Locution verbale *avoir besoin de* au présent première personne du singulier + substantif *avis* avec le possessif *ton*

R2M23 : (…) j'ai besoin de ton avis

Formulation indirecte : démonstratif *cela* + verbe *déranger* + complément personnel me + forme négative *ne pas* + *que* + verbe *changer* deuxième personne du singulier + mot interrogatif *hein*

R2M28 : cela ne me dérange pas que tu changes hein

Modal *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *changer* + expression de la cause avec le verbe *convenir* dont *te* est le complément d'objet indirect + forme négative *ne pas*

R2M28 : tu peux changer si cela ne te convient pas

Modal *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *critiquer* + question répétée deux fois avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier

R2M25 : (…) tu peux critiquer bien sûr moi/ qu'est ce que tu en penses qu'est ce que tu en penses

Double formulation : verbe *convenir* et verbe *aller* avec le démonstratif anaphorique *ça* + complément personnel deuxième personne *te*

R2M42 : ça te convient ça te va

Double formulation et répétition

R2M20 : d'accord / ça va Bee Lee

R2M21 : ça te va

Verbe *aller* au conditionnel avec le démonstratif *cela* + complément personnel *te*

R2M47 : cela t'irait (…)

Locution *avoir envie* deuxième personne du singulier au présent + verbe infinitif *laisser*

R2M24 : tu as envie de le laisser

R2M28 : c'est bon tu me dis hein c'est pas définitif au contraire cela est à discuter c'est important ce sont tes textes

M présente le travail chronologiquement

La couverture est présentée de manière implicite par la référence au titre avec le groupe nominal déictique démonstratif *ce titre là*, par la lecture du titre, par la référence au sous-titre groupe nominal déictique *le sous-titre là*, la référence aux noms des auteurs avec le connecteur *ensuite* et le groupe nominal possessif *votre nom*, la référence au nom et prénom de M avec le connecteur *et nécessairement*. Chaque fois, M justifie avec la conjonction *puisque*

R2M16 : donc ce titre là et aussi puisque (…) donc histoire de résilience puisque (…) et avec le sous titre là puisque (…) ensuite c'est votre nom (…) et nécessairement (nom et prénom de M) puisque (…)

Les pages blanches : M fait référence aux pages blanches qui se trouvent derrière la page de couverture : présentatif *il y a* + conjonction *parce que*

R2M17 : il y a une page blanche parce que (…)

L'avant-propos : verbe *faire* au passé composé première personne du singulier. Elle avance une nécessité avec le présentatif *c'est* et l'adjectif *nécessaire* puis explique avec la conjonction *parce que* et la modalité déontique, puis la locution *c'est-à-dire*

R2M18 : (…) j'ai fait un avant propos c'est nécessaire parce que (…) il faut (…) c'est à dire (…) c'est à dire (…)

M passe aux textes de Bee Lee : M situe de manière déictique démonstratif *là* + pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + référence aux textes avec le complément *avec toi*

R2M22 : (…) là on est avec toi

M présente la table des matières : verbe *regarder* sous forme impérative deuxième personne du singulier + énoncé métalinguistique *je te montre* + présentatif *il y a* + groupe

nominal *table des matières*. M explicite la fonction avec la préposition *pour* de but et la formulation impersonnelle *cela lui permet de*.

R2M23 : (…) regarde je te montre il y a une table des matières pour le lecteur cela lui permet de (…)

Lecture par M de l'avant-propos avec des commentaires

Sur le travail de Bee Lee : travail de lecture avec le verbe *lire* au futur deuxième personne du singulier

Sur le contenu : expression *cela ne dénature pas* + locution adverbiale de manière *du tout* + référence au discours tenu quelques mois plus tôt *ce que je vous ai dit en septembre octobre*

Le travail sur la forme

M présente ses modifications : présentatif *il y a*

R2M48 : donc il y a autre chose il y a des choses c'est ça il y a plein de choses que j'ai mises entre parenthèses ce sont mes commentaires

M explicite ce qu'elle a réalisé avec le verbe *mettre* au passé composé + indication de la raison introduite par la préposition *pour*

R2M25 : (…) là j'ai mis de janvier à février pour dire à quel moment ils ont été écrits

M exprime son ressenti : avec le substantif *trac* et le verbe *espèrer*

R2M22 : alors j'ai un peu le trac car j'espère que tu vas accepter je t'assure c'est vrai

M fait la correction sur son exemplaire : verbe *écrire* au futur proche première personne du singulier + substantif possessif *mien* faisant référence à l'exemplaire

R2M23 : (…) alors je ne vais pas écrire sur le tien ça je vais te le laisser je vais écrire sur le mien

M justifie ses modifications

Verbe *reprendre* première personne du singulier au passé composé + conjonction *parce que*

R2M23 : comment j'ai repris ce titre là parce que c'est le titre d'un de tes textes pour tout ce que tu as écrit et pour euh le recueil lui-même tu vois

Construction phrastique : d'un côté, référence au travail de Bee Lee avec le pronom personnel *tu* + verbe et de l'autre, référence au travail de M

R2M26 : c'est quelque chose que tu répètes plusieurs fois tu l'as dit plusieurs fois pour moi je me disais cela situe le texte c'est le foyer et en plus cela situe je suis au foyer mais en plus je vis mes anniversaires au foyer / je me disais que cela pouvait être pas mal /

R2M26 : il y avait des thèmes tu vois bah tu écrivais mais bah ça c'était plutôt sur ce thème là et ça c'était plutôt sur ce thème là alors du coup c'est ce qui explique c'est moi qui est fait ça

R2M28 : alors là tu commences par le sport et après tu vas sur ta famille mes frères mes parents tu parles de ton père des cours en classe relais tu dis tes compétences et le fait que le lien avec ton père toujours un regard sur ta famille et là tu vas sur le futur et là après je me suis dit c'est à la fois un regard sur toi et sur ta famille

R2M 38: donc ce sont les animaux et tu parles de la puce donc moi je te propose le saut de puce

Construction phrastique inverse : pronom personnel *je* d'un côté avec la référence au travail et de l'autre, pronom personnel *tu* avec la référence au travail d'écriture

R2M31 : ici j'ai appelé ça mon projet parce que là là tu c'est pour ça que j'ai coupé le texte tu commences tu as un passage ou tu parles de ton projet et tu fais une petite incise tu parles de la vieille entreprise et en fait tu continues toujours et tu termines là-dessus tu parles de persévérance et courage je laisse

R2M32 : là j'ai mis en lien avec ce que tu avais mis tu as écrit ça / donc j'ai mis mouvementé parce que à l'intérieur tu le dis à nouveau (…)

R2M40 : alors là j'ai mis mon chien mais tu parles de plusieurs chiens alors là c'est mes chiens ou alors et comme tu as dit que celui là tu aimais mais tu peux mettre mes chiens

M fait des propositions avec la coordination *ou* et proposition avec énumération, reprise d'un énoncé de Bee Lee

R2M32 : ou cela peut être moment cela peut être autre chose que ce soit la vie on peut dire autre chose instant passage

R2M33 : ou alors on reprend ça aujourd'hui cela a été on va dire mouvementé //

M formule des questions

R2M45 : alors comment faire

Emploi de la formule stéréotypée de rappel *tu te souviens*

R2M25 : celui là il y avait beaucoup de textes qui étaient tous ensemble tu te souviens

R2M37 : ensuite j'ai appelé ça comme ça rire / est ce que tu te souviens

R2M42 : d'accord / ensuite bah ensuite j'ai mis la musique parce que tu te souviens dans celui là tu parles de musique

Emploi d'un discours impersonnel : présentatif *il y a* + modalité déontique + explication avec la conjonction *parce que*

R2M43 : (…) il y a des choses il faut anonymer bah parce que il ne faut pas

Modifications précises avec le verbe *enlever*

Verbe annoncé avec la formule *je te propose de*

R2M48 : il y a des oui je te propose de les enlever

Verbe introduit par un discours intérieur *je me dis* et la question avec le terme interrogatif *est-ce que* + pronom personnel déictique *on* = nous + modal *pouvoir* formulée une fois sous forme affirmative et une autre sous forme négative

R2M48 : je me dis est ce qu'on peut l'enlever tu écris là salut je m'appelle Bee Lee est ce qu'on peut pas l'enlever

Cette proposition d'enlever est atténuée par une déclaration

R2M48 : il y en a que j'ai gardé

Elle est atténuée aussi par la locution *c'est à voir*

R2M60 : euh alors là j'ai dit là enlever le et commencer par pourtant c'est à voir

Le travail sur les idées : formulation indirecte avec la question interro-négative *est-ce que c'est pas*

R2M49 : est ce que c'est pas une idée différente (…)

En R3, anonce de la révision

Déictique temporel adverbial *maintenant* + modalité déontique *il faut* + *que* + *on* = nous + verbe *travailler*

R3M35 : bon maintenant il faut qu'on travaille tes textes tu es ok

Référence à la dernière révision : verbe *faire* au passé composé première personne du singulier + conjonction *comme* + groupe nominal déictique temporel *l'autre fois*

R3M35 : regarde comment j'ai fait j'ai fait comme l'autre fois j'ai mis à chaque fois entre parenthèses

R3M35 : (…) je te dis (…) tu vois comme l'autre fois quoi

Présentation de la manière de M de réviser

Construction alternative *soit… soit* + verbe *demander* à première personne du singulier au présent et locution adverbiale *et aussi* + verbe *proposer* à première personne du singulier + groupe nominal indéfinie *des choses*

R3M35 : soit je te demande ce que cela veut dire soit je te demande si j'ai bien compris et aussi je te propose des choses

Locution adverbiale *et aussi* + verbe *dire* à première personne du singulier présent de l'indicatif

R3M35 : et aussi sur des morceaux de textes je te dis (…)

M annonce aussi l'absence de révision : locution verbale *n'avoir rien à dire*

R3M36 : alors pour celui là j'ai rien à dire

Suite à une modification qu'elle a réalisée, M énonce une demande indirecte avec une formulation au conditionnel *ce serait* + adverbe *mieux* (…) + explicitation de la raison avec la préposition *pour* + verbe *savoir* et la locution *si tu es d'accord*

R3M50 : (…) ce serait mieux que tu lises pour savoir si tu es d'accord

R3M52 : mais ce serait mieux que tu le lises avant pour savoir si tu es d'accord

M formule des propositions avec le groupe verbal répétée à plusieurs reprises : *je te propose*, atténuation avec le modal *vouloir* à l'imparfait

R3M45 je te propose ça

R3M49 : moi je te propose en fait de mettre par thème

R3M66 : là je propose enlever mais

R3M68 : là je te propose de mettre fait

R3M63 : ok ici je te propose de la ponctuation

R3M48 : donc aussi on avait vu ça mais en fait moi je voulais te proposer avec les textes que tu as écrit les derniers tu as mis à la suite tout à la suite hein

M formule des propositions avec la construction phrastique : d'un côté référence au travail de Bee Lee avec le pronom personnel *tu* + verbe et de l'autre, référence au travail de M avec le pronom personnel *je*

R3M53 : ok c'est bien alors aussi tu as écrit plusieurs choses sur la classe relais tu as écrit à plusieurs endroits et tu as écrit ce que tu faisais au jour le jour et moi je te propose de rassembler tout ce que tu as écrit sur la classe relais

R3M67 : ici tu dis ce serait génial est ce que je le remets

M formule des propositions en l'expliquant avec la conjonction *parce que*

R3M46 : parkourir parce que en fait tu écris et en écrivant tu parcoures ce que tu as vécu et ce que tu vis tu le regardes je crois je le repense et tu le revis un peu non je me trompe

M formule des propositions avec des verbes au conditionnel

R3M56 : ici je mettrais à

R35M57 : tu vois là j'ajouterais mais

M formule des demandes

Modalité du *non savoir* + complément

R3M61 : ok sinon sur ce texte là je ne sais pas pour le titre est ce que je mets ça ou est ce que tu en as un

R3M71 : ok ah oui et là je ne sais pas si c'est l'idée

Verbe *comprendre* sous forme négative sans atténuation

R3M58 : là je ne comprends pas l'idée

Question avec interprétation et atténuation avec le verbe *croire*

R3M59 : et là c'est quoi il manque un mot je crois

Enoncé métalinguistique : *je te dis de* + atténuation avec la conjonction *parce que* + *je*

R3M60 : ok plus loin je te dis de revoir l'idée parce que je ne suis pas sûre d'avoir compris

Question introduite par l'énoncé métalinguistique : verbe *demander*

R3M70 : là je te demande qui est il

M demande son avis

Avec des questions : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier présent

R3M45 : qu'est ce que tu en penses

Locution *ça te va, ça va* et le terme *d'accord* avec le verbe *être*

R3M54 : ça te va

R36M64 : ça va

R3M65 : t'es d'accord

Structure de l'interaction

Tours de parole

Bee Lee répond de manière paraverbale en R1'. Il répond principalement de manière verbale le reste du temps. Il y a bien tours de paroles entre M et Bee Lee. La parole est partagée.

Etude 4. Le travail des stratégies génériques identitaires par l'hétérobiographie

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR ROMAIN 4

La nature de l'hétérobiographie 4

Le contenu de l'hétérobiographie 9

La fonction de l'hétérobiographie 24

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR HILDA 35

La nature de l'hétérobiographie 35

Le contenu de l'hétérobiographie 37

La fonction de l'hétérobiographie 51

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR JIM 68

La nature de l'hétérobiographie 68

Le contenu de l'hétérobiographie 68

La fonction de l'hétérobiographie 72

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR BEE LEE 77

La nature de l'hétérobiographie 77

Le contenu de l'hétérobiographie 78

La fonction de l'hétérobiographie 81

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR JAN 84

La nature de l'hétérobiographie 84

Le contenu de l'hétérobiographie 85

La fonction de l'hétérobiographie 93

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR CÉCILIA 106

La nature de l'hétérobiographie 106

Le contenu de l'hétérobiographie 108

La fonction de l'hétérobiographie 120

Le contenu hétérobiographique mémorisé 131

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR ANTHONY 142

La nature de l'hétérobiographie 142

Le contenu de l'hétérobiographie 144

La fonction de l'hétérobiographie 151

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR CLÉMENT 175

La nature de l'hétérobiographie 175

Le contenu de l'hétérobiographie 176

La fonction de l'hétérobiographie 182

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR MÉLANIE 204

La nature de l'hétérobiographie 204

Le contenu de l'hétérobiographie 204

La fonction de l'hétérobiographie 207

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIE POUR MORGANE 213

La nature de l'hétérobiographie 213

Le contenu de l'hétérobiographie 213

La fonction de l'hétérobiographie 216

Un contenu mémorisé 220

LE RÉCIT HÉTÉROBIOGRAPHIQUE POUR GABY 222

La nature de l'hétérobiographie 222

Le contenu de l'hétérobiographie 222

La fonction de l'hétérobiographie 224

ANALYSE DE L'ORGANISATION HIÉRARCHIQUE DES UNITÉS 229

Organisation thématique pour Romain 229

Organisation thématique pour Hilda 271

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Jim 305

Organisation thématique pour Bee Lee 332

Organisation thématique pour Jan 356

Organisation thématique pour Cécilia 376

Organisation thématique pour Anthony 411

Organisation thématique pour Clément 428

Organisation thématique pour Mélanie RR1 444

Organisation thématique pour Morgane RR1 449

Organisation thématique pour Gaby RR1 455

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Romain

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

R a lu le recueil de contes *histoires de résilience*. La question lui est posée en RR1 après l'histoire que R a inventée autrement dit à la fin de la rencontre. Non seulement, il répond de manière positive à la question qui lui est posée mais en plus, son intervention réactive apporte un ensemble d'informations. M formule une question totale en montrant le recueil. R indique qu'il l'a lu en utilisant le déterminant quantitatif *toutes* + verbe *lire* au passé composé première personne du singulier

RRM147 : (…) //// (M montre le recueil) est-ce que tu en as lu des histoires de ça ↑

RRR147 : oui je les ai toutes lues / je crois / je me souviens plus trop

La seconde question de M en RRM148 concernant la lecture du recueil semble indispensable dans la mesure où R indique dans sa réplique qu'il ne s'en souvient plus trop. Ainsi, M lui pose une question qui renvoie à sa capacité à citer au moins une histoire du recueil qui montrerait qu'il l'a lu. R fait une réponse positive par le mot phrase *oui*, le présentatif *c'est* au présent et à l'imparfait et le titre de l'histoire en même temps qu'il cherche dans le recueil l'histoire qu'il a appréciée et cite le titre. Sa réponse équivaut à *il y en a une que j'ai bien aimée, c'est Pourquoi Sacha nous a quittés*.

RRM148 : est-ce qu'il y en a une que tu as bien aimée ↑

RRR148 : oui c'est /// c'était euh (il regarde) pourquoi Sacha nous a quittés

A l'intervention évaluative de M, R fait une intervention réactive positive quant à l'histoire citée par le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'aime mieux celle-là*.

RRM149 : tu aimes mieux celle-là ↑

RRR149 : oui

Les fiches hétérobiographiques

La réponse à la question de la lecture des fiches hétérobiographiques se trouve dans RE4. C'est R qui est à l'initiative de ce point. En effet, dans cette rencontre, il souhaite faire des histoires ; toutefois, il montre son intérêt pour l'hétérobiographie. Il fait référence aux fiches : terme générique *truc*, substantif *feuilles*. Il fait référence aux fiches proposées lors de la rencontre en RT3 : groupe nominal déictique *la dernière fois*. Dans la mesure où il s'agit d'un changement thématique, M ne comprend pas de quoi parle R. Elle lui pose la question avec le mot-phrase interrogatif *comment* qui invite R à reformuler sa question, puis elle pose une question partielle sur le lien entre la question de R et l'objet de la thématique substantif *espace* avec la préposition de lien *à*. Finalement, elle comprend et montre à R les fiches : interjection *ah* exprimant sa compréhension + déictique démonstratif *ça*.

RER145 : il y avait un autre truc la dernière fois au lieu que cela soit fait comme ça tout ce qu'on a dit là /

REM146 : comment ↑

RER146 : les autres feuilles normalement il y a les autres feuilles

REM147 : à l'espace ↑

RER147 : ah oui

REM148 : ah ⇑ ça ↑

RER148 : oui c'est ça

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R signale ici sa future lecture de ce document. Il indique le moment et le lieu : futur proche exprimé par le verbe *aller* au présent de l'indicatif première personne du singulier + infinitif *lire* + préposition *chez* + forme forte *moi* + démonstratif déictique *ce* + substantif *soir*. Proposer de lire change le mode de travail. Cela devient un mode de travail individuel.

RER149 : je vais le lire chez moi ce soir

Parce que M poursuit l'hétérobiographie, R insiste dans une autre réplique sur sa volonté de lire : locution adverbiale *de toute façon* + futur proche *aller* présent de l'indicatif première personne du singulier + infinitif *lire*.

RER152 : de toute façon je vais lire ça donc je pense que je devrai pouvoir savoir

Finalement, M enchaîne sur la thématique de la lecture et pose alors une question totale intonative sur la lecture de l'ensemble des fiches précédentes : pronom COD *les* + adverbe déictique *déjà* + verbe *lire* au passé composé deuxième personne du singulier + groupe nominal référant aux fiches *les autres*.

REM153 : ouais ouais / tu les as déjà lu les autres ↑

R ne répond pas immédiatement ; il questionne le constituant *autres* et donc en même temps l'objet de la lecture. Sa question totale pourrait se formuler de la manière suivante : *est-ce que j'ai déjà lu les autres fiches comme celle-là ?*

RER153 : les autres comme ça ↑

Ainsi, à la réponse positive de M, R répond avec le mot-phrase positif *oui* qui équivaut à *oui je les ai déjà lues les autres*.

RER154 : oui

Le volume avec toutes les histoires

En RV1, à la question totale sur la lecture du volume, R répond qu'il n'a pas lu toutes les histoires du volume de 56 pages. Il évoque la cause : locution *ne pas avoir le temps* conjuguée à la première personne du singulier au passé composé + la quantité de lecture adverbe *tout* + verbe infinitif *lire*. Alors que M pose la question de la lecture avec le verbe *regarder*, R répond d'abord avec le verbe *lire* sous forme négative et ensuite avec le verbe *regarder* sous forme positive. M reprendra alors son questionnement sur le verbe *regarder*.

RV1M : alors est ce que tu as regardé un peu le volume le gros tas de feuilles que je t'ai donné ↑

RV1R : euh ouais mais je n'ai pas eu le temps de tout lire mais oui j'ai regardé

R formule deux appréciations positives sur les histoires :

Une appréciation générale en réponse à une question totale de M avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *cela m'a intéressé* :

RV1M : oui tu as regardé cela t'a intéressé ↑

RV1R : oui

Une appréciation plus restrictive avec le présentatif *il y a* + pronom *en* + adverbe *bien*.

RV1R : bah (…) y en a qui était bien les histoires

M s'assure que R a lu les autres histoires. Elle reprend alors la réplique de R qu'elle reformule tout d'abord sous une interrogation réitérative en écho pouvant se traduire comme suit: *tu me dis que t'en as vu que tu as trouvé bien* et complémentative *qui n'était pas de toi et qui était bien*.

Cette réplique engage R sur le questionnement du schéma narratif d'une histoire du volume qui montre qu'il a lu le volume puisqu'il fait référence, sans qu'il le sache[1], à l'histoire d'Anthony.

[1] Il ne le sait pas puisque les histoires de tous les auteurs ne comportent pas de nom ou de prénom.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RV1M : t'en as vu que tu as trouvé bien qui n'était pas de toi et qui était bien ↑

RV1R : oui

(…)

RV1R : ouais y a une histoire aussi fin je sais pas qui c'est c'est euh il est dans un groupe et en fait il parle de son pote moi je savais pas qu'il y avait le droit de faire ça

Ses propres histoires

A chaque début de rencontre, R relit son histoire que M lui apporte. Elle lui donne, il la lit devant M, il répond de manière positive à la question de sa lecture. De plus, M le questionne sur l'évaluation qu'il porte sur ses histoires, chaque fois, il formule une appréciation positive.

En RR1, appréciation positive formulée par l'adverbe *bien*.

RCM1 : ça va ↑(donne son histoire à lire) contente de te voir

RCR1 : oui (lit son histoire)

RCM2 : alors tu as lu ton histoire ↑/ t'as ton histoire ↑

RCR2 : oui

RCM3 : qu'est-ce que t'en as pensé ↑

RCR3 : elle est bien

De même en RT3, il relit son histoire et formule une appréciation positive par le mot-phrase *ouais* et la reprise de la locution de M *ça va* qui équivaut donc à *ça va, elle me plaît*.

RTM3 : (…) / regarde voilà ton histoire

RTR3 : ah ouais ouais / (relit son histoire)

RTM4 : ça va ↑/ elle te plaît ↑

RTR4 : hm ouais ça va /

En RE4, il répond par un mot-phrase : *ouais* qui signifie si elle reprend les mots de la question totale : *je m'en souviens, elle était bien*. De plus, il la relit devant M.

RE4M4 : (…) alors aujourd'hui moi je te donne ton histoire hm hm hm / tu t'en souviens de celle là ↑

RE4R4 : ouais

RE4M5 : elle était bien celle là ↑

RE4R5 : ouais / (la relit)

Lors de RP5, R ne va pas relire ses histoires ; la raison est double : il en avait fait 5 et il veut encore en faire plusieurs. Toutefois, face à ces histoires, il formule une appréciation positive : présentatif *c'est* + adverbe *bien*, verbe *être* à la première personne du singulier + adjectif *content*. De plus, il les relira lors de RV1.

RPM7 : qu'est-ce que tu en penses d'avoir fait toutes tes histoires ↑

RPR7 : bah c'est bien

RPM8 : qu'est-ce que tu ressens ↑

RPR8 : je suis content

Les suggestions sur ses propres histoires

Les suggestions apportées aux histoires de R lors de la phase 2 de révision ne portent pas sur le schéma narratif mais sur la cohérence sémantique, la concordance des temps. Il faut noter que face aux suggestions proposées, il en lit quelques-unes, il écoute M les énoncer, il relit ses histoires en fonction des suggestions. Autrement dit, il ne les lit pas dans leur totalité et en même temps, ne les refuse pas.

Le Film

En RRM1, l'hétérobiographie repose sur le film de *Vipère au poing*. R n'était pas présent lors de la projection du film. M lui fait donc un résumé qu'elle met en lien avec les

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

histoires de résilience. Autrement dit, elle raconte le film selon le schéma narratif des histoires de résilience, schéma qui se trouve affiché sur le tableau, devant les yeux de R et M, et représenté par des étiquettes. Ceci est une manière pour M de présenter à R les étiquettes à partir desquelles ils vont travailler. Après avoir rappelé le nombre des rencontres, M fait le lien entre le film et les étiquettes qui se trouvent sur le tableau.

M évoque deux aspects dans sa première réplique : en incise les personnes présentes lors du film et le travail réalisé au moment de la projection du film : présentatif *il y a* à l'imparfait et énumération des prénoms des personnes présentes. M parle du travail réalisé avec les autres jeunes : déictique personnel on = nous sans R + verbe *demander*.

RR1M1 : quand on a regardé vipère au poing on s'est demandé / il y avait Hilda Jim Jérémy et Bee Lee

Elle énonce la catégorie qui se trouve sur le tableau sans poser de question :

RRM1 : / personnage principal /

Puis, elle reprend le travail réalisé avec l'étiquette : déictique personnel *on* = nous sans R + verbe *demander* + présentatif *c'est* + substantif *histoire* + terme interrogatif *de qui* + de *quel* + énoncé de la catégorie personnage.

RRM1 : on s'est demandé c'est l'histoire de qui de quel personnage /

Elle énonce alors la réponse que les personnes ont formulée : adverbe *donc* + déictique personnel *on* = nous sans R + verbe *dire* troisième personne du singulier du présent de l'indicatif + présentatif *c'est* + désignation du personnage par l'adjectif *jeune* + le substantif *adulte*.

RRM1 : donc on s'est dit que c'est le personnage jeune et en même temps le film que l'on a regardé c'est l'adulte qui parle

M continue de rapporter ce qui s'est dit lors de la projection : *on a dit, on s'est dit*. Elle introduit dans la question rapportée la thématique générale qui se situe sur le tableau *expérience familiale difficile* avec la catégorie de cette thématique *relation difficile*.

*RRM1 : on a dit tiens qu'est-ce qu'il vit comme **expérience familiale difficile** on s'est dit est-ce qu'il vit une relation difficile*

M rapporte ce qu'ils ont conclu : réponse avec l'adverbe introducteur *donc* + désignation de la personne possessif *sa* + substantif *mère* comme réponse à la question sur la seconde étiquette dont l'énonciation est reprise:

M1 : (…) donc on a vu qu'il vivait une relation difficile avec sa mère

M poursuit l'énumération des étiquettes de l'unité thématique *expérience familiale difficile* sous forme de questions qui ne renvoient pas cette fois à un discours rapporté et sans donner de réponses.

*RRM1 : est-ce qu'il vit une **communication difficile** / est-ce que la mère le père ont des **projets** pour les enfants / est-ce que le **rapport à l'espace le rapport au temps** est difficile ⇑ /*

Lorsque M passe à l'unité thématique suivante *actions-réactions*, elle revient sur la définition des histoires de résilience. Ainsi, elle fait d'abord référence à l'unité thématique :

question partielle avec le terme interrogatif inversé : *il fait quoi*,

question partielle introduite par le terme interrogatif *comment* + verbe *réagir* à la troisième personne du singulier présent de l'indicatif,

localisation spatiale de l'unité : pronom personnel *tu* référant à R + verbe *voir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + déictique spatial *là* référant à l'étiquette qui se trouve sur le tableau + désignation spatiale de l'objet avec le groupe nominal déterminant démonstratif *cette* + substantif *vignette* + déictique spatial *là*.

RRM1 : et il fait quoi comment il réagit tu vois là avec cette vignette là /

Elle fait ensuite référence à l'objet du projet et en donne une définition :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

conjonction *comme* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *s'intéresser* décrivant la tâche + désignation de l'objet du projet avec le groupe nominal *histoires de résilience,*

reprise d'une question partielle rapportée avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + pronom *il* + verbe *faire* troisième personne du singulier en référence au personnage,

définition introduite par la conjonction *puisque* donnant la raison de se poser cette question + présentatif *c'est* + locution nominale *le fait* + les deux éléments définitoires présentés avec la conjonction de coordination *et* et des verbes [vivre quelque chose de difficile] et [réagir, agir] mis en lien avec le personnage.

> *M1 : comme on s'intéresse à des histoires de résilience / on se dit d'accord mais qu'est-ce qu'il fait puisqu'une histoire de résilience c'est le fait qu'un personnage vit quelque chose de difficile et il réagit il agit /*

Ensuite, M utilise les étiquettes qui se trouvent dans cette unité thématique affichée au tableau dans différentes phrases. Elle ne fait pas référence au film :

Phrase modale : pronom *il* + *pouvoir* + énoncé de l'étiquette.

Explicitation de la catégorie avec la locution métalinguistique *c'est-à-dire*.

Phrase de reformulation : par la modalité du vouloir à la troisième personne du singulier + verbe infinitif renvoyant au champ associatif de l'apprentissage.

> *RRM1 : / il peut apprendre c'est-à-dire il cherche à comprendre / il veut savoir / il veut avoir de l'information / si tu as le film / il cherche à comprendre / il peut gérer ce qu'il ressent sa peine / il peut avoir un projet ne pas se laisser faire / il peut aussi adopter une attitude / il peut aussi se définir c'est-à-dire redéfinir les choses et les gens*

Ensuite, M fait le lien avec le film ; elle explicite *l'expérience familiale difficile* avec les unités thématiques :

Référence au film : locution *par exemple* + préposition *dans* + dénomination du film

Référence à *l'expérience familiale difficile* : avec l'unité thématique *projet* et ici, avec la catégorie *projet scolaire* : troisième personne du singulier *elle* en référence à la mère du personnage + verbe *vouloir* à la forme négative + proposition subordonnée avec le groupe verbal *aller au collège*. En effet, la grand-mère avait prévu que les garçons aillent au collège, elle leur avait acheté avant de mourir des uniformes, avec l'unité thématique *temps* : locution verbale *avoir froid* à la troisième personne du pluriel présent de l'indicatif et avec l'unité thématique espace : verbe *séparer* à la troisième personne du pluriel présent de l'indicatif

> *RRM1 : elle ne veut plus qu'il aille au collège / ils ont froid / ils sont séparés les uns des autres*

Elle ne parle pas de la communication. Ensuite, M fait référence aux actions du personnage :

Référence au personnage par son surnom introduit par l'adverbe conclusif *donc* : *et donc Brasse Bouillon*

Description des actions à la troisième personne du singulier référant au personnage jeune avec

Catégorie *apprendre* avec le verbe *essayer de chercher*, des verbes de déplacement *aller*, *prendre* et des verbes de parole *demander, dire* ;

> *RRM1 : il essaie de chercher il va chez les grands parents il prend le film il demande à la bonne il dit viens voir le film pour comprendre il adopte une attitude /*

Catégorie *projet* avec la citation au discours indirect des paroles du personnage : *il dit qu'il va prendre son destin en main*

Catégorie *gérer le ressenti* : avec la citation au discours indirect du personnage : il dit que son orgueil sera plus fort que sa peur, il dit qu'il ne l'aime plus.

Pour exposer l'unité thématique *situation de vie après*, M reprend sur le personnage. Elle distingue le personnage jeune du personnage adulte : expression adverbiale *en fait* + pronom personnel déictique *on* + auxiliaire *avoir* troisième personne du singulier présent

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

de l'indicatif + adjectif numéral *deux* + référent substantif *personnag*. + énumération distinctive de l'état du personnage introduite par la conjonction *et* des substantifs *enfant* et *adulte*.

M distingue le moment de l'enfance en faisant référence à l'étiquette *établissement* par le référent *collège* et le moment de l'âge adulte en faisant référence à l'étiquette *sa famille* par le groupe nominal *sa propre famille*. M poursuit la lecture des étiquettes : locution adverbiale *et après* + locution verbale *faire quelque chose de sa vie* troisième personne du singulier au présent de l'indicatif. M aborde l'étiquette *récit* de deux façons : en la nommant dans la phrase simple *il fait un récit* et en montrant le livre appuyée par le groupe nominal *la preuve*.

En définitive, M fait une hétérobiographie *résumée* de Vipère au poing :

elle ne parle que du personnage principal et non des deux frères et du père.

elle n'aborde pas toutes les unités thématiques par exemple celle de la communication

elle ne donne pas de détail sur quelques actions notamment qu'ils essaient de la tuer à deux reprises.

elle n'évoque pas le fait que la mère les a frappés même si cet aspect renvoie à la maltraitance physique et non psychologique objet du travail.

Mais elle parle des différentes étiquettes en en montrant le mode d'utilisation. En effet, M renvoie à la tâche, réalisée après la projection, avec les étiquettes. Enfin, elle a explicité les étiquettes en les reformulant de diverses manières. R a ici une première explicitation du schéma narratif : même si le schéma narratif pour *Vipère au poing* n'est pas linéaire, il y a un schéma narratif complet ou une hétérobiographie en diagonale autrement dit qui peut être construite horizontalement à partir d'unités thématiques présentes et citées dans chacune.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile

R interrompt souvent M au moment où elle réalise l'hétérobiographie afin de pouvoir donner ses exemples. De plus, R ne souhaite pas entendre le conte que propose M. Dans cette analyse, il y a à déterminer si l'hétérobiographie est complète concernant le schéma narratif *histoires de résilience* c'est-à-dire s'il y a des éléments hétérobiographiques qui lui permettent un apprentissage de ce schéma.

Analyse du texte : les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Franck, Germain, Marina, Myriam, Lorène

Surnoms cités : Poil de Carotte

Nouveaux prénoms : Tim Guénard, Rachel, Thierry

Le co-texte sur la thématique : expérience familiale difficile

Pour Johnny, Franck, Germain, Marina, Myriam, Lorène et Poil de Carotte, le cotexte est le même : substantif : *relation*, adjectif : *difficile* + explicitation des relations.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

En RRM34, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Germain, Myriam, Lorène,

Surnoms cités : Poil de Carotte,

Nouveau prénom : Thierry,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pronom personnel pluriel générique : ils

Le co-texte de la thématique et la catégorie apprendre

Pour Thierry : opération cognitive avec le verbe *penser à autre chose*

Pour ils : verbe *apprendre*

Pour Franck : modalité de la visée avec le verbe *chercher à comprendre*

Pour Germain : champ associatif de l'apprentissage avec le verbe *se poser des questions*

Pour Myriam : champ associatif de l'apprentissage avec le verbe *se demander*

Pour Lorène : champ associatif de l'apprentissage avec les verbes *se poser la question, observer*.

Pour PDC : champ associatif de l'apprentissage avec le verbe *comprendre*

En RRM38 + RRM44 + RRM53, le texte avec la catégorie se définir :

Prénoms cités : Franck, Germain, Myriam, Johnny, Barbara, Lorène, Marina

Surnoms cités : Brasse Bouillon,

Nouveau prénom : Thierry,

Pronom personnel : pluriel générique : ils, forme forte disjointe : lui

Le co-texte pour la thématique et la catégorie se définir:

Pour Brasse Bouillon : locution verbale *avoir le réconfort*, verbe *dire*

Pour Franck : verbe *aller* + indication du lieu

Pour Myriam : verbe *aller* + indication du lieu, verbe *se dire*

Pour Germain : verbe *aller* + verbe infinitif *voir* + indication de la personne, verbe *appeler*

Pour Johnny : verbe *penser* au passé composé + substantif *ses copains*, verbe *prendre* + objet définitoire *le dictionnaire*

Pour Barbara : verbe *voir* + personnes citées (ses copains et la famille),

Pour Lorène : verbe *appeler* + personne appelée

Pour Marina : verbe *parler*.

En RRM62, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir un projet :

Prénoms cités : Germain, Johnny

Locutions nominales génériques : autres enfants

Le co-texte pour la catégorie avoir un projet

Pour Germain et Johnny : verbe *se dire*

Pour locution nominale générique : verbes *se dire* et *être* sous forme négative *ne pas*.

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie gérer le ressenti

Locutions nominales génériques : les personnes

Prénoms cités : Myriam, Lorène

Nom et Prénom cité : Hervé Bazin

Forme disjointe : lui

Le cotexte pour la thématique et la catégorie gérer le ressenti

Pour Myriam : modalité de la visée *décider de ne plus aimer*

Pour Lorène : opération cognitivo-discursive *dire qu'il n'est rien pour moi*

Lui : opération cognitivo-discursive *il dit ce n'est pas ma mère* (pour parler de Johnny).

Il manque l'hétérobiographie **adopter une attitude**.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

En RRM117 + RRM118, le texte avec les catégories appellatives

Enoncé de l'intitulé de l'unité thématique

Prénoms cités : Johnny, Franck, Myriam, Lorène

Locutions nominales génériques : des personnes

Les catégories de l'unité *situation de vie après* ne sont ni utilisées, ni décrites les unes à la suite des autres et ni citées.

Pour des personnes : verbes *aller* + *foyer* = catégorie foyer, verbe *vouloir partir* + indication du lieu = catégorie autre famille

Pour Johnny : modalité du vouloir sous forme négative + verbe infinitif *ne plus vouloir être* = établissement,

Pour Franck : verbe *aller* + indication du lieu chez un patron = autre famille,

Pour Myriam : paraphrase *cela va être pareil* = autre famille,

Pour Lorène : verbe *fuguer* = autre.

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique sur les transformations

Le texte avec les catégories appellatives

L'unité thématique n'est pas citée.

Locutions nominales génériques : toutes ces personnes-là

Prénoms cités : Lorène, Johnny, Franck

Pronom personnel : pluriel ils,

La catégorie **récit** est utilisée explicitement

Le cotexte avec la catégorie

Pour toutes ces personnes-là : locution verbale *décider de faire quelque chose de leur vie*

Pour Lorène : pronom elle + verbe *être* à la troisième personne du singulier + substantif *fondatrice* = choix

Pour Franck : pronom il + verbe *vouloir* + *écrire* = récit + choix

Pour Johnny : pronom il + verbe *dire* + verbe écrire = récit + choix

Pour Pronom personnel pluriel ils : *faire leur récit*

Synthèse sur le contenu en RR1

En comparant l'hétérobiographie (voir tableau ci-dessous) qui devait être énoncée avec celle qui a été effectivement énoncée, deux remarques principales sont à faire.

Tout d'abord, selon une première lecture, il semblerait que la catégorie *adopter une attitude* n'ait pas été abordée. Toutefois, il convient de noter que d'un point de vue théorique, *adopter une attitude* est la conséquence de la gestion du stress c'est-à-dire de la stratégie d'apprentissage ou encore de la stratégie émotionnelle. Dans ce contexte, elle a été abordée notamment en ce qui concerne l'action *ne plus aimer*. Par contre, il faudra noter dans la suite de l'analyse si cette absence se répète pour une même personne ou pour toutes et dans toutes les rencontres. Ensuite, a été énoncée dans la thématique *relation* et l'unité thématique *actions-réactions*, la catégorie *se définir* qui était prévue dans la thématique *communication* soit en RC2 dans l'unité thématique *actions-réactions*, catégorie *définir*. Il semble ici plus judicieux de l'énoncer dans la mesure où il est question de relation : l'adolescent définit la relation. De plus, beaucoup d'éléments qui étaient initialement prévus n'ont pas été énoncés.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	rd	a1	A2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	N	N	N	O	O	0	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	O	N	O	O	O	O	0	0	0	0	0	O	0	N	0
Lorène	Rd	O	N	O	O	0	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	Rd	0	O	N	O	0	0	N	0	0	N	0	N	N	N	0
Aline	N	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Marie	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	N	N	N	0
Pdc	Rd	O	N	N	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	0	O	O	O	0	0	0	0	0	0	O	0	0	0
Tim	Rd	O	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	O	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	O	0	O	O	0	0	0	O	0	0	0	N	N	0	0
Franck	Rd	O	N	N	O	0	0	0	N	O	0	N	O	N	N	0
Thierry	Rd	O	N	O	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	Rd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ils	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Autres enfants	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Les personnes	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
Ces personnes	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N

Tableau : hétérobiographie RR1 pour Romain

Interruption en RC2 et contenu hétérobiographique

Dans cette rencontre, R interrompt à nouveau M lui indiquant qu'il a des devoirs à faire. Il y a donc à noter de quelle hétérobiographie, il dispose.

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

En RCM13 et RCM17, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir ou non le droit de parler

En RCM13 Personnes définies et indéfinies : eux, certains, des personnes, les personnes qui sont là, en RCM17, donc là eux

Prénoms cités : Lorène, Johnny, Myriam

Référence déictique : montre les livres pour Johnny, Germain, Myriam et Franck

Le co-texte avec la thématique et la catégorie

Pour eux : présentatif *cela* + énoncé des catégories en lien avec celle de l'unité thématique *avoir le droit ou pas de parler, être appelé ou non par son prénom, vivre certaines situations de communication.*

Pour des personnes : énoncé d'une restriction *si je ne t'en parle pas*

Pour les personnes : référence aux livres avec le pronom relatif *qui* + le verbe *être* + le déictique *là* + catégorie énoncée *avoir le droit ou non de parler*

Pour Lorène : énoncé de la catégorie + reprise *avoir ou non le droit de parler* + énoncé du sujet de la maltraitance possessif *son* + substantif *beau-père*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Johnny : référence à l'auteur de la maltraitance avec le groupe nominal *sa mère adoptive* + pronom *lui* anaphorique de Johnny + description de l'acte de maltraitance : *elle lui met un torchon dans la bouche*

Pour Germain : référence à l'auteur de la maltraitance avec le pronom *elle* + ouverture du livre à la description par Germain (auteur du livre) de l'acte de maltraitance : *elle elle fait quelque chose de particulier regarde ce qu'elle fait elle*.

Pour Franck : présentation de Franck avec l'embrayage déictique *et lui aussi* + pronom *il* + acte de maltraitance avec le substantif liste : *et lui aussi il a une liste*.

Pour Myriam : pronom déictique spatial *elle* + énoncé de l'acte de maltraitance en lien avec la catégorie : *elle elle a pas le droit de parler*.

Pour Myriam : déictique *là* référence au livre + *pronom déictique spatial elle + définition de l'acte avec présentatif c'est : là* elle c'est le mensonge.

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie vivre certaines situations de communication

M cite la catégorie en RCM18 : vivre certaines situations de communication

Prénoms cités : Germain, Johnny,

Personnes indéfinies : RCM18 : y en a ils, trois fois

Le cotexte avec la catégorie vivre certaines situations de communication

Pour les deux prénoms : reprise anaphorique *ils* + description de l'acte communicationnel de maltraitance introduit avec le verbe *parler*: *ils ont intérêt de parler.*

Pour y en a ils : prénom *Myriam* + description de l'acte de maltraitance langagier : modalité *devoir se taire*.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie thématique être appelée ou non par son prénom

M cite la catégorie en RCM26 : *alors être appelé ou non par son prénom*

Personnes indéfinies : pour certains

Prénoms cités Germain, Franck et Myriam concernés par cette catégorie : locution par exemple apposée à chaque prénom, Franck + préposition aussi

Surnom : là c'est poil de carotte

Prénoms cités Lorène comme non concernés par cette catégorie : mot-phrase non + anaphorique là référant à la catégorie envisagée

Le cotexte de la catégorie thématique être appelée ou non par son prénom

Pour Poil de Carotte : M ne fait pas d'emblée le récit hétérobiographique, elle sollicite si R connaît ce qui motive le choix par la mère du surnom de Jules Renard : *pourquoi d'après toi*.

Pour Franck : prénom déictique *lui* + anaphorique *il* + acte de maltraitance langagier *être appelé* + nom de l'insulte : *lui il sera appelé vaurien toujours*.

Pour Germain : pronom déictique *lui* + pronom anaphorique *il* + acte de maltraitance langagier être appelé + intitulé de l'appellation : *lui il sera appelé monsieur non*

Pour Johnny : reprise avec l'adverbe *donc* + pronom déictique référant au livre *lui* + énoncé du prénom et du nom Johnny Subrock + description de l'acte de maltraitance langagier sur le prénom avec l'énumération des changements de prénom. Ici aussi, M va interpeller R sur le nombre des insultes : question introduite par le terme interrogatif *combien.* M donne le nombre après la proposition de R et explicite quelques insultes.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie communication non-verbale

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RCM49, M engage le récit hétérobiographique sur la communication non-verbale. Cette catégorie est abordée de manière démonstrative : en même temps que M énonce un exemple de ce type de communication, elle illustre de manière non-verbale l'exemple et elle montre le livre de Franck : *on fait comme ci je lève les sourcils* + verbe *regarder* forme impérative deuxième personne du singulier. Franck est cité par le pronom *il*.

Prénoms cités : Aline, Marie, Barbara

Surnom cité : Poil de Carotte

Le cotexte de la catégorie communication non-verbale

Pour Franck : désignation du lieu *à table* + description de l'acte de maltraitance communicationnelle introduit par une modalité *ce qu'il doit faire*.

Pour Poil de Carotte : désignation du moment *le repas* + désignation du lieu *à table* + description introduite par *cela se passe d'une certaine façon* + lecture de la séquence du livre intitulée *La mie de pain*.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie certaines paroles

Cette catégorie est abordée par la conjonction *sinon* marquant l'enchérissement de l'unité thématique + substantif *la communication* + présentatif *c'est* + adverbe indiquant un ajout *aussi* + désignation de l'acte de maltraitance avec le substantif *ordre*. Elle est aussi proposée avec la coordination *ou* + par le présentatif *c'est* + groupe nominal *reproches, remarques désagréables*.

Le cotexte de la catégorie certaines paroles

Pour Aline : désignation de l'auteur possessif *sa* + substantif *mère* + verbe décrivant l'acte de maltraitance langagier *bouder* + description de cet acte.

Pour Marie, Barbara : présentatif *c'est* + énoncés de certains actes de langage directifs.

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

M ne poursuit pas l'hétérobiographie sur la communication en tant qu'expérience familiale difficile, elle engage l'unité *actions-réactions* parce que R fait une rupture thématique. Elle annonce donc ce que R et M vont faire : déictique *on* = nous + futur proche *aller* + verbe infinitif *faire*. M commence par la catégorie *apprendre*.

*RCM56 : après il y a ça alors qu'est ce qu'ils font **on** va le faire tout de suite*

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie apprendre

Personnes indéfinies : ils

Le cotetexte de la catégorie apprendre: verbe apprendre

R interrompt à nouveau l'hétérobiographie. Il veut donner des idées. Il poursuit sur cette catégorie. Toutefois, en RCM93, M reprend l'hétérobiographie sur cette unité thématique *actions-réactions* mais en changeant de catégories.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie se définir

Reprise : énoncé de la thématique générale de la rencontre : déictique temporel *là* + présentatif *c'est* + substantif *communication*.

Personnes citées: toutes ces personnes, elles

Prénoms cités : Myriam, Johnny

Le cotexte de la catégorie se définir

Pour Myriam : déictique *elle* référant à Myriam par l'intermédiaire du pointage du livre + description de l'action référant à la définition être baptisée.

Pour Johnny : pronom anaphorique *lui* + pronom *il* + description de l'action avec le groupe verbal *se faire appeler*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R interrompt à nouveau M. Il veut savoir s'il peut donner des éléments auxquels il pense pour son histoire. Cette nouvelle interruption entraîne un autre changement dans le contenu de l'hétérobiographie.

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées

Dans la même séquence interactionnelle, M parle des deux thématiques.

Le texte avec les catégories appellatives sur l'unité situation de vie après

Personnes indéfinies : pour eux, ils, pour certains, ils

Le cotexte sur l'unité situation de vie après

Pour ils: énoncé des catégories référant à l'unité thématique : *foyer, internat, famille*.

Le texte avec les catégories appellatives sur l'unité transformations

Cette unité est abordée à partir de l'emploi de la préposition *après*.

Personnes indéfinies : pour eux, ils

En cotexte**,** *la catégorie* choix *est utilisée sous la forme du verbe conjugué choisir + désignation de l'objet du choix avec le substantif* métier.

Synthèse sur le contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec R. Toutefois, M file l'hétérobiographie :

elle resitue la thématique de la rencontre : *communication*

elle part de ce que R a dit sur le choix de son métier : *tu penses déjà à ton métier*

elle poursuit sur l'unité thématique *transformations* : *les trois personnes que j'ai rencontrées* + verbe *choisir*

elle reprend la catégorie *apprendre* de l'unité thématique *actions-réactions* en lien avec ces personnes : *je te dis apprendre elles ont appris* + description de l'objet de l'apprentissage *la communication non-verbale*

elle revient à l'unité thématique *transformations* en interrogeant R : *utiliser dans leur métier + tu sais ce qu'elles ont fait comme métier*

elle énonce le métier et finit l'énoncé hétérobiographique sur l'unité thématique *transformations* pour d'autres personnes : anaphorique *elle* pour parler de Lorène, anaphoriques *lui il* pour parler de Tim Guénard, de Johnny Subrock, de Franck, prénom cité Barbara.

nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
vap	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N												
Johnny	cd	O	O	N	O	N	N	N	N	N	N												O
lorène	cd	O	0	N	N	N	N	N	N	N	N									O			O
Barbara	cd	N	N	O	N	N	O	N	N	N	N												O
Aline	cd	N	N	O	N	O	O	N	N	N	N												
Marie	cd	N	N	O	N	O	O	N	N	N	N												
pdc	cd	N	O	N	N	O	N	N	N	N	N												
Germain	cd	O	O	N	O	N	N	N	N	N	0												
tim	cd	O	0	0	0	0	N	0	0	0	0									O			O

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	cd	O	O	N	O	N	N	N	N	N	N												
Franck	cd	O	O	N	N	O	N	N	N	N	N												O
thierry	cd	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0												
rachel	cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
eux	cd	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
certains	cd	O	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
ils	cd	O	N	N	O	N	N	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N			O			
des personnes	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O		N	N	N	N	N						
les personnes	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
toutes ces personnes là	cd	N	N	N	N	N	O																
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N				O			O
ces personnes	cd																						O
chacun	cd																						O
des personnes	cd																						O
leur avenir	cd																						O
des exemples	cd																						
elles	cd						O					O								O			

Tableau hétérobiographique en RC2 pour Romain

Deux éléments hétérobiographiques doivent être ajoutés A6 : réagir et T6 : transformer.

Est-il gênant d'avoir été interrompue ? En ce qui concerne l'expérience familiale difficile, même si toutes les personnes n'ont pas été évoquées, toutes les catégories qui devaient être aborder l'ont été. Il apparaît gênant d'avoir été interrompue sur les actions et réactions dans la mesure où elles permettent non seulement de lancer le récit mais aussi d'apporter des éléments pour l'histoire à venir de R.Toutefois, le récit oral sur la parole et les actions et réactions a été fait en RR1. En effet, R a évoqué l'idée qu'il faisait comme s'il n'entendait pas ou encore il choisissait de parler quand même.

Avoir dû enchâssé les deux unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* n'apparaît pas gênant non plus dans la mesure où dans ces unités, il s'agit de répétitions : la *situation de vie après* reprend les éléments évoqués en RR1 (où vont les personnes, ce qu'elles décident de faire -avoir une famille et comment lui parler). De même, en ce qui concerne les *transformations*, l'exemple le plus prototypique concernant la transformation de ce qui a été appris enfant dans la communication a été repris bien qu'il y ait eu interruption. L'interruption a permis à M d'expliciter le but de l'hétérobiographie qui est en même temps le but du projet. Il semble que l'hétérobiographie soit une hétérobiographie synthétisée.

Contenu hétérobiographique en RT3

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie emploi du temps

M commence par l'emploi du temps. M énonce toutes les catégories de l'unité thématique *temps* avec reprise du substantif *temps*: *le temps des activités, le temps des devoirs, et le temps vécu en fonction de l'état de l'adulte* et avec énumération *le lever le coucher la nuit en expérience familiale difficile*.

Personnes indéfinies : *certaines personnes*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Forme définie : *lui* pour parler de Johnny en référence avec le livre.

Johnny présenté de manière indéfinie : présentatif *c'est* + verbes à l'infinitif

Prénoms cités : Myriam, Marie

Le cotexte de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie emploi du temps

Pour Myriam et Marie : M donne les exemples avant de citer les prénoms de *Myriam*, *Marie* et conclut sur le fait que cela concerne *Myriam* : reprise anaphorique de ce qui vient d'être énoncé *ça* + présentatif *c'est* + groupe nominal *le cas de Myriam*.

Pour lui : M énumère tout ce que Johnny a à faire.

Pour certaines personnes : emploi de la catégorie *un emploi du temps*

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

M énonce la catégorie : reprise du substantif *le temps* + présentatif *c'est* + adverbe renchérissant le contenu *aussi* + énoncé de la catégorie *le temps des devoirs*.

Personnes indéfinies : M fait remarquer que cela ne concerne pas toutes les personnes, préposition pour indiquer la personne concernée avec le pronom indéfini *autre* + phrase négative: *pour d'autres cela ne pose aucun problème*.

Prénoms cités : Myriam, Franck, Lorène, Johnny, Germain, Marie

Le cotexte de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

Pour Myriam et Franck: pronom pluriel *ils* + négation *ne pas* + verbe *pouvoir*. M reprend chacun et donne des exemples de la situation.

Pour Johnny : définition de la personne avec le pronom *il* + verbe *être* + nationalité *coréen* + modalité déontique *devoir* + verbe infinitif *apprendre* + description de ce qu'il doit apprendre.

Pour Lorène : présentatif *c'est* + adverbe *pareil* + description de ce qui est pareil.

Pour Germain : modalité déontique *devoir* + verbe infinitif *travailler* + description du travail.

Pour Marie : possessif *son* + substantif *père* + verbe *décider* + description de la décision.

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie du temps quotidien

M énonce le contenu de cette catégorie en RTM44 avec reprise du substantif *le temps* + présentatif *c'est* + reprise du substantif *le temps* + énumération des moments de la journée *du lever du coucher de la nuit*.

Personnes définies et indéfinies : *elle* référant au livre de Myriam, *ils*

Prénoms cités : Aline, Germain

Le cotexte de l'unité thématique et la catégorie

Pour Myriam : présentatif *c'est* + verbe *se lever* + description de ce qui se passe.

Pour Germain : substantif *la nuit* + verbe *réveiller*

Pour Aline : référence au temps de la bouderie de sa mère : possessif *sa* + substantif *mère* + verbe *bouder*.

Pour ils : verbe *ressentir* + préposition *comme* + adjectif *difficile*

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie état de l'adulte

M énonce la catégorie : rappel de la thématique avec le substantif *le temps* + présentatif *c'est* + adverbe *aussi* + la catégorie.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Personnes indéfinies : certains enfants

Prénoms cités : Lorène, Germain et Myriam

Le cotexte de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie état de l'adulte

Pour les trois prénoms : présentatif *c'est* + catégorie + substantif *alcool*. M décrit ensuite la situation de chacun.

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle de la catégorie le temps des fêtes

M énonce la catégorie.

Personnes indéfinies : certains,

Prénoms cités : Johnny, Barbara, Myriam, Germain

Le cotexte de l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des fêtes

Pour certains : substantif *anniversaire* + verbe *fêter* au passé composé + négation *ne pas*.

Pour Johnny : locution *par exemple*. M décrit la situation de Johnny.

Pour les prénoms Barbara, Myriam et Germain. Elle décrit la situation de chacun.

Le texte avec les catégories appellatives avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle de la catégorie le temps du secret

M énonce la catégorie.

Prénoms cités : Myriam et Johnny

Le cotexte avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle de la catégorie le temps du secret

Pour les prénoms cités : pronom *ils* + verbe *pouvoir* + négation *rien* + verbe *dire* à l'infinitif. M décrit leur situation.

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour les catégories adopter une attitude et apprendre

M entame cette unité en posant la question avec le verbe réagir conjugué à la troisième personne du pluriel : *comment est-ce qu'ils réagissent* (en RTM59).

M cite les deux catégories : adopter une attitude et apprendre.

Personnes indéfinies : ils, certains, d'autres, ce qui est commun, il y a des personnes

Prénoms cités : Franck, Myriam, Johnny, Barbara, Lorène, Marie

M précise le récit à venir, elle signale que toutes les catégories de cette unité ne seront pas décrites : *il ne va pas y avoir tout ça*. M insiste sur un aspect : futur proche + présentatif *il va y avoir* + adjectif numéral *deux* + substantif générique *choses* + adjectif évaluatif *importantes*.

Le cotexte des catégories adopter une attitude et apprendre

Pour ils: verbe *aller* conjugué à la troisième personne du pluriel + verbe infinitif *apprendre à* + verbes infinitifs *vivre, réagir* + description de ce qu'ils apprennent.

Pour Franck : verbe *aller* + désignation du lieu.

Pour Franck et Myriam : pronom *ils* + verbe *adorer* + substantif *l'école*.

Pour certains : verbe *vivre* + groupe nominal *le moment présent* + description.

Pour d'autres : verbe *penser à* + objet de la pensée avec le substantif *l'avenir* + description.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Dans cette rencontre, apparaît enfin la catégorie *adopter une attitude*. Toutefois, elle a ici un sens particulier à savoir celui d'une *attitude temporelle*, sens différent de celui concernant le rôle adopté en tant que personnage.

Pour Johnny : verbe *penser* + substantif *passé*.

Pour Franck et Myriam : verbe *faire* + substantif *les devoirs* + description de chacun.

M glisse vers les unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* avec les prénoms : Barbara, Marie, Lorène.

Analyse du texte et du cotexte avec les unités thématiques situation de vie après et transformations

Le texte avec les catégories appellatives

Personnes indéfinies : il y a des personnes

Prénoms cités Barbara, Marie, Lorène

Le cotexte des catégories construction, récit

Pour Barbara : référence à l'âge *dix huit ans* + verbe *reprendre* + substantif *étude*. Ce substantif englobe à la fois la situation de vie après et la construction.

Pour Lorène : verbe *s'occuper* + substantif *des enfants*. Ce substantif fait référence à la construction de Lorène en terme de métier.

Pour il y a des personnes : le début de la réplique de M renvoie à l'unité précédente puis la suite engage vers l'unité thématique *transformations* et plus précisément à la catégorie *récit* avec l'adverbe *après* + les substantifs *livre* et *témoignage* + le participe passé *écrit*: *il y a des personnes qui ne veulent pas parler du passé et en fait après elles se rendent compte bon c'est pour ça qu'il y a ces* ***livres*** *là et que je te les présente elles tu vois c'est* ***écrit témoignage***

Synthèse sur le contenu en RT3

Le contenu hétérobiographie est presque complet : en effet, R n'interrompt pas M comme cela a été le cas dans les rencontres précédentes. Ce qui n'est pas abordé l'est dans les fiches hétérobiographiques. En ce qui concerne le temps, les deux éléments essentiels en ce qui concerne *les actions* et les *transformations* ont été abordés à savoir *adopter une attitude et apprendre* pour l'un et *construction* et *récit* pour l'autre. Les catégories thématiques *transformations* et *situation de vie après* sont enchâssées.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Expérience familiale difficile le temps																				
Nom	td	td1	td2	td3	td4	td5	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	N	N	N	N	N	N	N	N													
Johnny	td	O	O	O	0	N	O	O													
Lorène	td	O	O	N	O	N	N	N										O			O
Barbara	td	O	N	O	0	N	N	N										O			O
Aline	td	O	N	N	0	O	N	N													
Marie	td	O	N	N	0	N	N	N										O			O
Pdc	td	N	0	0	0	0	N	N													
Germain	td	O	O	N	O	O	N	N													
Tim	0	0	0	0	0	0	0	0													
Marina	0	0	0	0	0	0	0	0													
Myriam	td	O	O	N	O	O	O	O													
Franck	td	O	O	0	N	N	O	O													
Thierry	0	0	0	0	0	0	0	0													
Rachel	0	0	0	0	0	0	0	0													
Des personnes			N	N	N	N	O	O													
Certains		O	O	O	O	N	O	O													
Ils		O	N	N	N	O	O	O													O
D'autres		O	N	N	N	N	O	O													

Tableau Hétérobiographique sur le temps / Romain

Contenu hétérobiographique en RE4

En RE4, R veut raconter des histoires et l'ordre de l'hétérobiographie est alors inversé. Concernant l'hétérobiographie spatiale, il y a de toutes façons moins d'éléments théoriques à aborder car comme pour le temps, cela ne concerne pas tous les enfants. De plus, *la situation de vie après* renvoie à ce qui a déjà été évoqué dans d'autres rencontres et les *transformations* à des éléments qui ont déjà été abordés pour deux personnes dans d'autres rencontres. Seul un élément nouveau dans les *transformations* apparaît: celui des actions reprises pour Barbara.

Ainsi, les personnes citées sur le mode négatif avec les catégories appellatives sont *moins de personnes, pas tout le monde.*

M annonce la quantité du contenu hétérobiographique par une comparaison avec ce qui a été abordé précédemment avec la locution adverbiale: *un peu moins* + énumérations des thématiques *communication*, *temps*. Elle en donne l'explication : conjonction *parce que*.

REM13 : alors aujourd'hui on parle de l'espace (beaucoup de bruit dans la cuisine) il y a un peu moins de un peu moins de choses que ce que l'on a abordé sur la communication ce que l'on a abordé sur le temps parce que cela concerne moins de personnes

M n'énonce pas l'ensemble des catégories : elle s'appuie sur le thème énoncé par R à propos de sa future histoire *pas de place dans la volière*. Elle reprend ce thème, qu'elle concède et qu'elle reformule. Cela lui permet d'avancer la thématique de l'espace avec la catégorie *libre* en utilisant l'adjectif *libre* sous forme négative *ne pas*. Puis, elle énonce une autre catégorie *intérieur/extérieur* avec la proposition *espace qui est vécu à l'extérieur*. Ensuite, elle amorce une explicitation : phrase interrogative métalinguistique *qu'est-ce que cela veut dire*. Il y a une incise sur les personnes concernées. Enfin, elle reprend sur la première catégorie *libre* avec la phrase introduite avec le présentatif *c'est* et en donnant une réponse définitoire à sa question avec l'expression métalinguistique *cela veut dire*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM20 : l'espace là tu dis pas de place dans la volière effectivement il y a l'espace dans lequel on n'a pas de place espace qui n'est pas libre espace qui est vécu à l'extérieur alors qu'est ce que cela veut dire alors l'espace cela ne concerne pas forcément tout le monde mais c'est l'espace qui n'est pas libre cela veut dire pas libre d'être utilisé

R interrompt à nouveau M. Alors M lance le récit oral que R ne suit pas. Il veut fait des histoires. Elle reprend l'hétérobiographie en REM145.

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique espace

Personne citée : des personnes deux fois, pas pour d'autres, d'autres

Présentation générique : il y a toutes ces petites choses

Prénom cité : Johnny

Le cotexte de l'unité thématique espace

Pour des personnes : expression renvoyant à l'enfermement : locution *le droit de sortir* sous forme négative *pas*, expression renvoyant à la non liberté de circuler : verbe *obliger* + verbe *rester* + indication du lieu *dans un endroit* + énoncé de la catégorie sous forme négative *pas libre*.

Pour Johnny : énoncé de la catégorie *évolutif* avec la locution prépositive *au fur et à mesure* + énumération des endroits.

Catégorie énoncée après la coordination *ou* dans une construction verbale *rester enfermé*.

Finalement, R demande les fiches hétérobiographiques et indique qu'il va les lire.

Synthèse sur le contenu en RE4

L'ensemble du contenu hétérobiographique n'a pas été abordé. Aurait-il fallu aborder dans la thématique *espace* l'unité thématique *situation de vie après* avec la catégorie *foyer* en lien avec l'internat pour Germain, Myriam, Franck et Johnny ? Il se trouve que R parle de lui-même du foyer et aussi que M le questionne à d'autres moments sur le foyer. Par ailleurs, la méthode d'éducation biographique ne porte pas sur la thématique du foyer mais sur la thématique de la maltraitance familiale qui a pour conséquence le foyer dans une approche de résilience. Le foyer est étudié en terme de *situation de vie après* à savoir *après l'expérience familiale, situation qui se vit au présent* et de *transformations* au sens de *construction* ou non. R suit cette approche thématique. Il parle du passé, du présent et de l'avenir sur ces deux thèmes.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

nom	ed	e1	e2	e3	e4	e5	e6	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
vap	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0	N	0										
Johnny	O	N	N	N	N	O	N	N	N	0	N	0										
lorène	N	N	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0								N		
Barbara	N	N	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										N
Aline	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Marie	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
pdc	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Germain	N	N	N	N	0	0	N	N	N	N	N	0										
tim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								N		
marina	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
Myriam	N	N	N	N	0	0	0	N	N	N	N	0										
Franck	N	N	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0										
thierry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
rachel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
des personnes	O	O	N	0	0	0	O	0	0	0	0	0										
d'autres	O	O	O	0	0	0	O	0	0	0	0	0										

Tableau hétérobiographique sur l'espace pour Romain

Contenu hétérobiographique en RP5

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives de l'unité thématique transformations et la catégorie choix

Personnes indéfinies : elle + référence au livre de Myriam, lui il pour Germain en montrant son livre, eux

Prénom : Lorène

Le cotexte de la catégorie choix

Pour Myriam : lecture de la quatrième de couverture = projet pour les autres

Pour Lorène : verbe *expliquer* + lecture de la jaquette + description de ce qu'elle a fait.

Pour Germain : verbe *écrire* + substantif *livre* + lecture du début du livre.

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité expérience familiale difficile avec celle sur les actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives

sa mère à elle en montrant le livre pour parler de Myriam,

lui là en montrant le livre de Johnny,

la mère aucun projet pour lui pour parler de Germain en montrant le livre,

les autres que j'ai rencontrées + prénoms cités Barbara, Marie et Aline,

ceux-là et là : distinction entre les récits et les personnes rencontrées, *toutes les personnes là*.

Le cotexte et les catégories en référence avec l'unité thématique projet

Les catégories de cette unité sont utilisées les unes à la suite des autres en fonction des personnes citées.

Pour sa mère à elle : verbe *vouloir* sous forme négative + membre de la famille avec le substantif *fille* + énoncé de la catégorie *actions-réactions* = catégorie *projet de fille*

Pour lui là : pronom personnel *elle* + verbes *enlever* et *dire* + description de la réaction de Johnny reprise des pronoms *lui il* + verbe *dire* + mot négatif *non* + lecture de la dernière page = catégorie *projet d'existence et professionnel*.

Pour la mère aucun projet : discours indirect *il dit j'ai le délit d'exister* = catégorie *projet d'exister*.

Pour les autres que j'ai rencontrées + prénoms cités Barbara, Marie et Aline : énoncé de la thématique avec le substantif *projet* + présentatif *c'est* + pronom sous forme négative *y en a pas* = catégorie *projet scolaire*.

Pour Barbara : énoncé du diplôme BEP = catégorie *projet scolaire*,

Pour Marie : énoncé des métiers *pédiatre, infirmière* = catégorie *projet scolaire et professionnel*.

Pour des personnes qui ont été distinguées : différents énoncés de la catégorie projet d'exister *des projet de vie, être, exister* et énoncé de la catégorie *projet scolaire*.

Pour toutes les personnes là : verbe *développe*r + énoncé de l'unité thématique générale sous la forme possessive *leur projet*.

Synthèse sur le contenu en RP5

L'hétérobiographie sur le projet est faite avec ce qu'a produit R. M lui apporte les éléments de travail pour la phase 2. Elle amorce alors l'hétérobiographie de l'unité thématique *transformations* avec la catégorie *choix*. Ce contenu hétérobiographique sur le projet a été un contenu mobile pour deux raisons : les éléments de l'expérience familiale difficile ont été abordés en RR1 pour expliciter les relations et les éléments de l'unité thématique *transformations* renvoyant au récit ont été explicités avant pour répondre aux questions sur le projet du livre. De plus, le projet scolaire renvoie aux devoirs qui ont été abordés dans le temps. R a posé beaucoup de questions sur le projet livre tout au long des rencontres. Ce contenu sert de transition entre la phase 1 et la phase 2. Le contenu est fait avec ce qu'a produit R et avec le projet en tant que choix de faire un livre. De manière horizontale et verticale, l'hétérobiographie sur le projet est complète : M aborde le projet en terme de projet livre et le projet en terme de projet personnel, existentiel, scolaire, professionnel.

nom	PD	p1	p2	p3	p4	e5	e6	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
vap	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0	N	0							0			
Johnny	O	O	N	N	N	O	N	N	N	0	N	0							O			
lorène	N	N	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0							O			
Barbara	O	O	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0							O			
Aline	O	O	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0							O			
Marie	O	O	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0							O			
pdc	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0							O			
Germain	O	O	N	N	0	0	N	N	N	N	N	0							O			
tim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0			
marina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0			
Myriam	O	O	N	N	0	0	0	N	N	N	N	0							O			
Franck	N	0	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0							0			
thierry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0			
rachel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0			
des personnes	O	O	N	0	0	0	O	0	0	0	0	0							0			
ceux-là	O	O	O	0	0	0	O	0	0	0	0	0										
là																						

Tableau hétérobiographique projet /Romain

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

L'hétérobiographie est-elle didactique ? Permet-elle à R d'apprendre ? M explique pourquoi elle parle des personnes à R. En RCM93, M indique à R le but de son hétérobiographie par trois formulations différentes :

mot positif *oui* + présentatif *c'est* + anaphorique *ça* + modalité *vouloir* première personne du singulier + verbe *dire* + groupe nominal *chaque fois*

présentatif *c'est* + préposition *pour* + anaphorique *ça* + *prendre* première personne du singulier au présent de l'indicatif + substantif *des exemples* référant aux exemples des personnes

référence aux différentes personnes : adjectif *toutes* + démonstratif *ces* + substantif *personnes* + déictique *là* référant aux personnes en tant qu'auteurs des livres + anaphorique *elles* + verbe *réagir* au passé composé troisième personne du pluriel.

> *RCM93 : bah oui c'est ça que je veux te dire moi chaque fois c'est pour ça que je prends des exemples quand là je te dis c'est communication la dernière fois c'est relation parce que toutes ces personnes là elles ont réagi*

Finalement, alors que R interrompt à nouveau M, celle-ci engage à nouveau un énoncé hétérobiographique explicatif.

Tout d'abord, M présente les deux aspects de la résilience en référence aux personnes : proposition subordonnée [déterminant *chacun* + déictique *ici* référant aux personnes + verbe *vivre* au passé composé + nature du vécu adjectif difficile] + proposition indépendante [verbe *utiliser* + préposition *pour* + pronom anaphorique *le* + verbe *transformer*].

Ensuite, elle redonne la raison de l'évocation des personnes : locution métalinguistique *c'est-à-dire* + substantif *le message* + déictique temporel *là*, présentatif *c'est* + préposition *pour* + anaphorique *ça* + verbes *parler* et *décrire*.

Enfin, elle explicite le message en reprenant l'idée de difficulté d'un côté et de réaction de l'autre. Elle reprend le terme *atroce* qu'elle met en lien avec le terme *difficile*. Les deux mots se trouvent associés : forme forte disjointe *toi* + verbe *dire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif. La réaction est introduite par la coordination adversative *mais* + le verbe *réagir* utilisé deux fois le sujet étant le pronom *elles* au pluriel référant aux personnes.

> *RCM95 : chacun ici qui a vécu quelque chose de difficile l'a utilisé pour le transformer dans son vécu futur c'est-à-dire le message là c'est pour ça que je te parle d'eux et que je te décris leur situation c'est de ce dire que bien sûr ils ont vécu quelque chose de difficile toi tu dis atroce c'est pour ça que je te demandais au début quel mot on met derrière difficile mais dans cette situation là elles ont fait des choses elles ont réagi et après elles ont encore réagi*

Elle répète le but :

Le but est introduit par deux questions avec le terme interrogatif *pourquoi* dans deux questions indirectes : une question sur son énonciation, une question hypothétique de R sur l'énonciation de M

Le but est présenté par le présentatif *c'est* + préposition *pour* + deux arguments l'un comporte l'adjectif *difficile* associé à une situation dans le temps *à un moment donné*, l'autre comporte le verbe *transformer* avec une situation temporelle successive à la précédente adverbe *après*.

> *RCM96 : pourquoi je te parle de ces personnes-là tu peux te dire toi oh pourquoi elle me parle de ces personnes là c'est pour te dire qu'ils ont vécu des situations à un moment donné difficile ils ont fait quelque chose et après ils ont transformé*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Alors que R rompt la thématique, M conclut par un énoncé métalinguistique (verbe *terminer* première personne du singulier) sur son explicitation avec une hétérobiographie de résilience résumée à ses deux composantes « *résister et se construire* » énoncées

par une double temporalité : d'un côté, locution adverbiale *à un moment donné* et de l'autre, la coordination *et*,

par la nature du vécu et de l'action : présentatif *c'est* + adjectif *difficile* et verbe *développer* à la troisième personne du pluriel + pronom indéfini *quelque chose*.

RCR96 : du coup alors on fait quoi ↑

RCM97 : juste je termine à un moment donné c'est difficile et ils développent quelque chose

En RT3, M reprécise à nouveau le but du récit en reprenant les propos de R: verbe *raconter* + présentatif *c'est* + négatif *pas* + reprise de l'adjectif *dur* utilisé par R + préposition *pour* + forme forte *toi*.

RTM24 : moi quand je te les raconte ça c'est pas pour que cela soit dur pour toi

M reprend plus loin l'explicitation du but de l'hétérobiographie.

Elle interpelle directement R dans ce qu'il doit réaliser comme opération cognitive face aux récits par un impératif avec le verbe *penser* deuxième personne du singulier,

Elle réitère explicitement le but : présentatif *c'est* + préposition *pour* + anaphorique *ça*,

Elle indique qu'elle pointe sur un aspect : coordination adversative *mais* + locution adverbiale *à chaque fois* + forme forte *moi* + verbe *insister* à la première personne du singulier,

Cet aspect renvoie aux deux éléments définitoires du schéma narratif : verbes *agir* et *réagir* répétés trois fois,

Précision de ces deux éléments dans leur temporalité : énoncé générique sans temporalité puis éléments dans leur temporalité exprimée par les propositions *quand elles sont enfants* et *quand elles sont adultes* coordonnée par la locution adverbiale *et après*.

RTM25 : ah d'accord / mais euh et en même temps pense qu'à chaque fois moi (se lève et va au tableau) c'est pour ça que moi je te raconte des choses de personnes qui ont vécu quelque chose de difficile mais à chaque fois moi j'insiste sur le fait qu'elles agissent qu'elles réagissent (…) elles agissent et réagissent quand elles sont enfants et après elles agissent et réagissent quand elles sont adultes / ***tu comprends ce que je veux dire*** *↑*

RTR25 : oui

Ensuite, pour la première fois, elle posera la question de sa compréhension : verbe *comprendre*. Elle usera d'une parole pédagogique par la reformulation avec la phrase métalinguistique : *je vais le dire autrement*. Elle arrivera ainsi à la définition des histoires de résilience : présentatif *c'est* + anaphorique démonstratif *ça* + groupe nominal une *histoire de résilience*. Ceci lui permet d'enchaîner sur la question de leur étude à l'école.

RTM26 : ***je vais te le dire autrement*** *ces personnes-là elles ont vécu des choses difficiles mais la vie n'est pas foutue c'est à dire qu'en plus elles vont se servir de ce qu'elles ont vécu pour le transformer que ce soit dans leur vie familiale dans leur vie de travail leur métier tu vois je t'ai parlé des personnes dans la communication elles ont analysé comment ça se passait chez eux et après elles l'ont utilisé dans leur métier de soignant d'infirmière tu te rappelles je t'en ai parlé une histoire de résilience c'est ça elles vivent quelque chose de dure pour elles c'est pour ça que je dis difficile parce que les personnes peuvent utiliser un autre terme c'est pour ça que je te demande ce que cela veut dire atroce pour toi parce qu'il y a des personnes cela veut dire stressant d'autres cela va être pénible triste méchant elles vivent ça elles pensent ça et en même temps elles ont réagi quand elles étaient enfants et en même temps quand elles sont adultes tu vois* ***c'est ça une histoire de résilience / est-ce que tu en as déjà étudié à l'école*** *↑*

RTR26 : euh nn non

Finalement, M s'éloigne des récits hétérobiographiques pour continuer sur la définition des histoires de résilience. Elle prend un exemple à partir d'un conte connu celui de Blanche Neige. Elle pointe dans le conte tous les éléments qui montrent que ce n'est pas un conte de résilience.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RTM27 : non tu vois si on prend un exemple blanche neige blanche neige c'est un conte il y a des contes de résilience blanche neige qu'est ce qu'elle fait blanche neige elle ne réfléchit pas blanche neige elle est heureuse après et a beaucoup d'enfants mais tout ce qui se passe avec sa belle mère elle ne réagit pas contre elle elle va dans la forêt elle mange la pomme elle prend le peigne elle est empoisonnée à chaque fois il y a quelque chose et là quand il y a quelque chose pour eux ils réagissent à ce qui se passe c'est ce que je te raconte enfant adolescent adulte et ils reprennent et ils le transforment et nous ensemble tu dis ton vécu il y a des points communs des différences ça c'est à toi de le dire et puis on le transforme en histoires un recueil de contes d'histoires de résilience

Hétérobiographie illustrative

A plusieurs moments, M fait un énoncé hétérobiographique suite aux propos de R

Soit parce qu'il hésite sur une interprétation ou n'arrive pas à donner son exemple : en RRR9, il questionne le terme difficile avec le terme interrogatif *comment*. M engage son hétérobiographie illustrative avec la locution *par exemple*.

RRR9 : comment ça difficile ↑

*RRM10 : bah **par exemple** euh je t'ai dit que comme pour Rachel elle est avec tout le monde et personne en même temps si bien qu'elle va être placé / je t'ai dit Sarah / ah oui pour euh comment / je t'ai dit que j'ai rencontré euh Thierry*

En RRR13, il n'arrive pas à dire ce qu'il veut dire, M poursuit alors son énoncé hétérobiographique sur la même personne avec le prénom cité *Thierry*.

RRR 13: euh mince

RRM14 : parce que tu vois je voulais te dire comment Thierry son père ce n'est pas avec lui que cela se passe mal cela se passe mal entre son père et sa mère entre son père et la boulangère entre son père et euh comment et d'autres adultes parce que le père il le décrit comme ça comme un bouledogue

soit parce qu'il vient de faire un récit oral et M l'illustre pour en comprendre l'interprétation introduite par la conjonction comparative *comme* + le prénom de la personne avec laquelle M compare R.

*RRM16 : **comme Rachel** d'être un peu là un peu là*

RRR16 : hum ouais

soit pour illustrer le récit oral de R et poursuivre sur d'autres exemples : locution *par exemple* + prénoms des personnes concernées ou par une question partielle n'attendant pas de réponse car embrayant sur le propos de R.

*RRM34 : je te dis ça **par exemple** Thierry fait comme si il entendait par exemple à table cela se passe mal enfin c'est pas ce terme là qu'il utilise mais bon donc il ne se bouche pas les oreilles mais il pense à autre chose il mange et il dit j'entre dans ma coquille d'autres ils vont écouter absolument*

(…)

*RRM58 : **par exemple** Myriam et Germain c'est ce qu'ils faisaient lui ils regardent la nature elle elle regarde les arbres il regarde les animaux parce que comme ils ne peuvent pas aller chez d'autres personnes parce que les relations c'est aussi le fait que le parent qui est désagréable interdit d'aller voir telle ou telle personne lorène elle n'a plus le droit d'aller*

(…)

*RRM62 : oui tu sais **Lorène** tu sais ce qu'elle fait ↑ (…)*

Hétérobiographie interactive

A plusieurs reprises, M fait intervenir R dans son récit hétérobiographique. Elle le sollicite. Ainsi, R intervient à l'initiative de M. Ses interventions sont de vraies questions de connaissances, c'est-à-dire de ce que R a dit qu'il connaissait ou de ce que R a déjà entendu avec M. En RR1, après avoir évoqué le film *Vipère au poing*, M demande à R s'il se souvient :

RRM1 : (…) / tu te souviens comment il l'appelle ↑

RRR1 : euh ah je ne sais plus

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Lorsqu'elle parle de Marina Picasso, sa question est une question de connaissance culturelle qu'ils n'ont pas abordée ensemble.

RRM2 : (…) / de Marina Picasso / cela te dit quelque chose Picasso ↑

De même pour le livre de Jules Renard et le surnom, elle l'interroge avec le terme interrogatif *pourquoi*.

RCRM26 : (…) c'est toujours un surnom poil de carotte pourquoi d'après toi ↑

M pose des questions sur des éléments qu'elle a abordés avec lui dans les rencontres précédentes : question sur une personne avec le présentatif *c'est* + *quoi* + prénom cité de la personne.

RCM13 : (…) je ne sais pas si tu te souviens de de lorène de ce que je t'avais dit c'est quoi Lorène c'est quoi lorène ↑

M sollicite R sur un contenu qu'il ne connaît pas : verbe *deviner* dans RCM27 et par une question introduite par le verbe *savoir* dans RCR94, RTM55, RTM62 ou le présentatif *c'est* + le terme interrogatif *quoi* en RTM59. Dans RCM27, elle l'entraîne sur cette démarche cognitive : conjonction *comme ça* + verbe *dire* au conditionnel, deuxième personne du singulier.

RCM27 : je ne sais même pas si tu peux deviner // un chiffre comme ça tu te dirais différentes sortes d'insultes dans son enfance avec sa mère adoptive ↑

RCM94 : (…) ***tu sais*** *ce qu'elles ont fait comme métier ↑*

RTM55 : non le temps aussi c'est le temps des fêtes pour certains les anniversaires ne sont pas fêtés par exemple pour Johnny ses anniversaires sont fêtés mais d'une certaine façon ***tu sais comment*** *↑*

RTM62 : (…) ***tu sais*** *comment ils l'appellent l'école ↑*

(…)

RTM59 : parce que sinon ***c'est quoi*** *qui se passe pour eux ↑*

Il faut noter qu'à la suite de l'hétérobiographie de M, R prend le livre et conteste cet énoncé : présentatif *c'est* + négation *pas* + verbe *marquer* reprenant le verbe *écrire* de M. Finalement, R trouve l'énoncé.

RCM94 : c'est écrit derrière il a créé des structures pour accueillir des personnes en difficulté

RCR94 : c'est pas marqué (prend le livre)

RCM95 : attends

RCR95 : dans sa ferme

RCM96 : voilà c'est ça

Hétérobiographie démonstrative

L'hétérobiographie démonstrative prend plusieurs formes

Avec indication du passage du livre : présentation *c'est* + verbe *écrit* + préposition *derrière*.

RCM95 : et qu'est ce qu'il a fait ***c'est écrit derrière*** *il a créé des structures pour accueillir des personnes en difficulté*

Avec la lecture du passage en montrant le passage : verbe *regarder* pour attirer l'attention de R en RC2 et RP5 + lecture du passage.

RCM15 : (…) ***regarde*** *ce qu'elle fait elle fait un tableau avec deux colonnes je ne sais pas si tu vois elle fait un tableau avec une colonne débit et une colonne crédit*

RCM49 : (…) ***regarde*** *ce qu'il doit faire (se lève pour montrer le livre) ça c'est à table tout ça et attends ce n'est pas fini (tourne la page) 40 il est en cm2 quand il doit faire ça et encore il dit que la liste n'est pas fini c'est à dire que à table il doit faire c'est ce qu'il appelle petite tyrannie quotidienne qui s'énonce en quelques articles* ***(lecture de plusieurs articles)***

RPM42 : (…) ***regarde*** *Lorène elle explique pourquoi elle a fait son livre* ***(lecture de la jaquette)***

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Avec le pointage des livres dans le discours et visuellement : en RP5, M montre les livres visuellement, elle les touche et lit des passages, elle les pointe discursivement : déictique *lui* et *il*.

> *RPM48* ***(montre les différents livres)*** *: et* ***lui*** *il dit non il dit qu'il sera et c'est pour ça qu'il va au Canada /* ***(lecture de la dernière page pour que l'espoir vive)*** */ la mère aucun projet pour* ***lui*** */ il parle de délit tu te souviens sa mère fait des tableaux et il dit j'ai le délit d'exister délit d'être sa mère n'a pas de projet pour lui c'est clair elle lui dit tout le temps de toute façon elle ne veut pas*

Hétérobiographie expositive

Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

R formule peu de questions sur les catégories. Lorsqu'il formule des questions, c'est par empressement soit à terminer la thématique ou la rencontre, soit à faire une histoire. Deux questions dans toutes les rencontres reposent sur le contenu sémantique des catégories.

empressement à terminer la thématique :

question partielle introduite le terme interrogation *qu'est-ce qu'* + présentatif *il y a* + adverbe *encore* + verbe à l'infinitif à *faire*

> *RRR77 : qu'est-ce qu'y a encore à faire (regarde le tableau)* ↑

question avec un terme interrogatif *quoi* occupant la place du constituant concerné + préposition *après*

> *RCR55 : il reste* ***quoi*** *à faire* ***après*** ↑
>
> *RRR82 : c'est* ***quoi*** *qu'il va falloir dire* ***après*** ↑
>
> *RCR87 : ouais fin cela fait un peu gamin mais bon / il reste* ***quoi après*** ↑
>
> *RCR 98: et* ***après*** *c'est* ***quoi*** *là* ↑

Interrogation sur le contenu d'une catégorie

Question avec un terme interrogatif *quoi* : au moment du récit oral sur l'unité *transformations*

> *RRR110 : c'est* ***quoi*** *celui qui est là* ↑

Question avec un terme interrogatif *quoi* : au moment de raconter la cinquième histoire

> *RER119 : je peux faire quoi avec l'espace* ↑
>
> *RER123 : gérer le ressenti c'est quoi* ↑

Un contenu hétérobiographique mémorisé

Mémorisation du fonctionnement de l'unité thématique interactionnelle 1

R interrompt souvent M en RR1 et en RC2. Toutefois, la manière dont il interrompt laisse penser qu'il a compris le fonctionnement de la séquence hétérobiographie/récit oral : citer la catégorie et donner des exemples. Au lieu d'avoir les exemples des personnes, il propose de donner les siens. Il utilise d'un côté, le verbe infinitif *expliquer* qui renvoie à l'hétérobiographie faite par M avec la préposition *au lieu de* et de l'autre, la locution verbale *donner des idées* autrement dit donner ses idées : pronom personnel déictique on = je. L'emploi du déictique *on* atténue l'interruption dans l'hétérobiographie.

> *RCR56 : au lieu d'expliquer on peut donner directement des idées* ↑

C'est un procédé qu'il répète : il l'avait déjà utilisé en RR1.

> *RRR29 : (interrompt) si on a des exemples tout de suite on peut les donner* ↑
>
> *RRR34 : si on a un exemple on peut le donner* ↑
>
> *RRR38 : si on a une autre solution on peut la donner là* ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le terme *exemple* rend compte de sa compréhension du fonctionnement hétérobiographique et du schéma : il saisit l'énoncé générique thématique et l'énoncé illustratif. A la place de l'énoncé illustratif, il veut donner le sien. L'emploi des termes *idées*, *exemples* et *solutions* ont un double sens : ils peuvent référer aux éléments hétérobiographiques en même temps qu'à un fonctionnement interactionnel connu de R celui de l'écolier.

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Mémorisation des thèmes, des histoires

M vérifie à plusieurs reprises si R a mémorisé ce qu'elle a énoncé dans la rencontre précédente. Elle lui pose une question sur le thème ou sur ce qu'il a dit.

Mémorisation du thème en référence à une personne

La forme stéréotypée *tu te souviens* n'est pas une question, elle est enchâssée dans une proposition introduite par *si*; elle porte sur le contenu afférant à une personne : forme transitive de Lorène. Finalement, R indique qu'il se souvient : mot-phrase *ouais*.

*RCM13 : je ne sais pas **si tu te souviens de de lorène** de ce que je t'avais dit c'est quoi lorène ↑*

RCR13 : c'est euh

RCM14 : c'est avec qui que c'est difficile (ouverture de la porte) c'est avec son beau-père

*RCR14 : ah **ouais***

La forme stéréotypée apparaît avec le thème *communication*, elle se situe en fin de réplique. Comme R ne semble pas se souvenir, il ne répond pas, M donne la réponse puis repose sa question avec la même forme à laquelle R répond de manière positive avec le mot-phrase *oui*.

*RPM45 : qu'est ce qu'elle dit qu'il fera / **tu te souviens ↑***

RPR45 : ////

RPM46 : un voyou un prisonnier

RPR46 : oui

*RPM47 : **tu te souviens ↑***

RPR47 : oui

Mémorisation du thème de la rencontre

La forme stéréotypée peut être répétée dans une même réplique avec deux compléments différents renvoyant au thème mais elle peut aussi être reprise dans la réplique suivante et appuyée avec une négation *pas du tout* et reformulée à travers un autre verbe : *se rappeler*. Finalement, R se souvient : mot-phrase positif *ouais ouais* répété introduit par une interjection signifiant maintenant oui.

RTM2 : tu te souviens de la dernière fois ↑ / tu te souviens du thème ↑

RTR2 : non

*RTM3 : **tu ne te souviens pas du tout ↑** / aujourd'hui on fait le temps la dernière fois on a fait la communication **tu te rappelles ↑** / regarde voilà ton histoire*

RTR3 : ah ouais ouais / (relit son histoire)

Mémorisation de son récit oral

Lorsque M fait référence au récit de R en RT3, RE4 et RP5, sa question stéréotypée avec le verbe *se souvenir* est utilisée dans une distribution dans laquelle se trouve le verbe *dire* à la deuxième personne du singulier :

*RTM22 : la dernière fois **tu m'as dit** c'est atroce est ce que **tu te souviens ↑***

REM24 : tu te souviens que tu m'avais dit ça ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RPM4 : **tu m'avais dit** que tu n'avais rien à dire sur espace par rapport à ton vécu **tu te souviens** ↑*

Mémorisation du contenu de ses histoires

La question stéréotypée est utilisée de manière transitive suite à l'histoire que R a construite : complément démonstratif déictique *celle-là*. R signale qu'il s'en souvient : mot-phrase *oui*.

*REM4 : 4h 15 dernier cara on a fini / alors aujourd'hui moi je te donne ton histoire heum heum heum (regard et sourire) / **tu t'en souviens de celle-là** ↑*

RER4 : ouais

Mémorisation de la définition d'une histoire de résilience

La forme est introduite dans une question construite avec le terme interrogatif *est-ce que*. La question porte sur la définition des histoires de résilience : présentatif *c'est*. R répond de manière positive : mot-phrase *ouais*.

*RTM13 : est ce que **tu te souviens** de ce que **c'est** une histoire de résilience parce que j'ai pensé à ce que tu avais dit ↑*

RTR13 : ouais

Verbe se souvenir en utilisation phatique

L'utilisation la forme stéréotypée *tu te souviens* n'appelle pas de réponses : elle appelle son attention. Elle est insérée dans une suite de propos qui donne directement la réponse à la question. Elle est quelquefois reformulée : *tu te rappelles*.

*RCM15 : là c'est avec qui Johnny **tu te souviens ↑** c'est avec sa mère adoptive*

*RPM48 (montre les différents livres) : et lui il dit non il dit qu'il sera et c'est pour ça qu'il va au Canada / lecture de la dernière page pour que l'espoir vive / la mère aucun projet pour lui / il parle de délit **tu te souviens** sa mère fait des tableaux ↑*

*RCM10 : donc je le tape et ce sera sur papier et je te le redonne / alors aujourd'hui donc **tu te souviens ↑** la dernière fois on a parlé de relation*

*RTM119 : bon // alors on va on a quelques minutes donc on a xavier foyer choix donc la dernière fois **tu te souviens** ↑ je t'ai raconté la pluie qui ne veut pas **tu te rappelles** ↑ j'avais raconté un truc avec la chienne un peu en cascade comme ça*

La forme sera utilisée pour déterminer si R a mémorisé les catégories.

Mémorisation des catégories

Le choix des catégories : prendre seul

R a mémorisé les catégories utilisées lors du récit oral et de l'hétérobiographie lorsqu'il les choisit seul ou sans poser de questions pour faire une histoire autrement dit la manière dont il les choisit peut montrer son appropriation du contenu de ces catégories.

R prend seul. En RR1, R se lève et va au tableau pour prendre seul les étiquettes. Il prend sans rien dire la catégorie *jeune* de l'unité thématique *personnage principal*. Il prend aussi la catégorie *relation* ce qui montre qu'il situe bien le thème de la rencontre. Ce qui est intéressant, c'est qu'il va prendre ensuite la catégorie *adopter une attitude* de l'unité thématique *actions-réactions ;* or, il a été souligné plus haut que cette catégorie n'avait pas été explicitée.

RRR121 : (il prend sans rien dire l'étiquette jeune et relation, il s'arrête sur action-réaction)

Il prend aussi à la suite d'une question d'invitation et non de reformulation : R prend les catégories de l'unité thématique au moment où M l'invite à le faire à travers une question.

RRM122 : ouais et là ça qu'est-ce que tu aurais envie de choisir ici c'est ↑

RRR122 : (il prend adopter une attitude)

RRM124 : qu'est-ce qu'il fait ton personnage quand c'est fini ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRR124 : foyer

RRM125 : comment ↑

RRR125 : il est en foyer

RRM126 : alors là c'est ce qui fait dans le foyer ou alors c'est autre chose ↑

RRR126 : il fait des choix

Il prend à la suite d'une question portant sur le contenu global de la catégorie : R prend la catégorie de l'unité thématique *situation de vie après*, après avoir fait une réponse positive à la question totale de M comportant le verbe se souvenir sur le contenu de la catégorie.

RRRRM123 : tu te souviens de ce que c'est ça ↑

RRR123 : oui (il est devant situation de vie après)

En RP5 R choisit seul les étiquettes des unités *personnage principal*, *situation de vie après* et *transformations*. Il semble donc avoir retenu le contenu de ses étiquettes.

Choix interprétatif

R donne une interprétation du contenu des catégories

soit en englobant tout ce qui a été vu dans le récit hétérobiographique sur l'espace avec le pronom indéfini *tout*.

RTM100 : c'est quoi qui est difficile tu te souviens le lever le coucher les devoirs les repas ↑

RTR101 : tout

soit en confirmant l'interprétation de R : au moment de faire l'histoire en RC2, M interprète ce que dit R en lui proposant la catégorie.

RCM124 : donc là c'est autre alors ↑

RCR124 : ouais

Le contenu et le choix des catégories : choix dialogal et monologal

Choix monologal de la part de R

Bien que le choix des catégories et leur contenu se fasse dans un échange dialogué, à aucun moment, les questions de M ne repose sur le sens. Dès lors que les réponses de R se situe sur le contenu de la catégorie et non sur le sens d'une part, et que d'autre part, M ne reprend pas le sens, R montre qu'il connaît le sens de la catégorie.

R énonce les catégories

RCR111 : avec un chien

RTR80 : un enfant

RER62 : après euh mm autre famille

REM79 : adopter une attitude autre et choix

R énonce son choix : verbes *faire, prendre, garder, enlever, mettre, changer, laisser*

*RER59 : bah je vais **faire** encore avec un animal,*

*RER63 : après bah je **garde** choix*

*RER78 : ///// tiens on va **faire** avec un extraterrestre on **garde** la même chose*

*RER79 : euh autre on va l'**enlever** et on va **mettre** sa famille*

*RER96 : ah alors on va **mettre** la même chose sauf que on va **enlever** sa famille / et en fait on va **mettre** foyer*

*RER97 : et on va **mettre** on va **changer** on va **mettre** situation agréable*

RER124 : alors je vais le prendre parce que je sais ce que je vais mettre

*RPR91 : euh ouais je vais **en faire** avec un petit garçon*

*RPR 92: et pareil on **laisse** tout pareil*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R modifie son choix : verbe *se gourer*, terme négatif *non*, formule de changement introduite par la coordination *mais* + présentatif *c'est* + négation *pas* + adjectif évaluatif *bon*.

RER98 : (…) // (…) ah ***non*** *on s'est* ***gouré*** *j'ai envie de* ***mettre*** *apprendre*

RER102 : (…) / ah mais du coup j'ai mis foyer ***mais c'est pas bon***

RER122 : l'espace donc euh avoir un projet ***non*** *adopter une attitude*

RER31 : ***non non*** *on va enlever adopter une attitude et on va mettre adopter un projet*

Choix dialogal à partir d'une question de M

question avec terme interrogatif complexe *qu'est-ce qui* et avec *est-ce que* + explicitation ou reformulation des étiquettes :

RCM118 : et ***qu'est-ce qu****'il fait là ton berger allemand* ***est-ce qu****'il apprend à faire autre chose est-ce qu'il dit est-ce qu'il ruse est ce qu'il dit bah non un berger allemand ne doit pas se laisser faire est ce qu'il a un projet pour la suite est ce que euh il gère le fait que ah cela lui fait mal ↑*

RTM82 : ouais alors qu'est ce qu'il fait cet enfant par rapport à l'expérience difficile du temps se définir gérer ou le fait que c'est difficile ↑/ réponse

RTM83 : et ici ***qu'est ce qu****'il fait après l'expérience difficile ↑/ réponse*

RPM59 : qu'est ce qui nous fait ↑

question portant sur un circonstant :

RCM120 : ouais il se défend ***comment*** *↑*

RCM125 : il reste quelques mois et après il va ***où*** *↑*

RPM105 : tu veux ***quoi*** *↑*

Question avec un déictique montrant les étiquettes:

RTM85 : là ↑

REM32 : d'accord et là ↑

REM33 : d'accord et là ↑

Question avec un embrayeur discursif : *alors, après*

REM29 : d'accord ***alors après*** *↑*

REM30 : ***alors après*** *↑*

REM31 : ***alors*** *[interrompue] ↑*

REM126 : ***et après*** *↑*

Formes mixtes : terme interrogatif *qu'est-ce que* + déictique *là*

REM61 : d'accord ***qu'est-ce que*** *tu prends* ***là*** *↑*

Interrogation en écho

REM80 : d'accord et choix je laisse ↑

RER80 : oui

Forme proposée par M : deux cas particuliers

Dans la mesure où M se rend compte que R arrive à raconter, le choix de la catégorie *personnage* est à l'initiative de M : elle complique en proposant un même personnage à des moments différents de sa vie.

REM94 : ah ouais alors si tu me fais euh alors euh je ne sais pas moi par exemple euh un vieux là et tu me parles de lui quand il était jeune tu vois ↑(rire)

REM123 : d'accord tu prends jamais se définir gérer le ressenti

Le choix est alors dialogué sur deux tours de paroles : M pose la question de la catégorie avec le présentatif *c'est* + l'interrogatif *quoi*. R propose une catégorie. M répète cette catégorie et finalement, R ne ratifie pas et change la catégorie.

REM103 : alors c'est quoi ↑

RER103 : /// autre famille

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM104 : c'est autre famille ↑

RER104: non c'est autre

Pour terminer, il faut souligner qu'en RP5, des éléments nouveaux apparaissent : il veut donner un titre, il veut ajouter d'autres personnages.

R62 : alors il faut / on peut donner tout de suite le titre ↑

R64 : non mais on peut rester plus longtemps / euh (il réfléchit) on peut mettre deux personnages dans la même histoire ↑

Mémorisation de la définition des histoires de résilience

La définition des histoires de résilience suit le processus des rencontres. En RT3, R ne se souvient pas de ce qu'est une histoire de résilience. M l'interroge à travers une question totale introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Tout d'abord, R répond de manière positive et commence un énoncé définitoire : présentatif *c'est* + adjectif *petite* qualifiant le substantif *histoire*. M l'interroge à nouveau sur un aspect particulier : elle cherche à avoir les éléments définitoires : elle utilise le substantif *particularité* dans sa question. R fait une réponse informative pour M : il énonce une idée à travers le terme *victime*. M n'a pas entendu le terme, elle lui demande de répéter. Finalement, R répond qu'il ne sait pas. Sa réponse négative formulée avec le verbe *savoir* première personne du singulier au présent de l'indicatif + négation *pas* + adverbe *trop* + locution prépositionnelle *en fait* répond à la question formulée en RTM13 ; elle peut donc être reformulée par la phrase : *je ne sais pas trop ce que c'est une histoire de résilience*.

RTM13 : est-ce que tu te souviens de ce que c'est une histoire de résilience ↑(…)

RTR13 : ouais c'est une petite histoire

RTM14 : ouais mais c'est quoi la particularité de l'histoire ↑

RTR14 : elle est racontée par des victimes

RTM15 : par une

RTR15: une personne une

RTM16 : tu as dit quoi ↑

RTR16 : une victime

RTM17 : une victime

RTR17 : ouais

RTR 19: je sais pas trop en fait

De même, en RE4, lorsqu'il souhaite faire des histoires, il informe M de son incapacité à réaliser les histoires : modalité du *savoir* sous forme négative *ne pas* + adverbe *trop* et adverbe de manière *comment* + verbe *faire* à l'infinitif :

RER7 : parce qu'en même temps je pourrai en faire plein mais à chaque fois je ne sais pas trop comment faire

REM12 : quand tu dis tu ne sais pas comment faire ↑

RER 12: //

Ces deux réponses sont contredites plus loin avec plusieurs éléments en RE4 et RP5.

avec le nombre de ses histoires : il réalise à la suite de cette question de définition en RE4 : quatre histoires et trois en RP5,

l'idée qui émerge en RE4 :

REM16 : ah ouais là c'est l'espace en tant qu'endroit les lieux

RER16 : alors je sais déjà mon histoire

le schéma narratif des histoires qu'il raconte : il suit le schéma pour chacune de ses histoires dans ces deux rencontres,

le fait qu'il raconte seul : en RE4 et RP5.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La cohérence entre l'évocation de sa capacité à en faire et la réalisation effective en RE4:

*RER7 : parce qu'en même temps je **pourrai** en faire plein*

*RER20 : comme ça aujourd'hui on **peut** faire des histoires* ↑

*RER25 : ouais mais aujourd'hui on **peut** en faire plusieurs des histoires de résilience* ↑

Ceci signifie que R expérimente le schéma narratif des histoires de résilience en même temps que leur définition. Ceci est confirmé dans son évaluation dans laquelle il répond de manière positive à la question 1. Te sens-tu capable aujourd'hui de dire ce qu'est une histoire de résilience ?

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Hilda

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

H a lu le recueil de contes *histoires de résilience*. La question lui est posée en RV2 au moment où H et M cherchent des éléments pour améliorer les histoires de H. M formule une question totale : la coordination *et* a valeur d'embrayeur sur l'acte de lecture, puisque cet acte est questionné en rapport avec un autre objet. La question est sous forme intonative avec le verbe *lire* à la deuxième personne du singulier au passé composé.

RV2M45 : et le recueil de contes tu l'as lu ↑

Non seulement, H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* mais en plus, elle fait une intervention initiative : elle l'évalue avec le verbe *aimer* première personne du singulier au passé composé et l'adverbe *bien*, présentatif *il y a* + pronom *en* + nom *biens* nominalisé avec le déterminant *des* et elle indique que une autre personne l'a lu : possessif *mon* + substantif *père*.

RV2H45 : ouais j'ai bien aimé / il y en a des biens aussi / mon père il a regardé aussi

M n'obtient pas de titre en posant la question à H sur son appréciation d'une histoire en particulier : intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RV2M 46: ah bon / et il y en a une que tu aimes mieux ↑

RV2H46 : non /

Toutefois, H donne une double information : en précisant le moment de sa lecture, elle informe de ses deux lectures. Sa lecture a eu lieu après la prise de contact : l'adverbe temporel déictique *après* fait référence au moment suivant la venue de M dans le premier foyer où était H et l'adverbe spatial déictique *ici* fait référence au lieu du second foyer signifiant ainsi que cette lecture se situe après la prise de contact puisque H était dans un autre foyer.

RV2M47 : quand est-ce que tu les as lues ↑

RV2H47 : après au début que t'es venue / et puis quand je m'ennuyais l'autre soir ici / je les ai relues

Les fiches hétérobiographiques

La réponse à la question de la lecture des fiches hétérobiographiques se trouve dans RV2 lorsque H et M travaillent l'amélioration des histoires de H. M pose la question de leur lecture : emploi du verbe *lire* et complément personnel *les* faisant référence aux fiches qui se trouvent sur la table.

RV2M29 : (…) est ce que tu les as lus ce que je t'avais donné ↑

H répond d'abord en terme de quantité : locution adverbiale *un peu*.

RV2H39 : un peu

Puis, face à la question de M sur l'énonciation de H, H répond en terme de qualité : locution verbale *avoir le temps* sous forme négative *pas* appuyée par l'adverbe *trop*, première personne du singulier à l'imparfait + verbe *louper* première personne du singulier + groupe nominal avec le substantif *phrase*s.

RV2M40 : quand tu dis un peu c'est quoi t'as ↑

RV2H40 : bah des fois j'avais pas trop le temps alors des fois je lis et je loupe des phrases

Alors que M revient sur la quantité énoncée par H, celle-ci fait une intervention réactive positive et initiative : elle informe qu'elle les a lues en même temps qu'elle fait un commentaire. Elle confirme qu'elle a lu : pronom *en* + verbe *lire* première personne du singulier au passé composé + commentaire sur un contenu avec la localisation dans les

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

documents par la locution *ceux de la fin* et l'adverbe *moins*. Un échange porte sur ce contenu de manière déictique avec le démonstratif *là*. H situe ce contenu dans les fiches que lui montre M. Ainsi, H a lu les documents et si elle en a lu un peu, elle en a lu suffisamment pour se rendre compte que l'unité thématique transformations des thèmes temps, espace et projet comportaient moins d'éléments.

RV2M41 : d'accord mais est-ce que tu les as tous lus ou tu en as lus un peu ↑

RV2H41 : j'en ai lus de toute façon ceux de la fin il y a moins de choses

RV2M42 : tu trouves ↑

RV2H42 : bah oui

RV2M43 : là ↑

RV2H43 : non là

RV2M44 : ah oui

RV2H44 : oui

Le volume avec toutes les histoires

M pose tout d'abord la question de la lecture du volume avec le verbe *regarder* et adjectif indéfini *tous* dans le groupe nominal *tous les textes.* H fait une intervention réactive positive sur le verbe *regarder* qui équivaut à *j'ai regardé tous les textes du volume*. En effet, en RE4, alors que M lui donne le volume, elle les regarde tous : elle cherche l'histoire de son frère et les siennes.

RV2M10 : (…) est ce que tu as regardé le volume tous les textes que je t'ai donnés ↑

RV2H10 : oui

Plus loin, M lui repose la question cette fois avec le verbe *lire* et l'adjectif indéfini *tout*. H fait une intervention réactive négative sur cet élément avec la locution négative *non pas tout*.

RV2M26 : est ce que t'as tout lu ↑

RV2H26 : non pas tout

Bien qu'elle dise ne pas avoir tout lu, elle est capable de citer quelques histoires. En effet, un échange a lieu sur le contenu des histoires et leur appréciation par H. H préfère les histoires qui finissent bien. M lui demande alors s'il y a des histoires qui finissent mal. H répond en donnant un élément de la fin d'une histoire en RV2H16 ; or, cette histoire parle de la mort des parents.

RV2H 16: celle où il y a quelqu'un qui meurt

Ensuite, un échange a lieu sur les histoires en tant qu'histoires de résilience, H cite une autre histoire qui pour elle n'est pas une histoire de résilience : elle parle de cette histoire en évoquant un personnage : les kangourous. Cette histoire existe bien et n'est effectivement pas une histoire de résilience.

RV2H20: il y en avait une avec des kangourous

Enfin, lorsque M lui parle d'une histoire qui se trouve à la toute fin du volume en donnant le titre, H évoque un élément concernant un personnage.

RV2M23 : et il y en a une les bêtises d'eugénie tu l'as lue

RV2H 23: ah oui sa mère lui répond tout le temps

Ainsi, il apparaît bien que H ait lu les histoires du volume et lorsqu'elle dit ne pas les avoir toutes lues, elle les a au moins regardées du début jusque la fin : non seulement en RE4 mais aussi parce qu'elle parle des histoires qui se trouvent et au début et à la fin du volume.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ses propres histoires

A chaque début de rencontre c'est-à-dire en RT3 et RE4, H ne relit pas ses histoires. Il se trouve qu'elle en a fait deux avec M et qu'en RT3, elle n'est pas bien et en RE4, elle arrive avec une histoire qu'elle a écrite seule hors rencontre avec M. D'ailleurs, en RE4, alors qu'elle donne son histoire à M, elle la lit en même temps que M. Cette lecture dure quatre minutes et quarante cinq secondes. Lors de la révision, en RV3, H relit ses trois histoires en même temps que M : elle fera un commentaire sur la durée de la lecture avec le présentatif *c'est* + l'adjectif évaluatif *long*.

Les suggestions sur ses propres histoires

Les suggestions apportées aux histoires de H lors de la phase 2 de révision ne portent pas sur le schéma narratif mais sur la cohérence sémantique, la concordance des temps. Son travail de correctrice est abordé plus loin dans la partie fonction-auteur. Il faut noter que face aux suggestions proposées, elle écoute M les énoncer et ne relit pas ses histoires en rapport avec les suggestions.

Le film

H participe à la projection du film et à l'analyse du film. Pendant le visionnage du film, elle est, à un moment, préoccupée par l'enregistrement d'un fichier que doit lui faire un jeune du foyer sur sa clé USB. A la fin du film, alors que M demande aux jeunes présents ce qu'ils pensent du film, H fera un commentaire évaluatif faisant référence à sa fratrie et à elle-même avec le déictique *on* = nous moi et ma fratrie + locution verbale *avoir de la chance* au passé composé et appuyée par l'adverbe *plus*. Elle écoute l'analyse du film avec les catégories et répond aux questions mais ne l'analyse pas spontanément. C'est à la fin de la rencontre que H répond de manière positive à la question de son envie de participer au projet.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Franck, Germain, Myriam, Lorène, Barbara, Marie, Aline Rachel, Sarah, Thierry,

Surnoms cités : Poil de Carotte,

Nouveaux prénoms : Tim Guénard,

Prénom et nom : Marina Picasso, Hervé Bazin, Jules Renard,

Catégories indéfinies : des personnes, d'autres, ces personnes (en reprise anaphorique)

Le co-texte de la thématique : expérience familiale difficile

Pour Johnny, présentation de son origine, son âge, sa situation + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère* et référence aux autres membres de la famille : *sœur, père* + référence à l'âge.

Pour Marina Picasso : référence au grand-père.

Pour Myriam : titre du livre + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère* + référence à l'âge et aux autres membres de la famille.

Pour Germain : référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère* + référence à l'âge.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Lorène : référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *parâtre* + référence à l'âge + référence aux autres membres de la famille.

Pour Hervé Bazin : référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère* + référence à l'âge.

Pour Thierry : référence à la situation familiale avec les substantifs père et mère.

Pour Tim Guénard : titre du livre

Pour Sarah : qualification de la situation avec le verbe *ballader*.

Pour des personnes : qualification de l'expérience difficile avec des adjectifs.

Pour Franck, Myriam, Johnny et Lorène : référence aux non-relations ou aux relations interdites : locution verbale *avoir le droit* sous forme négative *plus*.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

En RRM28, le texte avec les catégories appellatives de toutes les catégories

M parle tout d'abord de Brasse Bouillon avec toutes les catégories : apprendre, adopter une attitude, se définir, avoir un projet et termine sur la catégorie gérer le ressenti. Elle donne chaque fois des exemples. Ensuite, elle revient sur les autres personnes avec le déictique démonstratif *eux* avec la catégorie *apprendre*.

En RRM32, le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Lorène,

Personnes indéfinies : ils

Le co-texte avec la thématique et la catégorie apprendre

Pour Franck : modalité de la visée avec le verbe *aller demander, chercher à comprendre*

Pour Lorène : opération cognitive : *observer, se rendre compte*.

Pour ils : modalité de la visée *chercher à comprendre*

Le texte de la thématique et la catégorie adopter une attitude

Prénoms cités : Lorène, Franck, Myriam, Johnny,

Personnes indéfinies : tous ils, ils

Le cotexte de la thématique et la catégorie adopter une attitude

Pour Lorène : verbe *aller* + indication du lieu,

Pour tous ils : verbe *avoir une relation*,

Pour ils : modalité de la visée : *aller chercher à* avoir une relation

Pour Franck : verbe *aller* + indication du lieu et indication de la manière *en cachette*,

Pour Myriam : verbe *aller* + indication du lieu

Pour Johnny : verbe *penser*

En RRM33, le texte avec les catégories appellatives de la catégorie se définir

Surnom cité : Brasse Bouillon

Prénoms cités : Lorène, Myriam, Johnny, Franck, Germain,

Personnes indéfinies : ils

Le co-texte de la catégorie avoir un projet

Pour Lorène et Franck : verbe *parler*,

Pour Brasse Bouillon : verbe *appeler*,

Pour Johnny : verbe *prendre* + substantif *dictionnaire*,

Pour Germain : verbe *dire*,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour ils : locution verbale *aller redéfinir*.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie avoir un projet

Personnes indéfinies : ils, je

Prénoms cités : Johnny, Lorène, Germain

Le cotexte de la thématique et la catégorie avoir un projet

Pour Germain : phrase *elle ne gagnera pas la partie*.

Pour Myriam : modalité de la visée *décider de ne plus aimer*

Pour Lorène : phrase *braver les interdits*,

Pour Johnny : phrase *devoir apprendre à ne pas être moi*,

Pour ils : verbe *pouvoir* + catégorie énoncée *avoir un projet*, verbes *résister et se construire*.

Pour je : verbe *être* sous forme négative.

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie gérer le ressenti

En RRM34, M reformule la catégorie : gérer le chagrin, gérer la peine, gérer la relation

Personnes indéfinies : ils, je, tous les enfants,

Prénoms cités : Myriam, Germain, Franck, Lorène

Le cotexte de la catégorie gérer le ressenti

Pour Germain et Lorène : verbe *se dire* + indication du propos,

Pour Myriam et Germain : verbe *essayer*,

Pour Franck : verbe *se dire* + indication du propos,

Pour ils : verbe *se dire* + indication du propos,

Pour tous les enfants : verbe *faire* + indication de l'action.

A la suite du récit oral de H, M reprend l'hétérobiographie sur l'action se définir pour Germain en lien avec l'appellation qu'il donne à sa mère en RRM59. En RR61, M reprend sur l'action avoir un projet avec Brasse Bouillon, Barbara, Lorène.

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

En RRM67, le texte avec les catégories appellatives

Enoncé de l'intitulé de l'unité thématique et de toutes les catégories,

Prénoms cités : Johnny, Franck, Myriam, Lorène, Barbara, Thierry, Sarah, Aline, Marie,

Locutions nominales génériques : certains,

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour certains, Johnny et Sarah : indication du lieu : *foyer*,

Pour Franck : verbe *aller* + indication du lieu chez un patron = *autre famille*,

Pour Myriam : verbe aller + indication du lieu dans une ferme,

Pour Lorène : verbe *fuguer*

Pour Barbara : verbe *quitter*

Pour Aline : verbe *aller* + indication du lieu pension

Pour Marie : verbe *partir*

Pour Thierry : verbe *aller* + indication du lieu établissement

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie apprendre qui est utilisée explicitement

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'unité thématique est citée.

Locutions nominales génériques : certains, ils

Prénoms cités : Franck, Barbara

Déictique pronom personnel : il faisant référence à Johnny, Tim Guénard, elle faisant référence à Myriam

Le cotexte avec la catégorie

Pour il : verbe *apprendre* + indication de l'apprentissage *noël, à dessiner*,

Pour elle : verbe *être* + une petite fille,

Pour Franck : verbe *voir* une famille

Pour Barbara : verbe *voir* sa belle famille.

Le texte avec les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Prénoms cités : Barbara, Marie, Lorène, Aline, Marie,

Personnes indéfinies : ils

Le cotexte avec les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Pour ils : *avoir des enfants*,

Pour Barbara : locution verbale *ne pas être pareille* + explicitation,

Pour Marie : locution *c'est pareil* (en lien avec l'énoncé sur Barbara)

Pour Lorène : verbe *construire* + objet de cette construction

Le texte avec la catégorie récit

La catégorie est énoncée sous forme nominales : des récits

Prénoms cités : Barbara, Marie, Aline

Personnes indéfinies : certains

Le cotexte avec la catégorie récit

Pour ces prénoms : verbe *décider + raconter*

Pour certains : verbe *faire + des récits*

M fait une reprise de l'ensemble du vécu sur Aline.

Synthèse sur le contenu en RR1

Deux remarques principales sont à faire. Tout d'abord, selon une première lecture, toutes les catégories sont abordées. Ensuite, ont été énoncées dans une thématique toutes les catégories concernant Brasse Bouillon en guise d'exemples, puis les autres ont été abordées successivement. Enfin, bien que toutes les catégories aient été abordées, tout le contenu, lui ne l'a pas été : toutes les personnes n'ont pas été évoquées. Ainsi, plusieurs éléments initialement prévus n'ont pas été énoncés. Or, H a pu faire son récit oral en lien avec les thématiques. Par contre, des récits de personnes ont été ajoutés.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	rd	N	O	O	N	O	O	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	rd	O	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	O	0	0
Barbara	rd	0	N	N	N	0	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	rd	O	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	O	O	O	0
Marie	rd	0	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	O	O	O	0
Pdc	rd	N	N	N	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Germain	rd	N	0	O	O	O	0	O	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	N	0	O
Franck	rd	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	O	O	N	O
Thierry	rd	N	N	O	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	rd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ils	N	O	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
Ces personnes	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
je	0	0	0	0	0	O										
Tous les enfants	0	0	0	0	O	0										

Tableau : hétérobiographie relation pour Hilda

Même si l'hétérobiographie n'est pas exhaustive pour les personnes, H a reçu une hétérobiographie complète concernant le schéma narratif : 1. pour une personne à savoir celle de Brasse Bouillon lors de l'analyse du film et 2. en reprenant toutes les personnes, toutes les catégories ont été abordées. Reprendre ici

Contenu hétérobiographique en RC2

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

Analyse du texte avec l'unité thématique et la catégorie avoir ou non le droit de parler

En RCM2, M annonce l'unité thématique et les catégories et puis poursuit jusqu'en RCM16. Les interruptions sont dues à une hétérobiographie interactive voire ci-après pour l'analyse.

Personnes définies et indéfinies : les personnes qui sont là, les personnes que j'ai rencontrées,

Prénoms cités : Franck, Lorène, Johnny, Germain, Myriam, Aline,

Surnom cité : Poil de Carotte,

Référence déictique : démonstratif là pour Germain, lui pour Franck

Le co-texte avec la thématique et la catégorie

Pour les personnes qui sont, pour les personnes que j'ai rencontrées : expression métalinguistique *cela veut dire*.

Pour Lorène : désignation de l'auteur de la maltraitance communicationnelle substantif *beau-père* + verbe *dire*

Pour Johnny : désignation de l'auteur de la maltraitance avec le groupe nominal *sa mère adoptive* + modalité *vouloir* à la forme négative ne pas + indication de l'acte

Pour Germain : référence à l'auteure de la maltraitance avec le pronom *elle* + ouverture du livre à la description par Germain (auteur du livre) de l'acte de maltraitance.

Pour Franck : référence à l'auteur de la maltraitance avec possessif *son père* + acte de maltraitance avec le substantif *liste*.

Pour Myriam : expression métalinguistique *cela veut dire* + explicitation de l'acte.

Pour Aline : présentatif *c'est* à la forme négative *ne pas* + définition de l'acte.

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie utiliser ou pas le prénom

M cite la catégorie en RCM12 : utiliser ou pas son prénom

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Prénoms cités : Germain, Johnny, Myriam

Surnom cité : Poil de Carotte,

Référence déictique : démonstratif *là* en référence aux livres + pronom *il* pour Johnny, Germain

Le cotexte avec la catégorie vivre certaines situations de communication

Pour il : verbe *utiliser* sous forme négative

Pour Germain : locution *une seule fois*

Pour Johnny : verbe *utiliser* + description de l'utilisation

Pour Poil de Carotte : présentatif *c'est*

Pour Myriam : négation *jamais*,

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie thématique les insultes

M cite la catégorie en RCM15 : ils ont des insultes

Personnes indéfinies : ils,

Prénoms cités : Barbara, Johnny, Marie,

Référence déictique : là démonstratif référence au livre + pronom personnelle elle pour Myriam

Le cotexte avec la catégorie thématique les insultes

Pour Myriam : locution verbale *être appelée*

Pour Johnny : pronom personnel *elle* en référence à la mère adoptive + verbe *dire* + référence aux insultes (nombre, exemple)

Pour Barbara : présentatif *c'est* + adverbe *toujours*

Pour Marie : possessif *son* + substantif *père* + verbe *dénigrer*.

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie certaines paroles

En RCM28, M utilise la catégorie ordres, questions.

Prénoms cités : Aline, Barbara, Germain, Franck

Le cotexte avec la catégorie certaines paroles

Pour Franck : désignation de l'acte avec le substantif *interrogatoire* + description de l'acte de maltraitance.

Pour Barbara et Aline : présentatif *c'est* à l'imparfait + substantif *ordres*,

Pour Germain : substantif *les questions* + description de l'acte.

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie certaines situations de communication

En RCM28, cette catégorie est abordée par le rappel de la thématique avec le substantif *la communication* + présentatif *c'est* + groupe nominal référant à la catégories *certaines situations*.

Prénoms cités : Barbara, Myriam, Thierry,

Le cotexte avec la catégorie certaines situations

Pour Barbara : verbe *pouvoir* à la forme négative + infinitif *raconter*

Pour Myriam : locution verbale *essayer de raconter*.

Pour Thierry : pronom *elle* en référence à sa mère + locution verbale *avoir le droit de parler* à la forme négative *pas*.

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie communication non-verbale

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RCM53, M parle de cette catégorie de manière déictique puisqu'elle la mime : thématique rappelée avec le substantif *la communication* + présentatif *c'est* + démonstratif déictique *ça* en référence aux mimiques que fait M.

Référence du film Vipère au poing

Prénoms cités : Franck, Lorène, Germain

Surnom cité : Poil de Carotte

Le cotexte avec la catégorie communication non verbale

Pour Vipère au poing : verbes *faire, dire* et description de la communication non-verbale à table

Pour Franck : verbe *dire* + description de la communication non-verbale à table avec lecture de quelques articles

Pour Germain : modalité déontique *devoir* + description de ce qu'il doit faire

Pour Poil de Carotte : référence à ce que fait la mère : substantif *la mère* + verbe *parler* avec lecture du passage de la scène de la mie de pain.

Pour Lorène : modalité déontique *devoir* à la forme négative *ne pas* + infinitif *parler*

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

M poursuit en RCM54 l'hétérobiographie sur l'unité *actions et réactions* sous forme de deux questions rhétoriques avec les verbes *faire* et *réagir*.

RCM54 : (…) /// alors qu'est-ce qu'ils font / comment est-ce qu'ils réagissent

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie apprendre

M énonce la catégorie avec le présentatif *c'est*.

Personnes indéfinies : eux, des personnes

Prénom cité : Barbara utilisé avec le groupe nominal des personnes dans la même phrase : des personnes comme Barbara.

Le cotetexte avec la catégorie apprendre: verbe apprendre

Pour Barbara : présentatif *c'est* sous forme négative *ne pas* et présentatif *c'est* + verbe *apprendre* + l'objet de l'apprentissage : substantif *fonctionnement* ou verbe *fonctionner*.

M ne poursuit pas l'explicitation de la catégorie ; toutefois, elle utilise les verbes *analyser, regarder, se dire* en comparant H, conjonction *comme*, avec les personnes, désignées par le pronom *eux* et le groupe nominal déictique *certaines personnes là*.

RCM56 : t'as analysé / t'as regardé / toi tu t'es dit avec mon père c'est comme ça avec ma mère c'est comme ça //// comme eux comme certaines personnes là

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie se définir

En RCM58, M commence son énoncé hétérobiographique par l'énoncé de la catégorie *se définir*.

Personnes citées: toutes ces personnes, elles

Prénoms cités : Barbara, Myriam, Germain,

Référence déictique : lui pour Johnny

Personnes indéfinies : ils,

Le cotexte avec la catégorie se définir

Pour Myriam : verbe *batailler* + description de l'action.

Pour Johnny : pronom anaphorique *lui* + pronom *il* + description de l'action avec le groupe verbal *se dire*.

Pour Barbara : verbe *regarder* + description de ce qu'elle fait.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour ils : verbe *faire* + groupe nominal *des choses*,

Pour Germain : explication de l'appellation de Germain introduite par le présentatif *c'est* et la conjonction *parce que*.

Le texte avec la catégorie adopter une attitude

M enchaîne sur la catégorie qu'elle cite en parlant de Franck.

Prénoms cités : Lorène, Barbara

Personnes indéfinis : tous répétés trois fois, ils.

Référence déictique : lui pour Germain, Johnny

Le cotexte avec la catégorie adopter une attitude

Pour Germain, Franck et Lorène : *aller voir* + indication de la personne

Pour Johnny et Barbara : présentatif *c'est* + indication des personnes avec le groupe nominal *ses copains*

M ne poursuit pas sur les autres catégories de cette unité thématique à savoir *gérer le ressenti, avoir un projet*.

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées avec deux schémas narratifs complets pour une expérience

En RCM83, M fait référence aux deux unités thématiques sous différentes formulations : sous forme de questions, en énonçant les deux unités, en conjuguant l'unité transformations.

Le texte avec les catégories appellatives sur les deux unités

Personnes indéfinies : il y en a,

Référence au film Vipère au poing

Surnom cité : Poil de Carotte.

Prénoms : Barbara, Marie et Aline

Le cotexte sur les deux unités

Pour il y en a : énoncé de la catégorie référant à l'unité thématique : *foyer* et aussi élément de description de la catégorie établissement avec les substantifs *internat, pension*.

Pour Vipère au poing : verbe *aller* + indication du lieu.

Pour Barbara, Marie et Aline : M remonte à l'expérience familiale difficile, puis aborde l'action *apprendre* avec la communication non-verbale, ensuite *la situation de vie après* et enfin la *transformation*.

Pour Poil de Carotte : locution verbale *demander à aller* + indication du lieu

M fait ici une incise hétérobiographique elle reprend le schéma narratif complet sur Poil de Carotte comme elle a pu le faire pour Aline précédemment. Elle parle de la révolte de Poil de Carotte face à sa mère et montre le passage dans le livre.

M reparle ici aussi de la catégorie *certaines paroles* pour Barbara.

Synthèse surle contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec H. Toutefois, deux aspects hétérobiographiques sont à noter :

elle reprend à deux moments différents : un schéma narratif complet pour une expérience difficile pour quatre personnes : d'un côté, les personnes rencontrées Barbara, Marie et Aline et de l'autre, Poil de Carotte.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

elle situe des éléments qui se trouvent dans des catégories dans son questionnement du récit oral.

elle reprend certains catégories comme *apprendre, adopter une attitude*.

Il y a un schéma narratif complet pour quatre personnes sur une expérience en lien avec une catégorie action-réaction. Même si toutes les actions-réactions n'ont pas été évoquées, M a évoqué la manière dont Brasse Bouillon réagissait lors de l'analyse du film et aussi celle de Johnny qui pense au présent et au passé. Or, gérer le ressenti peut aboutir à l'adoption d'une attitude. Avoir enchâssé les deux unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* n'apparaît pas gênant dans la mesure où dans ces unités, il s'agit de répétitions : la *situation de vie après* reprend les éléments évoqués en RR1 (où vont les personnes, ce qu'elles décident de faire -avoir une famille et comment lui parler). De même, en ce qui concerne les *transformations*, l'exemple le plus prototypique concernant la transformation de ce qui a été appris enfant dans la communication a été repris.

Nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
vap	cd	O	N	N	N	O	O	N	N	N	N		0	O									
Johnny	cd	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N						O						
lorène	cd	O	0	N	N	O	N	O	N	N	N						O						
Barbara	cd	N	O	O	O	O	O	O	O	N	N						O			O			O
Aline	cd	N	N	O	N	O	O	N	N	N	N			O						O			O
Marie	cd	N	O	O	N	O	O	N	N	N	N			O						O			O
pdc	cd	O	O	O	O	N	N	O	O	N	N			O									
Germain	cd	O	O	O	N	O	N	O	O	N	0												
tim	cd	N	0	0	0	0	N	0	0	0	0												
marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	cd	O	O	N	O	N	N	N	O	N	N												
Franck	cd	O	O	O	N	O	N	N	N	N	N												
thierry	cd	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0												
rachel	cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
eux	cd	0	N	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
certains	cd	0	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
ils	cd	O	N	N	O	N	O	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N						
les personnes que j'ai rencontrées	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	N	N						
les personnes qui sont là	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O		O														
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N							O
des personnes	cd						O																O
Il y en a	cd												O	O									O

Tableau hétérobiographie communication pour Hilda

Contenu hétérobiographique en RT3

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle

Le texte avec les catégories appellatives avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des activités

En RTM34, M énonce la thématique de la rencontre le temps en évoquant toutes les catégories : *le temps des activités, le temps des devoirs, et le temps vécu en fonction de l'état de l'adulte* et l'énumération *le lever le coucher la nuit en expérience familiale*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

difficile. M commence par *le temps des activités*. L'expérience familiale difficile en lien avec le temps est évoquée de RTM34 à RTM52. L'hétérobiographie est une hétérobiographie interactive.

Personnes indéfinies : ils.

Référence au film : Vipère au poing

Référence déictique : *lui* pour parler de Germain, de Johnny en référence avec le livre.

Johnny présenté de manière indéfinie : présentatif *c'est* + verbes à l'infinitif

Prénoms cités : Lorène, Marie, Franck, Myriam

Le cotexte avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie activités

Pour Vipère au poing : pronom personnel *ils* + locution verbale *avoir des choses à faire, verbe avoir* + groupe nominal *des activités*.

Pour Germain : pronom personnel *il* + qualification le roi des épluchages de légumes.

Pour Marie : présentatif *c'est* à la forme négative *ne pas* + verbe infinitif aider et présentatif c'est + participé passé *disproportionné*.

Pour Johnny : verbe *raconter* + adverbe *comment* + locution *cela se passe* avec description des activités pour lui.

Pour Lorène : locution négative avec anaphorique *pas ça* + locution verbale *avoir à faire* troisième personne du singulier au présent de l'indicatif + description de son activité.

Pour Franck : locution négative avec anaphorique *pas ça* + locution verbale *avoir à faire* troisième personne du singulier au présent de l'indicatif + description de son activité.

Pour Myriam : locution verbale *avoir à faire* troisième personne du singulier au présent de l'indicatif + description de son activité.

Le texte avec les catégories appellatives avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

M énonce la catégorie : présentatif il y a + le substantif *les devoirs*.

Référence déictique : lui + pronom personnel pour Johnny,

Prénoms cités : Myriam, Franck, Lorène, Johnny, Barbara, Marie

Le cotexte avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

Pour Lorène : phrase de Lorène *seul le travail compte* + explicitation de la situation,

Pour Johnny : modalité déontique *devoir* + verbe infinitif *apprendre* + description de ce qu'il doit apprendre.

Pour Franck et Myriam : présentatif *c'est* + substantif l'inverse en relation avec ce qui a été évoqué avec Johnny

Pour Myriam : indication de la personne avec possessif sa + substantif *mère* + description de l'acte modalité *vouloir* forme négative *ne pas*.

Pour Franck : indication de la personne possessif *son* + substantif *père* + description de l'acte verbe *déchirer* + substantif *livres*.

Pour Barbara : indication de la personne possessif *sa* + substantif *mère* + description de l'acte verbe *orienter* + explicitation de l'orientation,

Pour Marie : indication de la personne possessif *son* + substantif *père* + verbe *dire* + énoncé du propos en rapport avec les études de Marie.

Le texte avec les catégories appellatives avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie du temps quotidien

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M énonce le contenu de cette catégorie en RTM60 avec reprise du substantif *le temps* + présentatif *c'est* + reprise du substantif *le temps* + énumération des moments de la journée *du lever du coucher de la nuit*.

Personnes indéfinies : certains,

Prénoms cités : Myriam, Johnny, Germain

Le cotexte avec l'unité thématique et la catégorie temps quotidien

Pour certains : négation rien.

Pour Johnny et Germain : pronom personnel *elle* + verbe *réveiller* + indication du moment avec le substantif *la nuit* et de la raison

Pour Germain et Myriam : verbe *aller* + infinitif *se coucher* et description de la manière

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie temps à respecter

M énonce la catégorie en RTM71 : rappel de la thématique avec le substantif *le temps* + présentatif *c'est* + substantif le temps + la catégorie *à respecter*.

Référence indéfinie :

Référence déictique à Myriam : pronom personnel elle

Référence indéfini : tout le monde

Le cotexte avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie état de l'adulte

Pour Myriam : verbe *parler* + syntagme *diktat de l'heure*.

pour tout le monde : énumération des activités + modalité déontique + locution *vite et bien* dans la proposition.

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle avec la catégorie le temps en fonction de l'état de l'adulte

M énonce la catégorie : présentatif *c'est* + énoncé de la catégorie.

Référence au livre : lecture du titre pour Franck

Personnes indéfinies : certains,

Prénoms cités : Aline

Le cotexte avec l'unité thématique et la catégorie l'état de l'adulte

Pour Franck : explicitation de l'épisode du bar pour le père.

Pour Aline : verbe *trouver* + proposition avec l'adjectif *difficile* qualifiant le substantif *temps*.

M ne poursuit pas sur le temps des fêtes et des anniversaires.

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour les catégories apprendre

M entame cette unité par une question rhétorique avec le verbe réagir conjugué à la troisième personne du pluriel : *comment est-ce qu'ils réagissent* (en RTM80). M cite la catégorie apprendre et fait référence à la catégorie adopter une attitude en rappelant ce qu'elle a dit sur les actions des personnes : *ils vont voir quelqu'un*.

Personnes indéfinies : ils, eux,

Prénoms cités : Franck, Myriam, Lorène,

Le cotexte pour les catégories apprendre

Pour ils: verbe *aller* conjugué à la troisième personne du pluriel + verbe infinitif *apprendre à*.

Pour Franck, Myriam et Lorène : verbe *aller* + désignation du lieu.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le texte avec la catégorie se définir

M énonce la catégorie : se définir.

Personnes indéfinies : *ils*, plusieurs personnes, certains

Prénoms cités : Johnny, Franck

Le cotexte avec la catégorie se définir

Pour ils : verbe *aller* + verbe infinitif *se définir* + description de l'acte de définition, verbe *aller* + verbe infinitif *se positionner* avec groupe nominal *par rapport au temps*.

Pour plusieurs personnes : présentatif *c'est* + adjectif *commun.*

Pour certains : verbe *se concentrer* + objet de la concentration avec le substantif moment présent + description des actes de concentration de Franck et de Johnny.

M utilise ici se définir pour pour parler de l'attitude temporelle : elle se trompe de catégorie ; elle aurait dû utiliser la catégorie adopter une attitude. De plus, ici, elle indique qu'elle pointe sur ces deux catégories-là. Elle explique que dans la communication, elle a tout dit mais pour cette unité thématique, elle ne parle que de ces deux catégories.

RTM83 : (…) parce que la communication je t'avais décliné tout ça il y a ces deux choses là il y a apprendre comment ça se passe et puis apprendre comment cela se passe ailleurs et c'est aussi se concentrer tout de suite et penser au futur

Elle enchaîne donc aussitôt sur l'unité thématique suivante.

Analyse du texte et du cotexte avec les unités thématiques situation de vie après et transformations

Le texte avec les catégories appellatives

M énonce les unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* en RTM83. Elle informe H qu'elle reprend des éléments sur des personnes qu'elle avait énoncés auparavant : verbe *dire* au passé composé première personne du singulier + prénom des personnes concernées Barbara, Marie et description de leur situation en citant les diplômes, les écoles et finalement l'activité professionnelle.

RTM83 : (…) Barbara je t'ai dit

Surnom cité : Brasse Bouillon

Prénoms cités : Lorène

Le cotexte avec les catégories construction, récit

Pour Brasse Bouillon : verbe *dire* + citation de la phrase du personnage *prendre mon destin en main*

Pour Lorène : locutions verbales *s'en aller, se tourner* + indication des personnes avec le substantif *enfants*.

M termine sur le rapport au temps avec les récits. Elle reprend tout d'abord, l'idée d'attitude temporelle : verbe *dire* au passé composé première personne du singulier + prénom des personnes concernées Barbara, Johnny, Marie + référence à leur action dans le temps avec les verbes *penser, se concentrer, réfléchir, réussir* + les substantifs passé, présent, futur. Puis, elle indique le changement de leur attitude : verbe *reprendre* troisième personne du pluriel présent de l'indicatif + substantif *le passé*. M parle ainsi de la catégorie *récit* dans l'unité *transformations* avec le substantif livre.

Synthèse sur le contenu en RT3

Le contenu hétérobiographique est presque complet : H ne fait pas de récit oral mais évoque un point important sur son vécu. Ce qui n'est pas abordé l'est dans les fiches hétérobiographiques. Les deux éléments essentiels en ce qui concerne *les actions* et les

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

transformations ont été abordés à savoir l'attitude temporelle *et apprendre* pour l'un et *construction* et *récit* pour l'autre. Les catégories thématiques *transformations* et *situation de vie après* sont enchâssées. Toutefois, M a utilisé la catégorie se définir à la place de la catégorie adopter une attitude. Or, en remontant en RR1, il apparaît que M l'a utilisé à bon escient :

RRM 33: (…) / là Johnny pour lui / adopter attitude c'est penser au passé c'est penser à l'avenir il pense à avant quand c'était bien et il pense à plus tard il se dit que plus tard ce sera mieux il sera heureux

L'hétérobiographie sur le récit est peu développée ici mais cela a été fait à plusieurs reprises notamment en RR1 et RV1 ; ceci correspond au fait que cette catégorie fait partie d'une thématique mobile. En effet, en RR1, elle ne commence pas tout de suite l'hétérobiographie, elle s'interrompt plusieurs fois notamment au début de RRM13 pour expliquer à H la raison d'être des récits. De même en RV1, comme cela a été noté plus haut, M fait une intervention initiative hétérobiographique : elle explique dans une réplique pourquoi les personnes ont écrit.

	Expérience familiale difficile le temps																				
Nom	td	td1	td2	td3	td4	td5	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Td	N	N	N	N	N	N	N											O		
Johnny	Td	O	O	O	0	N	N	O										N	O		
Lorène	Td	O	O	N	N	N	O	N										N	O		O
Barbara	Td	O	O	O	0	N	N	N										N	O		O
Aline	Td	0	N	N	0	O	N	N										N	N		
Marie	Td	O	O	N	0	N	N	N										N	O		O
Pdc	Td	0	0	0	0	0	N	N													
Germain	Td	N	O	N	N	N	N	N													
Tim	0	0	0	0	0	0	0	0													
Marina	0	0	0	0	0	0	0	0													
Myriam	Td	O	O	O	N	N	O	N													
Franck	Td	O	O	0	N	O	O	O													
Thierry	0	0	0	0	0	0	0	0													
Rachel	0	0	0	0	0	0	0	0													
Ils			0	N	N	N	O	O													
Certains		0	O	0	0	N		O													
eux		O	N	N	N	O		O													O

Tableau hétérobiographie sur le temps pour Hilda

Contenu hétérobiographique en RE4

En RE4, H apporte son histoire ; elle ne veut pas entendre d'énoncé hétérobiographique sur l'espace. Toutefois, elle dispose d'éléments sur cette thématique

M donne chaque fois les fiches hétérobiographiques ; or, H dit qu'elle les a lues.

H dit avoir lu une partie des histoires,

M avance quelques éléments catégoriels dans le conte qu'elle réalise avec H au moment de RE4.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Contenu hétérobiographique sur le projet

Il n'y a pas de rencontre RP5 sur le projet mais une rencontre de transition entre les rencontres de la phase 1 et les rencontres de révision de la phase 2. Ainsi, il faut relire les analyses précédentes pour repérer les éléments sur le projet existentiel, scolaire, professionnel et d'édition des personnes et faire l'analyse de RV1.

Le texte sur le projet existentiel

En RE4, alors que H exprime la volonté de lire les livres de Lorène et Myriam, M l'informe du contenu : avec un adjectif évaluatif difficile utilisé dans ces trois répliques. L'adjectif qualifie le livre entier car il est utilisé en attribut, il qualifie un contenu car il est utilisé en épithète du substantif chose, il est utilisé enfin en comparaison avec le contenu que M a abordé : avec l'adverbe plus. M donne ensuite une explication de cette évaluation introduite par la conjonction *parce que*. Cette explication porte sur le projet existentiel : possessif *sa* + substantif *mère* + verbe *vouloir* présent de l'indicatif troisième personne du singulier forme négative *ne pas* + pronom *elle* référant à Myriam, pronom personnel *elle* + verbe *être* + adjectif *violente* + adverbe de manière *physiquement.*

REM 136: ah oui celui là il serait peut être mieux pour toi mais ***il est difficile*** *aussi*

REM 137: je veux dire il faut que tu t'attendes à lire ***des choses difficiles***

REM 138: ***plus difficile*** *que ce que je t'ai dit des fois parce que* ***sa mère ne veut pas d'elle elle est violente physiquement*** *avec elle aussi j'en ai pas parlé*

En RR1, M aborde l'idée que Lorène s'aperçoit que le parâtre ne l'aime pas parce qu'elle n'est pas sa fille. M évoque aussi à plusieurs reprises le titre du livre de Myriam à savoir *une petite fille en trop*. Toutfois, il manque un énoncé hétérobiographique exhaustif sur le projet existentiel concernant Myriam et Germain puisque pour l'une, la mère voulait la tuer et ne voulait pas de fille, pour l'autre, il a le délit d'exister.

Le texte sur le projet scolaire et professionnel

Un énoncé hétérobiographique sur le projet scolaire et le projet professionnel a été énoncé en RT3 en terme d'expérience familiale difficile, d'actions, de situation de vie après et de transformations pour les personnes de Marie, Barbara et Aline mais aussi pour Lorène.

Le texte sur le projet d'édition

Comme cela a été noté en fin de RT3, il existe un énoncé hétérobiographique sur le projet d'édition des personnes en RR1 et en RV1. M ne lira la jaquette des livres qu'en RE4 lorsque H demande à pouvoir lire les livres. En effet, face aux interventions réactives positives de H, M adhère à la décision de lecture. Elle l'explique : conjonction *parce que* + référence à un énoncé hétérobiographique sur le projet introduit par la formulation métalinguistique *je t'ai dit* + lecture de deux éléments faisant référence au projet d'écriture des auteures.

REM 139: bon au contraire je ne peux pas te le prêter maintenant parce que je m'en sers mais je peux t'en prêter ouais au contraire pourquoi au contraire parce que je t'ai dit tu sais qu'ils ont écrit pour les jeunes regarde là elle elle le dit justement (lecture de Myriam 4 de couv) et puis elle elle dit ça (lecture de la jaquette de lorène)

En définitive, le contenu sur le projet est en lien avec ce qu'a produit H et avec la manière dont elle réagit. En effet, M lui propose en RE4 alors qu'elle est venue avec une histoire et qu'elle exprime la volonté de ne pas entendre le thème de l'espace d'aborder directement le projet d'édition. Ainsi, M parle en RV1 du projet d'édition. A ce sujet, H ne pose peu de questions sur le projet.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performatrice

L'hétérobiographie semble performatrice puisqu'elle produit des effets chez H

Des effets cognitifs : alors que M utilise le verbe *réfléchir* dans sa question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*, H répond de manière positive par l'interjection *hum* puis sollicitée par une question partielle de M avec le terme interrogatif *à quoi*, elle explicite l'objet de sa réflexion avec l'emploi du substantif *exemples*.

RTM 86: est-ce que cela te fait réfléchir indication de la personne

RTH86 : hum

RTM87 : ça te fait réfléchir à quoi indication de la personne

RTH87 : (bruit de bouche) à des exemples

Des effets avec la définition de la résilience : anaphorique *ça* référant aux énoncés hétérobiographiques + verbe *donner* avec le complément personnel me + groupe complément avec le substantif *courage*. Or, ce substantif peut faire partie du champ associatif définissant la résilience. En effet, selon le Larousse, il est défini de la manière suivante : force de caractère, fermeté que l'on a devant le danger, la souffrance ou dans toute situation difficile à affronter. Face à cette énoncé, alors que M fait une interrogation en écho, H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RTH95 : (rire) bah ça me donne du courage je trouve

RTM96 : cela te donne du courage ce que je t'explique là indication de la personne

RTH96 : oui

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle parle des personnes :

elle énonce l'unité thématique hétérobiographique *situation de vie après*, puis met en apposition la proposition sujet introduite par *ce qui* + verbe *intéresser* avec complément personnel *nous* et enfin, fait une succession d'énoncés définitoire soit avec le présentatif *c'est* sous forme qu'il soit ou non sous forme négative, soit la locution métalinguistique *c'est-à-dire*.

elle fait parler les personnes : elle change de sujet en passant du pronom personnel sujet *ils* au pluriel à un pronom personnel *on* qui ne renvoie pas à H et à M mais aux personnes. En effet, elle utilise la phrase d'annonce d'un discours indirect avec la référence au sujet de cette parole *ces personnes-là* + le présentatif *c'est* + la complétive *ce qu'elles disent*.

elle donne finalement la raison de l'énoncé hétérobiographique et ce, de manière progressive c'est-à-dire en faisant la relation entre ce que les personnes disent, puis le pourquoi de leur écrit et enfin, le pourquoi de l'hétérobiographie : tout d'abord, comme cela vient d'être dit, elle énonce le contenu de leur propos avec le verbe *dire* en référence à leur parole, puis, elle indique le pourquoi de leur écrit avec le présentatif *c'est* + préposition *pour* + déictique anaphorique *ça* + complétive avec le verbe *écrire* à la troisième personne du pluriel *elles* référant aux personnes et donc aussi à l'hétérobiographie, le présentatif *c'est*, la préposition *pour* et l'anaphorique *ça* sont d'ailleurs répétés. Enfin, M explique la raison de l'usage des témoignages : verbe de parole *parler* à la première personne du singulier présent de l'indicatif + substantif *témoignage* repris deux fois faisant donc référence à l'hétérobiographie + locution conjonctive *parce que* avec l'usage dans la proposition introduite par cette conjonction du substantif *but*.

*RCM83 : alors **situation de vie après** ils ont réagi ils ont fait des choses ce qui nous intéresse ici **c'est** qu'est-ce qu'ils font de ce qu'ils vivent de ce qu'ils ont vécu / **c'est-à-dire** comment ils le transforment /*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*hein / **ce n'est pas** parce que il y a une expérience difficile / bien sûr quand **on** est dedans on se dit ohlalala mais **ce n'est pas** parce qu'il y a une expérience difficile à un moment donné que toute la vie c'est difficile que toute la vie est foutue / **ces personnes là c'est ce qu'elles disent** / je t'en ai parlé la dernière fois **c'est pour ça qu'elles écrivent** / **c'est pour ça** / **je parle de leur témoignage parce que** c'est **le but** de leur témoignage /*

M précise à nouveau le but de l'hétérobiographie : il ne consiste pas en la recherche d'un énoncé identique c'est-à-dire un énoncé portant sur un contenu de maltraitance. Le but est multiple le récit oral ou non, l'appréciation de H sur l'énoncé hétérobiographique et des éléments pour la séquence *faire une histoire*.

Référence à l'énoncé hétérobiographique : verbe *raconter* première personne du singulier avec le pronom complément *te* + référence anaphorique au contenu hétérobiographique avec le démonstratif *ça*

Explicitation du but *récit oral existant ou non* : présentatif *c'est* sous forme négative *ne pas*, forme *ce que* en position sujet d'une proposition avec le verbe *vouloir* première personne du singulier présent de l'indicatif + énoncés du but avec la conjonction *si* + mot phrase *oui* et mot phrase *non* + verbe *dire* deuxième personne du singulier complément personnel *le* en référence à ce que H a à dire

Explicitation du but *appréciation de l'hétérobiographique* : modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *dire* + adverbe *aussi* + complétive introduite par *ce que* et comportant le verbe appréciatif *penser* deuxième personne du singulier.

Explicitation du but *faire une histoire* : forme elliptique avec groupe verbal *faire une histoire* introduit par la préposition pour et le verbe *pouvoir* à l'infinitif, référence au moment avec l'adverbe déictique *après* + référence à l'histoire de H avec le possessif *ton* + forme forte *toi*.

RTM 91: oui // tu sais moi je te raconte ça ce n'est pas pour que tu me dises que tu as vécu ça ce n'est pas ce que je veux / je ne veux pas que tu me dises oui bah oui bah oui si oui tu le dis en lien avec les actions et réactions et si non tu le dis aussi et tu peux dire aussi ce que tu en penses et pour pouvoir faire après ton histoire à toi /

Alors que H informe M de l'apport des énoncés hétérobiographiques pour elle, M fait une complémentation sur le but de l'hétérobiographie : conjonction *parce que* + présentatif *c'est* + adverbe *aussi* + préposition *pour* + anaphorique déictique démonstratif *ça* faisant référence à ce que vient de dire H.

RTH95 : (rire) bah ça me donne du courage je trouve

RTM96 : cela te donne du courage ce que je t'explique là indication de la personne

RTH96 : oui

RTM97 : ah /// parce que c'est aussi pour ça que je prends les livres ce sont de vraies histoires

M indique à H la manière d'entendre l'hétérobiographie au début de RT3, en RTM9. Elle reformule le schéma narratif puis fait une analogie avec H et son projet professionnel :

elle fait référence à l'enfance avec les actions : passé composé du verbe *faire* + statut avec le substantif *enfant*

elle fait référence à l'adulte : verbe *devenir* au passé composé, substantif *adulte*, passé composé du faire *être* + adjectif *vieilles* appuyé par l'adverbe *plus*.

elle fait référence à l'action avec la catégorie *apprendre* : verbe *étudier* au passé composé

elle fait référence à la transformation : verbe *se servir* au passé composé + adverbe *après*

elle fait référence au projet professionnel de H : discours indirect introduit par la formulation *tu m'as dit que*

elle fait référence à la transformation future de H : modalité *pouvoir* au conditionnel + verbes *se resservir, réutiliser*, participe passé *âgé* et adjectif *grande* appuyé par l'adverbe *plus*.

RTM9 : tu te souviens je te raconte des histoires de personnes qui sont là / je te raconte ce qu'elles ont fait quand elles étaient enfant et ce qu'elles ont fait quand elles sont devenues adultes et je te dis après

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

qu'est ce qu'elles ont fait quand elles ont été plus vieilles qu'est ce qu'elles ont réutilisé tu te souviens la communication il y a des personnes elles ont étudié comment cela se passait mal du point de vue de la communication mais elles elles s'en sont servis après / tu vois tu m'as dit que tu voulais être médecin eh bien tu pourrais très bien te resservir de la communication si tu l'as analysée / réutiliser une fois plus âgée plus grande

Hétérobiographie illustrative

A plusieurs moments, M fait un énoncé hétérobiographique suite aux propos de H.

Alors que H a parlé de l'usage des termes d'adresses, M renchérit en reprenant l'hétérobiographie sur ce sujet : énoncé du prénom + présentatif *c'est* + complétive *introduite* par l'expression *ce que* + verbe *faire* troisième personne du singulier

RRM59 : hum /// Germain c'est ce qu'il fait

Alors que H parle de son projet professionnel, M enchaîne sur une illustration avec les embrayeurs discursifs : mot phrase *ouais* et interjection *bah* qui prennent le sens de la conjonction *comme*

RRH73 : bah euh j'aime euh des fois ma petite sœur elle est tombée et puis elle bougeait beaucoup et puis il fallait lui mettre un pansement //

RRM74 : ouais / bah les personnes que j'ai rencontrées Barbara Marie et Aline elles sont devenues infirmières puéricultrices // elles voulaient s'occuper des enfants puéricultures / (…)

Alors que H précise ce qu'elle veut dire lorsqu'elle a des activités à faire, M fait une comparaison de H avec une personne : conjonction *comme* + prénom

RTH44 : c'était pour aider

RTM45 : oui tu penses pas comme Marie (…)

M pose une question à H et elle justifie sa question en donnant un exemple issu de l'hétérobiographie introduit par un jeu énonciatif de question/réponse : question métalinguistique introduite par le terme interrogatif *pourquoi* et réponse hétérobiographique introduite par la conjonction *parce que* + référence déictique à la personne avec les pronoms *lui il, elle elle*, le prénom puis M repose sa question en la reformulant : elle change le substantif *mot* par le substantif *phrase*, question alternative avec forme forte *toi*.

RRM61 : tu te l'ai dit comment / est-ce que tu avais un mot / pourquoi je te dis ça parce que lui il dit vengeance à folcoche / lui il dit maman ne gagnera pas la partie / elle elle dit je braverai tous les interdits (…) / Barbara dit je ne voulais pas me soumettre /// est-ce toi tu avais une phrase ou pas ↑/

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose H comme interlocutrice par différents procédés, M interpelle H en lui posant des questions.

H est posée dans son statut d'interlocutrice par M

A plusieurs reprises, M informe H de son statut d'interlocutrice à savoir celui qui peut intervenir même si M parle :

verbe *hésiter* deuxième personne du singulier forme négative appuyé par l'adverbe surtout mis en apposition et verbe *dire* deuxième personne du singulier avec complément personnel *me.* Cette forme peut varier : à l'impératif et transitive *à me dire*.

RRM5 // (…) surtout tu n'hésites pas tu me dis ↑/

RTM11 : tu vois / n'hésite pas à me dire hein surtout ↑

Modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe *dire* à l'infinitif et avec le complément *me*, modalité répétée *trois fois*, appuyée une fois par le prénom de M et ouvrant sur une citation emblématique

RRM7 : tu peux me dire tu tu peux me dire michelle et tu peux me dire bon là je ne vois pas trop là c'est un peu difficile pour moi

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe à l'infinitif *interrompre* avec le complément *me*

RRM 32: (…) / si tu as des idées tu peux m'interrompre hein ↑

Formes mixtes : 1.reprenant le verbe *hésiter* à l'impératif deuxième personne du singulier forme négative + modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe *interrompre* avec le complément *me*. 2. verbe *hésiter* deuxième personne du singulier forme négative + locution verbale *si tu as envie* + verbe *interrompre* à l'infinitif avec le complément personnel *me* et répétition du verbe *hésiter* deuxième personne du singulier forme négative appuyée par la locution *d'accord* sous forme interrogative.

RCM53 : hum /// alors je continue / n'hésite pas tu peux m'interrompre /

RTM33 : (…) tu n'hésites pas si tu as envie de m'interrompre tu n'hésites pas d'accord

Son statut d'interlocutrice est posée aussi d'une autre manière : l'énoncé de M porte les traces de la présence de H avec les expressions qui permettent de maintenir l'attention de H *d'accord, tu vois, tu sais* qui appellent ou non une réponse.

d'accord en fin de réplique qui attend une réponse

RRH2 : d'accord

RRH2 : oui

RRM3 : euh aussi / aujourd'hui quand tu auras raconté ton histoire moi j'enregistre et quand tu auras raconté je tape sur mon ordinateur et quand je reviendrai je reviendrai avec ton histoire que je te donnerai d'accord ↑ ///

RRH3 : hum

RRM4 : donc j'ai dit qu'on construit une histoire mais on le fait à partir de ton vécu / mais aussi du vécu des personnes tu vois là sur la table et tu vois si toi cela te fait penser à quelque chose tu peux dire ah bah tiens moi cela me fait penser à ça pour moi ou alors tu dis c'est pareil ah non c'est différent // aujourd'hui on va s'intéresser aux relations / la prochaine fois on va s'intéresser à la communication / là pourquoi on fait relation / parce que cela permet de poser les personnes / de savoir entre qui et qui c'est difficile car comme on se voit plusieurs fois on aborde plusieurs éléments eh bien on retrouvera ces personnes là / d'accord ↑

RRH4 : oui

RRM8 : je vais te raconter les histoires au fur et à mesure les histoires ces histoires sont des histoires vraies là ce sont des romans autobiographiques c'est-à-dire ils ont vécu des choses difficiles et ils les ont un peu transformées et nous c'est ce qu'on va faire toi ton histoire tu vas la raconter ton vécu tu vas parler de ton histoire vraie mais on va le transformer pour qu'elle soit dans un livre // d'accord ↑

RRH8 : hum

tu vois qui n'attend aucune réponse car se situe au milieu de l'énoncé

*RRM4 : donc j'ai dit qu'on construit une histoire mais on le fait à partir de ton vécu / mais aussi du vécu des personnes tu vois là sur la table et **et tu vois** si toi cela te fait penser à quelque chose tu peux dire ah bah tiens moi cela me fait penser à ça pour moi ou alors tu dis c'est pareil ah non c'est différent //*

*RRM 32: le fait de ne plus pleurer (se déplace) alors comment ils réagissent eux face à la relation difficile / ils vont pour certains pas tous Franck va demander à la grand-mère et la grand-mère va lui dire parce qu'il a vécu la guerre // **tu vois** donc il cherche à comprendre à apprendre de son père / (…)*

RRM34 : (…) quand ils font ça ils ont ton âge / (…) / tu vois (…) / tu vois (…) tu vois ↑

*RCM54 : (…) donc **tu vois** / la communication c'est plein de choses comme ça*

*RCM83 : (…) / **tu vois** ce qui a été vécu (…) resservir / **tu vois** ça*

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

*RRM 33: (…) / se définir c'est définir les choses et les gens Brasse Bouillon **comme tu l'as dit** (…)*

*RTM34 : alors aujourd'hui on est sur le temps c'est à dire la dernière fois relation la dernière fois communication et donc dans communication **je t'avais dit** bah la communication*

*RCM28 : (…) **je t'ai dit** on leur parle en leur donnant des ordres ou encore en leur posant des questions ou alors en leur faisant faire des choses alors je m'explique / (…) / **je t'ai parlé** de rachel et claude / (…)*

*RCM54 : (…) / c'est un peu ce que **tu m'as dit** tout à l'heure / (…)*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RCM58 : se définir / alors **je t'ai parlé** des insultes /*

*RCM83 : (…) / c'est ce que **tu m'as dit** tout à l'heure chez tes copines /*

*RTM83 : (…) parce que la communication **je t'avais décliné** tout ça*

RTM 83 : Franck je t'ai dit Franck (…) Barbara je t'ai dit (…)

RCM83 : (…) / il faut que je te le dise parce que il fait comme toi /

*RCM2 : (…) **on** en **avait déjà parlé** la dernière fois / **tu en avais déjà parlé** la dernière fois /*

*RTM42 : (…)/// c'est un emploi du temps des choses à faire donc **je te dirai** comment ils réagissent / donc après **je te dirai** comment ils réagissent pour le moment je suis là hein //*

*RCM83 : (…) / il faut que **je te le dise** parce que il fait comme toi /(…) / et après **tu me diras***

*RTM80 : /// **tu me parleras** de ta vie actuelle comment tu vois les choses / (…) je t'en ai parlé un petit peu*

RCM15 : (…) alors je vais d'abord dire elle / (…)

*RCM83 : (…) **toi tu seras** médecin c'est très important toute la communication non verbale /*

Pronom personnel déictique : te, tu, nous, on (avec forme mixte)

RTM33 : (…) on a fait ensemble relation communication il nous reste à faire ça (…)

*RCM2 : comme ça si cela peut **t**'inspirer / **tu te** rappelles c'est l'histoire que je **t**'avais racontée donc à chaque fois je **te** donnerai l'histoire que je **te** raconte // (…) // je **te** parle de ces personnes là hein*

*RTM26 : (…) je peux **te** dire que c'était la rigolade (…)*

RTM31 : ah bah oui tu t'imagines

*RCM53 : hum /// alors je continue / n'hésite pas tu peux m'interrompre / alors la communication c'est aussi / tu vois quand je parle je bouge / **toi tu touches ton collier** / (.. .) / **tu** m'écoutes / **tu** souris / **tu** manges **tes** lèvres / la communication c'est aussi ça /*

*RCM15 : (…) Marie ne connaît pas toute la situation difficile que je **te** raconte*

*RCM58 : (…) **tu as vu** ce qu'il doit faire /*

Tu sais sans attente de réponse de H

*RRM 32: (..) **et tu sais** ce qu'elle fait / elle regarde le beau-père elle regarde ses petites sœurs elle se rend compte que bah ses sœurs ce ne sont pas les sœurs enfin qu'elles croyaient de son père c'est les filles de son beau-père elle comprend qu'il ne l'aime pas qu'il n'aime pas son frère parce qu'ils ne sont pas ses enfants tu vois ils cherchent à comprendre apprendre / (…)*

*RRM59 : (…) / **tu sais** cela veut dire en lien avec la guerre les nazis il compare sa mère à un nazi **tu sais** ce que c'est les nazis / (…)*

*RCM12 : elle boude / elle boude pendant trois jours / elle ne parle plus à personne / à sa sœur à son père ou encore **tu sais** des voisins des boulangers*

Questions rhétoriques

*RTM28 : (…) **et tu sais** ce qu'elle fait (…) / tu sais ce qu'elle fait*

*RRM 32: (…) **et tu sais** ce qu'elle fait / (…) / (…) eh bah qu'est-ce qu'elle va faire / (…)*

RRM59 : (…) et tu sais comment il l'appelle (…)

RCM58 : (…) / des prénoms qu'est-ce qu'ils font */ Barbara elle va (…) lui **tu sais ce qu'il va faire** / (…)*

Question indirecte attendant une réponse

*RRM 33: (…) **je sais pas si** tu en as lu des contes de fées ils parlent de marâtre*

Question attendant une réponse

RCM9 : oui il parle mais à table est-ce qu'il parle

RCH9 : non

(…)

RCM11 : donc Aline ce n'est pas une question de parler ou de ne pas parler / sa mère ne lui répond jamais jamais parce que sa mère tu sais ce qu'elle fait

RCH11 : non

RCM12 : (…) / là c'est poil de carotte / on en avait parlé la dernière fois

RCH 12: oui

RCM13 : pourquoi il est appelé poil de carotte

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCH13 : parce qu'il a des tâches de rousseur

RCM14 : et puis aussi

RCH14 : à cause de ses cheveux

RCM15 : oui

RCM15 : oui

(…)

RTM50 (…) ***ça veut dire quoi tu crois*** *elle usera pas ses fonds de culotte sur le banc de l'école ///*

(…)

RTM65 : (…) tu sais c'est pour

RTH65 : travailler

RTM75 : (…) tu sais ce que c'est un troquet

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

RRM67 : situation de vie après / tu vois foyer /

RRM69 : ouais au foyer / ***tu vois j'ai mis*** *transformations*

RCM54 : (…) / pour Franck par exemple / hein tu vois si je te montre //

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça

Les étiquettes

RRM11 : (…) // donc alors on va parler des relations difficiles il y a ***ce panneau là*** *cela veut dire attention danger /*

RTM42 : (…) comment ils réagissent pour le moment je suis ***là*** *hein //*

RRM5 : moi j'ai mis une plusieurs toutes ***là***

RTM33 : ben non et voilà j'ai fini d'installer cela n'a pas été trop long au moins / donc on continue / on a fait ensemble relation communication il nous reste à faire ***ça***

Les livres

RRM13 : pourquoi les personnes / tout de suite je fais une précision pourquoi je parle de ces ***personnes-là***

RCM7 : (…) ***mais là*** *la mère elle fait quelque chose de particulier /* ***regarde / tu vois*** *ce qu'elle fait*

RRM34 : eh bah lorène elle elle parle de parâtre / là c'est pareil /

RTM9 : tu te souviens je te raconte des histoires de personnes qui sont là /

RTM71 : alors le temps c'est le temps à respecter c'est à dire que là cela concerne tout le monde que ce soit les devoirs le travail à faire le ménage il faut que cela soit fait vite et bien donc ils ont le stress du temps ***tu l'as ici tu l'as ici tu l'as ici tu l'as ici (pointe sur les livres)*** *le temps faire vite le temps à respecter* ***elle elle*** *parle du diktat de l'heure c'est à dire quelque chose à faire et à respecter ///*

RTM 35: oui exactement // ***tu vois par exemple lui*** *il a une organisation /* ***lui il*** *dit il est le roi des épluchages de légumes / (…)*

M montre en se déplaçant

Les livres

RRM 32: le fait de ne plus pleurer (se déplace) alors comment ils réagissent eux face à la relation difficile /

RTM80 : (…) je t'ai dit (se rapproche et montre les livres)

M lit

RCM54 : (…) / pour Franck par exemple / hein tu vois si je te montre // il dit c'est une petite tyrannie quotidienne qui s'énonce en quelques articles (se lève pour montrer) / par exemple (lecture des premiers articles) / / (lire la suite) / par exemple à table dans poil de carotte / alors où est ce que je l'ai mis par exemple regarde / (lecture du passage de la mie de pain) /

RCM83 : (…) / il va lui dire non maman / elle lui dit mon petit poil de carotte chéri c'est ironique / (lecture du passage)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Forme mixte : référence déictique de l'unité thématique, se déplace, montre et lit la catégorie

*RTM80 : /// je continue **sur ça** / donc comment est ce qu'ils réagissent **(se lève)** alors ça déjà ils vont **apprendre***

Hétérobiographie expositive

Dès lors qu'il y a hétérobiographie comme cela a été évoqué dans la partie sur le contenu hétérobiographique, il y a hétérobiographie expositive. Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

L'hétérobiographie semble être formative : non seulement, H indique que cela lui donne des exemples mais aussi que cela lui donne du courage. Or, alors que le contenu n'est pas abordé dans son intégralité, il semble que ce contenu suffise à H non seulement parce qu'elle le dit mais aussi parce qu'elle réussit à faire un récit oral et aussi parce qu'elle réussit à faire une histoire seule. L'interaction 1 repose en RR1 et RC2 sur plusieurs séquences hétérobiographie/récit oral construite sur le même schéma interactif : l'hétérobiographie relève de l'ordre de l'expositif avec les différents éléments relevés ci-dessus, et le récit oral de l'ordre l'interactif avec les tours de paroles. En RT3, compte tenu de l'état émotionnel de H, l'hétérobiographie est encore plus expositive ; toutefois, c'est dans cette rencontre que H apporte des informations sur ce qu'elle retire de l'hétérobiographie. Cela signifie ici qu'elle est nécessaire et qu'elle remplit ainsi son autre but qui est de former au-delà de recueillir le récit oral. En RE4, le fait que H ne souhaite pas d'hétérobiographie peut s'expliquer par cette même information à laquelle il est possible d'ajouter un autre élément : puisqu'elle dispose d'exemples et puisqu'elle a réussi à faire une histoire qu'elle apporte en RE4, il ne lui semble pas nécessaire de poursuivre.

Un contenu mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Mémorisation des thèmes, des histoires

M vérifie à plusieurs reprises si H a mémorisé ce qu'elle a énoncé dans la rencontre précédente. Ainsi, elle peut utiliser cette forme stéréotypée sous forme de question rhétorique qui n'appelle pas de réponses et lui poser aussi cette question sur le thème ou sur ce qu'elle a dit en lui demandant de répondre.

Mémorisation de l'objet des rencontres

En RR1, M resitue H dans l'objet des rencontres, dans le but du projet. Elle resitue l'objet histoire. Cette question stéréotypée est donc formulée au début de la rencontre en RR1 avec la conjonction conclusive *donc* + la référence à l'objet des rencontres : groupe complément avec la préposition *pour* + verbe *construire* infinitif et substantif *histoire*. H montre qu'elle se souvient car elle énonce le substantif *histoire* en même temps que M le prononce.

RRM1 : donc tu te souviens on est là ensemble pour construire [une histoire

RRH1 : une histoire]

De même, M contextualise de manière déictique (démonstratif *ça, là*) les différentes étiquettes en faisant référence au film : cette question stéréotypée est donc formulée avec ce qui a été fait avec le film *Vipère au poing* : verbes regarder, décrire

RRM2 : (…) / tu te souviens on a regardé vipère au poing ensemble (…) et on a décrit tout ça tu te souviens avec tous ces éléments là ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RV1, M situe la rencontre avec la formule stéréotypée qui introduit un énoncé déclaratif : pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + préposition *dans* et M rappelle le travail effectué : formule stéréotypée + pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + préposition *sur* + démonstratif déictique *ça*.

RV1M2 : ouais donc tu te souviens on est dans la phase on fait notre livre on est sur le projet tu te souviens on a fait ça ↑

Mémorisation du thème, du vécu d'une personne

En RR1, M fait référence au film avec l'énoncé du prénom et du nom de l'auteur du livre et pose la question stéréotypée sous forme intonative à H avec l'unité thématique *expérience familiale difficile* du point de vue des relations. Sa question elliptique porte sur la personne avec laquelle la relation est difficile. En effet, M ne termine pas sa phrase alors qu'en amont, elle a évoqué avec qui la relation est difficile pour Franck. La réponse exacte de H viendra après une nouvelle question de M sans la formule stéréotypée mais avec le terme interrogatif *avec qui*.

RRM13 : Johnny la relation est difficile avec la mère adoptive la relation est difficile avec sa mère Franck la relation est difficile avec le père (…) Hervé Bazin ***tu te souviens*** *la relation est difficile ↑*

RRH13 : hum

RRM14 : avec qui ↑

RRH14 : ***avec la mère***

En RR1, la question stéréotypée est posée comme formule interrogative au début de la question totale sous forme intonative. H répond par une intervention positive avec le mot *oui*.

RRM28 : (…) / tu te souviens Brasse Bouillon il mène l'enquête / tu te souviens qu'il demande à la bonne et comment il regarde le film /

RRH28 : oui

En RR1, la question stéréotypée est formulée seule soit en fin de la question partielle, soit en fin d'énoncé et portant sur celui-ci. H donne la réponse exacte ou encore fait une réponse positive par le mot phrase *oui*.

RRM30 : ouais tout à fait / euh se définir / c'est redéfinir les choses / par exemple ***comment il l'a appelé / tu te souviens*** *↑*

RRH30 : euh fffolcoche

(…)

RRM31 : (…) gérer la relation gérer ce qu'il ressent pour elle et en fait ne plus l'aimer il parle de haine et amour / ***tu te souviens*** *↑*

RRH31 : oui oui

En RC2, la formule stéréotypée en début de réplique porte sur la personne de Lorène puis la formule est posée en fin de réplique après une question partielle avec le terme interrogatif *quoi*. H fait une réponse exacte que M commente par l'adjectif évaluatif *super* + la référence à la mémoire avec le verbe *avoir* deuxième personne du singulier + en confirmant sa réponse par le mot phrase *oui,* l'adverbe *exactement* et la locution *avoir raison* à la deuxième personne du singulier.

RCM2 : (…) / tu te souviens de Lorène / c'était quoi les relations / tu te souviens ↑

RCH2 : avec son beau-père

RCM3 : oui super / t'as de la mémoire / exactement tu as raison / (…)

M poursuit son questionnement sur les personnes et les relations : elle cite le prénom et énonce sa question avec la formule tu te souviens et le terme interrogatif avec qui. H fait une réponse exacte.

RCM3 : (…) / Franck / tu te souviens avec qui ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCH3 : avec son père

Plus loin, M formule le même type de question pour une autre personne et H fait une réponse exacte :

RCM6 : (…) Germain (…) c'est avec qui / tu te souviens ↑

RCH6 : avec sa mère

M pose des questions sur les actions et réactions du personnage du film, la formule est introduite avec le terme interrogatif *est-ce que*. H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RCM8 : (…) / est-ce que tu te souviens de vipère au poing est-ce qu'il parle ↑

RCH8 : oui

En RT3, M pose des questions sur les actions et réactions du personnage du film, la formule est utilisée sous forme intonative puis la question est explicitée. H fait une réponse de contenu exacte.

RTM34 : (…) / le temps des activités tu te souviens dans vipère au poing ils font des choses / qu'est-ce qu'ils font ils ont des choses à faire ils ont des activités des activités cela veut dire un emploi du temps ils ont plein de choses et en plus c'est aussi se lever et il y a toute une organisation

RTH34 : ils ont l'école ils ont le jardin et surtout il faut qu'ils se lèvent de bonne heure

Plus loin, M formule à deux reprises cette questions sous deux formes différentes au sujet d'une personne Aline. Tout d'abord, sous forme intonative puis avec le terme interrogatif *est-ce que* face à la non-réponse de H. La réponse de H est négative avec le mot phrase *non*.

RTM66 : (…) et Aline tu te souviens de l'histoire d'Aline d'Aline un peu ce que c'est l'histoire d'Aline ↑

RTH66 : (main devant la bouche)

RTM67 est-ce que tu t'en souviens ↑

RTH67 : (tout doucement) non

En RE4, alors que H énonce la volonté de lire des livres, M en rappelle le contenu avec la formule stéréotypée en début de question. H fait une réponse positive mais comme elle fait une mimique, M l'interroge sur cette mimique. Finalement, H fait une réponse que M interprète avec sa question stéréotypée formulée sous forme intonative et négative. H ratifie cette interprétation avec la reprise de son énoncé.

REM129 : il est pas facile celui là il faut que je le gomme tu te souviens c'est quand son père décède ↑

REH130 : oui

REM130 : pourquoi tu soulèves les yeux dis moi ↑

REH 131: non pas trop

REM 131: tu t'en souviens pas trop ↑

REH 132: non pas trop

M rappelle alors quelques éléments : elle donne le prénom de l'auteur du récit autobiographique, l'auteur de la maltraitance et un terme d'adresse qu'elle avait déjà énoncé qu'elle introduit avec la formule stéréotypée sous forme intonative. H fait une intervention réactive positive avec l'interjection *ah* et le mot phrase *oui*.

REM 132: en fait c'est lorène c'est avec son beau-père il arrive quand son père décède tu te souviens j'avais dit elle appelait le parâtre

REH 133: ah oui

En réalité, M n'avait évoqué qu'une seule fois que le père de Lorène décède en RR1 alors qu'elle a évoqué à chaque fois le terme d'adresse *parâtre* utilisée par Lorène.

En RV2, M propose à H des éléments hétérobiographiques pour étoffer de son histoire en utilisant la formule stéréotypée, la réponse négative répétée trois fois par le mot phrase *non* ne porte pas sur la non-mémorisation mais sur la proposition.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RV2M 60 : (…) / est-ce qu'elle devait vivre en fonction de l'état d'un adulte / tu te souviens ici j'ai dit que Franck vivait en fonction de l'alcoolisme de son père

RV2H 60: non non non

Au moment de la correction, M pose plusieurs questions sur les actions du personnage. M fait référence à une personne dont elle a fait le récit hétérobiographique : formule stéréotypée + référence à l'énonciation avec le verbe *parler* + référence à la personne avec le prénom

RV2M74 : d'accord / et après qu'est ce qu'il fait qu'elle s'en va est ce que c'est parce que elle va en pension est ce que c'est parce que quelqu'un la prend chez lui comment elle s'en va ***tu te souviens*** *je t'avais parlé de Barbara à dix huit ans*

Mémorisation des outils de travail

En RR1, au moment de faire l'histoire, M fait référence de manière déictique aux grandes vignettes. Alors que H répond de manière négative, M réutilise la formulation en la contextualisant : verbe *regarder* + substantif film. H fait alors une intervention réactive positive avec l'interjection *ah* et le mot phrase *ouais*.

RRM90 : (…) tu n'as pas rapporté tes petits trucs / tu te souviens ça ↑ (montre les grandes vignettes)

RRH90 : j'ai pas eu ça

RRM91 : t'as pas eu / tu te souviens quand nous avons regardé le film ↑

RRH91 : ah ouais

Mémorisation d'un thème

La forme stéréotypée est utilisée comme formule interrogative sur le thème de la rencontre précédente qui est énoncée.

RTM9 : (…) tu te souviens la communication il y a des personnes

RTM34 : alors aujourd'hui on est sur le temps c'est à dire la dernière fois relation la dernière fois communication et donc dans communication je t'avais dit bah la communication y avait plusieurs choses si tu te souviens y avait

La forme stéréotypée est utilisée sur le thème de la rencontre actuelle : formule interrogative et introduite par *est-ce que* + énoncé de la thématique

REM40 : (…) tu te souviens est ce que tu te souviens donc aujourd'hui on est sur espace ↑ /

La forme stéréotypée est utilisée sur le thème du procédé narratif utilisé en RC2

RTM 138: alors alors / il faut que j'introduise la dernière tu te souviens j'ai fait

Mémorisation d'un propos de H

M interpelle H sur un propos qu'elle a tenu lors du visionnage du film : formule introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et formule terminant l'énoncé de la question sous forme intonative. La réponse de H est une réponse positive avec le mot phrase *oui*.

RTM89 : est ce que cela enfin est ce que tu te souviens quand tu avais regardé le film t'avais dit ah bah nous on a eu plus de chance qu'est ce que tu voulais dire tu te souviens ↑

RTH89 : oui

Mémorisation du contenu de ses histoires

En RV1 et RV2, la question porte sur son histoire : formule interrogative + référence déictique à son histoire soit avec le démonstratif *là*, soit avec le groupe nominal avec le possessif *ton* et le substantif *histoire,* soit avec le groupe nominal avec le possessif *ton* et le substantif *histoire* + l'explicitation du contenu de l'histoire. H fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*.

RV1M 37: tu te souviens de ce texte là ↑

RV1H 37: oui

(…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RV2M29 : (…) tu te souviens ton histoire et je te propose là à chaque fois / tu te souviens de ton histoire l'histoire d'une femme qui a dans les trente ans

RV2H29 : oui

En RV2, M rappelle un élément de l'histoire : elle énonce le contenu puis termine par une question. Sa formule stéréotypée reprend en fait sa question en faisant une référence déictique au contenu avec l'anaphorique *ça*. H ne semble pas se souvenir : interjection *euh*.

RV2M 71: (…) elle va choisir d'habiter dans des endroits qu'elle aime // c'est quand elle devient grande ou quand elle est petite ***tu te souviens tu as dit ça*** ↑

RV2H 71: euh

Mémorisation de la définition d'une histoire de résilience

La forme est introduite dans une question construite avec le terme interrogatif *est-ce que*. H fait un énoncé définitoire introduit par l'expression *ce qui* (voir plus haut l'analyse). Toutefois, face aux réponses de H, M repose la question avec la même construction : terme interrogatif *est-ce que*.

RTM2 : est-ce que tu te souviens tu te souviens ce que c'est qu'une histoire de résilience ↑

RTH2 : ce qui s'est passé dans nos familles ///

RTM4 : est-ce que tu te souviens de ce que je disais de ce que c'était ↑

Verbe se souvenir en utilisation phatique

L'utilisation la forme stéréotypée *tu te souviens* n'appelle pas de réponses : elle appelle son attention. Elle est insérée dans une suite de propos qui donne directement la réponse à la question.

En RR1, en RC2 et RT3, la formule stéréotypée est posée comme formule discursive pour interpeller H sur le contenu de l'énoncé : elle se situe dans un contenu hétérobiographique

RRM34 : (…) je ne sais pas si tu te souviens il dit ça à un moment Brasse Bouillon ↑ */ (…)*

RCM53 : (…) / je ne sais pas si tu te souviens dans vipère au poing il le dit / (…)

RCM58 : (…) / tu te souviens je t'avais parlé de son père / (…) / tu te souviens je t'ai dit lorène elle a fugué / (…)

RTM80 : (…) / tu te souviens je t'ai dit (…)

La formule est quelquefois remplacée par celle avec le verbe *se rappeler* :

RCM2 : comme ça si cela peut t'inspirer / ***tu te rappelles*** *c'est l'histoire que je t'avais racontée donc à chaque fois je te donnerai l'histoire que je te raconte (...)*

Mémorisation des catégories

Le choix des catégories : faire seule

H a mémorisé les catégories utilisées lors du récit oral et de l'hétérobiographie lorsqu'elle les choisit seule sans la présence de M pour faire son histoire autrement dit la manière dont elle a fait son histoire montre son appropriation du contenu de ces catégories.

H prend à la suite d'une question d'invitation et non de reformulation : H prend les catégories de l'unité thématique au moment où M l'invite à choisir.

RRM92 : aujourd'hui qu'est-ce que tu as envie de choisir / (M se lève) tu peux te lever / bon ça on le prend

RRH 92: donc comme personnage jeune

H prend la catégorie à partir d'une question portant sur l'énoncé général de l'unité thématique sans poser de questions sur le contenu :

RRM97 : d'accord alors qu'est-ce qu'elle fait comme réaction action la fille ↑

RRH97 : hum euh bah adopter une attitude

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

H prend une catégorie non en lisant l'unité thématique mais en énonçant la couleur de cette unité thématique et la catégorie choisie.

RRH100 : et en bleu euh situation agréable

En RC2, M énonce l'unité thématique générale : personnage, H choisit

RCM93 : qu'est-ce que tu veux qu'on prenne ↑/ bon là on est sur communication / qu'est-ce que tu veux comme personnage tu choisis celui que tu veux ↑

RCH93 : personnage jeune

RTM103 : alors qu'est ce que tu veux comme personnage ↑

RTH 103 : adulte

H choisit d'abord la catégorie *apprendre* dans l'unité actions-réactions que M montre de manière déictique avec le démonstratif *là*. Toutefois, H va se raviser et changer de catégories ce qui montre qu'elle met un contenu sous ces deux catégories.

RCM97 : (…) et là qu'est-ce qu'on prend↑

RCH97 : apprendre

RCM98 : apprendre d'accord

RCH98 : non non non se définir

H choisit les éléments suite à une question générale avec le déictique démonstratif *ici*.

RCM99 : se définir pas de problème // ici qu'est-ce qu'on prend ↑

RCH99 : établissement

RTM106 : qu'est-ce qu'on prend ici↑

RTH106 : apprendre

Ou encore suite à une question formulée avec le déictique démonstratif *là* et une question générale.

RTM107 : oui / et par là / qu'est-ce qu'il fait notre personnage↑

RTH107 : autre famille

Enfin, H choisit suite à l'énoncé du démonstratif déictique *ici* formulé sous forme intonative et introduit après l'embrayeur *et*.

RCM100 : ouais d'accord / il va falloir que tu m'explicites un petit peu / et ici↑

RCH100 : euh // choix

RTM108 : oui / et ici↑

RTH108 : choix

En choisissant de cette manière dans les trois rencontres, H semble donc avoir retenu le contenu de ses étiquettes suite aux récits hétérobiographiques.

Le contenu et le choix des catégories : choix dialogal et monologal

Choix monologal de la part de H

Le choix monologal de H intervient à deux moments. Lorsque H et M choisissent les éléments, H modifie son choix : mot négatif répété deux fois et énoncé d'une autre catégorie.

RCH98 : non non non se définir

Lorsque H fait seule son histoire sans la présence de M, elle choisit seule ce qu'elle veut raconter, comment elle veut le raconter. Elle dit en RE4 ce qu'elle a fait seule :

elle rappelle ce qui a été fait ensemble avec le pronom personnel déictique *on* = nous,

elle indique ce qu'elle a fait : pronom personnel déictique *je* + verbes *changer, dire*.

REH3 : on avait dit tu sais que mélanie sa mère ne lui parlait plus et puis en fait j'ai tout changé j'ai dit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Choix dialogal à partir d'une question de M

question avec terme interrogatif complexe *qu'est-ce qui* et avec *est-ce que* + explicitation ou reformulation des étiquettes :

*RRM92 : aujourd'hui **qu'est-ce que** tu as envie de choisir ↑*

*RRM97 : d'accord alors **qu'est-ce qu**'elle fait comme réaction action la fille ↑*

*RCM93 : **qu'est-ce que** tu veux qu'on prenne / bon là on est sur communication / **qu'est-ce que** tu veux comme personnage ↑*

*RTM103 : (…) alors **qu'est ce que** tu veux comme personnage ↑*

RTH107 : autre famille

Question avec un déictique montrant les étiquettes:

*RCM100 : (…) et **ici** ↑*

*RTM108 : (…) **et ici** ↑*

Formes mixtes : terme interrogatif *qu'est-ce que* + déictique *là, ici*

*RCM97 : t'es pas forcée tu réfléchis dans ta tête et **là qu'est-ce qu**'on prend ↑*

*RCM99 : (…) // **ici qu'est-ce qu**'on prend ↑*

*RTM106 : **qu'est-ce qu**'on prend **ici** ↑*

*RTM107 : (…) et par **là** / **qu'est ce qui** fait notre personnage ↑*

Question alternative

RRM93 : ouais tu veux que ce soit un garçon ou une fille ↑

RCM95 : ce sera qui une fille ou un garçon ↑

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

H formule peu de questions sur les catégories. En RT3, lorsque M explicite la catégorie *activités* pour Johnny dans l'unité thématique *expérience familiale difficile*, H exprime un étonne avec l'interjection *ah bon* qui conduit M à expliciter le contenu ou avec l'interjection *ah* et la question avec le terme interrogatif *quoi*.

RTM35 : (…) / et après ça il doit courir à l'école / des fois la mère il doit faire le désherbage il doit faire aussi les courses lui aussi il doit faire les courses et puis des fois aussi la mère des fois elle lui fait nettoyer toute la vaisselle même celle qui n'a pas servi

RTH35 : ah bon

(…)

RTM40 : la mère a du travail à faire à son domicile pour une entreprise et en fait ce n'est pas elle qui le fait mais c'est Myriam

RTH40 : ah et c'est quoi ↑

Il n'y a pas d'interrogation sur le contenu d'une catégorie.

Interrogation sur le projet d'édition

H ne formule pas de questions sur le projet en général c'est-à-dire l'organisation, les histoires, les rencontres. Concernant le projet d'édition en particulier, c'est lors de la rencontre en RE4 qu'elle manifeste son intérêt : elle manipule le volume, elle tourne les pages et elle demande ce qu'elle aura avec la question totale avec le terme interrogatif est-ce que portant sur le constituant verbal *avoir un livre*.

RV1H 109: oui / est ce que moi aussi j'aurais un livre ↑

L'interrogation de H sur le projet se situe à un autre niveau, semble-t-il : sur sa capacité à réussir. En effet, cet aspect revient à plusieurs moments lorsque M l'interroge sur son inscription dans le projet. En effet, sa réponse en RV1H142 avec le verbe *vouloir* à l'imparfait, le verbe infinitif *savoir* et la conjonction *si* renvoie implicitement à la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

question : *est-ce que je suis capable de le faire ou suis-je capable de le faire*. En effet, H veut savoir autrement dit se demande, se questionne sur sa capacité.

RV1H 142: bah parce que je voulais essayer de le faire je voulais savoir si j'étais capable de le faire

H manifeste par ailleurs son intérêt pour un autre moment : celui de la rencontre avec le directeur de collection.

Tout d'abord, elle exprime son intérêt.

Question déictique de M : indication du jour vendredi et passé composé

Réponse positive de H : présentatif c'est + adverbe évaluatif bien.

Interrogation en écho de M et réponse positive de H

Question évaluative de M et réponse positive de H

RV2M3 : (…) / comment tu as trouvé cela vendredi ↑

RV2H3 : c'était bien

RV2M4 : c'était bien ↑

RV2H 4: ouais

RV2M5 : ah bah je suis contente / cela t'a plu

RV2H 5: ouais

Ensuite, à la question de M en RV2M6, elle explicite son intérêt.

Adverbe *quand* + verbe *expliquer* passé composé troisième personne du singulier *il* faisant référence au directeur de collection + objet de l'explication

Complétive *ce que* + verbe *réussir* première personne du singulier au plus-que-parfait

RV2M 6: quand tu dis c'était bien qu'est ce qui t'a plu ↑

RV2H 6: bah quand il nous a expliqué ce qui allait se faire euh // hum bah ce que j'avais réussi moi

H confirme sa compréhension et son intérêt face aux questions totales de M :

à la question totale portant sur la nature du contenu, H répond par le mot phrase *non* qui équivaut à *je n'ai pas trouvé cela trop compliqué*

à la question totale portant sur la compréhension, H répond par le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'ai tout compris*.

à la question totale portant sur son intérêt, H répond par le mot phrase *ouais* qui équivaut à *cela m'a intéressé*.

RV2M 7: bah je suis contente parce que je me disais est ce qu'il vient est ce qu'il ne vient pas tu n'as pas trouvé cela trop compliqué

RV2H 7: non

RV2M8 : tu as tout compris ↑

RV2H8 : oui

RV2M9 : cela t'a intéressé ↑

RV2H9 : ouais

Mémorisation de la définition des histoires de résilience

Pour que H puisse mémoriser une définition des histoires de résilience, il faut qu'elle en connaisse la définition. Cette définition, elle peut la connaître à travers l'école et/ou à partir de celles que M donne explicitement. En ce qui concerne l'école, H n'en a pas entendu car elle fait une réponse négative par le mot phrase *non* à la question totale portant sur ce sujet qui équivaut donc à *je n'en ai pas étudié à l'école*.

RTM5 : (…) est-ce que tu en as déjà étudié à l'école des histoires de résilience ↑

RTH5 : non

M donne à différents endroits la définition des histoires de résilience :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RR1, lors de la première rencontre, en même temps que M présente la manière de faire, elle explicite la définition des histoires de résilience : elle entoure cette définition par des formulations qui l'appuient : conjonction *parce que*, la complétive *ce qui nous intéresse* et la coordination *car*. L'énoncé définitoire est mis en post-position par rapport au contenu de définition : présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça* faisant référence à ce qui vient d'être énoncé et groupe nominal explicite *histoires de résilience* au singulier. La définition repose sur les deux éléments : le premier est formulé de plusieurs façons avec le présentatif *c'est* + l'adjectif évaluatif *difficile* + les verbes *faire* au singulier et au pluriel, *réagir* au pluriel, avec l'unité thématique *actions-réaction* et le second élément est formulé avec la formule impersonnelle *il se passe* et l'adverbe déictique *après*. Les deux éléments sont formulés sous forme de questions rhétoriques avec les termes interrogatifs *comment* et *qu'est-ce que*. L'emploi des divers substantifs *la personne, le personnage, les personnes-là* permet d'étendre la définition aux histoires vraies, aux romans et aux fictions. En effet, quelques répliques plus loin, M précise la nature des récits : histoires vraies et romans autobiographiques.

> *RRM5 : moi j'ai mis une plusieurs toutes parce que ce qui nous intéresse c'est c'est difficile d'accord mais que fait la personne que fait le personnage que font les personnes là comment elles réagissent action réaction comment elles réagissent qu'est-ce qu'il se passe après car c'est ça une histoire de résilience*

Elle resserre sa définition sur ce qui est abordé : référence déictique avec les démonstratifs *ces* et *là* et redonne la définition introduite par le terme métalinguistique *c'est-à-dire*. Elle écourte la définition à un aspect pour le premier élément de définition la difficulté avec l'adjectif *difficile* et emploie le verbe *transformer* dans le second élément de définition. La définition est ici incomplète pour le premier élément.

> *RRM8 : (…)* ***ces histoires de résilience-là*** *sont des histoires vraies là ce sont des romans autobiographiques* ***c'est-à-dire*** *ils ont vécu des choses difficiles et ils les ont un peu* ***transformées*** *(…)*

En RR1, à la fin de la séquence conter/faire une histoire, M récapitule sur le schéma narratif d'une histoire de résilience car H a choisi les éléments mais n'a pas fait d'histoires avec. Elle nomme le type d'histoire avec la conjonction *comme* et le groupe nominal *histoire de résilience*. Elle indique d' abord de manière déictique les éléments indispensables pour ce type d'histoire : groupe nominal déictique démonstratif *tout ça* faisant référence aux éléments sur le tableau appuyé par l'adverbe *bien* ; cette indication est introduite par la proposition comportant la modalité déontique *il faut que*.

> *RRM108 : (…) tu peux en inventer tu veux inventer ce que tu veux* ***comme histoire de résilience*** *mais* ***il faut*** *que tu aies* ***bien tout ça*** */ personnage / une fille / relation difficile avec la mère / elle adopte une attitude c'est ne pas se laisser faire / tu peux inventer une autre attitude ou autre chose de ne pas se laisser faire / après sa famille elle peut retourner dans sa famille ou alors elle a une nouvelle famille ou alors elle est dans sa famille à elle c'est-à-dire oncle tante et après une situation agréable*

En RC2, M reprend différemment la définition des histoires de résilience : elle est explicitée avec l'hétérobiographie. C'est en RT3, que M interroge H sur la définition que celle-ci donne des histoires de résilience question totale introduite par la question stéréotypée *tu te souviens* formulée avec le terme interrogatif *est-ce que* + le présentatif *c'est* + le groupe nominal *histoire de résilience* :

> *RTM2 : est-ce que tu te souviens tu te souviens ce que c'est qu'une histoire de résilience ↑*

La réponse de H est une réponse large : expression générique sujet *ce qui* + verbe *passer* et indication du lieu avec la préposition *dans* + possessif *nos* + substantif *famille*.

> *RTH2 : ce qui s'est passé dans nos familles ///*

La réponse de H apparaît ambiguë pour M puisque tout d'abord, elle fait une réponse semi-positive : présentatif *c'est* sous forme négative *ne pas* avec l'adverbe *uniquement* et reprend l'énoncé de H *ce qui s'est passé dans ta famille* signifiant qu'il y a effectivement cet élément-là. Et ensuite, elle revient sur cet énoncé *ce qui s'est passé dans ta famille* sous

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

forme de question métalinguistique car les actions-réactions peuvent être implicitement entendues dans cet énoncé.

RTM3 : ouais ouais ce n'est pas uniquement ça ce qui s'est passé dans ta famille ou alors c'est euh euh comment / cela dépend ce que tu veux dire dans ce qui s'est passé avec euh dans ta famille //

Toutefois, comme H ne répond pas, M poursuit son questionnement avec la même formule stéréotypée et fait référence à un énoncé antérieur : verbe dire première personne du singulier et présentatif c'est à l'imparfait et en faisant référence à un lieu d'apprentissage à savoir l'école.

RTM4 : est-ce que tu te souviens de ce que je disais de ce que c'était ↑

RTM5 : (…) est-ce que tu en as déjà étudié à l'école des histoires de résilience

M fait finalement une définition personnalisée : elle introduit le pronom personnel *tu* et la forme forte *toi* dans la définition portant sur le premier élément : unités thématiques *expérience familiale difficile* et *actions réactions*. M ajoute dans la définition des traits définitoires pour H : substantif *personne* + adjectif évaluatif *intelligente* et proposition introduite par le terme relatif *qui* (ayant pour antécédent la groupe toi en tant que personne en tant que personne intelligente) + locution verbale *être capable*, verbes *réfléchir* et *mettre en place*.

RTM6 : est-ce que cela te dit quelque chose si je te dis c'est effectivement ce qui a été vécu mais ce n'est pas uniquement ce qui a été vécu tu vois l'expérience familiale difficile tu te souviens c'est nos petites choses roses mais c'est aussi ce que toi en tant que personne en tant que personne intelligente qui es capable qui réfléchis ce que toi tu as mis en place comme actions et réactions

Après la réponse de H, M poursuit cette définition personnalisée : elle reformule le second aspect du premier élément de définition possessif *tes* + substantifs *actions, apprentissages* et verbe *faire* et poursuit sur le second élément de définition avec le verbe *réutiliser* à l'infinitif et la référence à un futur avec l'expression par la suite et l'adverbe *quand* + l'adjectif *grande* construit avec l'adverbe *plus*.

RTM7 : tes actions tes apprentissages ce que toi tu as fait que tu peux réutiliser par la suite quand t'es plus grande

M reprend alors ce que H avait énoncé par cette même réponse semi-positive : présentatif *c'est* sous forme négative *ne pas* avec l'adverbe *uniquement* et reprend l'énoncé de H *ce qui s'est passé dans ta famille* signifiant qu'il y a effectivement cet élément-là. M insiste sur les deux aspects du premier élément de définition : elle reprend le premier aspect en faisant référence aux parents avec le présentatif *c'est* + adverbe *aussi* + substantif *parents*. Elle poursuit sur le second aspect : celui des actions de H avec la coordination adversative *mais* avec l'adverbe *aussi* + forme forte *toi* + verbe *réagir* deuxième personne du singulier au passé composé.

RTM8 : tu vois ce n'est pas uniquement ce qui a été fait ce que tes parents ont fait c'est aussi ce que tes parents mais aussi en lien avec toi comment toi tu as réagi

Elle refait finalement un énoncé définitoire récapitulatif : présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça* + définition en de deux fois deux éléments 1. d'un côté le groupe nominal avec l'adjectif *difficile, le vécu difficile*, et de l'autre, le groupe propositionnel avec le verbe *faire* dans *ce qu'on en fait*, 2. questions rhétoriques avec d'un côté, le verbe *faire* et la référence temporelle avec l'adverbe *pendant* et de l'autre, le verbe *faire* et la référence temporelle avec l'adverbe *après*

RTM10 : tu vois les histoires de résilience c'est ça c'est un vécu difficile suivant comment on l'appelle et ce qu'on en fait qu'est-ce qu'on en fait pendant la situation et qu'est ce qu'on en fait après / (…)

Les interventions réactives de H montrent que progressivement : elle comprend la définition. Au départ, elle répond comme cela vient d'être évoqué sur la famille puis ne répond pas par deux fois. Enfin, alors que M introduit une définition personnalisée, H fait

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

une intervention réactive positive aux interventions de M : H comprend donc la définition des histoires de résilience.

Ceci est confirmé dans son évaluation dans laquelle elle répond de manière positive à la question 1. Te sens-tu capable aujourd'hui de dire ce qu'est une histoire de résilience ?

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Jim

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

En R2, M pose la question de la lecture du recueil : intervention interrogative avec le verbe *lire* au passé composé deuxième personne du singulier sous forme intonative, Jim fait une intervention réactive qu'il est possible d'interpréter de manière positive avec la locution *vite fait*.

R2M12 : tu l'as lu↑

R2J12 : vite fait

D'autres textes

Jim ne dispose pas des fiches hétérobiographiques ; toutefois, M lui apporte d'autres documents. Elle lui apporte un poème qui est écrit en utilisant un 'style oxymore'. M le lit à haute voix avec lui. Il tient la feuille et suit des yeux le texte que M lit.

Le volume avec tous les textes

Avant R7, M avait envoyé à Jim le volume. Elle avait parlé de cet envoi en R5 lors de la rencontre avec Bee Lee. M lui pose la question non de sa lecture mais de son regard : intervention interrogative avec le verbe *regarder* + référence au volume avec le substantif *volume*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. M fait une intervention interrogative lui demandant d'évaluer avec l'adverbe *alors* appuyé par le terme de liaison *et*. Jim fait une intervention réactive évaluative positive avec le présentatif *c'est* + adverbe *bien*.

R7M2 : tu as regardé le volume que je vous ai envoyé↑

R7J2 : oui

R7M3 : et alors↑

R7J3 : bah c'est bien

Ses propres textes

Jim ne relit pas ses propres textes avec M.

Les suggestions sur ses propres textes

En R7, M lui apporte le volume avec les propositions qu'elle a faites et celles que l'autre auteur a faites. M et Jim font du page à page. Jim suit M les suggestions.

Le film

Jim est présent lors de la projection du film mais il ne participe pas à l'analyse du film. Toutefois, M lui confie un autre film : *Dumb et Dumberer*. En R5, il raconte le film.

Le contenu de l'hétérobiographie

Hétérobiographie récusée

Jim récuse l'énoncé hétérobiographique rapporté par M. Il récuse le contenu : référence au contenu avec le substantif *vécu* et référence à la manière de le considérer avec l'adjectif *différent*.

R6J28 : (…) de toute façon chacun a un vécu qui est différent

Il récuse M comme étant légitime pour le rapporter.

Il répète l'élément utilisé par M pour commencer l'hétérobiographie *il y en a il y en a*

Il met en apposition la personne de M avec le pronom personnel *vous*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il récuse le savoir de M : modalité du savoir sous forme négative *ne rien* au présent deuxième personne du pluriel

R6J27 : ouais il y en a il y en a vous vous ne savez rien vous dites les autres

Il récuse une nouvelle fois le savoir de M sur l'hétérobiographie : modalité du *savoir* avec la négation *pas* deuxième personne du pluriel + évocation du vécu avec la complétive comportant le verbe *vivre*

R6J28 : ouais vous savez pas ce qu'on vit (…)

Hétérobiographie lue et vue

Il lit et entend un énoncé hétérobiographique : M lui met par écrit dans un courrier des unités thématiques et des catégories avec l'unité *situation de vie après* qu'elle met en lien avec des titres de livres. Par ailleurs, il participe à la projection du film Vipère au poing que M a mis en lien lors de la prise de contact avec toutes les unités et les catégories de l'unité *expérience familiale difficile* et de l'unité *actions-réactions*.

Contenu hétérobiographique hétérogène

Analyse du texte et du cotexte : courrier et première rencontre

La question à se poser est de savoir si Jim dispose au moins d'un énoncé hétérobiographique complet c'est-à-dire reposant à la fois sur les unités d'un point de vue horizontal mais aussi sur des illustrations qui permettent de comprendre ses unités. En effet, Jim dispose de plusieurs unités mais dispose-t-il d'éléments les illustrant. L'analyse du texte et du cotexte repose sur l'analyse de la présence de toutes les unités et l'analyse d'exemples illustrant ces unités.

Les unités

Dans la prise de contact

Lors de cette prise de contact, M présente les éléments qui permettent de construire une histoire de résilience : elle pose sur la table les principales cartes, celles référant aux unités.

Dans le courrier, M évoque

les thèmes de la communication, du projet, du temps, de l'espace avec l'unité *expérience familiale difficile* évoquée chaque fois avec le groupe nominal *vécu familial*.

l'unité *expérience familiale difficile* avec le thème de la communication et les catégories *certaines paroles* avec le groupe nominal *manière de dire, avoir droit ou non de parler* avec le groupe nominal *possibilité de parler*, les *termes d'adresse* avec le groupe nominal *manière de nommer*.

l'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique du projet avec les catégories les groupes nominaux *projet de vie, projet professionnel, projet scolaire et projet existentiel*

l'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique de l'espace avec toutes les catégories explicitées à travers les formulations *comment il est organisé* et *comment l'enfant doit l'occuper*.

L'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique du temps avec les catégories *le temps des activités* à travers le groupe nominal *emploi du temps, le temps des devoirs* et *le temps vécu en fonction de l'état d'un adulte* énoncés tels quels.

L'unité *actions-réactions* se trouve chaque fois enchâssée dans l'unité *expérience familiale difficile* quelque soit le thème à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant* et le groupe nominal *ceux que le jeune a pour lui, ceux qu'il décide d'avoir* pour l'unité thématique du projet

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Les unités *situation de vie après* et *transformations* se trouvent enchâssées dans l'unité *expérience familiale difficile* en lien avec la thématique de la communication avec le groupe nominal *manière d'agir aujourd'hui*.

Il manque l'unité *expérience familiale difficile* en lien avec les relations. Toutefois, M propose ces unités après la lecture des textes de Jim ; or, dans ses textes, Jim évoque déjà les relations familiales avec la violence physique notamment.

Lors de la première rencontre : un énoncé hétérobiographique sur une unité

Le texte

A partir de l'unité *transformations* et la catégorie *récit*, M fait un schéma narratif avec l'énoncé de deux unités et de quelques catégories.

Référence impersonnelle et déictique : *les livres-là*

Référence indéfinie : des personnes, elles

Le co-texte

Unité *expérience familiale difficile* avec la réfénce à des personnes : groupe nominal *au vécu de maltraitance*,

Unité *transformations* avec la catégorie *récit* en lien avec des personnes et elles : verbe *raconter* + indication de ce qu'elles racontent avec les verbes *vivre*, *maltraiter* au passé composé, verbe *raconter* + négation *pas uniquement* + substantif *maltraitance* faisant référence à l'expérience familiale difficile

Unité *actions-réactions* mise en lien avec l'unité *transformations* avec la catégorie *récit* : verbe *raconter* + référence à l'unité *actions-réactions* avec les verbes *faire* et *réagir* au passé composé introduit par la conjonction *comment*, avec la catégorie *apprendre* énoncée avec le verbe *apprendre* sous forme infinitive.

Lors de la première rencontre, M fait référence à l'ensemble des unités avec le groupe nominal *les thèmes* mais elle ne les lit pas, elle les montre : déictique démonstratif *là*.

R1M19 : je te propose d'en faire un certain nombre en lien avec les thèmes qui sont là (…)

Même si Jim ne participe pas à l'analyse du film, M met en relation le film, les petites histoires du recueil, la définition des histoires de résilience avec toutes les unités.

Analyse du texte et du co-texte dans le courrier et la rencontre R2

Texte et co-texte dans le courrier

Après R1 avec Jim, M lui envoie un courrier dans lequel elle fait référence à des thèmes : ces thèmes renvoient à l'unité *situation de vie après* et *transformations* avec la question *qui suis-je ?* et *qui serai-je demain ?* associée avec les cinq thèmes énoncés sous forme de substantif.

L2Jim : Si cela te plaît d'écrire sur le thème qui suis-je ? et moins les autres, en fait, il est possible de les décliner ensemble.

Qui suis-je dans la communication ?

Qui suis-je dans l'espace ?

Qui suis-je dans le temps ?

Qui suis-je dans mes relations ?

Qui serai-je demain ? dans 5 ans, dans 10 ans ?

M fait référence à l'unité *situation de vie après* et ses catégories

Catégorie sa famille et autre famille avec le groupe nominal indéfini la famille

Catégorie le foyer avec les groupes nominaux le foyer et le placement

L2Jim Tu peux aussi écrire sur

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La famille

Le foyer

Le placement

Toutefois, à aucun moment dans son courrier, M ne fait un énoncé hétérobiographique sur ces unités. Bien qu'elle évoque l'unité thématique expérience familiale à travers le substantif famille, elle n'aborde pas cette thématique avec la difficulté ou encore avec les thématiques relations, communication, temps, espace et projet mais avec l'unité *expérience familiale difficile*. Elle n'aborde pas non plus l'unité *actions-réactions*.

Texte et co-texte dans la rencontre

Référence au recueil

M fait référence au recueil de contes et aux thèmes de l'espace et du temps mais cette référence n'est pas faite avec aucune unité (expérience familiale difficile, actions-réactions, situation de vie après et transformations), aucune catégorie et aucune personne. Jim dispose des exemples puisqu'il dit avoir lu le recueil.

Autre hétérobiographie : unité expérience familiale difficile, unité actions-réactions, unité transformations

Texte

Référence indéfinie : les gens, ils, certains

Référence déictique : lui là pour Tim Guénard, elle pour Lorène

Co-texte

Pour les gens Unité *expérience difficile* : groupes nominaux *les camps de concentration, quelque chose de difficile*

Pour ils Unité *actions-réactions* : verbes *résister, lutter*, groupe verbal *organiser certains actes*, avec la catégorie *apprendre* avec le groupe complément *dans leur tête*,

Pour certains et ils Unités *transformation*s : verbe *écrire* au passé composé, groupe verbal *faire quelque chose de ce qu'ils ont vécu*

Pour lui là : référence à l'unité *transformations* avec le verbe *écrire* et l'énoncé du *titre*, référence à l'unité *expérience familiale difficile* avec le groupe verbal *se faire bastonner*, unité *situation de vie après* avec le verbe *passer* au passé composé + indication du temps et du lieu *deux ans à l'hôpital*, unité *transformations* avec la catégorie *choisir* avec le verbe *décide*r et la catégorie *construction* avec le verbe *avoir* + indication de la propriété avec le groupe nominal *un centre*

Pour elle : unité *transformations* avec le verbe *écrire* au passé composé, unité *expérience familiale difficile* avec le groupe verbal *vivre les coups*, unité *situation de vie après* avec la catégorie *autre* les verbes *fuguer, partir*, unité *transformations* avec le groupe verbal *reprendre sa vie en main* et groupe verbal *s'occuper d'une association pour enfants maltraités*

Toutefois, M n'évoque pas pour les personnes de l'hétérobiographie les actions et réactions. Elle parle des transformations.

Le contenu de l'hétérobiographique en R6

Le texte

Référence définie : je, moi

Cotexte

Unité expérience familiale difficile

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

thématique des *relations* : groupe nominal possessif relationnel *ma mère* + verbe *être* à l'imparfait + adjectif *seule*, substantifs *coups* et *humiliation* mis en lien avec l'arrivée d'une personne *ma mère rencontre un mec*.

thèmatique de la *communication* avec les substantifs *insultes* et aussi une expérience de maltraitance physique avec le substantif *coups*

thématique du *temps* : évocation de la durée avec le nombre des années *dix ans*

Unité actions-réactions

catégorie *apprendre* avec les groupes verbaux *se demander, se poser la question*,

catégorie *avoir un projet* avec le verbe *écrire*,

catégorie *soutien social* avec le verbe *croire* au passé composé dont le substantif *quelqu'un* est le sujet et le complément personnel *moi* l'objet indirect

Unité situations de vie après

catégorie *établissement* : substantifs *collège et seconde* référant au lycée, études

Unité transformations

catégorie *choix* : verbe *rencontrer*

L'hétérobiographie se fait sur une même personne avec des exemples.

Synthèse sur le contenu

M ne fait aucune hétérobiographie complète pour une personne de l'hétérobiographie discursive. Toutefois, elle fait un énoncé autobiographique

Contenu hétérobiographique avec schéma narratif complet

Contenu hétérobiographique avec schéma narratif avec l'unité *transformations*.

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est-elle performative pour Jim ? Est-ce l'hétérobiographie qui l'amène à écrire ? Jim s'appuie-t-il sur l'hétérobiographie puisqu'il pose une différence ? Il semble que les éléments extérieurs à l'hétérobiographie et une autre hétérobiographie l'amène à changer d'attitudes.

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

Jim récuse le savoir de M sur son vécu. M fait une intervention réactive initiative qui explicite l'hétérobiographie. En même temps que M expose le but de l'hétérobiographie, elle se situe en tant que porte parole de cette hétérobiographie, de la voix ; cette intervention s'appuie sur un énoncé argumentative. M enchaîne trois arguments construits :

Argument 1 : construction de l'argument introduit par la coordination adversative *mais* + verbe de savoir et de réflexion, *je pense que* et reposant sur un élément de l'hétérobiographie à savoir l'unité actions-réactions avec la construction comment d'autres ont fait pour se protéger, conséquence avec démonstratif *cela* + verbe *permettre de*

Argument 2 : premier élément phrase reposant sur une double réfutation, d'un côté, reprise de l'expression de Jim réfutée sous forme négative la vie n'est pas morte, de l'autre énoncé d'une affirmation avec le présentatif *il y a* + référence à l'unité expérience familiale difficile et l'unité situation de vie après avec les syntagmes enfance difficile, adolescence difficile,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

deuxième élément qui pose la condition de cette réfutation, avec la modalité déontique à travers le présentatif *il y a à* + verbe *travailler*

Argument 3 : dans un énoncé conclusif, M se pose comme voix avec le terme de liaison et + présentatif *c'est* + conjonction *pour que* + verbe *être* première personne du singulier au présent + démonstratif déictique spatial *là*.

> *R6M29 : (…) mais je sais et je pense aussi que de savoir comment d'autres ont fait pour se protéger cela permet de savoir que l'on est pas seul au monde à avoir vécu ça et qu'il y a de l'espoir que la vie n'est pas morte justement qu'il y a un avenir il y a un avenir pour ceux qui ont eu une enfance difficile une adolescence difficile cet avenir il y a à le travailler et c'est pour ça que je suis là d'ailleurs*

Hétérobiographie illustrative

En R2, suite à un récit oral de Jim sur une unité *situation de vie après* catégorie *foyer* qui exprime un ressenti, M fait des interventions d'ouverture sur l'hétérobiographie sur la catégorie *récit*.

> *R2M46 : t'es pas bien ici ↑*
>
> *R2J46 : non on est pas libre*
>
> *(…)*
>
> *R2M52 : l'écriture est une forme de liberté tu ne crois pas ↑*

En R6, alors que M réagit suite à la lecture d'un texte de Jim, celui-ci se braque : locution verbale *avoir envie* sous forme négative + objet de cette non-envie avec le groupe verbal *avoir des questions*. M fait alors une intervention d'ouverture sur l'hétérobiographie en faisant référence à des expressions ou encore des titres de livre de personnes ayant vécues des expériences difficiles.

> *R6J25 : j'ai pas envie d'avoir des questions*
>
> *R6M26 : bon alors je vais te dire autrement autre chose / peut être que je ne comprends pas ce que tu as écrit il suffit de me l'expliquer je connais des personnes qui ont écrit enfant sans enfance adolescence volée*

Suite à une intervention initiative de Jim sur son ressenti au présent, M réagit par une intervention évaluative. Jim insiste avec le mot phrase *oui* dans son intervention réactive. Finalement, M ouvre une intervention hétérobiographique sur la définition du terme employé par Jim *pourri* avec les adjectifs qui qualifient l'hétérobiographie puis entame un énoncé hétérobiographie personnel.

> *R6J71 : j'l'ai dit c'est pourri*
>
> *R6M72 : bon moi je trouve pas*
>
> *R6J72 : si*
>
> *R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi c'est la vie l'autre jour tu as dit la société tu as dit (…) tu sais tu dis que je ne sais pas mais toi non plus tu ne sais pas tu dis que je juge mais alors toi aussi je vais te dire moi je (…)*

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive puisque comme cela a été noté, Jim récuse l'hétérobiographie et M la défend. D'autres marqueurs montrent l'interaction hétérobiographique

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé, il n'est pas suivi d'une réponse et il prend le sens d'une constatation appuyé ou non par déictique

> *R1M11 : c'est des histoires de personnes qui résistent et construisent face à un vécu difficile ici face au vécu de maltraitance **tu vois** les livres là*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R1M12 : c'est des personnes qui racontent ce qu'elles ont vécu elles ont été maltraitées elles racontent pas uniquement la maltraitance elle racontent comment elles ont fait pour se protéger pour apprendre ce qu'elles ont fait comment elles ont réagi la résilience c'est ça c'est le fait de vivre quelque chose de difficile et d'agir pendant cette chose difficile et après transformer ce qui a été vécu le transformer en quelque chose de positif moi je vous propose de faire un livre alors soit de faire un livre de contes histoires de résilience soit un livre plus sur le vécu mais en transformant aussi pour ne pas que cela soit reconnu ***tu vois*** *par exemple là il y a ceux qui ont raconté exactement comment cela s'est passé et ceux qui ont fait un roman ou un film comme le film que nous avons vu*

R2M57 : tu vois les gens qui ont vécu les camps vraiment quelque chose de difficile hein mais ils ont résisté d'une manière ou d'une autre dans leur tête avec d'autres personnes ils ont pu organiser certains actes de résistance à l'intérieur même des camps et puis certains ont écrit après les camps c'était important pour eux tu vois ils ont résisté et construit ils ont fait quelque chose de ce qu'ils ont vécu cela n'a pas été facile pour eux tous les jours je ne dis pas ça mais ils ont lutté (…)

R2M60 : alors tu as encore trois ans la résilience c'est résister et se construire tu peux écrire même si tu ne me donnes pas tes textes mais continues à écrire sois plus fort regarde lui là il écrit plus fort que la haine il se faisait bastonner par son père littéralement il a passé deux ans à l'hôpital après cela a été dur il a fait quelques conneries comme il l'écrit et après il a décidé de reprendre sa vie en main et aujourd'hui il a un centre pour enfants handicapés elle elle a écrit et cela a permis à celui là d'écrire elle a vécu les coups ***tu vois*** *comme le dit le titre et après elle a fugué elle est partie mais après elle a repris sa vie en main et elle s'occupe aujourd'hui d'une association pour enfants maltraités //*

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de Jim

R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi c'est la vie l'autre jour tu as dit la société tu as dit t'as lu le poème tu m'as dit que tu as bien aimé ce poème moi aussi je l'aime bien je l'aime bien (…) tu dis que je ne sais pas mais toi non plus tu ne sais pas tu dis que je juge mais alors toi aussi je vais te dire moi je (…)

L'énoncé de M

R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi c'est la vie l'autre jour tu as dit la société tu as dit t'as lu le poème tu m'as dit que tu as bien aimé ce poème moi aussi je l'aime bien je l'aime bien (…) tu dis que je ne sais pas mais toi non plus tu ne sais pas tu dis que je juge mais alors toi aussi je vais te dire moi je (…)

Tu sais

Utilisation phatique

R6M73 : (…) tu sais tu dis que je ne sais pas mais toi non plus tu ne sais pas tu dis que je juge mais alors toi aussi (…)

Questions

Questions rhétoriques question/réponses

R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi (…)

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite et déictique

Les personnes

R2M60 : alors tu as encore trois ans la résilience c'est résister et se construire tu peux écrire même si tu ne me donnes pas tes textes mais continues à écrire sois plus fort regarde lui là il écrit plus fort que la haine

Les livres

R1M11 : c'est des histoires de personnes qui résistent et construisent face à un vécu difficile ici face au vécu de maltraitance tu vois les livres là

R6M73 : (…) j'ai lu des récits ceux là là qui sont là (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Les unités

R1M23 : (…) regarde ici il y a des thèmes la communication les relations l'espace le temps le projet et là les façons de réagir et là la situation de vie après et là les transformations

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Les livres, les personnes

R1M12 : (…) par exemple là il y a ceux qui ont raconté exactement (…)

R1M34 : (…) regarde là il a changé de nom changé de prénom

R2M60 : (…) elle elle a écrit et cela a permis à celui là d'écrire (…)

R2M53 : il y a des personnes qui le pensent comme là (…)

Les unités et catégories

R1M19 : je te propose d'en faire un certain nombre en lien avec les thèmes qui sont là

M lit

M lit le poème et les titres de livres.

Hétérobiographie expositive

Il n'y a pas d'hétérobiographie expositive.

Contenu hétérobiographique mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Mémorisation d'une réaction de Jim face au film

M emploie cette formule simple en référence au film et la réaction que Jim avait eue. Toutefois, elle reformule : elle passe de la deuxième personne à la première personne. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais.*

R1M13 : eh bien l'auteur c'est sa vie qu'il a romancé et tu te souviens enfin moi je me souviens tu avais ri quand il regardait sa mère à table parce que cela l'emmerde et bah ça c'est une manière d'agir de résister

R1J13 : ouais (…)

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

Jim a-t-il mémorisé les catégories en lien avec leur contenu ? Jim ne pose pas de questions sur les catégories ; toutefois, ses textes font référence de manière explicite à certaines unités et catégories. Par exemple, il réutilise la question *qui suis-je ?*.

Le choix des catégories pour le récit écrit : choix dialogal et monologal

Choix monologal explicite de la part de Jim

En R1, Jim énonce le choix monologal qu'il va faire :

Verbe *faire* au futur première personne du singulier + préposition *avec* + référence aux unités et catégories dont il est question avec le substantif *trucs*

R1J 28: / non mais je ferai avec certains trucs

Verbe choisir deuxième personne du singulier

R1J 29: oui c'est ça mais ceux que je choisis

Choix dialogué : discuté

Comme évoqué ci-dessus, en R1, le choix des unités et catégories est discuté

M fait tout d'abord référence aux unités

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R1M23 : (…) par contre tu essaies d'aborder tu réfléchis le thème de la résilience (…) regarde ici il y a des thèmes la communication les relations l'espace le temps le projet et là les façons de réagir et là la situation de vie après et là les transformations

Jim fait une intervention réactive négative sur le choix des unités et catégories : négation *pas* + préposition *avec* + démonstratif déictique *ça*

R1J23 : (…) pas avec ça

M fait alors référence au thème du projet d'édition : elle pose la condition de l'écriture de Jim avec la locution adverbiale *du moment que* + référence aux unités et catégories avec le substantif *thème*

R1M26 : (…) du moment que c'est en lien avec des thèmes sinon tu sais ce n'est pas en lien avec le projet éditorial

Finalement, Jim indique son choix futur.

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

Jim n'interroge pas les éléments de l'hétérobiographie, comme cela a été noté précédemment il récuse l'hétérobiographie en général et le fait que M la fasse.

Interrogation sur le projet d'édition

Jim formule deux questions sur le projet de publication individuelle suite à la proposition faite par M en R1.

Sur la publication : présentatif *y a* au futur + groupe nominal *un livre*

R1J30 : y aura un livre

Sur le livre avec sa couverture : intervention qui suit la précédente avec la préposition *avec* + référence au nom d'auteur avec le groupe nominal possessif *mon nom*

R1J 31: avec mon nom

En R3, à deux reprises, Jim questionne M sur la catégorie *nom d'auteur* sur sa présence sur la couverture de son futur livre : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* troisième personne du singulier + groupe nominal possessif *nom* + indication de l'endroit sur l'objet livre, référence implicite au nom d'auteur avec la modalité pouvoir troisième personne du singulier forme négative *pas* + verbe *être* infinitif + indication de l'endroit du livre

R3Jim41 : // et est-ce qu'il aura son nom sur la couverture

R3Jim44 : il peut pas être sur la couverture

En R3, Jim fait une intervention interrogative initiative informant M de l'écriture d'un autre auteur. Cette intervention est une intervention informative car elle pose implicitement à M l'idée suivante : s'il écrit et je demande s'il peut avoir son nom sur la couverture de mon livre, je veux dire qu'il écrit dans mon livre. Autrement dit, mon livre devient une publication collective.

R3Ji45m45 : mais s'il en écrit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Bee Lee

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

M ne pose pas la question à Bee Lee de sa lecture du recueil. Il dispose d'un exemplaire.

Les autres textes

Bee Lee ne dispose pas des fiches hétérobiographiques ; toutefois, M lui apporte d'autres documents. Elle lui apporte

des photos sur le parkour et spécifiquement sur les sapeurs pompiers de Paris

des articles de presse sur le parkour

des témoignages sur des figures

des informations sur un site internet national et sur une association nationale

des articles issus de ce site et de cette association.

M apporte à Bee Lee un livre sur le Parkour. Il lira ce livre.

Le volume avec tous les textes

Avant R5, M a envoyé à Bee Lee le volume modifié suite à la relecture des deux relecteurs anonymes, envoi accompagné d'une feuille sur laquelle se trouvent toutes les modifications et la photo de couverture. Elle avait parlé de cet envoi en R4. M n'a pas besoin de lui poser la question de sa lecture puisque, à la réception de l'envoi, selon l'éducatrice du foyer, Bee Lee aurait réagi vivement. M en a été informée par téléphone et M a donc proposé de venir rencontrer Bee Lee. Ainsi, lors de R5, M constate que Bee Lee a regardé en détail le manuscrit et les modifications. Ils reprennent ensemble les modifications.

Ses propres textes

Bee Lee revoit ses propres textes avec M à partir des suggestions.

Les suggestions sur ses propres textes

En R3 et R4, M lui apporte le volume avec les propositions qu'elle a faites mais aussi celles que l'autre auteur a faites. M et Bee Lee font du page à page. Bee Lee suit M dans la proposition des suggestions.

Le film

Bee Lee est présent lors de la projection du film et de l'analyse mais il n'intervient pas autrement qu'en écoutant. M confie à Jim un autre film : Dumb et Dumberer que Bee Lee regarde avec lui.

Tâche d'écoute en question

Rupture dans l'énoncé hétérobiographique

En R1, M fait un énoncé hétérobiographique. Celui-ci fait une intervention réactive oppositive avec l'adversatif *mais* puis silencieuse.

R1B22 : ouais mais

R1M23 : quoi ↑

R1B23 : //

Puis, après avoir fait référence au contenu de sa lettre sur les unités et catégories, M formule une intervention interrogative sollicitant l'avis de Bee Lee avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* au présent deuxième personne du singulier.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Celui-ci fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et modale avec le verbe *savoir* première personne du singulier au présent sous forme négative.

R1M34 : qu'est ce que tu en penses↑

R1B34 : oui je sais pas

Il semble qu'il récuse implicitement l'hétérobiographie. M formule une intervention réactive interrogative interprétative : elle reprend la modalité du non savoir avec la deuxième personne du singulier + formule une hypothèse avec la conjonction *si* qui est une comparaison avec l'adjectif *pareil* + *que* + pronom personnel complément *eux* faisant référence aux personnes. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et le présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça*.

R1M35 : tu sais pas si tu es pareil qu'eux↑

R1B35 : oui c'est ça

M poursuit en R1M36 puis change de thème passant ainsi à l'interaction thématique 2.

Hétérobiographie lue et vue

Il lit et entend un énoncé hétérobiographique : M lui met par écrit dans un courrier des unités thématiques et des catégories avec l'unité *situation de vie après* qu'elle met en lien avec des titres de livres. Par ailleurs, il participe à la projection du film *Vipère au poing* que M a mis en lien lors de la prise de contact avec toutes les unités et les catégories de l'unité *expérience familiale difficile* et de l'unité *actions-réactions*. Enfin, il lit un livre sur le Parkour qui comporte un petit récit de résilience avec l'exposé de l'enfance maltraitée du fondateur de ce sport et de sa résilience à travers le projet de pompier et de parkour.

Synthèse : une hétérobiographie hétérogène

Un support élargi

En R1, M élargit le support hétérobiographique et propose à Bee Lee un ensemble de livres différents de ceux qui servent de support puisqu'ils font référence à d'autres situations difficiles : la prison, la maladie, la drogue, l'enfermement.

Hétérobiographie écrite par M sur le thème du projet d'édition

M écrit des éléments hétérobiographiques.

Hétérobiographie écrite par un autre auteur

Le livre sur le parkour de David Belle.

Le contenu de l'hétérobiographie

La question est de savoir s'il dispose au moins d'un énoncé hétérobiographique complet c'est-à-dire reposant à la fois sur les unités d'un point de vue horizontal mais aussi sur des illustrations qui permettent de comprendre ces unités. En effet, Bee Lee dispose de plusieurs unités mais dispose-t-il d'éléments les illustrant ? L'analyse du texte et du cotexte repose sur l'analyse de la présence de toutes les unités et l'analyse d'exemples illustrant ces unités.

Les unités

Dans la prise de contact

Lors de cette prise de contact, M présente les éléments qui permettent de construire une histoire de résilience : elle pose sur la table les principales unités.

Dans le courrier L2, M évoque

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

les thèmes de la *communication, du projet, du temps, de l'espace* avec l'unité *expérience familiale difficile* évoquée chaque fois avec le groupe nominal *vécu familial*.

l'unité *expérience familiale difficile* en lien avec le thème de la communication et les catégories *certaines paroles* avec le groupe nominal *manière de dire, avoir droit ou non de parle*r avec le groupe nominal *possibilité de parler, les termes d'adresse* avec le groupe nominal *manière de nommer*.

l'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique du projet avec les groupes nominaux *projet de vie, projet professionnel, projet scolaire et projet existentiel*

l'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique de l'espace avec toutes les catégories explicitées à travers les formulations *comment il est organisé et comment l'enfant doit l'occuper*.

L'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique du temps avec les catégories *le temps des activités* à travers le groupe nominal *emploi du temps, le temps des devoirs et le temps vécu en fonction de l'état d'un adulte* énoncés tels quels.

L'unité *actions-réactions* se trouve chaque fois enchâssée dans l'unité *expérience familiale difficile* quelque soit le thème à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant* et le groupe nominal *ceux que le jeune a pour lui, ceux qu'il décide d'avoir* pour l'unité thématique *projet*

Les unités *situation de vie après* et *transformations* se trouvent enchâssées dans l'unité *expérience familiale difficile* avec la thématique de la *communication* avec le groupe nominal *manière d'agir aujourd'hui*.

Il manque l'unité *expérience familiale difficile* en lien avec les relations.

Lors de la première rencontre : un énoncé hétérobiographique

Le texte

M fait référence à un second courrier L2 en R1 dans lequel se trouve un énoncé hétérobiographie sur plusieurs unités et catégories.

Référence indéfinie : *des personnes que j'ai rencontrées, des personnes que j'ai lues*, reprises par les pronoms personnels sujets *elles et ils*, référence impersonnelle *il a fallu*

Prénoms cités : *Barbara, Aline, Marie, Germain, Lorène, Johnny*.

Référence métonymique : le thème pour les personnes avec le thème du temps

Le co-texte

Ces personnes : verbe *vivre* au passé composé + substantifs maltraitance, foyer, expériences familiales difficiles,

Ces personnes : verbes résister et construire au passé composé + substantifs *souffrance, galère, coups* et *insultes*.

Reprise des personnes avec le possessif *leur* + groupe nominal *expérience du temps*, de l'espace, de la parole, des relations.

La thématique du temps avec la catégorie le temps des fêtes : substantifs *anniversaires* + *fêtes de noël* + verbe *fêter* au plus-que-parfait sous forme négative, coordination *ou* + verbe *fêter* au plus-que-parfait + indication de la manière avec le groupe nominal *d'une certaine façon*.

Substantif *temps* + verbe *vivre* au plus-que-parfait + catégorie énoncée en fonction de l'état d'un adulte.

Thématique de la communication avec la catégorie certaines paroles : pronom personnel indéfini *on* + verbe *dire* sous forme négative à l'imparfait + référence au contenu du dire avec le substantif *bonjour*, avec la catégorie *avoir le droit de parler* sous forme conjuguée à l'imparfait troisième personne féminin pluriel *elles* + forme négative *ne pas* en lien avec une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

conséquence introduite par l'adverbe *sinon*, conséquence qui est une conséquence de la maltraitance physique avec le substantif *raclée*.

Reprise de la thématique du temps : pronom personnel féminin pluriel *elles* + modal pouvoir à l'imparfait + négation *ne pas* + catégorie sur les devoirs avec le groupe verbal *faire leur devoir*. M indique la cause : introduite par la conjonction *parce que* + verbe *déchirer* au plus-que-parfait dont le livre est sujet.

Unité thématique des actions et réactions

Unité thématique *actions/réactions* de manière générique: pronom personnel *ils* + verbe *résister et construire* au passé composé + indication d'une manière indéfinie et plurielle avec le groupe nominal *de plein de façons différentes*.

Unité thématique *actions-réactions* pour ces personnes : verbe *puiser* au passé composé + indication de l'endroit avec le complément *en elles* et de ce qu'elles ont puisé avec le substantif *force* et le verbe *croire* complément du nom force.

Unité thématique *actions-réactions* avec une référence impersonnelle *il a fallu* + citation d'une phrase du film de Vipère au poing indiqué par les guillemets.

Unité thématique *actions-réactions* pour elles : verbe *réfléchir* au passé composé + indication de la réflexion avec le complément sur leur vie, verbe *prendre* la décision au passé composé + indication de la décision avec le complément verbal *aller de l'avant*

Unité transformations dans la thématique du projet : M remonte à l'expérience familiale difficile puis passe aux transformations pour plusieurs personnes.

Pour Barbara : groupe nominal possessif relationnel *sa mère* + verbe *vouloir* à l'imparfait forme négative *ne pas* + indication de son non-vouloir avec la catégorie *projet scolaire* avec le groupe verbal *faire ses études*, adversatif *mais* et adverbe temporel *après* marquant le passage à une autre unité, unité *transformations*, et référence à la catégorie *construction* avec le modal *vouloir* au passé composé et le groupe verbal *reprendre ses études* + la référence au métier avec son nom.

Pour Marie : groupe nominal *le père de* + modalité *vouloir* imparfait + négation *ne pas* + indication de ce non-vouloir avec le groupe nominal possessif relationnel *sa fille* + avec la catégorie *avoir un projet* avec le groupe verbal *faire des études*, référence à l'unité transformations et catégorie construction avec le groupe verbal *reprendre ses études* au passé composé.

M poursuit cette thématique du projet dans l'unité transformations mais change de catégories et de manière de faire : elle expose d'abord les personnes et l'expérience familiale puis expose leur action commune.

Pour Myriam : verbe modal *pouvoir* + négation *ne jamais* + indication de l'unité thématique du temps avec la catégorie des devoirs : groupe verbal *faire les devoirs* en référence à l'unité expérience familiale difficile avec le groupe complément *à cause de la violence de sa mère*,

Pour Franck, verbe modal *pouvoir* + négation *ne jamais* + indication de l'unité thématique du temps avec la catégorie des devoirs : groupe verbal *faire les devoirs* en référence à l'unité expérience familiale difficile introduite par la conjonction *parce que* et la référence au père.

Pour Myriam et Franck : ils verbe modal *vouloir* au passé composé + référence à la catégorie récit avec le verbe infinitif écrire.

Pour elles : référence à la catégorie construction avec le verbe construire au passé composé, référence à l'unité avec le verbe *transformer*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie pédagogique

Les textes de Jim : une fonction hétérobiographique

Les textes de Jim peuvent jouer un rôle hétérobiographique

Bee Lee se rend compte que Jim écrit en voyant M, Bee Lee peut alors considérer que ce que dit M amène son frère à écrire et donc par ricocher se met lui-même à écrire.

Les textes de Jim sont une illustration et une démonstration pour Bee Lee : celui-ci peut les lire et s'inspirer des thèmes abordés. Parce qu'il écrit avec lui, il peut avoir repéré les thèmes qu'il reprend d'ailleurs comme évoqué ci-dessus. D'ailleurs, ses textes semblent en opposition avec ceux de Jim.

Par ailleurs, en R1 avec Jim, M lui a rappelé le projet d'édition ; dans la mesure où celui-ci tient à ce que son frère écrive, il peut le lui avoir répété à Bee Lee. Par ailleurs, Bee Lee connaît le thème du projet puisque M l'a répété lors de la prise de contacté, il a vu le film pendant lequel M a fait référence au thème général Histoires de résilience et il a assisté à l'analyse selon le schéma narratif avec toutes les unités et les catégories.

Le livre sur le parkour : une hétérobiographie inversée

Bee Lee raconte le livre à M. Ainsi, l'hétérobiographie est inversée.

Hétérobiographie explicitée

Dans son courrier, L2, M explicite l'hétérobiographie avec le verbe *entendre* + le groupe nominal faisant référence à l'hétérobiographie *d'autres expériences*, son but avec le verbe *permettre* et l'indication de ce que cela permet ; elle pose la définition des histoires de résilience avec le substantif *résistance et construction* sous forme possessif *ta*. Elle emploie la modalité de la possibilité avec l'adverbe *peut-être*

L2 C'est ça une histoire de résilience, c'est résister et construire, c'est ce que tu vis actuellement, peut-être que d'entendre d'autres expériences te permettraient d'aller plus loin dans ta résistance et ta construction.

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite et déictique

Les livres

R1M22 : regarde je t'ai apporté pour te montrer (…) tu vois ici il y a différents livres de différentes personnes

M lit les titres de livre en R1

M lit les titres de livres.

Hétérobiographie expositive

Il n'y a pas d'hétérobiographie expositive.

Synthèse

L'hétérobiographie a-t-elle tous les marqueurs pour être formative ? Deux points sont à noter : Bee Lee lit le livre sur le Parkour et écoute M lorsqu'elle fait un récit autobiographique.

Contenu hétérobiographique mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Mémorisation du film

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En R1, M emploie cette formule simple en référence au film : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *regarder* au passé composé + référence au film avec le substantif *film*

R1M24 : (…) tu te souviens on a regardé le film ↑

Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui

R1B24 : oui

Dans son courrier, L2, M emploie cette formule avec inversion du sujet

Sur le film lui-même

L2 Te souviens-tu de ce film ?

Sur les réactions du personnage avec le groupe verbal essayer de se défendre dont le groupe nominal jeune garçon faisant référence au personnage est sujet

L2 Te souviens-tu que ce jeune garçon essaie de se défendre contre sa mère ?

Sur les transformations avec le verbe devenir au passé composé

L2 Et te souviens-tu de ce qu'il est devenu ?

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

Bee Lee peut-il avoir mémorisé toutes les catégories avec leur contenu ? Les a-t-il regardées lorsqu'elles étaient sur le tableau ? Ses textes font référence de manière explicite à certaines unités et catégories en lien avec les textes de son frère et le film.

Le choix des catégories pour le récit écrit : choix dialogal et monologal

Choix dialogal explicite de la part de Jim

Jim énonce explicitement la manière dont il fait écrire Bee Lee

Il le lui dit : verbe *dire*

Il lui indique comment : préposition *avec moi* et coordination *ou*

Choix dialogué

En R1, M lui pose la question de la poursuite de son écriture. Il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui et initiative informant M de l'état de son inspiration avec la modalité *savoir* + négation *ne plus* + relatif *quoi* + verbe infinitif *écrire*.

R1B32 : oui mais je ne sais plus quoi écrire

M fait une intervention réactive interrogative sur les thèmes : verbe *proposer* première personne du singulier. Bee Lee fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et initiative avec le verbe *trouver* au futur proche.

R1M33 : ah tu veux que je te propose des thèmes ↑

R1B33 : non je vais trouver

Par cette intervention, Bee Lee rejette les thèmes de M. Toutefois, celle-ci insiste locution adverbiale au cas où et elle lit la lettre qu'elle voulait lui envoyer : L2 dans laquelle se trouvent des unités et catégories comme évoqué ci-dessus.

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

Bee Lee n'interroge pas les éléments de l'hétérobiographie.

Interrogation sur le projet d'édition

En R3 et en R5, Bee Lee questionne sur le projet d'édition et sur l'objet livre, sur la réalité de l'objet avec l'adjectif *vrai*

R3M73 : tu te rends compte que cela va être livre ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R3B73 : un vrai ↑

En R5, il semble seulement réaliser la finalité : présentatif *c'est* au futur + adjectif *vrai* + substantif *livre*. M fait une intervention réactive en écho : elle reprend le dernier élément de sa réplique qu'elle questionne avec la locution *c'est-à-dire*

R5B17 : mais sinon ce sera un vrai livre ↑

R5M 18: un vrai livre c'est à dire ↑

Bee Lee répète le groupe nominal *un livre*

R5B18 : bah un livre euh ↑

La forme de l'objet avec l'adjectif *grand* attribut du verbe *être* au futur

R3B 74: il sera grand ↑

Mémorisation de la définition des histoires de résilience (non fictionnelle)

M ne lui demande pas s'il se souvient de la définition des histoires de résilience.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Jan

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

M ne pose pas la question à Jan. Toutefois, FFSER indique à M qu'ils l'ont lu ensemble et parlé du recueil de contes *histoires de résilience*.

Les fiches hétérobiographiques

M ne pose pas la question à Jan.

Le volume avec toutes les histoires

La lecture du volume est abordée en R4 : question sous forme intonative avec le verbe *lire*. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

RPM2 : alors tu les as lues les histoires ↑

RPJA2 : ouais

M fait une intervention interrogative proposant à Jan de porter une évaluation : verbe *aimer* deuxième personne du singulier au passé composé, question sous forme intonative. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase ouais et initiative puisqu'il fait référence à une histoire : présentatif *il y a* + groupe nominal *une histoire* + évaluation avec l'adjectif *chelou* + description de l'histoire avec un élément référant au personnage avec le substantif *extraterrestre*. En faisant référence à une histoire, Jan informe effectivement M de sa lecture du volume.

RPM3 : t'as bien aimé ↑

RPJA3 : ouais il y a une histoire chelou avec un extraterrestre (...)

Ses propres histoires

M donne à Jan en R4 ses histoires. Jan les relit. M donne la première histoire avec le démonstratif déictique ça, Jan émet une évaluation avec l'interjection *oh la vache* et l'adjectif *courte*. Il la relit.

RPM4 : (rire) alors tu te souviens tu avais fait ça tu te souviens pas ↑

RPJA4 : oh la vache elle est courte (relit)

M donne la seconde histoire : groupe nominal possessif *ta* + substantif *lettre*, Jan relit.

RPM5 : et ta lettre la lettre tu ne te souviens pas ↑

RPJA5 : si bah si (relecture)

Par ailleurs, Jan indique qu'il a réfléchi à ses histoires : verbe *penser* avec le préfixe *re* première personne du singulier au passé composé faisant ainsi référence à un après-réalisation de son texte.

RPJA 37: ouais euh non je sais pas euh ça m'a fait rigoler après que j'ai repensé à ce que j'avais écrit tout parce que c'est vrai c'est ma vie c'est ce que j'ai vécu en partie

Les suggestions sur ses propres histoires

Jan ne lit pas les suggestions parce qu'elles se font à l'oral de RPM6 à RPJA31. M introduit les suggestions de révision avec la conjonction *comme*.

RPM6 : alors moi ma question pour le livre comme il faut qu'on anonyme

Jan écoute les suggestions et propose des éléments.

Le film

Jan participe à la projection du film ; toutefois, il ne participe pas d'emblée à l'analyse. Entre la fin de la projection et le moment de l'analyse, une pause est réalisée. Jan se lève

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

fumer et revient dans la salle. Alors que les autres ne sont pas encore revenus, M interroge Jan sur son appréciation du film. Jan fait une évaluation négative : locution avec adjectif évaluatif *nul* et verbe subjectif *à chier*.

JAF1 : Il est nul à chier

Pendant l'analyse, Jan écoute. M le sollicite sans qu'il ne réponde. L'éducateur derrière lui le sollicite aussi. Il ne répond pas. K, un jeune de dix ans, réagit beaucoup. Il parle pardessus M, pardessus sa sœur. Il devance les questions et les réponses. L'éducateur et M mais aussi sa sœur essaient de canaliser sa volubilité. Finalement, Jan s'énerve :

JAF2 : tu peux pas fermer ta gueule un peu

L'éducateur le reprend. M le sollicite tout en maintenant l'attention à K. Finalement, Jan fera un énoncé sur la mère

JAF3 : c'est une conne la mère

M le sollicite sur les actions et réactions. Jan acquiesce uniquement aux reformulations de M.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Franck, Myriam,

Nouveau prénom : Thierry, Rachel,

Surnoms cités : Poil de Carotte,

Titre de livre : Vipère au poing,

Prénom et nom : Johnny Subrock, Tim Guénard, Marina Picasso,

Le co-texte avec la thématique : expérience familiale difficile

Pour Franck : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *avec* + groupe nominal relationnel *père*

Pour Johnny Subrock : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *avec* + groupe nominal relationnel *mère* énoncé par Jan

Pour Lorène : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *avec* + groupe nominal relationnel *beau-père*

Pour Tim Guénard : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *avec* + groupe nominal relationnel *père*

Pour Marina Picasso : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *entre* + groupe nominal relationnel *père* + groupe nominal relationnel *grand-père*

Pour Myriam : substantif *relation* + verbe *être* au présent + préposition *avec* + groupe nominal relationnel *mère*

Pour Thierry : démonstratif *cela* + verbe *pouvoir* + infinitif *être* + préposition *entre* + groupe nominal relationnel *parents*

Pour Rachel : verbe *avoir* troisième personne du singulier sous forme négative *pas* + groupe nominal possessif *sa place*

M fait ensuite un énoncé sur le moment : en lien avec l'âge ou l'arrivée de l'adulte et M définit le terme *difficile*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives de la catégorie définir

Prénoms cités : Franck, Thierry

Surnom : Brasse Bouillon

Personnes indéfinies : il y en a, ils

Le co-texte avec la thématique et la catégorie apprendre

Pour Brasse Bouillon : verbe *appeler,*

Pour Franck : verbe *parler de*+ désignation avec le substantif composé *non-relation*

Pour Thierry : verbe *se dire* + indication de ce qu'il se dit au discours direct.

Pour il y en a : verbe *définir* au futur proche, verbe *donner* un nom au futur proche

Le texte de la thématique et la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Lorène, Germain

Personnes indéfinies : ils

Le cotexte de la thématique et la catégorie apprendre

Pour Lorène : verbe *observer* + description de ce qu'elle observe,

Pour Germain : verbe *commencer à comprendre* + description,

Pour Franck : verbe *comprendre* au futur proche

Pour ils : verbe modal *vouloir apprendre*, verbe *chercher à*.

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir un projet

Surnom cité : Brasse Bouillon

Prénoms cités : Lorène, Johnny, Germain,

Référence indéfinie : ils

Le co-texte en lien avec la catégorie se définir

Pour Lorène, Germain, Johnny : adjectif *pareil* en lien avec la référence indéfinie,

Pour Brasse Bouillon : verbe *dire* + discours rapporté au discours direct,

Pour Germain : verbe *dire* + discours rapporté au discours direct,

Pour Myriam : verbe *s'opposer*,

Pour Lorène : verbe *braver les interdits*,

Pour ils : verbe *se dire* + discours rapporté au discours direct et indirect,

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie gérer le ressenti

Personnes indéfinies : ils,

Prénoms cités : Franck, Thierry, Myriam, Germain,

Nom et prénom : Johnny Subrock

Le cotexte avec la catégorie gérer le ressenti

Pour ils : verbe *gérer* + substantif l'*affection* + explicitation de l'action,

Pour Franck : verbe *aimer*,

Pour Thierry : verbe *aimer*,

Pour Myriam : verbe *décider de l'aimer*,

Pour Lorène : discours rapporté au discours direct,

Pour Johnny Subrock : verbe *s'opposer tout le temps* + verbe *aller chercher le dictionnaire* + lecture de ce passage

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie adopter une attitude

Personnes indéfinies : ils,
Prénoms cités : Germain, Lorène, Myriam,
Référence déictique lui, il pour Johnny,
Titre du film : Vipère au poing,

Le cotexte avec la thématique et la catégorie avoir un projet

Pour Germain : verbe *aller* au futur + indication de la personne *sa grand-mère*,
Pour Johnny : verbe *aller voir* + indication de la personne *ses potes*,
Pour ils : catégorie conjuguée *adopter une attitude*, verbe *aller voir quelqu'un*.
Pour Lorène : verbe *aller voir* + indication de la personne *sa grand-mère*.
Pour Myriam : verbe *aller* au futur + indication des personnes *son oncle et sa tante*
Pour Vipère au poing : verbe *faire* + indication de ce qu'ils font *un cartel*

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

Le texte avec l'unité situation de vie après

Lecture de toutes les catégories
Prénom cité : Aline
Référence indéfinie : ils

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour Aline : verbe *demander* + indication de sa demande avec le substantif *pension*,
Pour ils : verbe *aller* + indication du lieu avec les substantifs *foyers* et *famille d'accueil*,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie construire

Référence indéfinie : ils

Cotexte en lien avec la catégorie

Pour ils : verbe *apprendre*,

Le texte avec les catégories appellatives et situation agréable

Catégories génériques indéfinies : ils
Prénoms cités : Lorène

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour ils : verbe *vivre* + catégorie *situation agréable*,

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie actions-réactions reprises

Référence indéfinie : ils

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour ils : verbe *apprendre* + description de l'apprentissage

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie récit

Référence indéfinie : ils

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour ils : verbe *faire un récit* + description

Synthèse sur le contenu en RR1

Deux remarques principales sont à faire.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tout d'abord, selon une première lecture, l'hétérobiographie n'est pas exhaustive : toutes les catégories n'ont pas été abordées dans les unités situation de vie et transformations. Ensuite, toutes les personnes n'ont pas été évoquées : il manque à plusieurs reprises Johnny, Germain, Poil de Carotte et aussi les personnes que M a rencontrées. Ainsi, plusieurs éléments initialement prévus n'ont pas été énoncés. Par contre, des récits de personnes ont été ajoutés.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	Rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	N	N	O	N	O	N	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	Rd	O	O	O	O	N	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	N	N	N	N	N	O	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	N	O	N	N	N	N	0	O	0	0	0	0	N	O	O	0
Marie	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	O	O	0
Pdc	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	O	O	N	0	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	Rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	O	N	0	O
Franck	Rd	N	O	N	N	0	0	0	0	O	0	N	N	O	N	O
Thierry	N	N	N	N	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C'est	O	N	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes que j'ai rencontrées	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
D'autres	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
Ils	0	0	0	0	0	O										
Certains enfants	0	0	0	0	0	O										

Tableau : hétérobiographie sur les relations pour Jan

Contenu hétérobiographique en RC2

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

Analyse du texte pour l'unité thématique et la catégorie avoir ou non le droit de parler

Bien que M enchâsse l'unité *expérience* avec l'unité *actions*, elles sont abordées distinctement.

Prénoms cités : Myriam, Germain, Johnny,

Référence indéfinie : ils,

Le co-texte en lien avec la thématique et la catégorie

Pour Myriam : verbe *demander à être baptisée* + description,

Pour ils : verbe *être appelé* + forme négative + préposition *par* + catégorie sous forme possessif *son prénom*,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Germain : groupe nominal possessif relationnel *sa mère* + verbe *appeler* + indication de l'appellation.

Pour Johnny : verbe *être appelé* au futur + négation *jamais* + préposition *par* + catégorie sous forme possessive *son prénom*

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie certaines paroles

Prénoms cités : Barbara, Marie, Aline, Lorène, Myriam

Surnom cité : Poil de Carotte,

Le cotexte avec la catégorie

Pour Barbara : verbe *dire* avec complément personnel me faisant référence à M + discours rapporté au discours direct

Pour Lorène : citation emblématique des propos du beau-père,

Pour Myriam : citation emblématique des propos de la mère,

Le texte en lien avec la catégorie avoir le droit de parler

Prénom : Germain, Franck

Le cotexte avec la catégorie

Pour Germain : groupe nominal relationnel *la mère* + verbe *faire* + démonstratif déictique *ça* + description et lecture de ce que fait la mère en montrant le livre,

Pour Franck : description et lecture du passage A table,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie certaines situations de communication

Référence indéfinie avec présentatif c'est des choses qui peuvent durer 72 heures,

Prénoms : Franck, Aline,

Le co-texte avec les catégories appellatives

Pour Franck : M décrit la scène,

Pour Aline : groupe nominal possessif relationnel sa mère + verbe bouder + indication de la durée

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie communication non verbale sans co-texte

Approche de la catégorie de manière descriptive et déictique avec substantifs *mains* et *gestes*

RCM38 : (…) il y a la communication il y a aussi autre chose que moi je n'arrête pas de faire je bouge je fais comme ça j'utilise mes mains les gestes (…)

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie se définir

Prénoms cités : Myriam, Germain, Johnny.

Catégories indéfinies : ils,

Le cotetexte pour la catégorie

Pour Myriam : verbe *demander* + verbe *être baptisée*,

Pour Germain : discours rapporté au discours direct en lien avec l'appellation donnée par la mère,

Pour Johnny : groupe verbale *se faire appeler* + description.

Pour ils : verbe *se défendre*

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Prénoms cités : Franck, Germain

Le cotexte pour la catégorie

Pour Franck : verbe *manger* + indication temporelle avant le père,

Pour Germain : modalité *devoir* + verbe infinitif *anticiper* + indication de ce qu'il doit anticiper.

Le texte pour la catégorie avoir un projet

Prénoms cités : Barbara, Marie et Aline

Le cotexte pour la catégorie

Pour elles : verbe *dire* + discours rapporté au discours direct faisant référence à la catégorie avoir un projet (ne pas être comme l'adulte),

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées, énoncé d'un schéma narratif semi-complet en lien avec une expérience

Le texte avec les catégories appellatives sur les deux unités

Prénoms cités: Barbara, Marie et Aline repris par elles

Le cotexte sur les deux unités et avec toutes les catégories sauf récit dans l'unité transformations

Catégorie sa famille : pronom personnel féminin pluriel troisième personne + verbe avoir leur famille.

Catégorie construction : verbe *être* + adjectif différentes

Catégorie choix : verbe *faire le choix,* verbe *choisir de construire leur vie*

M fait un énoncé hétérobiographique sur un schéma narratif semi-complet

Expérience familiale difficile : *communication non verbale* avec description

Actions-réactions : verbe *apprendre* troisième personne masculin pluriel

Transformations : verbe *réutiliser* troisième personne féminin pluriel + indication temporelle avec la conjonction *quand* + le substantif *adulte*

Catégorie construction : référence au métier,

Catégorie choix : verbe *choisir de suivre une formation*, discours rapporté au discours direct.

Synthèse sur le contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec Jan : M ne parle pas de Poil de Carotte par exemple. Toutefois, un aspect hétérobiographique est à noter : M reprend un schéma narratif semi-complet pour une expérience difficile pour les personnes rencontrées Barbara, Marie et Aline. Par ailleurs, M change de procédé énonciatif pour deux unités : elle enchâsse les actions avec l'exposé des catégories expériencielles.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
vap	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N		0	O									
Johnny	Cd	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N						O						
lorène	Cd	O	0	N	N	N	N	N	N	N	O						O						
Barbara	Cd	N	N	N	O	N	O	N	O	N	N						O			O			O
Aline	Cd	N	N	N	N	Aline	O	N	N	N	N			O						O			O
Marie	Cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N			O						O			O
pdc	Cd	O	O	N	N	O	O	N	N	N	N			O									
Germain	Cd	O	O	N	O	O	O	N	N	N	0												
tim	N	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0												
marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	Cd	O	O	N	N	N	O	N	O	O	N												
Franck	Cd	O	O	O	O	O	N	O	N	N	N												
thierry	Cd	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0												
rachel	Cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
ils	N	0	N	O	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
certains	cd	0	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	O	O		O	N	N	N	N						
les personnes que j'ai rencontrées	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	N	N						
les personnes qui sont là	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O		O														
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N							O
des personnes	cd						O																O
Il y en a	cd												O	O									O

Tableau hétérobiographie sur la communication pour Jan

Contenu hétérobiographique en R4

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et spatiale

En R4, M ne cite aucune personne ; ce sont des références indéfinies : enfant, une jeune, un autre jeune.

L'espace

M aborde l'unité *expérience familiale difficile* pour l'espace à travers les catégories suivantes sans les décrire

la catégorie *espace fermé* avec le groupe nominal *le fait d'être enfermé dans une pièce*

la catégorie *espace non libre* avec le groupe nominal *le fait de ne pas pouvoir aller dans une pièce*

la catégorie *espace contraint* avec le groupe nominal *le fait de devoir rester dehors*

Le temps

M aborde l'unité expérience familiale difficile en lien avec le temps sans les décrire

La catégorie *le temps des devoirs* énoncée telle qu'elle

La catégorie *le temps des fêtes des anniversaires* énoncée telle qu'elle

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La catégorie *le temps en fonction de l'état de l'adulte* énoncée selon une construction phrastique : *le temps est vécu en fonction de l'état de l'adulte*

Le texte pour les catégories appellatives

Référence indéfinie : verbe *pouvoir* sous forme négative + groupe verbal infinitif faire leur devoirs, démonstratif cela + verbe *durer* + indication de la durée,

Référence au père de Franck : groupe nominal relation possessif *son père* + modalité du vouloir sous forme négative + indication de ce qu'il ne veut pas avec le substantif livre, indication de l'action verbe *déchirer*

Référence indéfinie : pronom personnel *il* + verbe *être* + groupe adjectival *dépendant à l'alcool*

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

M enchâsse les actions avec des unités citées ci-dessus sans citer de personnes.

Le temps

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

Référence déictique : toutes ces personnes-là, ils

Référence indéfinie : une jeune, un autre jeune

Le co-texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

Pour toutes ces personnes-là : verbe *réagir*

Pour une jeune : groupe verbal *faire ses devoirs* + description de la manière de faire

Pour un autre jeune : verbe *faire ses devoirs* + indication du lieu *dans le car*,

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie apprendre

Pour ils : verbe *observer*

Analyse du texte et du cotexte avec un énoncé hétérobiographique selon un schéma narratif complet

M fait un énoncé hétérobiographique selon un schéma narratif de manière horizontale sur une personne qu'elle ne cite pas tout de suite : groupe nominal indéfini *une jeune*.

Expérience familiale difficile en lien avec la catégorie le temps de l'activité scolaire : dénigrement du père avec l'adjectif *nulle* en lien avec le moment du collège, discours rapporté au discours direct de la phrase du père,

Actions-réactions en lien avec la catégorie *avoir projet* : présentatif *c'est* + groupe nominal possessif *son choix*, verbe *vouloir* sous forme négative troisième personne féminin singulier, groupe verbal *se faire un projet dans sa tête*, troisième personne féminin singulier,

Situation de vie après avec la catégorie *autre* : indication de la ville, groupe verbal *faire ses études* troisième personne féminin singulier,

Transformations avec la catégorie construction : groupe verbal *passer des concours* troisième personne féminin singulier, indication des métiers et verbe *aller voir* au passé composé troisième personne féminin singulier + indication de la personne avec le complément personnel *le* faisant référence au père + indication des paroles tenues au père avec le discours rapporté au discours direct.

Synthèse sur le contenu en R4

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

nom	ed	eNl1	eisolé2	eévol3	epasb4	eparcours5	epersso6	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	O	O	O	N	N	N	O	N	N	0	N	0										
Johnny	O	N	N	O	N	N	N	N	N	0	N	0										
Lorène	N	O	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0								N		
Barbara	N	N	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										N
Aline	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Marie	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Pdc	N	O	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Germain	N	N	O	N	O	0	N	N	N	N	N	0										
Tim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								N		
Marina	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
Myriam	O	O	N	N	0	O	0	N	N	N	N	0										
Franck	N	N	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0										
Thierry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
Rachel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
des enfants	O	O	N	0	0	0	N	0	0	0	0	0										
Il y a des enfants			O	0	O	0	N	0	0	0	0	0										

Tableau hétérobiographique sur le temps pour Jan

Contenu hétérobiographique sur le projet

Il n'y a pas de contenu hétérobiographique sur le projet en tant qu'expérience familiale difficile.

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est-elle performative pour Jan ? Il semble que l'hétérobiographie filmique produise des effets sur lui : il a écrit une lettre. Dès lors que M ouvre sur le récit oral après son énoncé hétérobiographique, Jan fait référence à cette lettre qu'il va chercher et qu'il lit à haute voix. Ce qu'il entend lui fait penser à lui.

Par ailleurs, elle produit des effets en terme d'évaluation comme cela sera analysé par la suite.

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle parle des personnes : énoncé métalinguistique de reprise avec conjonction *quand* + verbe *dire* première personne du singulier présent de l'indicatif + présentatif *c'est* + conjonction *parce que* introduisant la raison de cette parole avec les verbes *vouloir* et *souhaiter* troisième personne féminin pluriel faisant référence au substantif *personnes*.

RRM19 : (…) / quand je dis que je parle de ces personnes là quand je dis que je parle des personnes que j'ai rencontrées (…)

RRM 20: (…)/ les personnes que j'ai rencontrées c'est parce que elles acceptent que je parle d'elles (…) et puis quand je parle des personnes que j'ai rencontrées bah c'est aussi parce que elles souhaitent que je parle

Hétérobiographie illustrative

A deux moments, M fait un énoncé hétérobiographique illustrant les propos de Jan. En effet, lorsque M aborde l'unité *situation de vie après*, elle fait une intervention interrogative sur le présent de Jan : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *faire* + référence à l'apprentissage par un discours rapporté au discours indirect. Jan fait une intervention réactive initiative avec un énoncé minimal nominal. M enchaîne en faisant référence à une personne dont elle cite le prénom et sa situation professionnelle par l'énoncé du métier avec la catégorie professionnelle que Jan vient d'énoncer.

RCM64 : qu'est ce que tu fais on m'a dit que tu étais en apprentissage mais je sais pas ↑

RCJA64 : en boucherie

RCM65 : tu sais Franck il a écrit son livre il est boucher

M illustre le récit oral de Jan. Il parle des insultes en les énonçant explicitement. M fait une intervention en écho puis fait référence à l'hétérobiographie sur une personne : elle montre de manière gestuelle et déictique avec le démonstratif *là* + présentatif *il y a* à l'imparfait + indication du nombre

RCJA51 : ouais carrément je trouvais ça agréable plutôt que d'entendre des ta gueule toute la journée

RCM52 : ouais // c'était toujours des ta gueule c'était toujours des insultes là tu te souviens il y en avait 43

Hétérobiographie interactive

Intervention de M

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose Jan comme interlocuteur, M interpelle Jan en lui posant des questions. Jan intervient aussi.

Jan est posée dans son statut d'interlocuteur par M

M informe Jan de son statut à savoir celui qui peut intervenir et donner son avis. Ainsi, la question avec le verbe *lancer* qui a pour sujet *on* = nous laisse à Jan le choix de dire non. Celui fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*

RRM21 : alors on se lance ↑

RRJA22 : oui

Par ailleurs, M prend en compte l'état de Jan et l'informe qu'il peut intervenir : conjonction *si* + verbe *stresser* et verbe *dire* deuxième personne du singulier avec complément personnel *me* faisant référence à M

RCM6 : (…) si cela te stresse tu me dis (…)

RCJA7 : ouais

M réitère cette invitation ; toutefois, elle le formule de manière plus directive : modalité déontique *il faut* + groupe verbal infinitif *dire* avec complément personnel *me* + indication de l'éventualité d'un état avec la conjonction *si* + verbe *stresser* et l'adjectif *difficile* appuyé par l'adverbe *trop* dans l'autre élément phrastique avancé avec la coordination *ou*.

RCM8 : donc il faut me dire si cela te stresse ou si cela t'est trop difficile (…)

D'accord

En milieu de réplique

RCM17 : ouais donc quand il arrive il s'appelle yon sub elle elle dit non elle lui dit il s'appelle mathias bastarache tout ça c'est des pseudonymes hein d'accord *donc mathias bastarache et puis après elle dit non non non tu t'appelleras pas mathias tu t'appeleras mathiasine et puis après elle dit non non non tu t'appelleras pas mathias tu t'appelleras machiasse et puis après elle ne veut plus tu n'utilises pas de nom et elle dit tu n'es qu'un chinois tu es un jaune et puis après elle utilise 43 insultes si un jour tu veux lire tu pourras les compter elle en utilise 43 et puis aussi elle lui dit des phrases désagréables et en fait lui au*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

début il dit bon en fait quand il va à l'école il se fait appeler par son prénom et nom coréens quand ses copains sont pas d'accord ils se bagarrent

Pour acquiescer en forme d'évaluation positive qui ferme l'échange

Echange sur deux tours

RCJA47 : ouais c'était pareil sauf que c'était ma mère qui disait ça à mon père

RCM48 : d'accord

(…)

RCJA 49: ouais ouais mon père il nous parlait mais par exemple à chaque fois il voulait nous parler à nous à ma soeur et à moi à ses enfants quoi eh bah ma mère elle disait vas y ferme ta gueule casse toi eh bah quand ma mère voulait nous parler eh bah mon père il disait pareil donc nous à la fin bah on a commencé à prendre leur exemple cela partait mal c'est pour ça qu'on est parti en famille d'accueil

RCM50 : d'accord //

(…)

RCJA85 : plus loin de (indication de la ville)

RCM86 : ouais d'accord

(…)

RCJA87 : non c'est apprendre parce qu'après elle a appris à se contrôler

RCM 88: ah d'accord

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé, il n'est pas suivi d'une réponse et il prend le sens d'une constatation appuyé ou non par déictique

RRM16 : ce n'est pas grave au contraire c'est super t'iras la chercher non tu la jettes surtout pas ***tu vois là*** *il y a à chaque fois cinq cartes on peut faire cinq cartes cinq histoires on peut en faire plus si on veut on se voit cinq fois après*

RRM24 : ouais donc on va voir j'ai hâte j'ai hâte donc Franck tous ceux qui sont là ils ont fait un récit Franck ***tu vois là*** *ce père que j'aimais malgré tout la relation est difficile avec le père et le père est violent aussi avec la mère et le père est violent aussi avec la mère tu vois là Johnny subrock y a pas sa photo ha si y a sa photo là c'est lui c'est un enfant coréen qui et adopté et sa relation est difficile avec*

RRM25 : ouais justement avec sa mère adoptive il arrive il a cinq ans je te parlerai tout le temps d'eux et là aujourd'hui c'est un peu prendre connaissance avec eux aussi et en même temps lorène la relation est difficile avec son beau père elle a dix ans son père décède et la mère rapporte ramène un autre homme et lorène a deux petites sœurs et un frère la relation est difficile avec son frère et elle mais pas avec les sœurs tim guénard c'est lui là plus fort que la haine la relation est difficile avec le père on verra après comment il réagit comme cela se passe Germain la relation est difficile avec la mère dès qu'il naît lui aussi hein marina Picasso comme tu l'as dit tout à l'heure la relation est vécue autrement on entend toujours le peintre mais là la relation est difficile entre le grand père et son père le père de marina le grand père et les petits enfants Myriam la relation est difficile avec sa mère ***tu vois*** *elle a appelé ça une petite fille en trop en fait sa mère ne veut pas d'elle ne veut pas de fille elle a écrit avec quelqu'un quand la fille naît elle la met sur la luge et elle lâche la luge et la luge va vers une déneigeuse et en fait elle aimerait bien s'en débarrasser de sa fille // et Franck c'est pareil et euh Germain c'est pareil elle ne veut pas de lui il a le délit d'exister donc* ***tu vois*** *la relation est difficile entre le père et les enfants entre la mère et les enfants des fois c'est entre la mère et les enfants et la mère et le père et des fois c'est entre eux aussi les adultes c'est à dire comme pour Franck cela peut donc être difficile entre les parents c'est le cas de thierry que j'ai rencontrés c'est à dire c'est un cascadeur un baroudeur il se bagarre cela va être avec le boulanger le banquier tout ça tout le monde thierry pas avec lui mais avec d'autres rachel avec tout le monde et personne c'est à dire il y a ses parents qui sont divorcés un coup avec chez le père un coup avec chez la grand mère un coup avec chez la mère et tout ça donc*

RRM26 : voilà elle a pas de place c'est ce qu'elle dit elle dit qu'elle a pas de place / les relations cela veut dire quoi aussi cela veut dire que les enfants là n'ont pas le droit d'aller voir des amis pour certains euh la famille les grands parents les oncles les tantes alors difficile qu'est ce que cela veut dire pour certains cela veut dire stressant pour d'autres cela veut dire pénible cela veut dire méchant cela veut insupportable pesant ***tu vois*** *ils mettent plein de mots Franck va parler de terreur à un moment donné*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM17 : et donc là il dit elle gagnera pas la partie elle elle dit je vais braver tous les interdits elle dit je ne me laisserai pas faire au début elle dit rien mais après elle va s'opposer lui il va essayer d'argumenter donc y a deux choses il y a se défendre et après se dire qu'ils feront autrement ils auront des enfants une femme et il ne sera pas comme ça il comprend que son père a été incarcéré tu sais il a été dans les comment ça s'appelait les sto service du travail obligatoire il a été en Allemagne et donc il a été fait prisonnier et ça il a pas supporté il y a plein de choses comme ça les enfants comprennent ils comprennent ce qui se passe ils cherchent à comprendre gérer le ressenti c'est gérer ce qu'ils ressentent déjà l'affection ***tu vois*** *Franck il l'aime c'est son père thierry il l'aime c'est son père et euh Myriam non au début elle décide de l'aimer mais après non lorène c'est ce qu'elle dit non il n'est rien pour moi Germain c'est ce qu'il essaie aussi après il dit non / et d'autres bah non je l'aime quand même là* ***tu vois*** *il a appelé son livre comme ça tu sais ce qu'il fait lui Johnny subrock comme elle est violente avec lui alors cherche dans le livre c'est là alors lui il va s'opposer tout le temps il est jeune quand il fait ça il va aller chercher le dictionnaire et il va aller lire le mot mère et le mot maternel à sa mère adoptive il va lui dire tu n'es pas ça pour moi hein il prend le mot parce qu'à un moment donné il regarde la télé et puis il voit des soldats à la télévision il dit ah il aimerait pas être un soldat et elle elle dit bah si pour défendre sa patrie et lui il dit bah non ma patrie c'est pas ici et elle elle dit tu ne voudrais même pas défendre ta mère et lui répond je ne sais même pas qui l'a tuée la mienne sans doute des soldats parce que lui il sait pas ce qui est arrivé à sa mère il y a eu une explosion il est jeune les récits sont différents et elle elle répond c'est moi ta mère lecture du passage /// **tu vois** il s'oppose quand même à elle il lit ça / il ne peut pas supporter parce que elle dès qu'il arrive elle lui dit que c'est sa mère et lui il dit non et donc il prend aussi le dictionnaire et puis il lui lit donc* ***tu vois*** *ils réagissent et donc après ils adoptent une attitude ils vont aller voir quelqu'un qu'ils aiment tu te souviens je t'ai dit que l'adulte interdit*

RRM52 : alors après qu'est ce qu'ils font ***tu vois*** *il y a foyer établissement autre famille sa famille autre / Aline que j'ai rencontrée elle a demandé à aller en pension et d'autres ils sont allés dans des foyers dans des familles d'accueil / et là cela me fait penser à ce que tu as écrit parce que là ils sont allés dans autre famille et ils apprennent à faire plein de choses* ***tu vois*** *j'ai mis ça ils vivent une situation agréable* ***tu vois*** *j'ai mis action et réaction reprise cela veut dire qu'ils apprennent par exemple ils apprennent plein de choses les relations sont différentes on les embrasse on leur dit bonjour ils peuvent raconter leur journée on est gentil avec eux / ils font un récit* ***tu vois*** *toi tu as écrit déjà ils font des récits pourquoi parce qu'ils disent que euh lorène cela peut servir aux autres et Franck aussi lui il écrit pour son père là eux ils écrivent pour les enfants là là là et en fait si tu regardes lorène elle a écrit et elle est allée à la télévision et Germain après il a vu à la télé et il a lu et après il a écrit son livre parce qu'il l'a vue et elle elle a écrit parce qu'elle a entendu à la radio* ***tu vois*** *ils écrivent pour les autres et là c'est ce que tu as fait aussi parce que tu le mets à la fin tu l'as écrit à la fin de ton texte //// est ce que ça va ce que je te dis*

RCM11 : / par exemple ouais tout à fait et ils réagissent par rapport à ce qu'ils ont vécu ***tu vois*** *là je vais te donner des exemples je t'ai parlé la dernière fois de Myriam Germain lorène Franck Johnny et les personnes que j'ai rencontrées donc là c'est des personnes c'est des livres c'est des personnes qui ont écrit qu'ils ont transformé parce que ce n'est pas parce qu'on a vécu quelque chose de difficile à un moment donné que la vie est foutue c'est parce qu'on vit quelque chose de difficile qu'on peut pas se servir de ce qui a été vécu et je vais te donner un exemple sur la communication comment une personne peut transformer la communication qu'elles avaient vécu tu vas voir là c'est des professionnels que j'ai rencontrées donc là la communication c'est la manière dont on parle à l'enfant la communication c'est être appelé par son prénom ou pas la communication c'est comment comment on est à table je vais te donner des exemples donc là je t'ai dit Myriam c'est avec sa mère lorène c'est avec son beau père Germain c'est avec sa mère que la communication est difficile fanck c'est avec son père Johnny c'est avec sa mère adoptive tout ça Barbara Aline et Marie c'est avec sa mère euh donc claude c'est entre eux c'est pas elle elle a trop de monde autour d'elle donc moi je vais t'expliquer ce qui est difficile et ce qu'elles font les personnes*

RCM13 : d'abord elle va pas répondre et après elle va demander à être baptisée elle va batailler sa mère ne l'appelle jamais pas son prénom et donc elle elle dit moi je veux être appelée par mon nom et mon prénom donc elle va se défendre pour avoir son nom et son prénom et elle va réussir et ce jour là comme elle va réussir elle va dire il faut que cela s'arrête donc elle va parler à un pasteur malheureusement il va pas l'entendre et après elle va faire ce que tu dis elle va répondre dans sa tête ***tu vois*** *donc là c'est pour ça que j'ai mis (se lève) se définir elle va se renommer c'est un synonyme et après elle va adopter une attitude elle va dire non pas d'accord // se rassoit / euh Germain sa mère elle va l'appeler monsieur non elle va l'appeler avorton donc* ***tu vois*** *si on est sur expérience difficile et là action réaction eh bah lui cela ne le dérange pas pourquoi cela ne le dérange pas* ***tu vois*** *là c'est un récit qui est assez ancien celui est plus récent celui aussi celui là aussi parce que son père a vécu la guerre son père a dit non aux nazis donc du coup il dit bah bien sûr je suis monsieur non je suis comme mon père et ça lui fait du bien sa mère*

*RCM14 : exactement voilà exactement alors **tu vois** y a Johnny sa mère sa mère je les ai là sa mère adoptive elle va adopter*

*RCM18 : **tu vois** il se défend il se redéfinit lui il adopte une attitude il s'oppose et après deuxième chose qu'il fait il dit bien sûr je suis un jaune j'ai les cheveux noirs je suis coréen*

*RCM 19: oui cela fait un peu comme Germain donc évidemment je suis monsieur non et puis troisième chose qu'il fait il dit non je ne serai pas un bandit je ne serai pas un prisonnier non il se fait une promesse à lui **tu vois** il a un projet je ne serai pas je montrerai et en fait dans les récits ils se défendent / donc autre chose de la communication ça va*

*RCM21 : la communication c'est entendre tout le temps des ordres des ordres là c'est Barbara Marie Aline **tu vois** je leur posais la question est ce qu'on vous dit est ce que tu peux m'apporter ça s'il te plaît ma petite chérie tu serais bien gentille elle me rigolait au nez elle me dit non non ce n'était pas ça*

*RCM23 : bah soumise c'est le terme elle lui disait ta gueule tais toi ferme là tire toi fous le camp sinon je te crève là c'est lorène et aussi Myriam tu te la fermes ou je te crève **tu vois** la communication pas le droit de parler à table pas intérêt de l'ouvrir tu sais ce qu'elle fait la mère de Germain c'est son livre je vais te montrer la mère de Germain elle fait ça*

*RCM24 : elle fait débit crédit elle fait des colonnes et tout ce qu'il dit tout ce qu'il ne dit pas elle le note ils n'ont pas le droit de parler cela veut dire se la fermer à table ils vont devoir faire autre chose / regarde c'est Franck **tu vois** il appelle ça à table c'est pour ça que je te disais tu peux faire des thèmes donc à table*

*RCM29 : voilà et là hop au doigt et à l'oeil **tu vois** la communication c'est ça mais c'est aussi des choses qui peuvent durer 72 heures / ou un quart d'heure dans la communication ce qui peut durer 72 h ou un quart d'heure*

*RCM33 : **tu vois** la communication en tant qu'expérience familiale difficile cela peut renvoyer à pleins de choses / plein de choses différentes / toi est ce que cela te fait penser à des choses différentes hein ou est ce que cela te fait penser à des choses*

*RCM36 : hm là ce que tu dis exactement on arrive à Barbara et Aline que j'ai rencontrées elles ont dit non non non jamais je ferai ça avec mes enfants hein on est là dans la situation de vie après elles ont leur famille et elles sont différentes et en même temps elles disent il faut que je devienne quelqu'un il faut que je fasse quelque chose elles ont un projet alors y a deux choses quand ils sont grands quand ils deviennent adultes **tu vois** il y a situation agréable il y a choix donc ils font le choix de ne pas être comme ça avec leurs enfants mais ils choisissent aussi de construire leur vie*

*RCM40 : langue des signes ceux qui sont opérés là **tu vois** et en fait et les personnes âgées ceux qui peuvent pas parler trois personnes que j'ai rencontrées elles se sont rendues compte qu'elles avaient appris à décrypter l'humeur sur le visage ou sur la manière d'être et donc du coup elles ont choisi de suivre une formation elles se sont dit puisque j'ai appris ça quand j'étais petite eh bah maintenant je vais m'en servir dans mon métier elles ont suivi des formations **tu vois** c'est ça une histoire de résilience vivre quelque chose de difficile et le*

*RCM58 : ouais ouais c'est important que ce soit tes mots alors ouais la communication **tu vois** Barbara Aline Marie elles ont dit si on a des enfants*

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de Jan

*RRM9 : bien sûr **tu me dis** si ça te pose question **tu me le dis***

*RRM 20: (…) ce que **tu me dis** cela reste entre nous si j'enregistre c'est pour pouvoir le taper si tu fais une histoire tout à l'heure pour pouvoir la taper et pour pouvoir te la redonner (…) ce que **tu vas me dire** je ne raconte pas ce que va me dire cécilia ce que m'a dit éric*

*RRM46 : (…) et puis aussi avoir un projet là **tu le dis** un peu dans ton écrit (…)*

RRM53 : tu as parlé de ta famille d'accueil / t'as appris plein de choses avec eux tu disais

*RRM61 : on te disait bonsoir on te disait bonjour euh t'aimais bien les relations **tu disais** tu as écrit avec euh jean il s'appelait c'est ça t'avais de l'affection avec eux*

*RCM6 : je te parle de la communication je te parle des personnes et je te demande si cela te fait penser à des choses bien sûr si cela te stresse **tu me dis** bah non tu trouves cela trop*

RCM13 : d'abord elle va pas répondre et après elle va demander à être baptisée elle va batailler sa mère ne l'appelle jamais pas son prénom et donc elle elle dit moi je veux être appelée par mon nom et mon prénom donc elle va se défendre pour avoir son nom et son prénom et elle va réussir et ce jour là comme

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*elle va réussir elle va dire il faut que cela s'arrête donc elle va parler à un pasteur malheureusement il va pas l'entendre et après elle va faire ce que **tu dis** elle va répondre (…)*

*RCM36 : hm là ce que **tu dis** exactement on arrive à Barbara et Aline que j'ai rencontrées (…)*

*RCM43 : l'autre jour **tu disais** dans ta lettre que euh tu peux en récrire hein des textes si tu as envie tu disais à six ans c'est ça que tu as été placé en famille d'accueil*

L'énoncé de M

*RRM19 : ouais tes histoires cela peut être des chapitres là aussi là aussi pour lui Franck c'est pareil il y a des chapitres / quand **je dis** que je parle de ces personnes là quand **je dis** que je parle des personnes que j'ai rencontrées non non ne mets pas parterre*

RRM 38: entre ton père et ta mère c'était difficile (signe de tête pour dire oui) / tu mettrais quoi comme mot que difficile en tous les cas je te dis vraiment bravo super hyper bravo

*RRM43 : alors si on est du point de vue des actions et des réactions **je te dis** comment ils ont réagi*

RCM24 : elle fait débit crédit elle fait des colonnes et tout ce qu'il dit tout ce qu'il ne dit pas elle le note ils n'ont pas le droit de parler cela veut dire se la fermer à table ils vont devoir faire autre chose / regarde c'est Franck tu vois il appelle ça à table c'est pour ça que je te disais tu peux faire des thèmes donc à table

Tu sais

Dans un jeu de question/réponse rhétorique

RRM45 : (…) Lorène tu sais ce qu'elle fait (…)

RRM47 : (…) tu sais ce qu'il fait lui Johnny subrock (…)

RRM48 : (…) et tu sais ce qu'elle fait (…)

RCM16 : alors tu sais ce qu'elle fait la mère (…)

RCM23 (…) tu sais ce qu'elle fait la mère de Germain c'est son livre je vais te montrer la mère de Germain (…)

Dans une question attendant une réponse

RCM12 : (…) / et tu sais ce qu'elle fait

RCM38 : (…) tu sais dans quel métier

Utilisation phatique

RRM17 : (…) tu sais il a été dans les comment ça s'appelait (…)

RCM65 : tu sais Franck il a écrit son livre il est boucher

Questions

Questions rhétoriques question/réponses

*RRM23 : (…) ils font des récits **pourquoi** parce qu'ils disent (…)*

*RRM26 : (…) / les relations **cela veut dire quoi** aussi **cela veut dire** (…)*

*RRM26 : (…) **qu'est ce que** cela veut dire pour certains **cela veut dire** stressant (…)*

*RCM13 : (…) cela ne le dérange pas **pourquoi** cela ne le dérange pas tu vois là c'est un récit qui est assez ancien celui est plus récent celui aussi celui là aussi parce que son père a vécu la guerre son père a dit non aux nazis donc du coup il dit bah bien sûr je suis monsieur non je suis comme mon père et ça lui fait du bien*

*RCM87 : alors du coup **cela veut dire quoi** qu'elle est partie **cela veut dire** apprendre (…)*

RCM10 : (…) des histoires de résilience c'est quoi c'est le fait que (…)

Référence à l'histoire de Jan dans l'hétérobiographie

RRM46 : (…) tu le dis un peu dans ton écrit (…)

Interventions de Jan

Jan interrompt M et termine les phrases de M

RRM24 : ouais donc on va voir j'ai hâte j'ai hâte donc Franck tous ceux qui sont là ils ont fait un récit Franck tu vois là ce père que j'aimais malgré tout la relation est difficile avec le père et le père est

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

violent aussi avec la mère et le père est violent aussi avec la mère tu vois là Johnny subrock y a pas sa photo ha si y a sa photo là c'est lui c'est un enfant coréen qui et adopté et sa relation est difficile avec

RRJA25 : sa mère

(…)

RCM40 : (…) c'est ça une histoire de résilience vivre quelque chose de difficile et le

RCJA40 : réussir quand même

Jan fait des interventions réactives interrogatives sous forme intonative

RCM24 : (…) / regarde c'est Franck tu vois il appelle ça à table c'est pour ça que je te disais tu peux faire des thèmes donc à table

RCJA24 : il note tout ce qui s'est passé

Jan fait des interventions réactives interprétatives

RRM26 : (…) rachel avec tout le monde et personne c'est à dire il y a ses parents qui sont divorcés un coup avec chez le père un coup avec chez la grand mère un coup avec chez la mère et tout ça donc

RRJA26 : elle est chez tout le monde

(…)

RRM45 : (…) lorène tu sais ce qu'elle fait elle observe elle observe son frère et elle elle regarde la physionomie de son beau père et elle regarde ses petites sœurs et puis elle fait elle les compare et elle se rend compte

RRJA46 : c'est le père

(…)

RCM14 : (…) et ça lui fait du bien

RCJA14 : comme ça il est comme son père comme ça ça lui fait plaisir

(…)

RCM18 : tu vois il se défend il se redéfinit lui il adopte une attitude il s'oppose et après deuxième chose qu'il fait il dit bien sûr je suis un jaune j'ai les cheveux noirs je suis coréen

RCJA18 : bah oui euh enfin c'est sa vraie vie

(…)

RCM21 : la communication c'est entendre tout le temps des ordres des ordres là c'est Barbara Marie Aline tu vois je leur posais la question est ce qu'on vous dit est ce que tu peux m'apporter ça s'il te plaît ma petite chérie tu serais bien gentille elle me rigolait au nez elle me dit non non ce n'était pas ça

RCJA21 : bah c'était tout le temps tu t'écrases

RCM22 : bah tu t'écrases

RCJA22 : bah en même temps soumise

(…)

RCM36 : (…) mais ils choisissent aussi de construire leur vie

RCJA 36: pour montrer à leur parent que c'était pas des bons à rien qu'ils pouvaient faire quelque chose de leur vie

RCJA37 : et de montrer à sa mère que c'était pas une boniche quoi une bonne à tout faire

Jan répond aux questions posées par M

RCM13 : (…) / et tu sais ce qu'elle fait

RCJA13 : elle répond

(…)

RCM25 : (…) qu'est ce qu'il fait lui comment il réagit

RCJA25 : il fait du bruit exprès

(…)

RCM29 : voilà et là hop au doigt et à l'oeil tu vois la communication c'est ça mais c'est aussi des choses qui peuvent durer 72 heures / ou un quart d'heure dans la communication ce qui peut durer 72 h ou un quart d'heure

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCJA29 : une engueulade

Jan fait des commentaires sur l'hétérobiographie avec exclamation

RCM26: non il fait pas du bruit exprès sinon il a une claque / non bah il mange avant son père

RCJA26 : ah bah comme ça c'est sûr (sourire)

RCM27 : il essaie autant qu'il peut avec sa mère de manger avant son père / Germain lui il est debout comme un majordome c'est ce qu'il écrit c'est ses termes il doit anticiper les ordres muets s'il manque du pain

RCJA 27: oh c'est pas leur boniche c'est leur enfant

Jan émet des évaluations

Exclamations évaluatives : ohlala

RCM31 : c'est à dire pour Franck c'est pour lui que cela arrive son père met une chaise au milieu et il lui demande ce qu'il a fait t'as regardé la télé t'as joué à la playstation en fait il a relevé le compteur il a relevé le compteur et là il demande

RCJA31 : ***ohlala***

RCM32 : et Germain un interrogatoire de trois jours / il fait un cadeau à sa mère et sa mère elle veut savoir comment il a fait elle pense qu'il a volé l'argent ce n'est pas possible elle a pas confiance en lui cela dure du coup 72 heures il a pas le droit de se lever pour aller faire pipi

RCJA32 : ***ohlala***

Locution exclamative

RPM40 : (…) il les déchire

RPJA 40: ***ah la vache***

Emploi d'une insulte vis-à-vis du père

RPM41 : oui il ne veut pas de livre il ne veut rien il

RPJA 41: ***c'est un enculé le mec***

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite et déictique

Les personnes

RRM 5: cela veut dire que moi je parle des personnes là qui sont là (…)

RRM10 : donc moi je parle de ces personnes là donc ces personnes là (…)

RRM19 : (…) quand je dis que je parle de ces personnes là (…)

RRM24 : ouais donc on va voir j'ai hâte j'ai hâte donc Franck tous ceux qui sont là ils ont fait un récit Franck tu vois là (…) tu vois là Johnny subrock (…)

RRM25 : (…) tim guénard c'est lui là (…)

RRM26 : (…) cela veut dire que les enfants là n'ont pas le droit d'aller voir des amis (…)

RRM44 : tous là comment ils ont réagi(…)

RRM46 : (…) là Germain il a cinq ans (…)

RRM12 : (…) il y a plein d'enfants qui sont là (…)

Les cartes

RRM12 : donc au fur et à mesure moi je te dirai pour elle et toi est ce que cela t'évoque des choses oui non et on continue au fur et à mesure après quand on aura fini toi tu choisiras des cartes là on mettra là (…)

RRM16 : ce n'est pas grave au contraire c'est super t'iras la chercher non tu la jettes surtout pas tu vois là il y a à chaque fois cinq cartes on peut faire cinq cartes cinq histoires on peut en faire plus si on veut on se voit cinq fois après

RCM13 : (…) et là action réaction (…) tu vois là c'est un récit qui est assez ancien (…)

RCM36 : (…) on est là dans la situation de vie après (…)

Les livres

RRM19 : ouais tes histoires cela peut être des chapitres là aussi là aussi pour lui Franck (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM47 : (…) et d'autres bah non je l'aime quand même là tu vois il a appelé son livre comme ça (…)

RCM25 : oui ça c'est Franck là à table (…) et donc là il a un règlement (…)

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Les livres, les personnes

RRM17 : et donc là il dit elle gagnera pas la partie (…)

RRM52 : (…) parce que là ils sont allés dans autre famille (…)

RRM52 : (…) là eux ils écrivent pour les enfants là là là (…)

RCM2 : je t'avais parlé de ceux là (…)

RCM13 : (…) celui-là aussi celui là aussi (…)

RCM21 : la communication c'est entendre tout le temps des ordres des ordres là c'est Barbara Marie Aline (…)

RCM52 : ouais // c'était toujours des ta gueule c'était toujours des insultes là tu te souviens il y en avait 43

M montre en se déplaçant

Les étiquettes

RCM13 : d'abord elle va pas répondre et après elle va demander à être baptisée elle va batailler sa mère ne l'appelle jamais pas son prénom et donc elle elle dit moi je veux être appelée par mon nom et mon prénom donc elle va se défendre pour avoir son nom et son prénom et elle va réussir et ce jour là comme elle va réussir elle va dire il faut que cela s'arrête donc elle va parler à un pasteur malheureusement il va pas l'entendre et après elle va faire ce que tu dis elle va répondre dans sa tête tu vois donc là c'est pour ça que j'ai mis ***(se lève) se définir***

M lit

A plusieurs reprises, M lit des passages de livre : le passage de Franck *A table*, le passage de Johnny sur le dictionnaire, le passage de Germain sur les colonnes.

Hétérobiographie expositive

Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

L'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative. Mais l'est-elle pour Jan ? Autrement dit, a-t-il repéré le schéma à travers l'hétérobiographie ? L'hétérobiographie produit-elle des effets sur Jan pour sa future histoire ? Jan a fait une histoire après avoir vu le film et il en fait une autre à la suite de l'hétérobiographie en RC2. Il intervient beaucoup dans l'hétérobiographie : il questionne, commente, évalue, termine les phrases, interprète. Il est donc possible de dire qu'elle l'intéresse.

L'énoncé hétérobiographique prend en compte Jan et Jan intervient dans l'hétérobiographie ; elle est bien interactive : il est auditeur mais aussi interlocuteur.

Le contenu mémorisé

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

En R3, Jan ne pose pas de questions sur des éléments de l'hétérobiographie. Il ne fait pas d'intervention interrogative sur les personnes, les catégories et sur les supports.

Interrogation sur un élément du vécu

RPM43 : (…) il lui dit tout le temps la phrase tu n'useras pas tes fonds de culotte sur les bancs de l'école

RPJA 43: de quoi ↑

RPM44 : tu n'useras pas les bancs de l'école avec tes fonds de culotte

RPJA 44: ça veut dire quoi ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Interrogation sur le projet d'édition

Jan formule des questions

Sur la fin du projet : question avec le verbe *terminer*

RPJA19 : donc on a terminé alors ↑

sur le livre : le moment de son obtention dans combien de temps, sa disponibilité groupe verbal *avoir le droit d'avoir* et manière de l'avoir avec le verbe *acheter*,

RPJA33 : on l'aura dans combien de temps le livre ↑

RPJA : 34 et on aura le droit d'avoir un à nous

RPJA 35: il faudra qu'on l'achète ↑

Sur l'éditeur : question avec la locution verbale *avoir le droit de* + verbe infinitif *changer*

RPJA22 : il a droit de changer mon texte ↑

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Les questions de rappel de M

Mémorisation d'une étape

M utilise la formule stéréotypée simple avec l'élément *se souvenir* soit avec le substantif *film*, soit avec le verbe *décortiquer*, soit avec le déictique démonstratif *ça*. Jan fait une intervention réactive interjective *hm* qui signifie *oui* en lien avec sa mimogestualité.

RRM3 : quand j'étais venue le midi après on avait regardé le film tu te souviens / tu te souviens on l'a décortiqué avec ça tu te souviens ↑

RRJA 4: hm

Mémorisation d'un procédé

M évoque le procédé à partir du substantif *vécu* et formule sa question stéréotypée sous forme simple en fin de phrase. Jan fait une intervention réactive interjective *hm* qui signifie *oui* en lien avec sa mimogestualité.

RRM4 : j'avais dit donc j'avais dit nous on fera une histoire une ou plusieurs en tous les cas chaque fois qu'on se verra on fera une histoire moi j'en ferai une tout à l'heure comme j'ai fait avec K et l'histoire on part du vécu / tu te souviens ↑

RRJA5 : hm

Mémorisation du thème

M utilise sa formule de rappel avec le terme interrogatif *est-ce que* pour interroger sur le thème vu précédemment : verbe *faire* passé composé + groupe nominal déictique avec l'adjectif temporel déictique *dernière* et le substantif *fois* synonyme de rencontre. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui signifie je me souviens.

RCM1 : alors est ce que tu te souviens de ce qu'on a fait la dernière fois ↑

RCJAA2 : ouais

Mémorisation du vécu d'une personne

RRM47 : tu te souviens je t'ai dit que l'adulte interdit ↑

RRJA48 : hm

RRM48 : / dans vipère au poing tu te souviens ce qu'ils font ↑

RRJA49 : hm

RRM49 : ils font un cartel / ils sont dans le grenier tous les trois ensemble

RRJA50 : ah ouais

RCM52 : ouais // c'était toujours des ta gueule c'était toujours des insultes là tu te souviens il y en avait 43

RCJA52 : ouais y en avait plein /

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Mémorisation d'une personne

RCM16 : alors tu sais ce qu'elle fait la mère alors lui il ne sera jamais appelé par son prénom au début donc c'est un enfant coréen je sais pas si tu te souviens ↑

RCJA16 : ouais ouais ouais lui il veut pas que ce soit sa mère

Mémorisation d'un élément hétérobiographique

M fait une intervention interrogative sur la catégorie *termes d'adresse* de l'unité *expérience communicationnelle familiale difficile* : verbe *appeler*. Elle formule sa question en fin de réplique sous forme simple. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui et propose la réponse avec l'emploi du surnom *Folcoche*. Toutefois, ici, VF ne correspond pas uniquement à Folcoche mais Vengeance à Folcoche.

RRM45 : (…) comment il appelle ça sur les murs il fait VF tu te souviens ↑

RRJA45 : oui folcoche

Mémorisation du contenu de ses histoires

En donnant ses histoires, M emploie la formule sous forme intonative et simple. Toutefois, comme Jan fronce les yeux, M réemploie la forme mais sous forme intonative et négative. Jan réagit en faisant une évaluation sur sa première histoire.

RPM4 : rire alors tu te souviens tu avais fait ça (Jan fronce les yeux) tu te souviens pas ↑

RPJA4 : oh la vache (relit) elle est courte

M réutilise cette formule négative en donnant la lettre. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase si énoncé deux fois avec une interjection bah.

RPM5 : et ta lettre la lettre tu ne te souviens pas ↑

RPJA5 : si bah si (relecture)

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

Jan a-t-il mémorisé toutes les catégories avec leur contenu ? Jan ne pose pas de questions sur les catégories et sa lettre ne fait pas référence de manière explicite aux catégories. Au moment du choix des catégories pour faire une histoire, M fait une intervention interrogative de rappel sur une catégorie, Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

RCM76 : ouais alors ici tu te souviens de ce que c'est adopter une attitude ↑

RCJA76 : ouais

Le choix des catégories pour l'histoire fictionnelle : choix dialogal et monologal

Choix monologal explicite de la part de Jan pour sa lettre

Pour sa lettre, Jan a-t-il choisi des catégories, a-t-il mémorisé les catégories lors de l'analyse du film ou plus exactement le schéma narratif ? En tous les cas, il a écrit seul son histoire. Dans sa lettre et dans la lecture de sa lettre, il y a une référence explicite à un choix monologal pour la thématique :

Jan met en lien, en RR1, sa lettre avec cette thématique

La catégorie *Foyer* se retrouve à travers le verbe *placer*, le substantif *foyer*,

La catégorie *Autre famille = famille d'accueil*

M met en lien le contenu de la lettre et les catégories *avoir un projet* et l'unité *transformations*.

Choix mixte monologal et dialogal en RC2

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M invite Jan à choisir dans l'unité *personnage*. Jan choisit seul la catégorie *jeune*.

RCM75 : alors là il y a adulte là c'est jeune là c'est pas forcément un gamin là c'est un animal adulte jeune c'est pas forcément un lion hein

RCJA75 : euh jeune

M passe à l'unité suivante en interrogeant sur la catégorie suivante *adopter une attitude*, puis en énonçant le contenu de plusieurs catégories : développement du verbe *gérer le ressenti* avec le groupe verbal *gérer ce qu'on ressent*, le substantif la *peine*, la locution adverbiale *tout ça*, M pointe la catégorie *apprendre* et explicite en prenant un exemple du récit oral : M indique le lieu avec la préposition *dans* + le groupe nominal famille d'accueil verbe *apprendre* conjugué à la deuxième personne du singulier. Jan choisit la catégorie *apprendre*.

RCM76 : ouais alors ici tu te souviens de ce que c'est adopter une attitude ↑

RCJA76 : ouais

RCM77 : se définir gérer ce qu'on ressent la peine tout ça ou la colère là c'est apprendre dans la famille d'accueil tu as appris que les adultes c'est comme ça qu'ils se parlaient

RCJA77 : bah apprendre

RCM78 : apprendre /

Ensuit, Jan fait un choix monologal dans l'unité *situation de vie après* et *transformations* en énonçant les catégories qu'il choisit. M fait des interventions réactives positives avec le mot phrase *ouais*

RCJA78 : sa famille

RCM79 : ouais

RCJA79 : choix

RCM80 : ouais

Mémorisation de la définition des histoires de résilience (non fictionnelle)

M ne demande pas à Jan s'il se souvient ou connaît la définition des histoires de résilience. Toutefois, alors que M la lui donne à plusieurs reprises, soit Jan termine la phrase de M sur l'élément de définition, soit il fait une intervention interprétative.

M énonce un schéma narratif avec une expérience familiale difficile, une action et une transformation. Elle termine cet énoncé en faisant un énoncé conclusif définitoire : présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça* + syntagme nominal. M termine en proposant le premier aspect du premier élément définitoire avec le verbe *vivre* et le groupe nominal *quelque chose de difficile* et Jan termine sa définition sur le dernier élément de définition avec le verbe *réussir* et la locution adverbiale *quand même*.

RCM 38: ouais et euh là et du coup il y a la communication il y a aussi autre chose que moi je n'arrête pas de faire je bouge je fais comme ça j'utilise mes mains les gestes il y a toute la communication et ça ils l'utilisent ils ont appris ils l'ont appris sur l'adulte est ce qu'il va se mettre en colère et ils arrivent à décrypter est ce qu'il va se mettre en colère et bah ces personnes là elles l'ont réutilisé quand elles sont adultes ça tu sais dans quel métier

RCM39 : dans le métier de soignant auprès des malades ceux qui peuvent pas parler

RCM40 : langue des signes ceux qui sont opérés là tu vois et en fait et les personnes âgées ceux qui peuvent pas parler trois personnes que j'ai rencontrées elles se sont rendues compte qu'elles avaient appris à décrypter l'humeur sur le visage ou sur la manière d'être et donc du coup elles ont choisi de suivre une formation elles se sont dit puisque j'ai appris ça quand j'étais petite eh bah maintenant je vais m'en servir dans mon métier elles ont suivi des formations tu vois c'est ça une histoire de résilience vivre quelque chose de difficile et le

RCJA40 : réussir quand même

En RC2, M rappelle l'objet du projet : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *être* + préposition *sur* + syntagme nominal *histoires de résilience*. M donne la définition à partir d'un jeu de question/réponse rhétorique : question avec le syntagme nominal *histoires de*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

résilience + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* et réponse avec le présentatif *c'est*. Dans la réponse, M donne les deux aspects du premier élément de définition : avec le verbe vivre et le groupe nominal quelque chose de difficile et le verbe résister, et elle donne le second élément avec le verbe construire. M insiste sur l'objet du travail : locution *ce qui nous intéresse* + présentatif *c'est* + référence au second aspect du premier élément de définition avec le verbe *réagir* dans le groupe verbal de savoir comment les personnes réagissent. Jan fait une intervention réactive interprétative : cette intervention peut faire référence au second élément de définition : adverbe *après* qui fait référence à l'après-maltraitance, verbe *s'exprimer* qui peut faire référence aux livres + groupe verbal *pour essayer d'arrêter* qui peut faire penser au projet des personnes, leur projet d'écriture que M a évoqué lors de la prise de contact ou lors du film.

> *RCM10 : (…) on est sur des histoires de résilience / des histoires de résilience c'est quoi c'est le fait que des personnes vivent quelque chose de difficile mais elles résistent elles construisent c'est ça les histoires de résilience ce qui nous intéresse ce n'est pas de savoir que c'est horrible ahlala non ce qui nous intéresse c'est de savoir comment les personnes réagissent*
>
> *RCJA11 : et après elles s'expriment pour essayer d'arrêter*

Ainsi, Jan peut connaître la définition des histoires de résilience. Il se peut aussi que Jan la connaisse avant la rencontre avec M.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Cécilia

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

C a lu le recueil de contes *histoires de résilience*. La question lui est posée en RT3 au moment où M propose à C des éléments pour l'histoire que C lui a apportée. Elle fait ainsi référence au recueil de contes par l'emploi du groupe nominal petit bouquin et dans sa réplique suivante lui pose la question de sa lecture sous forme intonative. C fait une réponse réactive positive par le mot phrase *oui*.

RTM 118: (…) pense aussi au petit bouquin

RTC118 : quoi

RTM119 : de regarder tu en as un à toi // tu l'as lu ↑

RTC119 : oui

Les fiches hétérobiographiques

La réponse à la question de la lecture des fiches hétérobiographiques se trouve en RP5 lorsque M propose l'amélioration de l'histoire de C. M pose la question de leur lecture : emploi du verbe *lire* et complément personnel *les* faisant référence au substantif documents utilisés dans le groupe propositionnel précédent.

RPM46 : (…) il doit y avoir un exemple tu dois raconter au début tu vois comme dans les documents que je t'ai donnés // tu les as lus ↑

C fait une intervention réactive négative par le mot phrase non : je n'ai pas lu les documents.

RPC46 : hm non

Le volume avec toutes les histoires

La lecture du volume est proposée à C à plusieurs moments : conjonction *pour que* + verbe *lire, regarder, voir*.

RPM13 : (…) je te donne pour que tu regardes pour que tu vois toutes les histoires qui existes

RPM33 : (…) je te le propose pour que tu lises

M ne peut pas poser la question de la lecture du volume à C car celle-ci n'est pas très coopérative en RV1 : elle n'a pas envie de venir réviser ses histoires. Toutefois, M sait par K, son frère, que C a regardé et lu des histoires puisque celui-ci dit à M que c'est sa sœur qui les lui a lues. De plus, il faut noter que C semble intéressée par le volume lors de la rencontre RP5 : alors que M tente de lui exposer le projet, elle focalise sur le volume.

Son attention est attirée par le volume : question avec le présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + désignation du volume avec le substantif *les feuilles*

RPC4 : c'est quoi toutes les feuilles ↑

Elle veut savoir un ensemble de choses

Sur la quantité : question avec le terme *pourquoi* + adverbe de quantité *tant, plein*

RPC6 : pourquoi il y a tant de feuilles là ↑

RPC14 : il y a plein de feuilles

Sur la forme : adjectif *épais*

RPC11 : le livre il sera épais comme ça ↑

Sur le contenu : son intérêt sur le contenu concerne d'abord le contenu du volume avec une réponse interrogative avec la conjonction *parce que* + présentatif *c'est* + groupe nominal désignant le contenu *les histoires des autres*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RPC7 : parce que c'est les histoires des autres ↑

Elle s'interroge sur l'organisation du volume : terme interrogatif *combien* + substantif *trucs* qui fait référence à des parties + présentatifs successifs *il y a* et c'est qui marquent ce qu'elle identifie.

RPC13 : mais là il y a combien de trucs là mais là je vois pas là y a des histoires là et c'est écrit

Elle s'interroge sur ce qu'elle lit : l'adjectif *première* du groupe nominal *première feuille*, puis la coordination *et* + le groupe nominal *sur une autre feuille* montrent la progression de ce qu'elle lit. Elle s'interroge sur ce qui est noté : le présentatif *il y a* + emploi du participe passé *écrit* et désignation de ce qui est écrit *histoire de résilience numéro deux* + présentatif *c'est* + adverbe *encore* + participe passé *écrit*.

RPC15 : (…) sur la première feuille il y a écrit histoire de résilience numéro deux et sur une autre feuille c'est encore écrit

Puis, elle évalue le contenu des histoires des autres : adjectif évaluatif *courtes*.

RPC12 : il y a des histoires qui sont courtes

Et le contenu concerne son histoire : question interrogative avec le terme interrogatif *où* + verbe *être* + groupe nominal *mon histoire*. Elle réitère cette question en RPC9.

RPC8 : (…) où elle est mon histoire ↑

RPC9 : mon histoire elle est dedans aussi ↑

Dans l'ensemble de ces feuilles, elle cherche son histoire : en même temps qu'elle tourne les pages, elle pose des questions à M sur sa localisation : terme interrogatif *où*, elle pose la question de la présence des histoires des membres du foyer : coordination adversative *mais* + pronom personnel *nous* + *on* + phrase négative

RPC10 : elle est où ↑

RPC 18: oui mais nous nos histoires elles ne sont pas dedans

Finalement, elle localise son histoire : groupe complément de lieu *à la trente* indiquant implicitement à la page trente.

RPC21 : moi je suis à la trente

Elle exprime donc ici son intérêt par toutes ses questions et manipulations du volume et aussi en réponse aux questions de M sur cet intérêt. Alors que M lui donne le volume, C exprime une réaction par un rire et une interjection

RPM5 : alors c'est pour vous chère madame

RPC5 :(rire) houhou

M interprète cette interjection quelques répliques plus loin : elle propose une interprétation avec le verbe *impressionner* qu'elle associe à la conjonction *car* avec cette interjection qu'elle reprend. C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* qui équivaut à *je suis impressionnée*.

RPM8 : voilà t'es impressionnée quand tu vois ça car tu dis hou hou ↑

RPC8 : ouais

Finalement, M lui pose la question de son intérêt : démonstratif *cela* + verbe *intéresser* avec pour complément personnel *te*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *cela m'intéresse de les avoir toutes*.

RPM32 : et cela t'intéresse de les avoir toutes ↑

RPC 32: ouais

Ses propres histoires

M donne à C en début de RC2 et RT3 les histoires que C a réalisées avec M et celles que M a réalisées. C les prend sans les lire. Lorsque M lit l'histoire de C en RT3, C ne la relit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

pas avec elle. De plus, M propose à C en RP5 de relire son histoire pour la révision en RV1. Lors de la révision, en RV1, C ne relit pas son histoire.

Lecture des suggestions sur ses propres histoires

Les suggestions apportées aux histoires de C se font en RT3, RE4, RP5 et RV1 et donc pas seulement lors de la phase 2 de révision. Elles portent sur le schéma narratif. Il faut noter que face aux suggestions proposées, elle écoute M les énoncer mais elle ne relit pas en RV1 ses histoires avec les suggestions.

Le film

C participe à la projection du film et à l'analyse. Elle écoute l'analyse du film faite par son frère auquel elle demande de se calmer. Elle répond aux questions. A la fin de la rencontre avec le film, à la question de son envie de participer au projet, C répond de manière positive.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Franck, Germain, Myriam, Lorène,

Surnoms cités : Brasse Bouillon,

Titre de livre : Vipère au poing,

Nouveaux prénoms : Tim,

Prénom et nom : Marina Picasso, Hervé Bazin,

Catégorisation indéfinie : c'est,

Le co-texte avec la thématique : expérience familiale difficile

Pour Brasse Bouillon : verbe *vivre* + désignation de la personne, substantif *la relation* + verbe *être* + groupe prépositionnel désignant la personne,

Johnny, présentation de son origine, son âge, sa situation + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère* et référence aux autres membres de la famille : *sœur*, *père* + référence à l'âge.

Pour Marina : référence au grand-père : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *grand-père* avec possessif *son*.

Pour Myriam : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif mère avec possessif *son* + référence à l'âge, au moment, au membre de la famille.

Pour Germain : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *mère* avec possessif *son* + référence à l'âge, au moment, au membre de la famille.

Pour Tim : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif père avec possessif *son*

Pour Lorène : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *beau-père* avec possessif *son* + référence à l'âge.

Pour Franck : substantif *histoire* + verbe *être* + adjectif *difficile* + désignation de la personne.

Pour catégorisation indéfinie : *des fois, c'est* + désignation des personnes concernées le père, entre les parents, la mère, entre les parents et d'autres personnes.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

En RRM32, le texte avec les catégories appellatives pour toutes les catégories

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M parle tout d'abord de Brasse Bouillon avec toutes les catégories : apprendre, adopter une attitude, se définir, avoir un projet et termine sur la catégorie gérer le ressenti. Elle donne chaque fois des exemples. Ensuite, elle revient sur les autres personnes avec le déictique démonstratif *eux* pour la catégorie *apprendre*.

En RRM35, le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie apprendre

Prénoms cités : Germain, Lorène, Aline,

Personnes indéfinies : les personnes que j'ai rencontrées, ils

Le co-texte de la thématique et la catégorie apprendre

Pour Aline : futur proche *aller* + verbe infinitif *trouver* + indication de ce qu'elle trouve par le substantif *photo,*

Pour Germain : futur proche *aller* + groupe verbal *chercher à comprendre*

Pour Lorène : futur proche *aller* + groupe verbal *chercher à comprendre*.

Pour les personnes que j'ai rencontrées : verbe *développer* + substantif *des actions*

Pour ils : verbes *chercher, rechercher de l'information, observer, écouter, questionner*,

Le texte avec la thématique et la catégorie adopter une attitude

Prénoms cités : Lorène, Franck, Myriam, Germain,

Personnes indéfinies : ils

Le cotexte avec la thématique et la catégorie adopter une attitude

Pour Lorène : verbe *aller* + indication du lieu,

Pour Germain : substantif *sa sœur* + verbe *aider*,

Pour Franck : verbe *aller* + indication du lieu et indication de la manière *en cachette,*

Pour Myriam : verbe *aller* + indication du lieu

Pour ils : groupe verbal *adopter une attitude, décider de se protéger, de se défendre*.

En RRM33, le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie se définir

Surnom cité : Brasse Bouillon

Prénoms cités : Lorène, Myriam, Johnny, Germain,

Le co-texte avec la catégorie se définir

Pour Lorène : verbe *appeler*,

Pour Brasse Bouillon : verbe *appeler*,

Pour Johnny : verbe *prendre* + substantif *dictionnaire,*

Pour Myriam : modalité *vouloir* forme négative + verbe *appeler*,

Pour Germain : verbe *dire*,

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie gérer le ressenti

En RRM39, M propose la catégorie

Personnes indéfinies : ils,

Prénoms cités : Myriam, Lorène

Le cotexte avec la catégorie gérer le ressenti

Pour ils : verbe *gérer* + substantif l'*affection* + explicitation de l'action,

Pour Myriam : verbe *insulter*,

Pour Lorène : verbe *se dire*,

Pour ils : verbe *se dire* + indication du propos,

Le texte avec les catégories appellatives avec la catégorie avoir un projet

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Personnes indéfinies : ils, certains enfants, je, d'autres

Prénoms cités : Johnny, Myriam, Barbara

Le cotexte avec la thématique et la catégorie avoir un projet

Pour Myriam et Barbara : verbe *avoir* au futur + *des enfants,*

Pour Johnny : verbe *être* au futur + adjectif *heureux,*

Pour ils : verbe *pouvoir* + catégorie énoncée *avoir un projet,* verbes *résister et se construire*.

Pour certains enfants : verbe *décider* + indication de la décision au discours direct avec *je*.

Pour d'autres : verbe *s'occuper* au futur + substantif *d'enfants*.

Analyse du texte et du pour l'unité thématique situation de vie après

Enoncé de l'intitulé de l'unité thématique,

Prénoms cités : Lorène, Aline, Barbara, Myriam

Locutions nominales génériques : il y en a

Le cotexte en lien avec les catégories appellatives

Pour Myriam : verbe *aller* + indication du lieu dans une ferme,

Pour Lorène : verbe *s'en aller* avec indication des circonstances,

Pour Barbara : verbe *s'en aller* avec indication des circonstances.

Pour Aline : verbe *aller* + indication du lieu pension

Pour il y en a : verbe *s'en aller*,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie récit utilisée explicitement

L'unité thématique n'est pas citée : elle est implicitement évoquée en RRM82 avec la question et la référence à un âge : *et adultes qu'est-ce qu'ils font*

Locutions nominales génériques : certains, ils,

Prénoms cités : Barbara, Lorène, Germain, Myriam,

Désignation déictique : tous ceux-là pour les personnes évoquées

Cotexte avec la catégorie

Pour ils : verbe *construire une famille*, verbe *transformer*, locution verbale *aller faire un récit*, verbe *expliquer*,

Pour Lorène : verbe *passer à la télé*,

Pour Germain : explicitation de la raison de son récit en lien avec le récit de Lorène,

Pour Myriam : explicitation de la raison de son récit.

Pour tous ceux-là : verbes *dire* + *écrire* + explicitation de la raison.

Le texte avec les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Catégories génériques indéfinies : certains, d'autres, les personnes que j'ai rencontrées

Prénoms cités : Lorène

Le cotexte avec les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Pour certains : *avoir des enfants*, verbe développer leur projet, leur choix,

Pour d'autres : verbe *agir*,

Pour les personnes que j'ai rencontrées : verbes *dire, agir,*

Pour Lorène : indication de son action,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Synthèse sur le contenu en RR1

Trois remarques principales sont à faire. Tout d'abord, selon une première lecture, l'hétérobiographie n'est pas exhaustive : toutes les catégories n'ont pas été abordées dans les unités situation de vie et transformations notamment la catégorie foyer n'a pas été énoncée lors de l'unité thématique situation de vie après. Ensuite, a été énoncée à plusieurs reprises des catégories concernant Brasse Bouillon en guise d'exemples, puis les autres ont été abordées successivement. Enfin, toutes les personnes n'ont pas été évoquées : il manque à plusieurs reprises Johnny et aussi les personnes que M a rencontrées. Par contre, des récits de personnes ont été ajoutés.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	Rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	N	N	O	N	O	N	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	Rd	O	O	O	O	N	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	N	N	N	N	N	O	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	N	O	N	N	N	N	0	O	0	0	0	0	N	O	O	0
Marie	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	O	O	0
Pdc	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	O	O	N	0	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	Rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	O	N	0	O
Franck	Rd	N	O	N	N	0	0	0	0	O	0	N	N	O	N	O
Thierry	N	N	N	N	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C'est	O	N	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes que j'ai rencontrées	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
D'autres	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
Ils	0	0	0	0	0	O										
Certains enfants	0	0	0	0	0	O										

Tableau : hétérobiographie sur les relations Cécilia

Contenu hétérobiographique en RC2

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

Analyse du texte pour l'unité thématique et la catégorie avoir ou non le droit de parler

En RCM8, RCM9 et RCM10, M annonce l'unité thématique et les catégories. En RCM10, M commence par la catégorie avoir ou non le droit de parler. Les interruptions sont dues à une hétérobiographie interactive.

Prénoms cités : Lorène, Germain, Franck, Myriam, Barbara, Marie, Aline, Johnny, Thierry, Rachel

Le co-texte avec la thématique et la catégorie

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Lorène : désignation de l'auteur de la maltraitance communicationnelle substantif *beau-père* + verbe *dire*

Pour Johnny : modalité déontique *il faut* + *se taire* + explicitation de l'acte,

Pour Germain : modalité déontique *il faut* + verbe *se taire* + précision de l'acte de maltraitance de la part de sa mère en montrant les colonnes dans le livre.

Pour Franck : verbe *parler* + substantif *liste noire* et explicitation de cette liste.

Pour Myriam : verbe *dire* + explicitation de l'acte pendant les repas.

Pour Barbara, Marie et Aline : modalité déontique à l'imparfait + *se taire, ne pas l'ouvrir, se la fermer*.

Pour Thierry : référence à l'auteur de la maltraitance communicationnelle le père et de la victime : la mère,

Pour Rachel : présentatif *c'est* + groupe nominal *sa mère* + explicitation de l'acte.

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie utiliser ou pas le prénom

Prénoms cités : Myriam, Franck, Germain, Johnny,

Surnom cité : Poil de Carotte,

Le cotexte en lien avec la catégorie

Pour Franck : désignation de l'auteur + verbe *appeler* + indication des insultes

Pour Germain : verbe *appeler* forme passive + désignation de l'appellation, verbe *dire* + désignation des appellations *on, celui-là*,

Pour Johnny : verbe *entendre* + description des insultes qu'il entend

Pour Poil de Carotte : désignation de l'auteur + verbe *dire* + indication des propos sur la couleur des cheveux,

Pour Myriam : négation *ne pas* + verbe *appeler* + par son prénom + elle l'appelle + désignation des référents insultes,

Le texte avec la catégorie certaines paroles

Catégorie indéfinie : ils,

Prénom : Franck,

Le cotexte avec la catégorie

Pour ils : présentatif *il y a* + forme négative + conversation, modalité possibilité *pouvoir* sous forme négative + verbe *raconte*r + désignation de ce qu'ils ne peuvent pas raconter, présentatif *il y a* + indication de catégories *ordres*, *questions*.

Pour Franck : groupe nominal avec possessif *son père* + verbe *dire* + description de la parole, et substantif *rengaine*.

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie certaines situations de communication

En RCM32, cette catégorie est abordée par le démonstratif cela peut être un interrogatoire.

Prénoms cités : Germain, Franck,

Le cotexte avec la catégorie certaines situations

Pour Germain : démonstratif *cela* + description de l'acte,

Pour Franck : auteur de l'acte son père + description de l'acte

Pour Myriam : locution verbale *essayer de raconter*.

Pour Thierry : pronom *elle* en référence à sa mère + locution verbale *avoir le droit de parler* à la forme négative *pas*.

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie communication non-verbale

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RCM46, M parle de cette catégorie de manière déictique puisqu'elle la mime : thématique rappelée avec le substantif *la communication* + présentatif *c'est* + démonstratif déictique *ça* en référence aux mimiques que fait M.

Référence au film Vipère au poing

Prénoms cités : Germain, Franck, Aline,

Surnom cité : Poil de Carotte

Le cotexte pour la catégorie communication non verbale

Pour Vipère au poing : présentatif *c'es*t + discours rapporté de la mère,

Pour Franck : verbes *écrire et dire* + description de la communication non-verbale à table avec lecture de quelques articles,

Pour Germain : modalité déontique *devoir* + description de ce qu'il doit faire

Pour Poil de Carotte : référence à ce que fait la mère : substantif *la mère* + verbe *parler* avec lecture du passage de la scène de la mie de pain.

Pour Aline : *sa mère* + verbe *bouder*

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

M poursuit en RCM88 l'hétérobiographie sur l'unité *actions et réactions* sous forme de deux questions rhétoriques avec les verbes *faire* et *réagir*.

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie se définir

Prénoms cités : Myriam, Johnny, Barbara.

Catégories indéfinies : ils,

Le cotetexte avec la catégorie

Pour Myriam : verbe *demander* + verbe *être baptisée*,

Pour Johnny: futur proche *aller* + verbe *s'appeler* + indication des appellations,

Pour Barbara : reprise de ce que sa mère dit + indication de l'action au futur proche *aller* + groupe verbal décrivant l'action *regarder* dans le dictionnaire.

Pour ils : verbe *se définir, réagir*

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

En RCM91, M commence son énoncé hétérobiographique non par l'énoncé de la catégorie mais par un verbe qui la définit : se comparer ; toutefois, elle termine en RCM95 par l'énoncé de cette catégorie.

RCM95 : (…) donc tu vois il y a apprendre apprendre comment cela se passe ailleurs

Prénoms cités : Myriam, Germain, Tim

Personnes indéfinies : ils,

Surnoms : Poil de Carotte,

Le cotexte avec la catégorie

Pour ils : verbes *comparer* et *voir*, locution verbale *aller voir ailleurs* et indication d'un membre de la famille,

Pour Myriam : verbe *voir* + indication du lieu et ce qu'elle voit.

Pour Germain : verbe *aller* + indication du lieu.

Pour Poil de Carotte : verbe *aller* + indication du lieu.

Pour Tim : verbe *apprendre* + indication du lieu à l'hôpital.

Le texte pour la catégorie avoir un projet

M enchaîne sur la catégorie : présentatif il y a + un projet.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Prénoms cités : Lorène,

Le cotexte pour la catégorie

Pour Lorène : verbe *décider* et indication de sa décision,

Le texte en lien avec la catégorie gérer le ressenti

La catégorie est citée telle qu'elle existe puis sous forme conjuguée en RCM97.

Prénoms cités : Myriam,

Catégories indéfinies : ils

Le cotexte avec la catégorie

Pour ils : verbe *gérer*, présentatif *c'est* + indication des actions

Pour Myriam : *aller voir la nature*,

Le texte avec la catégorie adopter une attitude

La catégorie est énoncée en RCM99 en début de réplique.

Prénoms cités : Franck, Johnny,

Le cotexte avec la catégorie

Pour Franck et Johnny : verbe *s'opposer*.

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées avec deux schémas narratifs complets en lien avec une expérience

En RCM107, M énonce l'unité *situation de vie après* en début de réplique. Elle récapitule sur les lieux où les personnes vont :

RCM107 : alors situation de vie après je t'avais dit ils allaient à l'école certains ils étaient placés ils allaient en foyer

Le texte avec les catégories appellatives sur les deux unités

M fait un énoncé hétérobiographique sur les deux unités en remontant aux deux premières catégories même si elle ne fait pas référence dans son discours à l'unité *transformations*.

Prénoms cités: Barbara, Marie et Aline repris par elles

Le cotexte sur les deux unités

Pour Barbara, Marie et Aline : M remonte à *l'expérience familiale difficile*, puis à l'action *apprendre* en lien avec la *communication non-verbale*, ensuite *la situation de vie après* et enfin à la *transformation* en lien avec le métier.

Pour elles : verbe *transformer* au passé composé, *communiquer avec leurs enfants*

Synthèse sur le contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec C. Toutefois, un aspect hétérobiographique est à noter : elle reprend un schéma narratif complet pour une expérience difficile pour les personnes rencontrées Barbara, Marie et Aline.

Il y a un schéma narratif complet sur trois personnes sur une expérience avec une catégorie *action-réaction*. Même si toutes les actions-réactions n'ont pas été évoquées, M a évoqué la manière dont Brasse Bouillon réagissait lors de l'analyse du film.

Avoir enchâssé les deux unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* n'apparaît pas gênant dans la mesure où dans ces unités, il s'agit de répétitions : la *situation de vie après* reprend les éléments évoqués en RR1 (où vont les personnes, ce qu'elles décident de faire -avoir une famille et comment lui parler). De même, en ce qui concerne les *transformations*, l'exemple le plus prototypique concernant la transformation de ce qui a été appris enfant dans la communication a été repris.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il y a une contradiction entre le fait d'aborder la catégorie actions sans avoir abordé l'unité thématique expérience familiale difficile pour Barbara.

nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
Vap	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N		0	O									
Johnny	Cd	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N						O						
Lorène	Cd	O	0	N	N	N	N	N	N	N	O						O						
Barbara	Cd	N	N	N	O	N	O	N	O	N	N						O			O			O
Aline	Cd	N	N	N	N	Aline	O	N	N	N	N			O						O			O
Marie	Cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N			O						O			O
Pdc	Cd	O	O	N	N	O	O	N	N	N	N			O									
Germain	Cd	O	O	N	O	O	O	N	N	N	0												
Tim	N	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0												
Marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	Cd	O	O	N	N	N	O	N	O	O	N												
Franck	Cd	O	O	O	O	O	N	O	N	N	N												
Thierry	Cd	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0												
Rachel	Cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Ils	N	0	N	O	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
Certains	cd	0	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
Ils	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	O	O		O	N	N	N	N						
les personnes que j'ai rencontrées	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	N	N						
les personnes qui sont là	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O		O														
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N							O
des personnes	cd						O																O
Il y en a	cd												O	O									O

Tableau hétérobiogaphique communication pour Cécilia

Contenu hétérobiographique en RT3

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des activités

En RTM11 et RTM12, M énonce la thématique le temps en évoquant toutes les catégories : le temps des activités, le temps des devoirs, et le temps vécu en fonction de l'état de l'adulte et l'énumération le lever le coucher la nuit en expérience familiale difficile. M commence par le temps des activités. L'hétérobiographie est une hétérobiographie interactive.

Référence au film : Vipère au poing

Référence déictique : là elle pour Myriam, lui pour Poil de Carotte,

Johnny présenté de manière indéfinie : présentatif *c'est* + verbes à l'infinitif

Prénoms cités : Lorène, Marie, Franck, Myriam

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie activités

Pour Vipère au poing : surnom du personnage Brasse Bouillon + locution verbale *avoir des choses à faire* + indication des choses.

Pour elle, Myriam : locution *avoir beaucoup de choses à faire* + explicitation de ces choses.

Pour lui, Poil de Carotte : M prend le livre et lit le titre et décrit les activités.

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

M énonce la catégorie : présentatif *c'est* + le groupe nominal *le temps des devoirs*.

Catégorie indéfinie : pour certains

Prénoms cités : Lorène, Myriam, Franck, Johnny

Le cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des devoirs

Pour certains : modalité déontique *il faut* + description de ce qu'il faut qu'il fasse,

Pour Lorène : citation emblématique : *seul le travail compte*.

Pour Franck et Myriam : présentatif *c'est* + substantif le contraire en relation avec ce qui a été évoqué avec Lorène + explicitation des actes,

Pour Johnny : présentatif *c'est* + substantif l'opposé en référence à ce qui a été énoncé pour Franck et Myriam + explicitation des actes de la mère adoptive.

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie le temps des fêtes

M énonce le contenu de cette catégorie en RTM14 avec reprise du substantif *le temps* + présentatif *c'est* + adverbe *aussi* + reprise du substantif *le temps* + des fêtes.

Personnes indéfinies : certains,

Prénoms cités : Johnny, Barbara, Lorène, Franck, Myriam

Le cotexte pour l'unité thématique et la catégorie

Pour Johnny : futur proche *aller* + verbe *aller* à l'infinitif + indication du lieu *la cave* et de l'action,

Pour Barbara : groupe nominal *son anniversaire* + précision de la situation,

Pour Lorène et Franck : description du moment de noël : démonstratif *cela* + modalité *pouvoir* + locution verbale *être fêté* + indication de la manière

Pour Myriam : démonstratif *cela* + verbe *fêter* au passé composé + forme négative *pas du tout*

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle et la catégorie temps à respecter

Prénoms cités : Myriam, Marie, Barbara et Aline

Le cotexte pour l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle

Pour Myriam : verbe *parler* + syntagme *diktat de l'heure*.

Pour Marie, Barbara et Aline : citation emblématique : *cela soit fait vite et bien*.

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec l'unité thématique expérience familiale difficile temporelle en lien avec la catégorie le temps en fonction de l'état de l'adulte

M énonce la catégorie en fin RTM14.

Prénoms cités : Myriam

Le cotexte en lien avec l'unité thématique et la catégorie l'état de l'adulte

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Myriam : groupe nominal *ses parents les deux* + verbe *boire*.

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

M entame cette unité par une question rhétorique avec le verbe réagir conjugué à la troisième personne du pluriel : *comment ils réagissent* (en RTM23). M cite la catégorie *apprendre*.

Personnes indéfinies : certains, ils, il y en a

Le cotexte pour la catégorie apprendre

Pour ils : verbe *aller* conjugué à la troisième personne du pluriel + verbes infinitif *apprendre, comparer*

Le texte pour la catégorie adopter une attitude

M n'énonce pas la catégorie autrement que par le verbe *s'opposer*.

Prénoms cités : Myriam, Franck

Le cotexte avec la catégorie

Pour Myriam : verbe *aller* + verbe infinitif *faire* + description de l'acte de faire ses devoirs cachée.

Pour Franck : verbe *aller* + verbe infinitif *faire* + description de l'acte de faire ses devoirs dans le car.

Le texte pour la catégorie avoir un projet

La catégorie est énoncée en RTM27.

Prénoms cités : Myriam, Franck, Barbara, Marie, Lorène,

Catégorie indéfinie : ils,

Le cotexte pour la catégorie

Pour Myriam : évocation de son projet en lien avec l'hôpital

Pour ils : verbe *aller* + verbe infinitif reprendre des études

Pour Barbara : verbe *aller* + verbe infinitif reprendre ses études,

Pour Lorène : démonstratif *cela* + verbe *se passer* + indication de la manière dont cela se passe et la réaction : verbe *s'en aller*.

Pour Marie, l'énoncé hétérobiographique est particulier puisqu'il reprend les insultes du père qui n'ont pas été énoncées en RC2 et les actions de Marie. Il y a aussi la référence à la présence du grand-père adoptif de Marie sur qui elle peut compter. Pour Lorène, il y a un déplacement car il y a l'évocation de l'expérience difficile en rapport avec les devoirs. Par ailleurs, il ne s'agit pas de l'action *avoir un projet*. Enfin, évoquer le fait que Barbara reprend ses études renvoie à un déplacement thématique car c'est en lien avec l'unité *transformations*.

Analyse du texte et du cotexte avec l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives

RTM56 : il y a une chose qui est importante on sait déjà ce qu'ils font après on l'a dit ensemble ils sont foyer

M reprend sur les unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* en RTM58. Entre les répliques sur les actions et celles-ci, C a choisi des bibelots et M a parlé de l'histoire de C. M évoque la situation de vie après avec le verbe faire, l'adverbe après et sous forme de complétive. M évoque la reprise des études.

RTM58 : donc ce qu'ils font après

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M renvoie à deux catégories : numéral deux + substantif choses.

RTM58 : (…) donc il y a deux choses (…)

En réalité ici, M fait un énoncé hétérobiographique qui remonte aux actions et qui se termine sur les transformations puisqu'elle parle des attitudes temporelles des personnes. Elle permet ainsi d'aborder sans l'énoncer toutefois de manière explicite l'action adopter une attitude qu'elle n'aborde pas dans l'unité actions.

Catégorie indéfinie : ils, il y en a

Le cotexte pour les catégories construction, récit

Pour ils : verbe *repenser* + indication avec les substantifs passé, présent et futur,

Pour il y en a : verbe *se dire* + indication des propos en rapport avec le temps.

Synthèse

Le contenu hétérobiographie est presque complet bien qu'il comporte quelques éléments à relever. En ce qui concerne le temps, l'attitude temporelle a été abordée dans les *transformations* et non dans les actions. Il y a eu un déplacement thématique. De même, l'action de fugue de Lorène est davantage une action avec la gestion du ressenti qu'avec celle du projet. Il y a aussi un autre déplacement concernant le vécu de Marie : il s'agit d'un déplacement horizontal et non vertical puisqu'en RT3 sur le temps est énoncé une expérience sur la communication. Cela permet donc à M de reprendre et d'apporter aussi des éléments nouveaux.

	Expérience familiale difficile le temps																				
Nom	td	td1	td2	td3	td4	td5	a1	A2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Td	O	N	N	N	N	N	N													
Johnny	Td	N	O	O	0	N	N	N													
Lorène	Td	O	O	O	N	N	N	N		F											O
Barbara	Td	O	N	O	O	N	N	N		O											O
Aline	Td	0	N	N	O	N	N	N													
Marie	Td	O	N	N	O	N	N	N		O											O
Pdc	Td	O	0	0	0	0	N	N													
Germain	Td	N	N	N	N	N	N	N													
Tim	0	0	0	0	0	0	0	0													
Marina	0	0	0	0	0	0	0	0													
Myriam	Td	O	O	O	O	O	N	O		O											
Franck	Td	O	O	O	N	N	N	O		O											
Thierry	0	0	0	0	0	0	0	0													
Rachel	0	0	0	0	0	0	0	0													
Ils			0	N	N	N	O	O	O										O		
Certains		0	O	0	0	N	O	O													
Il y en a		N	N	N	N	N	O	O	O										O		

Tableau Hétérobiographique sur le temps pour Cécilia

Contenu hétérobiographique en RE4

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique expérience difficile

En REM63, M énonce la thématique en énonçant une question rhétorique qui n'attend pas de réponse :

REM63 : (…) cela veut dire quoi l'espace (…)

M énonce ensuite les catégories en les thématisant dans des phrases :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM63 : (…) les personnes ne sont pas forcément libres dans l'espace de la maison

REM64 : que les personnes sont isolées dans la maison

REM65 : que ils peuvent être rejetés

M signale à C la catégorie sur laquelle elle commence son énoncé hétérobiographique : adjectif première.

REM65 : (…) je commence par la première chose

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience difficile et la catégorie espace non libre

Référence au film : Vipère au poing

Prénoms cités : Myriam, Lorène,

Surnom cité : Poil de Carotte,

Catégories indéfinies : des enfants, pas tous, certains enfants,

Le cotexte pour l'unité thématique

Pour Vipère au poing : groupe nominal *la mère* + modalité du *vouloir* forme négative *ne pas* + indication du lieu le lac

Des enfants : verbe être forme négative *ne pas* + adjectif *libre* + indication du lieu

Pour Myriam : locution verbale *avoir le droit* + forme négative *ne pas* + verbe infinitif *utiliser* + indication du lieu salle de bains,

Pour Lorène : locution verbale *avoir le droit* + forme négative *ne pas* + verbe infinitif *utiliser* + indication du lieu *bibliothèque,*

Pour Poil de Carotte : groupe nominal *sa mère* + verbe *fermer* + l'objet fermé la porte + indication de ce qu'il se passe pour le garçon,

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience difficile et la catégorie espace dans lequel l'enfant est isolé, cloîtrer

Référence au film : Vipère au poing

Prénom cité : Germain

Le cotexte pour la catégorie

Pour vipère au poing : référence à la mère avec le pronom personnel *elle* + verbe séparer et désignation des personnes séparées : *les frères*.

Pour Germain : conjonction *si* + indication d'une action de Germain avec réaction de la mère en retour groupe nominal *sa mère* + verbes *dire* et *mettre* avec indication du lieu.

Le texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique expérience difficile et la catégorie espace de plus en plus réduit

M parle de la catégorie espace évolutif à travers l'item espace de plus en plus réduit en référence à Johnny.

Prénom cité : Johnny

Le cotexte pour la catégorie

Pour Johnny : M énonce ici l'évolution de l'endroit où il dort avec les groupes nominaux successifs : *dans sa chambre, parterre, dans la cave, dans le poulailler, sous un abri, dans un cagibi*. Puis M énonce les repas : *avec eux, à la cuisine, dans les toilettes, dans la cave*.

Le texte pour la catégorie espace dans lequel l'enfant ne doit pas bouger

Catégorie indéfinie : il y a des enfants

Prénom cité : Germain

Le cotexte pour la catégorie

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour il y a des enfants : verbe *bouger* à la forme négative *ne pas*,

Pour Germain : modalité déontique *devoir* + verbe *rester* + indication temporelle *du matin jusqu'au soir*. M lit le passage.

Le texte pour la catégorie l'espace à parcourir

Prénom cité : Myriam

Le cotexte pour la catégorie

Pour Myriam : présentatif *c'est* + verbe *parcourir* + indication de la distance *huit kilomètres* + précisions sur la situation avec le frère et le père.

Le texte pour la catégorie l'espace personnel

Référence au film : Vipère au poing

Le cotexte pour la catégorie

Pour Vipère au poing : pronom personnel *elle* référant à la mère + verbe *ranger* + indication de ce qu'elle range.

Il n'y a pas d'énoncé hétérobiographique sur les autres unités thématiques.

Synthèse sur le contenu en RE4

Le contenu n'est pas complet.

nom	ed	eNl1	eisolé2	eévol3	epasb4	eparcours5	eperso6	a1	a2	a3	a4	a5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	O	O	O	N	N	N	O	N	N	0	N	0										
Johnny	O	N	N	O	N	N	N	N	N	0	N	0										
Lorène	N	O	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0								N		
Barbara	N	N	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										N
Aline	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Marie	N	0	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Pdc	N	O	0	0	0	0	N	N	N	0	N	0										
Germain	N	N	O	N	O	0	N	N	N	N	N	0										
Tim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								N		
Marina	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
Myriam	O	O	N	N	0	O	0	N	N	N	N	0										
Franck	N	N	N	0	0	0	0	N	N	0	N	0										
Thierry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
Rachel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
des enfants	O	O	N	0	0	0	N	0	0	0	0	0										
Il y a des enfants			O	0	O	0	N	0	0	0	0	0										

Tableau hétérobiographique sur l'espace avec Cécilia

Contenu hétérobiographique sur le projet

Il n'y a pas de contenu hétérobiographique sur le projet en RP5 car RP5 est déjà RV1.

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est-elle performative pour C ? Elle produit notamment des effets cognitifs et interlocutoires : alors que M pose à C la question stéréotypée de lancement du récit oral, C utilise le verbe *réfléchir* dans sa réponse précédé de la modalité déontique. Elle réfléchit effectivement puisque quelques répliques plus loin, elle entame un récit oral.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM40 : (…) est-ce que cela t'évoque des choses avec toi ↑ ///

RRC40 : (sourire) il faut que je réfléchisse /////

Il est difficile de dire si l'hétérobiographie produit d'autres effets car si M sollicite C à plusieurs reprises sur son appréciation, sur les effets produits, C fait toujours la même réponse avec la modalité *savoir* à la forme négative : *je sais pas*.

Questions sur les effets produits : verbes *évoquer* en REM38, *aider, apprendre, se dire, repenser, comparer* en REM39, *penser* en REM41, et locutions verbales *aider à voir autrement, donner des exemples, permettre de voir* en REM39 et donner du courage en REM43, adjectif *dure* en REM39. M fait un énoncé métalinguistique pour reprendre sa question.

REM38 : (…) qu'est ce que cela t'évoque quand je te parle des autres personnes ↑

REC39 : je sais pas

REM39 : je vais le dire autrement est-ce que tu trouves cela dur ou est-ce que cela t'aide est-ce que cela t'apprend des choses est-ce que cela t'aide à voir autrement ce que toi tu as vécu // tu vois / est-ce que cela te donne des exemples au sens où bah ça te permet de voir qu'il y en a d'autres qui ont vécu des situations difficiles et tu te dis ah d'accord est-ce que tu compares / est-ce qu'une fois qu'on s'est vu tu y repenses ↑

REC40 : // je sais pas

REM 41: qu'est-ce que t'en penses quand je te raconte ça pour le moment on parle de ça des histoires des personnes ↑

REM43 : par rapport à ce que toi tu vis et tu as vécu est-ce que euh par exemple cela te donne du courage ↑

Il semble que les réponses négatives *je sais pas* signifient ici *je ne peux pas dire car je n'ai pas réfléchi*. En effet, M formule une question portant sur l'énonciation de C : elle reprend la réponse de C et l'interroge par une question alternative interprétative : verbe *oser* d'un côté à la forme négative et verbe *se souvenir* à la forme négative aussi de l'autre. Elle répond toujours *je sais pas* mais aux deux questions suivantes, elle change de réponses : à l'une REM40, elle répond par l'affirmative et aux autres REC44 et REC45, elle répond par une autre formule négative avec cette modalité *savoir*.

Si d'une part, l'interprétation du verbe *savoir* renvoie au souvenir en répondant *je sais pas* avant une réponse positive, elle continue à dire autre chose qui n'est pas en lien avec le contenu de cette question. De plus, l'interprétation de ne pas dire parce qu'elle n'ose pas ne semble pas valide puisque C a déjà parlé d'elle sur un ensemble d'aspects, de plus, elle est capable de réclamer un ensemble de choses à M et de lui faire des remarques sur son look (boucle d'oreilles).

Si d'autre part, l'interprétation du verbe *savoir* signifie être capable d'une activité dont on a acquis l'expérience et que la question porte sur un contenu différent avec des opérations cognitives et cognitivo-discursives et des ressentis, elle répond par *j'en sais rien*, alors, cela signifie que C n'est pas capable d'une activité dont elle n'a pas acquis l'expérience : la réflexion. Elle n'a pas réfléchi à tout cela. Elle ne sait pas ce que cela peut lui évoquer car elle n'y a pas réfléchi.

REM40 : quand tu dis tu sais pas c'est quoi t'oses pas ou c'est que tu te souviens pas ↑

REC41 : je sais pas

REM 41: qu'est ce que t'en penses quand je te raconte ça pour le moment on parle de ça des histoires des personnes ↑

REC42 : oui

REM43 : par rapport à ce que toi tu vis et tu as vécu est-ce que euh par exemple cela te donne du courage ↑

REC44 : j'en sais rien

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM44 : est-ce que tu te dis oh bon d'accord bah non moi c'est différent je n'ai pas vécu ça ↑

REC45 : j'en sais rien

La question qui se pose ici alors est celle de savoir si elle n'a pas réfléchi parce qu'elle n'a pas développé une stratégie de coping qui lui permette d'augmenter ses compétences, ses connaissances ou parce qu'elle n'a pas le pouvoir, le moyen de faire autrement dit elle subit une aliénation parentale. Toutefois, C semble avoir été intéressée par le travail réalisé avec M. En effet, M recueille son point de vue dans l'interaction et dans l'évaluation finale à partir du verbe intéresser. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. Même si cette question est globale démonstratif *cela*, expression *ce que* renvoyant à l'ensemble et que la réponse ne vient pas d'emblée puisque M est obligée de la reposer, la réponse positive se fait sur cet ensemble donc sur l'hétérobiographie. De plus, lorsque M lui propose un ensemble d'adjectif évaluatif, C répond par un adverbe évaluatif *bien*. Cette analyse est possible puisque C répond de manière positive au questionnaire de l'évaluation finale à la question 3 portant sur l'hétérobiographie.

RPM86 : (…) si on passe à autre chose sur ce qu'on a fait ensemble est ce que ça t'a convenu est ce que cela t'a intéressé ↑

RPC 86: //

RPM89 : est ce que cela t'a intéressé ↑

RPC89 : oui

RPM90 : oui ↑

RPC90 : oui

RPM91 : est ce que bah tu as trouvé satisfaisant agréable ou plutôt bon bof ↑

RPC91 : c'était bien

A la question 3 de l'évaluation finale, *Michelle a évoqué avec toi l'expérience familiale difficile de plusieurs personnes. Est-ce que leur expérience t'a intéressé ?,* C fait une réponse positive en cochant *oui*.

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle parle des personnes. En RR1, en situant l'hétérobiographie, elle explicite les étapes et situe le récit oral : référence à l'hétérobiographie avec le verbe partir et le groupe nominal du vécu des personnes et référence à l'étape récit oral avec l'adverbe *après* + la locution verbale *poser des questions*. Elle en donne la raison avec la conjonction *pour*. Le démonstratif anaphorique cela fait référence à l'hétérobiographie et permet ainsi de dire à C que le récit oral, le questionnement de son vécu, s'appuie sur les éléments que M aura abordés avant.

RRM9 : donc euh tu vois moi là je pars du vécu des personnes

RRM10 : après moi je te pose des questions fin pour savoir si cela te rappelle des choses (…)

M met en lien avec le projet d'édition des personnes : présentatif *c'est* + conjonction *parce que* + modalité *vouloir* troisième personne dut pluriel + verbe *raconter* explicitant le projet.

RRM13 : quand je te dis que je te parle du vécu des autres personnes c'est parce que ces personnes-là souhaitent c'est ce qu'elles ont dit elles veulent que bah leur vécu soit raconté

L'hétérobiographie permet d'expliciter la définition de la résilience : la référence à l'hétérobiographie se fait avec le verbe *parler* et le jeu rhétorique de question/réponse explicite la définition : terme interrogatif *pourquoi* en REM32 et réponse par la conjonction *parce que* en REM33 et poursuit la définition en REM34,35,36, 37.

REM32 : (…) pourquoi je te parle de ces personnes-là là ↑

REM33 : parce qu'en fait c'est des personnes qui ont vécu des choses difficiles avec leur famille

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'hétérobiographie est explicitée avec le projet global : M donne la définition de REM32 à REM37 puis situe C en REM37 par la juxtaposition des éléments : suite aux éléments qui concernent les autres, elle pose ceux qui concernent C et M emploi des pronoms personnels *nous on*, puis ceux qui concernent C seule emploi du pronom personnel *tu*. Il y a aussi répétition car M reprend les verbes *résister, construire* qu'elle contextualise avec les points clés du projet énoncés à travers les verbes *être* et *transformer* et les substantifs : *vécu* et *histoire*. Suite de REM32 et 33,

REM34 : mais déjà pendant ce moment-là

REM35 : eh bah elles ont réagi c'est à dire qu'elles n'ont pas subi passivement les choses elles ont réagi elles ont fait des choses pour se construire si je le dis autrement elles ont résisté

REM36 : et construit

REM37 : et quand elles étaient enfants et quand elles étaient adultes aussi elles ont transformé elles ont transformé leur vécu nous on est déjà dans construire dans résister et construire et on transforme ce que tu as vécu en histoire (…)

L'hétérobiographie est explicitée de manière à centrer sur le but : la référence à l'hétérobiographie explicitée se fait avec le verbe *parler* et la conjonction *parce que* introduit la raison. Cette raison renvoie deux étapes du projet et donc au but : le récit oral sur une expérience générique avec le substantif *vécu* en REM155, sur une expérience avec les actions avec le verbe *faire* en REM156, le travail de l'histoire avec le verbe *faire* et le pronom complément *en* qui reprend la phrase précédente. M reprend le but : avec la locution c'est de dire et reformule ces deux étapes sous forme de questions rhétoriques avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *vivre* qui réfère à l'expérience familiale, le verbe *faire* aux actions et l'étape de transformation en histoire avec la locution verbale *le transformer en une histoire*.

REM155 : nous on en parle parce que c'est en lien avec le vécu ici (…)

REM156 : et c'est qu'est ce qu'on a fait qu'est ce qu'on en fait (…) c'est de dire qu'est-ce qui est vécu qu'est ce que tu as fait pour le transformer en une histoire

REC157 : hm

M poursuit son explicitation sur la transformation du vécu de C par une question/réponse : question avec le terme interrogatif *pourquoi*, réponse introduite par la préposition *pour*.

REM 157: et après on le transforme // tu sais pourquoi // c'est le transformer pour s'en servir comme ressource

Hétérobiographie illustrative

A deux moments, M fait un énoncé hétérobiographique, l'un illustre ses propres propos et l'autre, illustre les propos de C. Elle fait tout d'abord un énoncé hétérobiographique pour expliciter sa question et la reposer : emploi de la locution *par exemple* + énoncé du prénom de la personne concernée par le récit hétérobiographique

RRM78 : par exemple Germain je t'ai dit il se demande il se dit est-ce que c'est ma mère qui parle comme ça qui fait ça là est-ce que toi tu t'es posé la question sur le père

M fait ensuite un énoncé hétérobiographique pour appuyer ce que C vient de dire. Elle a parlé de l'état de son père avec l'emploi du verbe *boire* ; M parle de l'état du père d'une personne : M cite le prénom et reprise de l'état avec le verbe *boire* sous forme conjuguée.

RCC 57: bah si je vais raconter quelque chose du coup il va se mettre en colère et il va parler que de ça et ça tout le temps et après il va commencer à boire

RCM58 : alors Franck son père boit et quand son père boit (…)

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose C comme interlocutrice par différents procédés, M interpelle C en lui posant des questions.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C est posée dans son statut d'interlocutrice par M

M informe C de son statut d'interlocutrice à savoir celle qui peut intervenir et donner son avis. Ainsi, la question avec le verbe *commencer* qui a pour sujet on = nous laisse à C le choix de dire non.

RRM15 : on commence ↑

D'accord

En fin de réplique

RRM10 : après moi je te pose des questions fin pour savoir si cela te rappelle des choses des points communs des différences et tout au fur et à mesure sur la relation les actions réactions la situation de vie après les transformations ça là et après on passe là (montre le tableau) // ***d'accord***

RRM79 : tu vois tu as fait des actions réactions // et tu te souviens après si tu te dis ah bah peut-être que ça ça va avec ça tu le notes ou tu le notes dans ta tête et après tu me le diras ***d'accord***

Pour acquiescer en forme d'évaluation positive qui ferme l'échange

Echange sur trois tours

RRM57 : vous viviez avec lui ↑

RRC57 : oui

RRM58 : d'accord

Echange sur trois tours

RRM76 : //// oui /// cela te faisait du bien quand tu le faisais

RRC76 : (rire) ouais

RRM77 : ouais /// d'accord /

Echange sur trois tours

RRM79 : tu vois tu as fait des actions réactions // et tu te souviens après si tu te dis ah bah peut-être que ça ça va avec ça tu le notes ou tu le notes dans ta tête et après tu me le diras d'accord

RRC79 : oui

RRM80 : d'accord

(…)

RRM 157: elle décide de lui parler

RRC 157: oui

RRM :158 d'accord ///

(…)

RTM88 : (…) donc là elle n'adopte pas une attitude dans ton histoire

RTC88 : non

RTM89 : ***d'accord*** *//*

Echange sur deux tours

RRC 99: non jeune

RRM100 : d'accord ////

(…)

RRC 120: hum la fille et le père

RRM121 : d'accord ///

(…)

REC 90: non quand je vivais avec mon père

REM90 : d'accord

Echange sur quatre tours

RRC 127: ce que j'ai dit tout à l'heure

RRM128 : ce que tu as dit tout à l'heure

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC128 : oui

RRM 129: d'accord //

(…)

RTM86 : faire des bêtises c'est ça que tu veux dire dans ton histoire le fait qu'elle fasse des bêtises c'est le fait de s'opposer

RTC86 : non

RTM87 : elle fait des bêtises quoi

RTC 87: oui

RTM88 : d'accord

Présence en double position

RRC 147: décision provisoire

RRM148 : décision provisoire ***d'accord***

RRC148 : parce que il a vu un psy qui lui a dit que ça allait pas dans la famille

RRM149 : ***d'accord*** */*

Demande de confirmation

RRM 130: donc on peut dire ici qu'elle n'a pas envie de l'appeler papa

RRC 130: oui oui

RRM131 : c'est d'accord alors pour ça

RRC 131: oui oui

(…)

RTM40 : moi je la trouve bien il faut continuer à en faire ***d'accord***

RTC40 : oui

(…)

RTM66 : et après moi je te reproposerai d'autres choses à partir de tes histoires d'accord

RTC66 : hm

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé et n'attend pas de réponses

RRM9 : donc euh ***tu vois*** *moi là je pars du vécu des personnes*

RRM29 : donc on peut avoir ***tu vois*** *plusieurs situations*

RRM35 : (…) donc ***tu vois*** *(…)*

RRM60 : (…) c'est la nature ***tu vois*** *bah là il y a plein d'exemples*

RRM 137: cela voudrait dire quoi qu'elle est dans sa famille c'est-à-dire ses parents ou sa famille la sienne celle qu'elle construit ***tu vois*** *parce que là c'est l'histoire d'une petite fille qui vit une relation difficile avec son père c'est ça*

RCM13 : Franck lui il parle de liste de la liste noire / il a une liste / il a des choses qu'il doit dire / il y a des choses qu'il ne doit pas dire / Myriam elle a elle dit que c'est surtout pendant les repas ils ont intérêt de se la fermer pas un soupir rien c'est vraiment la communication c'est de se taire ***tu vois*** *moi j'ai rencontré Barbara (…)/* ***tu vois*** *là un peu la situation pour Johnny il faut aussi qu'il se taise /*

RCM16 : / donc / communiquer cela veut dire aussi appeler leur prénom / je t'ai dit aussi que c'était les relations entre les parents entre un père ou une mère et un enfant mais il y aussi thierry et le père est violent avec la mère et il ne veut pas qu'elle parle et rachel c'est sa mère elle ne veut pas qu'elle adresse la parole à son père elle ne veut pas ***tu vois*** *c'est comme je te disais la dernière fois les relations peuvent être difficiles entre les enfants et les adultes entre les adultes aussi uniquement et*

RCM30 : non elle est européenne blanche européenne / ***tu vois*** *les prénoms ne sont pas utilisés (…)*

RCM36 : voilà / ils ne peuvent pas sauter là non /(…) donc ***tu vois*** *c'est Franck son père (…)*

RCM 90: bah voilà elle se dit je suis pas ça elle regarde dans le dictionnaire et elle se dit je ne suis pas ça / tu vois

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM 93: bah lui il va chez en fait cela va peut-être te paraître bizarre mais il est hospitalisé c'est comme ça que cela se termine l'histoire avec son père il va à l'hôpital et il y reste deux ans et il va apprendre à l'hôpital tu vois il raconte (…)

RCM95 : à l'hôpital il apprend à dessiner / il va réapprendre à marcher il va s'initier le dessin / tu vois 5-6 ans (…)

*RTM10 : (…) / **tu vois** là il y a relation communication temps espace projet (…)*

RTM92 : (…) tu vois par exemple poil de carotte jules renard lui il explique (…)tu vois par exemple poil de carotte jules renard lui il explique (prend le livre) tu vois il dit il a tout un programme à faire il doit aller à la cave il doit aller fermer aux poules eugénie qui fait sortir les poules rire

RTM13 : (…) c'est trop lourd pour elle elle a dix ans donc tu vois des choses à faire un emploi du temps chargé pour les enfants (…) quand il chante des chansons il faut qu'il traduise en français par exemple un jour tu vois il le raconte il chante un groupe (…) alors tu vois il y a un emploi du temps (…)

*RTM14 : (…) c'est comme tous les jours **tu vois** / donc c'est pour ça (…) donc **tu vois** le temps c'est tout ça // (…)*

*RTM26 : (…) il va faire ses devoirs dans le car il va cacher ses affaires d'école derrière l'école **tu vois***

*RTM27 : t'es nulle **tu vois** elle elle ne vit pas toutes les situations difficiles qui sont là forcément*

*REM65 : que ils peuvent être rejetés ou qu'il y a trop de monde dans la maison donc **tu vois** cela peut être plein de choses (…)*

*REM74 : (…) donc **tu vois** l'espace c'est ça (…) donc **tu vois** c'est aussi l'espace (…)*

*REM76 : (…) elle court **tu vois** donc l'espace c'est tout ça (…)*

*REM2 : oui mais c'est parce qu'ils ont vécu des choses différentes parce que **tu vois** on a parlé de la communication on a parlé du temps on a parlé de la relation*

tu vois prend le sens de la constatation

*RRM59 : (…) **tu vois** tu as réagi(…)*

*RRM67 : **tu vois** tu peux le faire*

*RRM69 : **tu vois** il n'y aura que toi qui sauras il suffit que tu ne le dises à personne et bah tu peux le faire*

*RRM79 : **tu vois** tu as fait des actions réactions*

*RRM 119: **tu vois** regarde on a ça //*

*RRM161 : (…) elle veut réagir **tu vois** tu peux dire*

*RRM 165: (…) **tu vois** on peut faire ce qu'on veut*

*RCM1 : Donc **tu vois** la dernière fois donc j'avais c'est où c'est là donc la dernière fois **tu vois** là j'ai les histoires des personnes là où est-ce que j'ai mis ça (cherche ce qui doit être donné à Cécilia) ah voilà tu te souviens tu avais donné des éléments*

*RCM44 : **tu vois** faire croire que l'enfant a cassé quelque chose (…)*

*RCM95 : (…) **donc tu vois** il y a apprendre (…)*

*RCM48 : **tu vois** Germain lui (…) **tu vois** il écrit (…) **tu vois** il écrit à table (…) (M montre le livre)*

*REM70 : (…) euh c'est Germain qui est là **tu vois** (M montre le livre)*

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de C

*RRM11 : donc euh alors ce que **tu me dis** je l'enregistre (…) toi ce que **tu me dis** je ne te dis pas ce que **tu me dis***

*RRM65 : moi je me souviens **tu as dit** que si tu écris une histoire tu la dédicacerais pour ta mère*

*RRM77 : ouais /// d'accord / donc est-ce tu as mené l'enquête pardon **tu me l'as dit** /*

*RRM 127: **tu as dit** tout à l'heure insulter dans sa tête*

*RRM128 : ce que **tu as dit** tout à l'heure*

*RRM79 : tu vois tu as fait des actions réactions // et tu te souviens après **si tu te dis** ah bah peut-être que ça ça va avec ça tu le notes ou tu le notes dans ta tête et après tu me le diras d'accord*

*RRM 119: tu vois regarde on a ça // tu as choisi un **tu me dis** une fille*

*RCM55 : /// et sinon comment comment l'autre fois **tu disais***

RCM82 : bah oui quand tu dis (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RCM105 : oui là oui oui **ce que tu as dit** tout à l'heure /// oui **ce que tu as dit** avec ton père à l'instant oui oui*

*RCM146 : ouais à partir de **ce que j'ai dit** tu inventes à partir de **ce que tu as dit***

RTM29 : eh bah là c'est pareil Myriam elle va voir son oncle et sa tante donc tu vois certains vont avoir certaines réactions

RTM8 : (…) en lien avec ce que tu avais dit (…)

RTM97 : elle montre qu'elle fait des bêtises elle montre qu'elle n'est pas d'accord c'est ce que tu m'as dit là (…)

REM81 : parce que tu as dit j'ai écouté t'as dit (…)

REM88 : tu m'as dit que à un certain moment ton père (…)

REM90 : (…) c'est ça tu m'as dit (…)

REM93 : je me permets de le dire parce que tu me l'as dit et tu m'as dit (…)

REM 103: (…) / tu m'as dit que tu repartiras en avril / (…)

RRM83 : (…) tu me diras quand on aura terminé (…)

L'énoncé de M

RRM20 : je vais te raconter l'histoire de Franck

*RRM36 : ils vont aussi faire quoi / **je t'ai dit** qu'ils ne pouvaient pas aller chez euh dans leur famille*

RRM39 : (…) quand je dis gérer le ressenti je dis (…)

*RRM78 : (…) Germain **je t'ai dit** (…)*

RCM9 : cela veut dire aussi ne pas être appelé par son prénom ou avoir un surnom / cela veut dire aussi vivre certaines situations de communication je vais expliquer après

RTM13 : (…) c'est à dire tu sais je te l'ai dit il est coréen (…)

RTM24 : (…) tu sais ce que je t'ai dit le père ne veut pas

RTM10 : (…) je t'avais dit bon la communication

RTM26 : (…) je te l'ai dit l'autre jour Myriam ce qu'elle fait (…)

REM68 : (…) je te dis comment cela se passe et après je te dirai(…)

*REM 41: qu'est ce que t'en penses quand je te **raconte ça***

Enoncé de C et M : déictique on

*RTM56 : (…) **on l'a dit** ensemble ils sont au foyer*

*REM2 : oui mais c'est parce qu'ils ont vécu des choses différentes parce que tu vois **on a parlé** de la communication **on a parlé** du temps **on a parlé** de la relation*

REM153 : donc ensemble on parle d'une expérience qui est difficile et on parle des actions et réactions on parle de ce que la personne a fait

REM155 : (…) nous on en parle (…)

Tu sais

*RRM 160: eh bien là on l'a faite **tu sais** // ou pour la prochaine fois*

*RCM 109: (…) **tu sais** certains sont opérés de là (…)*

*RCM135 : (…) **tu sais** comment ils vont l'appeler (…)*

*RCM143 : (…) // **tu sais** je t'ai donné les documents la dernière fois (…)*

*RCM29 : donc il entend vraiment elle dit aussi qu'il est jaune il est chinois elle dit qu'il fait des chinoiseries **tu sais** il est coréen*

*RTM13 : bah lui c'est le contraire il doit fermer aux poules il a plein plein de trucs à faire Marie elle dit ce n'est pas le fait de faire des choses bah non on veut bien aider **tu sais** mais c'est le fait d'avoir plein de choses à faire (…)*

*RTM13 : (…) c'est à dire **tu sais** je te l'ai dit il est coréen (…)*

*RTM24 : y en a ils vont s'opposer **tu sais** ce que je t'ai dit le père ne veut pas*

Questions

Questions rhétoriques question/réponses

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM17 : (…) euh pourquoi je commence par les relations parce que comme on va les rencontrer tout le temps ces personnes là

RRM19 : (…) cela veut dire quoi cela veut dire pour lui (…)

RRM35 : (…) ils recherchent de l'information cela veut dire quoi ils observent (…)

RRM36 : ils vont aussi faire quoi /

RCM46 : donc du coup une situation vraiment difficile et aussi la communication ***c'est quoi*** *c'est le fait de pouvoir faire de bouger*

RTM10 : (…) aujourd'hui on va parler du temps / tu vois là il y a relation communication temps espace projet aujourd'hui on va parler du temps en quoi le temps peut être une expérience difficile pour les personnes qui sont là (…)

REM63 : (…) nous on est sur l'espace je t'ai parlé du temps de la communication l'espace bah y a quelques personnes ***cela veut dire quoi l'espace*** *(…)*

Questions avec tu sais n'attendant pas de réponses

RCM13 : (…) / ***tu sais ce qu'elle fait*** *sa mère pour qu'il se taise elle lui met un torchon dans la bouche*

RCM137 : (…) ***et tu sais ce qu'ils font les parents*** *(…)*

RCM11 : (…) exactement sa mère ***tu sais*** *ce qu'elle fait (…)*

RCM18 : Myriam elle n'est pas appelée par son prénom sa mère ***tu sais comment*** *elle l'appelle vermine*

RCM34 : parce qu'en fait il a fait un cadeau et elle veut savoir où il a eu l'argent et aussi ***tu sais pourquoi*** *parce qu'elle l'accuse*

RCM42 : oui oui Germain ***tu sais ce qu'il dit*** *lui à table (…)*

RCM137 : (…) et tu sais ce qu'ils font les parents c'est le temps (…)

Question indirecte attendant une réponse

RRM 33: (…) ***je sais pas si*** *tu en as lu des contes de fées ils parlent de marâtre*

Question attendant une réponse

RCM18 : Myriam elle n'est pas appelée par son prénom sa mère tu sais comment elle l'appelle vermine peste Franck son père l'appelle vaurien poil de carotte s'appelle poil de carotte ***tu sais pourquoi***

RCM9 : oui

(…)

RCM50 : aux poules non parce qu'elles sont pas dans la maison mais elle pourrait très bien parler aux poules puisque la mère d'Aline ***tu sais*** *ce qu'elle fait tu sais Aline*

RCC50 : Aline c'est qui

RCM135 : ils n'utilisent pas son prénom au contraire tu sais comment ils vont l'appeler

RCC135 : non

(…)

RCM143 : (…) // tu sais je t'ai donné les documents la dernière fois

RCC14 3: oui

Référence à l'histoire de C dans l'hétérobiographie

RTM28 : (…) tu vois comme ton histoire (…)

C fait des commentaires sur l'hétérobiographie

A la suite de l'hétérobiographie sur Barbara avec l'insulte énoncée par sa mère, C énonce ce que Barbara a énoncé et que M va donc énoncer. Elle devance le contenu hétérobiographique.

RCM89 : elle regarde ces mots là / putain

RCC 89 : bah c'est pas elle

En RC2, elle réagit sur un élément donné par M à propos de la fin de la relation entre Tim et son père : elle fait une interprétation avec le groupe verbal *terminer l'histoire* utilisé par M dans son énoncé hétérobiographique, interprétation qui remet en cause ce que M énonce : coordination *adversative* + phrase à la forme négative *ne pas*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM 93: bah lui il va chez en fait cela va peut-être te paraître bizarre mais il est hospitalisé c'est comme ça que cela se termine l'histoire avec son père il va à l'hôpital et il y reste deux ans et il va apprendre à l'hôpital tu vois il raconte (C prend le livre)

RCC 93: mais c'est le début ce n'est pas la fin

En RT3, elle émet une évaluation positive : présentatif *c'est* + adverbe *bien* sur le rapport aux devoirs que le père de Franck ne veut pas qu'il fasse.

RTM24 : y en a ils vont s'opposer tu sais ce que je t'ai dit le père ne veut pas

RTC24 : oui c'est bien

En RE4, elle fait une complémentation concernant l'hétérobiographie de Germain sur l'espace : puisque la mère n'est pas présente, le fils peut bouger.

REM71 : il doit rester du matin jusqu'au soir alors que sa mère sa sœur et son père sont partis voir des amis lui il doit rester dans une pièce il ne doit pas bouger

REC72 : il peut quand même bouger si sa mère n'est pas là

En RE4, elle fait une évaluation de la distance que M a énoncée concernant Myriam. Elle évalue la quantité avec le nombre des kilomètres et l'adverbe beaucoup et elle l'évalue ensuite par rapport à elle avec le déictique ici référant au foyer.

REC75 : c'est beaucoup 8 km

REC76 : déjà un km d'ici à l'école

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

En RC2, M montre le livre de Franck à la séquence A table. C regarde.

*RCM48 : (…) Franck **(prend le livre) tu vois il écrit il dit cette petite** tyrannie tu vois il écrit à table à table il a plein d'articles en fait il a un règlement à suivre à la lettre il est en cm2 là et donc il ne doit pas faire grincer la chaise quand on l'approche de la table (**lecture des différents articles**, C écoute attentivement sans rien dire et sans bouger) (…)*

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

*RRM10 : après moi je te pose des questions fin pour savoir si cela te rappelle des choses des points communs des différences et tout au fur et à mesure sur la relation les actions réactions la situation de vie après les transformations **ça là** et après on passe là (montre le tableau) //*

*RRM97 : donc de toute façon je vais te donner **ça** (pochette) donc si maintenant on construit une histoire qu'est-ce que tu as envie de choisir **là** (tableau)*

Les livres, les personnes

En RR1, M prend le livre de Johnny pour parler de sa réaction avec le terme *mère*.

*RRM38 : (…) et qu'est-ce qu'il fait **lui Johnny** il prend le dictionnaire il ouvre le dictionnaire là il explique **(prend le livre de Johnny)** il prend la définition du mot mère et prend la définition du mot maternel il dit à sa mère adoptive il lui dit en face il lui dit t'es pas ça c'est pas ça que t'es c'est ce qu'il lui dit*

M fait référence aux livres en même temps qu'au principe de l'hétérobiographie :

*RRM9 : donc euh tu vois moi **là** je pars du vécu des personnes-**là***

*RRM20 : je vais te raconter l'histoire de Franck **Ce père que j'aimais malgré tout (montre le livre)** l'histoire de Johnny Subrock l'histoire de Marina Picasso l'histoire de Lorène de Tim de Germain et de Myriam (montre les livres)*

*RRM83 : ils font des récits comme **ça** alors ils font des récits comme **ça** (…) et tous **ceux-là** ils disent qu'ils écrivent (…)*

*RRM13 : quand je te dis que je te parle du vécu des autres personnes c'est parce que ces **personnes-là***

*RRM17 : (…) donc l'histoire de qui / euh pourquoi je commence par les relations parce que comme on va les rencontrer tout le temps ces **personnes-là***

*RRM35 : ouais et donc en fait dans les personnes que moi j'ai rencontrées et dans les **personnes-là qui sont là***

*RRM83 : (…) tu me diras quand on aura terminé si toi ça t'a aidé d'avoir ces **histoires-là***

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RCM17 : (…) le **grand-père-là** c'est le seigneur c'est lui qui décide (…)*

*RCM17 : (…) / et en fait **ceux qui sont là** ne sont pas appelés par leur prénom(…)*

*RCM 20: (…) alors **là Johnny** c'est lui qui en entend le plus parce que quand ils ne sont pas appelés par leur prénom / des fois c'est **celui-là celle-là (montre les livres pour parler de Myriam et Germain)***

*RCM48 : (…) **là Poil de Carotte** (…)*

*RCM10 : et cela veut dire aussi communiquer d'une certaine façon alors ça je vais te dire / alors je repars **sur eux** /*

*RCM 93: bah **lui** il va chez en fait cela va peut-être te paraître bizarre mais il est hospitalisé c'est comme ça que cela se termine l'histoire avec son père il va à l'hôpital et il y reste deux ans et il va apprendre à l'hôpital tu vois **il raconte (prend le livre)***

M montre en se déplaçant

Les livres

En RC2, M montre le livre de Germain et les colonnes faites par sa mère.

*RCM11 : dès que le beau père arrive dit vous avez un seul droit ici celui de vous taire le droit mais de se taire / Germain / il faut qu'il se taise / exactement sa mère tu sais ce qu'elle fait / il l'a mis dans son livre **(se lève et montre le livre)** sa mère elle tient un livre elle fait une colonne débit crédit / tout ce qu'il fait et ne fait pas et surtout tout ce qu'il dit et ne dit pas*

RCC11 : hon

RCM12 : et donc un cahier d'un côté ce qu'il dit d'un côté ce qu'il ne dit pas (montre à C.)

RCC12 : ah ouais

Les étiquettes

M énonce l'intitulé de l'étiquette en même temps qu'elle se lève et se déplace vers le tableau où se trouve l'étiquette.

RRM32 : alors comment est-ce qu'ils réagissent / si tu te souviens Brasse Bouillon qu'est-ce qu'il fait / déjà (se lève et se déplace) il va apprendre

RCM 88 donc je t'ai dit Myriam elle est pas appelée par son nom et son prénom donc là on va être dans les réactions on va être sur se définir là (se lève)

RCM 117: ouais donc là on reprend communication parce qu'on l'avait // donc là action réaction (se lève pour montrer)

Les actions

RCM42 : oui oui Germain tu sais ce qu'il dit lui à table / il dit qu'il passe 9 repas sur dix debout à côté comme un majordome il est debout comme ça (se met debout)

RCM43: et aussi la communication c'est faire c'est dire ahlalala tout ce que tu me coûtes le père de Franck dit ça à Franck il entend ça ou alors le père qui dit c'est de ta faute si cela se passe mal avec ta mère ou alors qui font croire des choses c'est-à-dire ils vont dire par exemple ici c'est blanc (montre le mur qui est violet)

M lit

A plusieurs reprises, M lit des passages de livre : le passage de Franck *A table,* le passage de la *mie de pain* de Poil de Carotte, le passage de Johnny sur le dictionnaire.

Hétérobiographie expositive

Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

L'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative. Mais l'est-elle pour C ? Autrement dit, a-t-elle repéré le schéma à travers l'hétérobiographie ? L'hétérobiographie produit-elle des effets sur C : sur son ressenti et sur sa future histoire ? Il est possible de dire qu'elle l'intéresse en RR1, RC2 et RT3 mais qu'elle s'en lasse en RE4 mais que finalement, elle l'a intéressée. En effet, en RR1, elle écoute, en RC2 et RT3, elle réagit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

beaucoup : elle s'enquiert de l'authenticité des récits, elle pose des questions et fait des commentaires alors qu'en RE4, elle fait remarquer que ce sont toujours les mêmes livres. Toutefois, son évaluation globale est une évaluation positive et son évaluation de la présence de l'hétérobiographie est aussi positive.

L'énoncé hétérobiographique prend en compte C : elle la pose comme auditrice et comme interlocutrice puisqu'elle la questionne et lui répond sur des éléments hétérobiographiques. L'interaction 1 repose sur plusieurs séquences hétérobiographiques qui sont de nature différente horizontalement. En effet, l'on a pu constater que verticalement, le contenu était différent d'une catégorie à l'autre mais aussi horizontalement. Ici, horizontalement, la nature de l'énoncé est aussi différent. En RR1, il y a d'abord des séquences hétérobiographiques expositives et interactives-phatiques, il y a un peu d'hétérobiographie démonstrative. En RC2 , apparaissent des séquences hétérobiographiques plus complexes : interactive-phatique, interactive dialogale, expositive, démonstrative. L'hétérobiographie est globalement très peu illustrative. La différence entre les deux premières rencontres RR1 et RC2 et les dernières rencontres RT3, RE4 et RP5 reposent d'une part sur le contenu hétérobiographique qui est moins important et d'autre part, sur l'enchaînement avec le récit oral puisqu'il existe peu dans ces dernières rencontres. Il faut noter que face à l'hétérobiographie démonstrative, C réagit : elle regarde, elle écoute et elle réagit par des phatiques. Cette hétérobiographie démonstrative repose sur l'expérience familiale difficile et les réactions. Il en manque quelques unes : la révolte de Poil de Carotte, le temps des activités pour Johnny et Germain. A-t-elle mémorisé suffisamment d'éléments pour faire son histoire ?

Le contenu hétérobiographique mémorisé

Mémorisation du fonctionnement de la thématique interactionnelle 1 ?

En posant la question sur le support, C exprime ici le fait qu'elle a intégré le fonctionnement interactionnel 1 à savoir s'appuyer sur les récits des personnes. En effet, alors que M l'interroge son énonciation terme interrogatif pourquoi + verbe dire deuxième personne du singulier + déictique *ça* référent à l'énonciation de C, C répète cette phrase mais cette fois de manière déclarative et affirmative introduite par la conjonction *parce que*.

REC1 : c'est toujours les mêmes livres ↑

REM2 : pourquoi tu dis ça ↑

REC2 : parce que c'est toujours les mêmes

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Les questions de rappel de M

Dans la mesure où l'utilisation la forme stéréotypée *tu te souviens* comporte chaque fois une réponse de C et que cette réponse est différente, n'est pas abordée la forme phatique et les réponses de C sont analysées plus loin.

M vérifie à plusieurs reprises si C a mémorisé ce qu'elle a énoncé dans la rencontre précédente. Ainsi, elle peut utiliser cette forme stéréotypée sous forme de question rhétorique qui n'appelle pas de réponses et lui poser aussi cette question sur le thème ou sur ce qu'elle a dit en lui demandant de répondre.

Mémorisation de l'objet des rencontres

En RR1, M resitue C dans l'objet des rencontres et précisément dans le but du projet : formule stéréotypée de rappel *tu te souviens* + rappel des propos avec un discours indirect :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

verbes à l'imparfait et avec la référence au projet par le pronom personnel déictique on= nous, le substantif *recueil* et les verbes *faire* et *écrire*.

RRM1 : Tu te souviens quand on s'est vu la dernière fois je l'avais dit que on écrivait un recueil on faisait

Mémorisation d'une étape

En RR1, M fait référence au film : formule stéréotypée de rappel *tu te souviens* + pronom personnel *on* = nous + verbes *regarder, analyser, décrire* au passé composé + énoncé du titre du film.

RRM2 : (…) tu te souviens on a regardé et on a analysé décrit (…) Vipère au poing ↑

Mémorisation du thème,

M rappelle le thème avec la formule stéréotypée de rappel + énoncé de l'unité thématique *communication*

RTM10 : (…) tu te souviens la communication ↑ (…)

Mémorisation du vécu d'une personne

M évoque à plusieurs reprises le vécu du personnage du film de Vipère au poing.

Formule stéréotypée de rappel + énoncé du surnom du personnage + évocation d'un élément de son vécu + verbe *vivre*

RRM17 : (…) // tu te souviens Brasse Bouillon il vit avec sa mère ↑

Formule stéréotypée de rappel + énoncé du surnom du personnage + jeu de question/réponse avec la catégorie *apprendre* puisque la question et la réponse reposent sur le faire.

RRM32 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon qu'est-ce qu'il fait / (…) c'est-à-dire que il mène l'enquête si tu te souviens ↑ (…)

RRM33 : tu te souviens il le dit ça ↑

Formule stéréotypée de rappel + énoncé du surnom du personnage + renvoi à la catégorie *communication non-verbale* introduit par le présentatif *c'est* + le substantif regard en RCM46 et en RCM47 discours rapporté de la mère.

RCM : (…) tu te souviens dans Brasse Bouillon c'est les regards qui sont importants la mère dit qu'elle n'aime pas les regards faux elle veut qu'ils la regardent dans les yeux ↑

RCM47 : elle dit de la regarder dans les yeux elle saura ce qu'ils pensent tu te souviens qu'elle dit ça la mère

M interroge en RE4 sur la catégorie espace : terme interrogatif *est-ce que* + formule stéréotypée de rappel + énoncé du titre du film + indication du lieu en REM66 et en REC69, elle évoque l'isolement avec le verbe *séparer*.

REM66 : (…) est ce que tu te souviens dans vipère au poing à la fin ils sont au lac ↑

REM69 : dans vipère au poing tu te souviens elle sépare les frères ↑

En REM77, M place sa formule de rappel dans une interrogation avec le terme interrogatif est-ce que :

REM77 : tu te souviens dans vipère au poing quand elle arrive dans la chambre est ce que tu te souviens ce qu'elle fait ↑

M interroge par ailleurs sur le vécu d'autres personnes

Sur Lorène avec le thème de la communication : énoncé du thème + du prénom + formule stéréotypée de rappel

RCM10 : (…) la communication lorène elle dit dès que le beau père arrive tu te souviens elle a un beau père elle a dix ans

Sur Johnny : formule stéréotypée de rappel + avec la thématique de la communication avec l'action regarder dans le dictionnaire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM89 : (…) tu te souviens je t'ai dit que Johnny regardait dans le dictionnaire le mot mère maternel (…)

Sur Barbara : formule de rappel stéréotypée + lien avec l'action projet avec la catégorie avoir un projet conjuguée au plus-que-parfait

RCM108 : (…) Barbara tu te souviens je t'avais dit qu'elles avaient eu un projet celui d'être infirmière

Mémorisation d'une personne

M interroge sur l'identité d'une personne : terme interrogatif *est-ce que* + formule stéréotypée de rappel + locution interrogative *qui est* avec prénom de la personne.

REM69 : (…) est ce que tu te souviens qui est Johnny

Mémorisation du contenu de ses histoires

M fait référence au contenu des histoires faites avec C :

formule stéréotypée de rappel en début de phrase + prénom du personnage

RTM8 : (…) euh tu te souviens tu avais choisi floriane (…) et puis je t'ai rapporté l'histoire en lien avec ce que tu avais dit comme élément et puis finalement j'ai fait une histoire

Prénom du personnage + formule stéréotypée de rappel en fin de phrase dans une proposition interrogative avec la modalité *savoir* sous forme négative

RPM39 : tu avais fait celle là celle avec floriane je sais pas si tu te souviens

Formule stéréotypée de rappel + groupe nominal désignant l'histoire

RPM42 : t'avais fait une autre histoire tu te souviens l'histoire d'Eugénie ↑

Mémorisation de la définition d'une histoire de résilience

M pose la question à deux reprises en RE4 et en RP5.

REM32 : (…) est ce que tu te souviens ce que c'est que des histoires de résilience ↑ //

RPM43 : (…) histoire de résilience tu te souviens ce que c'est ↑

Les réponses de C

Dans la mesure où les réponses de C ne sont pas toutes des réponses positives, il est intéressant de les analyser avec l'hétérobiographie interactive.

Le film

Ses interventions réactives sont des interventions positives c'est-à-dire

soit des interventions positives phatiques,

RRM32 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon qu'est-ce qu'il fait ↑ / (…) c'est-à-dire que il mène l'enquête si tu te souviens ↑(…)

RRC32 : hm

REM69 : dans vipère au poing tu te souviens elle sépare les frères ↑

REC69 : hm

soit positives avec mot phrase oui

RRM33 : tu te souviens il le dit ça ↑

RRC33 : oui

RRM17 : (…) // tu te souviens Brasse Bouillon il vit avec sa mère ↑

RRC17 : ouais

RCM47 : elle dit de la regarder dans les yeux elle saura ce qu'ils pensent tu te souviens qu'elle dit ça la mère

RCC 47: oui

REM66 : (…) est ce que tu te souviens dans vipère au poing à la fin ils sont au lac ↑

REC66 : oui

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

soit positive avec mot phrase et reprises sous une forme personnelle de la formule de rappel

RCM : (…) tu te souviens dans Brasse Bouillon c'est les regards qui sont importants la mère dit qu'elle n'aime pas les regards faux elle veut qu'ils la regardent dans les yeux ↑

RCC46 : oui oui je me souviens

Et elles sont aussi des interventions réactives négatives avec le mot phrase *non*. Cette intervention conduit donc M a formulé sous forme interrogative un contenu référent au lieu avec le groupe nominal dans la chambre des frères. C répond alors sur ce contenu par une réponse réactive exacte puisqu'elle décrit ce que fait la mère.

REM77 : tu te souviens dans vipère au poing quand elle arrive dans la chambre est ce que tu te souviens ce qu'elle fait ↑

REC 77: non

REM77 : dans la chambre des frères ↑

REC78 : euh elle range les jouets les posters le chauffage // et le truc qui chauffe là

Les personnes et leur vécu

En ce qui concerne, Lorène, Johnny et Barbara, C fait des interventions réactives positives. Toutefois, en RE4, alors que M l'interroge sur la personne de Johnny, C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

REM69 : (…) est ce que tu te souviens qui est Johnny ↑

REC70 : non

Or, C a commencé la rencontre en indiquant que c'était toujours les mêmes livres. Il semble donc qu'elle ait effectivement mémorisé le fonctionnement interactionnel qui repose sur les *mêmes* livres mais qu'elle n'a pas mémorisé une des personnes qu'ils représentent. M aurait peut-être dû vérifier ici la mémorisation des autres personnes. Toutefois, il n'est pas important qu'elle mémorise les prénoms mais le contenu des expériences et des actions.

Le contenu de ses histoires

Elle fait des interventions réactives positives soit phatiques, soit avec le mot phrase oui.

RTM8 : (…) euh tu te souviens tu avais choisi floriane (…) et puis je t'ai rapporté l'histoire en lien avec ce que tu avais dit comme élément et puis finalement j'ai fait une histoire

RTC8 : hm

RPM39 : tu avais fait celle là celle avec floriane je sais pas si tu te souviens

RPC39 : si

RPM42 : t'avais fait une autre histoire tu te souviens l'histoire d'Eugénie ↑

RPC42 : oui

La définition des histoires de résilience (voir plus loin)

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

C a-t-elle mémorisé toutes les catégories avec leur contenu ? Cette question se pose à face à l'usage des catégories.

Au moment du choix, elle répond par le mot phrase *oui* à la question de M comportant la formule stéréotypée *tu te souviens* avec la catégorie *adopter une attitude* énoncée à travers le verbe *s'opposer* et la catégorie *gérer le ressenti* énoncée à travers le groupe nominal *gérer ce qu'il ressent*, elle choisit l'étiquette *situation agréable* en RC2 : démonstratif déictique *celui-là*.

RCM118 : ça tu te souviens c'est le fait de s'opposer ↑ // gérer ce qu'il ressent ↑ /// et euh

RCC118 : oui

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(…)

RCC126 : alors euh celui-là et

RCM127 : situation agréable

Toutefois, C apporte un sens à cette catégorie. En RT3, elle choisit la catégorie *adopter une attitude*. Elle semble signifier *s'opposer* et cela s'exprime par un exemple *faire des bêtises*. En effet, lors de RT3, C et M choisissent des éléments pour construire l'histoire au moment de la séquence *faire une histoire*. M énonce la catégorie et demande à C un exemple : présentatif *c'est* au conditionnel + terme interrogatif *quoi*. C propose comme exemple *faire des bêtises*. Ainsi, afin de déterminer si l'histoire de C est une histoire de résilience c'est-à-dire s'appuie sur les éléments proposés, M va poser deux questions : l'une avec l'expérience temporelle difficile exprimée à travers la locution *par rapport à ça* et l'autre avec l'action du personnage. Face à la première question sur l'expérience temporelle difficile exprimée à travers la locution *par rapport à ça,* C fait une intervention réactive positive et de reprises puisqu'elle répond par le mot phrase *oui* et en reprenant la locution *par rapport à ça.*

RTM82 : adopter une attitude ce serait quoi face au temps qui est difficile ↑

RTC82 : elle ferait des bêtises

RTM83 : elle ferait des bêtises est-ce qu'elle ferait des bêtises par rapport à ça ou ↑

RTC83 : oui par rapport à ça

M cherche, ensuite, à déterminer le sens de *faire des bêtises* et précisément à déterminer à quelle catégorie il appartient. Ainsi, elle pose la question du sens : locution métalinguistique interrogative au conditionnel *cela veut dire quoi* + reprise de l'exemple + question interprétative introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + proposition d'une interprétation avec le verbe *s'opposer à* + indication d'une personne. C ne répond pas autrement que par une interjection *hm*. M poursuit alors son questionnement en changeant de personne parentale : *père* et en reprenant un énoncé métalinguistique interrogatif présentatif *c'est ça* + proposition avec modalité *vouloir* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + verbe infinitif *dire* + reprise de l'exemple *faire des bêtises*. C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais*.

Face à cette intervention, M fait alors le lien avec l'histoire que C a écrite et a donné à M. Elle prolonge alors son interprétation sur cette histoire groupe nominal *ton histoire*, elle cherche à situer l'exemple *faire des bêtises* dans la catégorie *adopter une attitude* : présentatif *c'est* + verbe *s'opposer*. C fait une intervention réactive négative par le mot phrase *non*. Face à cette intervention, M fait une interrogation interprétative conclusive : *donc* + reprise du verbe *s'opposer* par la catégorie *adopter une attitude* conjuguée à la troisième personne du singulier *elle* référant au personnage de l'histoire écrite de C à la forme négative *ne pas*. C ratifie cette interprétation par l'intervention réactive négative *non*.

RTM84 : cela voudrait dire quoi faire des bêtises est ce que cela veut qu'elle s'oppose à sa mère ↑

RTC84 : hm

RTM85 : à son père // c'est ça que tu veux dire quand tu dis faire des bêtises ↑

RTC 85: ouais

RTM86 : faire des bêtises c'est ça que tu veux dire dans ton histoire le fait qu'elle fasse des bêtises c'est le fait de s'opposer ↑

RTC86 : non

RTM87 : elle fait des bêtises quoi ↑

RTC 87: oui

RTM88 : d'accord donc là elle n'adopte pas une attitude dans ton histoire ↑

RTC88 : non

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ainsi, C choisit *adopter une attitude* pour le personnage de l'histoire que C et M inventent ensemble ; cette catégorie veut dire *s'opposer* et cela s'exprime par l'exemple *faire des bêtises*. Mais le même exemple pour l'histoire que C a inventée seule, a écrite seule, cela ne veut pas dire cela, cela veut dire *faire des bêtises*. A quoi tient cette différence de sens, si ce n'est au choix de la catégorie et aux choix des personnages ? En effet, C donne cet exemple suite au choix de la catégorie *adopter une attitude* et elle le met en lien avec le personnage *père* et non *mère* ; or, dans son histoire écrite, il est question du personnage *mère*. De plus, dans son histoire, si C dit qu'elle ne s'est pas appuyée sur les éléments vus ensemble, cela peut vouloir dire que *faire des bêtises* est, pour elle, soit une nouvelle catégorie et ne renvoie donc pas à une catégorie existante, soit une autre catégorie qui n'est pas adopter une attitude. Il faudra donc déterminer de quelle catégorie il s'agit puisqu'elle semble connaître le sens de *se définir* puisqu'elle a utilisé et demandé la définition, *adopter une attitude* puisqu'un réglage de sens vient d'être fait, *gérer le ressenti* puisqu'elle a répondu par un mot phrase *oui* à la question stéréotypée de rappel. Seule la catégorie *avoir un projet* n'a pas fait l'objet de questions. Toutefois, M l'a utilisée lors de l'hétérobiographie et du récit oral.

Ensuite, elle utilise les catégories en RR1 sans poser de questions lors de l'hétérobiographie et lors de la séquence *faire une histoire*. Mais alors qu'elle choisit dans la séquence *faire une histoire* en RR1 la catégorie *se définir* sans poser de questions, elle la choisit en RC2 en demandant ce que c'est : énoncé de la catégorie + locution métalinguistique interrogative *ça veut dire quoi*,

RCC18 : (…) se définir ça veut dire quoi ↑

Enfin, elle demande ce que signifie l'étiquette *autre* : déictique démonstratif *ça* référant à l'étiquette *autr*e que M énonce dans sa réponse + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* et l'étiquette *construire* par deux fois en RR1 et RC2 de manière déictique démonstratif déictique *celui-là* en RR1 et en RC2 *ça* référant à l'étiquette *construire* que M énonce dans sa question + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*.

RCC1122 : ça c'est quoi ↑

RCM123 : autre c'est justement ce qu'on veut

(…)

RRC 105: (…) // celui-là ↑

RRM 106: là cela veut dire qu'il a une situation avec sa famille il construit des choses un bateau sa famille

(…)

RCC125 : et après en transformation et ça c'est quoi ↑

RCM126 : construire

Le choix des catégories pour l'histoire fictionnelle : choix dialogal et monologal

Choix monologal de la part de C

Il n'y a pas véritablement de choix monologal de la part de C car M intervient à un moment ou à un autre. Ce qui change, c'est la manière de choisir. Tout d'abord, C interroge : sur une catégorie et sur le nombre des catégories. Ainsi, elle interroge sur la catégorie *personnage* non pour savoir ce qu'il y a à l'intérieur mais sur la raison de la présence de ce personnage : terme interrogatif *pourquoi*.

RRC 98: euh pourquoi animal ↑

Elle interroge ensuite sur le choix du nombre : pronom personnel déictique on = nous + modalité *pouvoir* + verbe *mettre* avec complément en en référence aux catégories + numéral *deux*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC102 : on peut en mettre deux ↑

Ensuite, en RC2, C se lève pour choisir et ce sans parler.

RCM 115: (M se lève) qu'est-ce que tu choisirais ici ↑

RCC115 : ///// hum (elle se lève pour choisir)

RCM116 : tu peux choisir le même ou d'autres là j'ai mis lion mais cela peut être n'importe quel animal

RCC116 : (elle choisit sans rien dire)

Enfin, en RT3, une seule catégorie est choisie sans l'intervention de M, C devance la question de M. En effet, M réagit par une intervention réactive positive par le mot phrase ouais au choix précédent de C et C enchaîne aussitôt sur le choix de la catégorie des transformations.

RTM73 : ouais

RTC73 : hm choix

Choix dialogal à partir d'une question de M

Le choix des catégories se fait à la suite des invitations de M.

Question avec terme interrogatif complexe

qu'est-ce qui et avec *est-ce que* + explicitation ou reformulation des étiquettes :

RCM 115: (M se lève) qu'est-ce que tu choisirais ici ↑

RTM70 : alors si toi tu choisis ici qu'est-ce que tu prends ↑

RTM71 : (…) / qu'est ce qu'il fait l'animal qu'est ce qu'il va faire ↑////

Question avec un déictique

RRM 101: alors ça ↑

RCM 117: (…) // donc là action réaction ↑

RTM72 : (…) et là ↑

Formes mixtes

termes interrogatifs *où + est-ce que*

RRM104 : alors dans l'autre où est-ce qu'il va aller notre personnage ↑

Explicitation des catégories par M

Face aux hésitations de C exprimées par des interjections euh, hum, et des pauses, M explicite les catégories : déictique démonstratif ça + locution métalinguistique peut vouloir dire + énoncé des catégories.

RRC 104: hum ///// euh /////

RRM105: donc ça peut vouloir dire qu'il retourne dans sa famille dans un foyer dans une autre situation dans un collège ↑

(…)

RCC 117: euh ////// heum

RCM118 : ça tu te souviens c'est le fait de s'opposer de gérer ce qu'il ressent /// et euh

Suite à la question déictique exprimée par le démonstratif celui-là référant à une étiquette, M explicite avec la locution métalinguistique *cela veut dire*.

RRC 105: (…) // celui-là ↑

RRM 106: là cela veut dire qu'il a une situation avec sa famille il construit des choses un bateau sa famille

Un choix particulier en RC2

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C choisit les éléments en RC2 en posant des questions sur les catégories et M y répond. Elle choisit le personnage puis pose des questions lorsqu'elle choisit dans les actions, la situation de vie après et les transformations. Elle choisit à la suite des réponses de M.

Elle choisit le personnage puis arrivée aux actions, elle hésite, si bien que M explicite le contenu.

RCC 117: euh ////// heum

RCM118 : ça tu te souviens c'est le fait de s'opposer de gérer ce qu'il ressent /// et euh

Ensuite, elle pose la question sur le contenu d'une catégorie dans les actions

RCC118 : oui et se définir ça veut dire quoi ↑

Puis, elle pose une question sur le contenu d'une catégorie dans la situation de vie après

RCC1122 : euh ou ou ou ça c'est quoi ↑

RCM123 : autre c'est justement ce qu'on veut

Et enfin, pose des questions sur le contenu d'une catégorie dans les transformations.

RCC125 : et après en transformation et ça c'est quoi ↑

RCM126 : construire il peut construire sa vie il peut construire quelque chose qui lui tient à cœur il construit sa famille une nouvelle façon d'être une maison un bateau

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

C interroge non pas les catégories utilisées par M mais l'hétérobiographie elle-même.

Interrogation sur le support de l'hétérobiographie

C questionne sur les livres, déictique démonstratif *ça* faisant référence aux livres sur les chaises, et plus précisément sur leur caractère autobiographique avec l'enfance : adjectif *vraies* + substantif *gamins*.

RCC13 : (…) ça c'est des vraies personnes quand ils étaient gamins ↑

C questionne sur le support utilisé adjectif même à chaque rencontre adverbe toujours.

REC1 : c'est toujours les mêmes livres ↑

Interrogation sur les personnes

L'interrogation porte sur les personnes. En RC2, M informe C que Johnny est coréen, C interroge alors M sur la mère adoptive de Johnny sur sa nationalité : question intonative avec adjectif *coréenne*.

RCC29 : et elle elle est coréenne ↑

Toujours en RC2, M énonce un élément hétérobiographique à propos d'une personne dont elle formule le prénom, C interroge M sur cette personne en reprenant le surnom et la formule interrogative *c'est qui*.

RCC50 : Aline c'est qui ↑

Enfin, en RC2 encore, M énonce un ensemble d'éléments hétérobiographiques sur plusieurs personnes, C regarde le livre de Tim Guénard et interroge sur son vécu : la coordination *et* permet de faire une question elliptique car cela revient à dire *et tout ce que vous dites là pour ces personnes-là, qu'en est-il pour Tim* ?

RCC92 : et Tim ↑

Interrogation sur un élément du vécu communicationnel en RC2

interrogation sur une définition d'une insulte : formule interrogative métalinguistique *cela veut dire quoi* + énoncé de l'insulte.

RCC27 : cela veut dire quoi zigomar ↑

interrogation sur une définition d'un mot : alors que M parle du pronom personnel *on* utilisé envers Germain, C pose sa question sous forme intonative avec l'emploi de la coordination

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

adversative *mais* et la formule métalinguistique *cela peut être* qui lui permet de faire une proposition de sens.

RCC30 : mais on cela peut être aussi une phrase on vient ici ↑

interrogation sur le vécu à table : M évoque la situation de Franck en ce qui concerne l'interrogatoire. C interroge sur un élément qui n'est pas communicationnel mais renvoie à la situation de l'interrogatoire puisque cela se passe dans la cuisine : adverbe *sans* + verbe infinitif *manger* avec un emploi métonymique pour la cuisine.

RCM37 : avant de partir il prend un petit carnet et il note le compteur électrique et quand il revient le soir il dit à son fils tu reviens ici il l'assoeit au milieu de la chaise euh sur une chaise au milieu de la cuisine et il lui dit ce qu'il a fait aujourd'hui il veut savoir ce qu'il a fait s'il a regardé la télé ce qu'il a fait s'il a téléphoné pendant comme ça il le questionne

RCC37 : sans manger ↑

M enchaîne alors sur la situation de deux personnes en référence aux propos de C sur les repas dont elle cite les prénoms Germain et Myriam. C interroge alors sur cette même situation et plus précisément sur la raison avec le terme interrogatif *pourquoi*. Elle poursuit son questionnement sur la situation du repas, verbe *manger*, sur les autres membres de la famille : substantif *parents*.

RCM39 : il manque beaucoup beaucoup de repas Germain Myriam aussi

RCC39 : pourquoi ↑

RCC40 : et eux ils mangent les parents

interrogation sur le nombre des insultes. M évoque le nombre des insultes que Johnny entend ; C interroge sur cette situation

d'abord sur leur nombre : négation restrictive que + énoncé du nombre,

RCC 22 : dans sa vie il en entend que 43

ensuite sur deux périodes de la vie : vie d'enfant et vie d'adulte avec l'adverbe *pendant* + adjectif *toute* + groupe nominal *sa vie* et vie d'enfants avec l'indication de deux âges un et dix ans et de l'intervalle avec la locution prépositionnelle *de … à*.

RCC23 : pendant toute sa vie

RCC 25: de 1 à dix ans il en a eu 43

Enfin, sur le nombre dans une journée : nombre + expression n fois par n.

RCC26 : 40 fois par jour

Interrogation sur un élément du vécu en rapport avec l'espace

Alors que M évoque l'espace restreint non libre pour Myriam concernant la salle de bains, C interroge M sur cette situation avec le terme interrogatif *comment*

REC67 : comment elle fait pour se laver ↑

Interrogation sur le projet d'édition

C formule des questions non sur le projet en général mais sur le volume lui-même comme cela a été évoqué précédemment : la forme, le contenu, etc. Et elle pose en RC2 une question sur la durée du voyage à Paris : terme interrogatif *combien de jour*.

RCC156 : combien de jour on restera à paris] ↑

Synthèse

C pose beaucoup de questions sur l'hétérobiographie en RC2 mais pas sur les étiquettes.

Mémorisation de la définition des histoires de résilience

Pour que C puisse mémoriser une définition des histoires de résilience, il faut qu'elle en connaisse la définition. Cette définition, elle peut la connaître à travers l'école et/ou à partir de celles que M donne explicitement. En ce qui concerne l'école, C n'en a pas entendu car

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

elle fait une réponse négative par le mot phrase *non* à la question totale portant sur ce sujet qui équivaut donc à *je n'en ai pas étudié à l'école*.

RV1M5 : (…) est-ce que tu en as déjà étudié à l'école des histoires de résilience ↑

RV1C5 : non

Outre l'explicitation de l'hétérobiographie, M donne la définition des histoires de résilience à plusieurs moments : en RR1, RT3 et RE4.

En RR1, après avoir abordé les transformations, M conclut sur la définition de la résilience ; toutefois, elle donne une définition en RRM84 avec les deux éléments sous une formulation particulière

Construction argumentative logique : *ce n'est pas parce que … que c'est*

évocation du vécu difficile sous forme conjuguée + évocation de la transformation avec le participe passé foutue mis en position d'attribut du sujet la vie.

Locution métalinguistique de définition en fin de répliques *c'est ça* + groupe nominal *histoire de résilience*

RRM84 : (…) ce n'est pas parce qu'ils ont vécu quelque chose de difficile que la vie est foutue c'est ce qu'ils se disent et c'est ce qu'ils font ils le prouvent c'est ça une histoire de résilience

Elle contextualise cette définition en référant aux personnes : elle fait porter cette définition par les personnes dont elle parle : présentatif *c'est* + expression *ce que* + verbe *se dire* troisième personne du pluriel. Elle répète ce procédé dans la réplique suivante : verbe *dire* avec pour sujet le pronom pluriel *elles* référant au groupe nominal *les personnes que j'ai rencontrées*. Elle redonne alors une définition des histoires de résilience en employant le même vocabulaire et la même formulation

Construction argumentative logique : *ce n'est pas parce que … que c'est*

évocation du vécu difficile avec le groupe nominal *notre vie au début* + la référence à la difficulté avec le démonstratif *cela* + verbe *être* au passé composé + évocation de la transformation avec le participe passé *foutue*.

RRM85 : elles le disent les personnes que j'ai rencontrées disent qu'elles ont vécu quelque chose de difficile c'est ce qu'elles disent (…) elles disent que ce n'est pas parce que notre vie au début cela n'a pas été ça que c'est foutu bah non

En RT3, M propose à nouveau une définition. Après avoir évoqué les transformations, elle termine sur la définition.

Syntagme nominal mis en apposition : *histoire de résilience*

Présentatif *c'est* + référence au premier élément de définition avec le couple vivre quelque chose de difficile et verbe résister et référence au second élément de définition avec la locution adverbiale et puis après + verbe construire à la forme conjuguée troisième personne du pluriel ils faisant référence aux personnes dont M vient de parler.

Contextualisation de la définition référence aux actions avec le terme *quoi* + à l'expérience familiale difficile avec le déictique *ici* + le groupe nominal *les parents* et l'adjectif *difficile,*

Explicitation avec la locution *c'est-à-dire* et le verbe *transformer*.

RTM59 : (…) histoire de résilience c'est vivre quelque chose de difficile résister les actions quoi à ce quelque chose ici bon avec les parents c'est difficile et puis après ils construisent c'est-à-dire ils transforment

Dans ces définitions, il n'y a pas la précision enfant/adulte.

En RE4, M demande finalement à C la définition : question stéréotypée de rappel introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + expression *ce que* + présentatif *c'est* + syntagme nominal *histoires de résilience*. C fait une intervention réactive de non-savoir.

REM31 : (…) est ce que tu te souviens ce que c'est que des histoires de résilience ↑//

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REC32 : je sais pas (rire)

Cette réponse conduit M à proposer à nouveau une définition ; toutefois, cette définition est élargie à d'autres situations.

Mise en apposition du syntagme

Présentatif *c'est* + premier élément de définition avec le couple *expérience difficile*

M précise la période : substantif *enfant* pour le premier élément

Elargissement : coordination adversative *mais* + locution métalinguistique *cela peut être*

Autres éléments de définition : substantif *maladie* et verbe *mourir*.

REM62 : (…) moi je te dis une histoire de résilience c'est l'histoire de personnes qui vivent quelque chose quand elles sont enfant de difficile par exemple mais cela peut être aussi des adultes qui ont une maladie et qui réagissent par rapport à une maladie ou des personnes qui ont un enfant ou des personnes qui ont un adulte mais qui meurent

M poursuit sa définition par les deux éléments les plus simples : verbe *résister* et *se construire* + évocation de la difficulté avec le groupe nominal *quelque chose de difficile*.

REM63 : une histoire de résilience c'est vivre c'est résister et se construire face à quelque chose de difficile

Finalement, C semble avoir compris car elle fait deux réponses différentes. En RE4, son intervention réactive est sur la modalité du *savoir* sous forme négative et en RP5, elle répond par l'affirmative avec le mot phrase *oui*.

REM32 : (…) est ce que tu te souviens ce que c'est que des histoires de résilience ↑//

REC32 : je sais pas (rire)

RPM43 : (…) histoire de résilience tu te souviens ce que c'est ↑

RPC43 : oui

Pour avoir confirmation, il aurait fallu demander à C de répéter la définition ou lui demander d'en donner des éléments.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Anthony

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

A a lu le recueil de contes *histoires de résilience* avec la psychologue du foyer. En RR1, il informe M de sa lecture. La question ne lui est pas posée mais la référence au recueil est faite en RR1 au moment où M présente à A le projet comme cela a été évoqué plus haut : référence déictique au recueil : démonstratif *ça*. A réagit aussitôt par une intervention réactive initiative informant M de sa lecture : verbe *lire* au passé composé première personne du singulier. Il informe par ailleurs du nombre avec l'adjectif numéral *une*. Il réfère au recueil de manière déictique : implicite partagé avec l'adverbe *là-dedans*.

RRM7 : (…) cela veut dire faire des histoires soit sous forme de contes soit sous une autre forme une histoire comme tu as envie de la construire la particularité de l'histoire donc ça tu vas voir il y en a six

RRA7 : j'en ai déjà lu une histoire qui est là-dedans

Un échange a lieu sur la lecture réalisée par A. A informe M

de son évaluation à deux reprises : évaluation positive avec le mot phrase *oui* ou encore *ouais* répété deux fois à la suite de la question de M et de l'expression *ça va*

RRM8 : (…) ça t'a plu ou pas ↑

RRA8 : oui ça va / (…)

RRM11 : (…) est-ce qu'elle t'a plu l'histoire ↑

RRA11 : ouais ouais

qu'il a lu avec une personne désignée par sa fonction : *psychologue*

RRA8 : (…) j'avais lu ça avec la psychologue anne

de la manière dont cela s'est passé : M veut s'assurer qu'il s'agit du recueil. Elle le montre avec le déictique démonstratif là et le nomme avec le substantif recueil. A fait une intervention réactive positive et initiative. Il informe M de sa rencontre avec le recueil rencontre pluriel puisqu'il fait référence à un pluriel avec le substantif livres au pluriel, rencontre avec l'histoire avec le présentatif c'est à l'imparfait et le groupe nominal démonstratif *cette histoire*, rencontre dans un endroit avec le complément circonstanciel *sur le meuble*.

de la nature de sa lecture : lecture d'une histoire et non du recueil entier démonstratif cette au singulier et adjectif numéral *une*, et lecture suivie d'une discussion avec l'adverbe *après* + verbe *parler* au passé composé avec le pronom personnel déictique *on* = moi et la psychologue + pronom en faisant référence à l'histoire

RRA9 : oui parce qu'il y avait des livres comme ça et puis y avait celui-là je crois oui c'était cette histoire eh ben il y avait des livres comme ça trois qui était posé comme ça sur le meuble et alors on en a pris un et on en a lu une

RRA10 : bah après on en a parlé

de l'histoire qui a été lue : le démonstratif cette s'accompagne de l'explicitation visuelle de l'histoire : celle du début intitulée *la boîte à mots*.

Ainsi, même si A n'a pas participé à la rencontre de prise de contact pendant laquelle M racontait une à deux histoires courtes de résilience, A en a lu et est donc au même niveau que les autres du point de vue de son appréhension de ce type d'histoires.

Les fiches hétérobiographiques

La question de la lecture des fiches hétérobiographiques n'est pas posée à A. M lui donne les fiches hétérobiographiques en RR1 : présentatif *voilà*. Elle fait référence à

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'hétérobiographie avec le terme exemples. Le verbe *mettre* fait référence implicitement au fait que M les a placées dans la pochette.

RRM167 : (…) voilà je t'ai mis tous les exemples de tout ce que j'ai dit

M ne fait pas référence aux fiches en RC2.

Le volume avec toutes les histoires

La lecture du volume ne peut être proposée puisque A est parti en famille d'accueil après RC2.

Ses propres histoires

M donne à A avant la rencontre dans la salle d'activités l'histoire qu'il a réalisée en RR1. Elle la lui donne lors de son goûter car il la lui demande. En effet, A et Cl sont ensemble en train de goûter lorsque M arrive au foyer. Une discussion s'enclenche sur les histoires qu'ils ont réalisées avec M. M les informe qu'elle a apportée leur histoire respective : ils souhaitent donc l'avoir même s'ils voient M après. M la leur donne. A et Cl sont silencieux et regardent le papier : leur histoire, la mise en page avec leur prénom, la date, un motif de décoration. Lorsque M rencontre A dans la salle d'activités après le goûter, M s'enquiert de savoir si A a effectivement lu son histoire pendant le goûter : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *lire* au passé composé deuxième personne du singulier avec complément *l'* faisant référence à l'histoire. A fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et la locution adverbiale pas encore et initiative puisqu'il informe de ce qu'il a réalisé comme opération cognitive sur son texte avec le verbe *regarder*, la négation restrictive *que* et l'objet de son observation avec le substantif *début*.

RCM5 : ouais ouais ah ouais d'accord /// alors est-ce que tu l'as lue ↑

RCA6 : non pas encore j'ai regardé que le début

Dans la réplique suivante, bien qu'elle porte en partir sur l'histoire, M ne demande pas à A de lire son histoire ; elle félicite A avec l'adjectif *fier*, elle fait référence au projet avec le verbe terminer et non à l'histoire mais aux histoires de A avec le pluriel du groupe nominal toutes celles que tu auras faites et finalement, elle manifeste sa satisfaction de voir A : adjectif *contente*.

RCM6 : tu peux être fier de ton histoire (A sourit et se redresse) // tu vois là quand on aura terminé là bah après tu pourras choisir parmi toutes celles que tu auras faites // bon bah je voulais te dire que je suis contente de te voir

RCA7 : ouais

Les suggestions sur ses propres histoires

Des suggestions ont été apportées lors de la narration en RC2. Des suggestions sur les histoires écrites pour la phase de révision n'ont pas été proposées à A puisqu'il n'était plus présent dans le foyer.

Le film

A participe à la projection du film et à l'analyse du film. Il regarde le film sans bouger. Mais lors du moment de l'analyse du film, il prend systématiquement la parole à chacune des catégories. Il devance les questions de M sur les catégories. En effet, l'analyse du film se fait par la découverte successive des cartes correspondant à une unité thématique. A devance M sur l'unité suivante à aborder. Il ne fait aucune interprétation différente de celle proposée par M ou envisagée par la théorisation. Il veut répondre à tel point qu'une dispute débute entre lui et l'autre jeune du foyer, Cl, qui veut lui aussi expliquer le film. Ainsi, A est très actif dans l'analyse du film. Les catégories ne lui posent pas de problèmes : il ne pose pas de questions sur ces catégories. Il les comprend puisque soit il les devance, soit il les explique par un exemple avec le film. L'éducateur est surpris par tant de participation

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

puisque c'est la première fois que A rencontre M et que A était plutôt réservé avec les éducateurs pendant les premières rencontres.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Franck, Germain, Myriam, Lorène, Marina

Surnoms cités : Brasse Bouillon,

Prénom et nom : Hervé Bazin,

Le co-texte pour la thématique : expérience familiale difficile

Pour Brasse Bouillon : substantif *relation* + verbe *être* à l'imparfait + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *mère*,

Johnny, présentation de son origine, son âge, sa situation + substantif *relation* + verbe *être* au futur proche + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *mère*.

Pour Marina : référence au grand-père : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *grand-père*.

Pour Myriam : substantif *relation* + verbe *être* au présent + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *mère*,

Pour Germain : substantif *relation* + verbe *être* au présent + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *mère*,

Pour Lorène : substantif *relation* + verbe *être* à l'imparfait + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *beau-père*.

Pour Franck : substantif *relation* + verbe *être* au futur proche + adjectif *difficile* + désignation de la personne avec laquelle la relation était difficile avec le substantif *père*

M explicite l'âge et les termes employés par les personnes pour définir la relation : terreur, tyrannie, etc.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie gérer le ressenti

Prénoms cités : Lorène,

Surnom cité : Brasse Bouillon,

Titre de film : Vipère au poing,

Personnes indéfinies : les personnes que j'ai rencontrées, ils

Le co-texte pour la thématique et la catégorie apprendre

Pour Lorène : verbe *gérer le ressenti* au présent de l'indicatif troisième personne du singulier + explicitation.

Pour Brasse Bouillon et Vipère au poing : question + verbe *gérer* au futur proche ce qu'il ressent,

Le texte pour la thématique et la catégorie se définir

Prénoms cités : Lorène,

Surnom : Brasse Bouillon,

Le cotexte pour la thématique et la catégorie se définir

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Lorène : verbe *appeler* + désignation,

Pour Brasse Bouillon : *appeler* + désignation avec explicitation de la scène,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Référence anaphorique : il pour le personnage Brasse Bouillon

Prénoms cités : Franck, Aline,

Référence indéfinies : ils, elles ces personnes,

Le co-texte pour la catégorie apprendre

Pour Brasse Bouillon : verbe *trouver*,

Pour Franck : verbe a*pprendre* au présent de l'indicatif troisième personne du singulier,

Pour Aline : reprise de la relation est difficile + verbe *se poser* des questions et explicitation de son action,

Pour ils : verbe *écouter* au futur simple,

Pour elles ces personnes : verbe *ressentir* au présent de l'indicatif dans un déplacement thématique,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

Personnes indéfinies : les petits garçons, les petites filles, les personnes,

Prénoms cités : Aline, Marie, Myriam, Franck, Lorène

Le cotexte pour la catégorie adopter une attitude

Pour les petits garçons, les petites filles : verbe *aller chercher* + explicitation de ce qu'ils vont chercher et où,

Pour Aline : verbe *se réfugier* au futur proche + indication de la personne,

Pour Marie : verbe *chercher* + indication de ce qu'elle cherche et avec qui,

Pour Myriam : verbe *voir* au futur proche + indication des personnes,

Pour Franck et Lorène : présentatif *c'est* + adjectif pareil,

Pour Lorène : verbe au futur proche *sécher les cours* et indication de ce qu'elle fait,

M n'aborde pas la catégorie avoir un projet

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après et transformations

Le texte pour l'unité situation de vie après

Surnom cité : Brasse Bouillon

Le co-texte pour l'unité situation de vie après

Pour Brasse Bouillon : verbe *aller* + indication du lieu avec le substantif *collège,*

Le texte pour l'unité transformations

Référence anaphorique : il pour Brasse Bouillon

Référence indéfinie : toutes ces personnes elles, pour d'autres, il y a des adultes, certains, pour d'autres, des personnes

Prénoms cités : Lorène, Myriam, Barbara, Aline,

Le cotexte pour l'unité transformations

Pour Brasse Bouillon : verbe *avoir* + groupe nominal *sa maison,* verbe *avoir* à l'imparfait + groupe nominal *des enfants*,

Pour référence indéfinie : verbe *vouloir développer* + groupe nominal *bonnes relations,*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Lorène et Myriam : présentatif *c'es*t + expression *ce qui* + verbe *être* au présent + adjectif *important.*

Pour Barbara : présentatif *c'est* + verbe *avoir* + groupe nominal *des copains*, discours rapporté au discours direct, verbe *décider de raconter*,

Pour d'autres : présentatif *c'est* + verbe *apprendr*e + indication de l'objet de l'apprentissage,

Pour Aline : verbe *décider d'expliquer*,

Pour il y a des adultes : verbe *raconter*, verbe *parler avec* + indication des personnes

Pour certains : verbe *vouloir* sous forme négative,

Pour d'autres : verbe *vouloir*,

Pour des personnes : verbe *vivre* + catégorie *situation agréable* au pluriel

Synthèse sur le contenu en RR1

Trois remarques principales sont à faire. Tout d'abord, selon une première lecture, l'hétérobiographie n'est pas exhaustive : toutes les catégories n'ont pas été abordées dans les unités actions-réactions et situation de vie après, notamment la catégorie foyer. Ensuite, M a abordé la catégorie gérer le ressenti en même temps que la catégorie se définir. Enfin, toutes les personnes n'ont pas été évoquées : il manque à plusieurs reprises Johnny, Germain et Myriam sur les relations notamment. Ainsi, plusieurs éléments initialement prévus n'ont pas été énoncés. Toutefois, M a fait une histoire qui a pu compléter certains éléments.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	Rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	N	N	O	N	O	N	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	Rd	O	O	O	O	N	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	N	N	N	N	N	O	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	N	O	N	N	N	N	0	O	0	0	0	0	N	O	O	0
Marie	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	O	O	0
Pdc	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	O	O	N	0	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	Rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	O	N	0	O
Franck	Rd	N	O	N	N	0	0	0	0	O	0	N	N	O	N	O
Thierry	N	N	N	N	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C'est	O	N	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes que j'ai rencontrées	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
D'autres	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
Ils	0	0	0	0	0	O										
Certains enfants	0	0	0	0	0	O										

Tableau hétérobiographique sur les relations pour Anthony

Contenu hétérobiographique en RC2

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

Texte avec les catégories appellatives pour l'unité thématique et la catégorie avoir ou non le droit de parler

Prénoms cités : Lorène, Franck,

Prénom et nom : Johnny Subrock

Référence déictique : lui pour Germain,

Le co-texte pour la thématique et la catégorie

Pour Lorène : désignation de l'auteur de la maltraitance communicationnelle substantif *beau-père* + verbe *dire*

Pour Germain : question rhétorique + référence à l'acte de maltraitance de la part de sa mère en montrant les colonnes dans le livre.

Pour Franck : désignation de l'auteur de la maltraitance communicationnelle substantif *beau-père* + verbe *faire* + substantif *liste* et explicitation de cette liste.

Pour Johnny : verbe *vouloir* au présent de l'indicatif forme négative troisième personne singulier féminin en référence à la mère + indication de ce qu'elle ne veut pas,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie utiliser ou pas le prénom

Prénoms cités : Germain, Myriam, Barbara, Franck, Johnny,

Surnom cité : Poil de Carotte,

Référence déictique : là tous les enfants,

Le cotexte pour la catégorie

Pour tous les enfants : verbe *appeler* forme négative + par leur prénom en complément

Pour Poil de Carotte : verbe *avoir* + groupe nominal *un surnom* + précision sur le surnom,

Pour Germain : verbe *appeler* au futur proche troisième personne du singulier au féminin faisant référence à la mère + désignation de l'appellation,

Pour Myriam : négation *ne pas* + verbe *appeler* + groupe complément *par son prénom* + elle l'appelle + désignation des référents insultes,

Pour Barbara : substantif *mère* + futur proche du verbe *dire* + indication des propos,

Pour Franck : verbe *appeler* forme passive au futur + indication des insultes

Pour Johnny : description des insultes qu'il entend et du processus,

Le texte pour la catégorie certaines paroles

Catégorie impersonnelle : énoncé minimal nominal des ordres, le linge, la table, le sel

Référence indéfinie : les enfants, citation emblématique c'est à cause de toi, t'es vraiment pénible,

Prénom : Barbara, Myriam, Lorène,

Le cotexte avec la catégorie

Pour les enfants : verbe *rentrer* de l'école,

Pour Barbara : verbe *essayer d'expliquer*,

Pour Myriam : verbe *essayer d'expliquer*,

Pour Lorène : verbe *essayer d'expliquer*

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie certaines situations de communication

Référence indéfinie avec citation emblématique : *viens là toi*, formule impersonnelle *c'est du chantage*,

Référence implicite à Franck

Prénoms cités : Germain,

Nouveau prénom : Sarah

Le cotexte pour la catégorie certaines situations

Pour Franck : description de la situation du compteur électrique sans nommer le prénom

Pour Germain : verbe *avoir* au futur proche + substantif *interrogatoire*

Pour Sarah : description de la situation de Sarah avec l'interrogatoire du père,

Le texte pour les catégories appellatives et la catégorie communication non-verbale

Prénoms cités : Germain, Myriam, Franck,

Surnom cité : Poil de Carotte

Le cotexte pour la catégorie communication non verbale

Pour Germain et Myriam : verbe *devoir* forme négative + verbe infinitif *soupirer* + explicitation,

Pour Franck : substantif *père* + discours rapporté au discours indirect + lecture de quelques articles du livre concernant la scène à table,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Prénoms cités : Johnny,

Catégories indéfinies : ils,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le cotetexte pour la catégorie apprendre

Pour Johnny: verbe *parler* + locution adverbiale *quand même*,

Pour Barbara : reprise de ce que sa mère dit + indication de l'action au futur proche *aller regarder dans le dictionnaire*.

Pour ils : verbe *comparer* au futur proche, verbes *voir, se demander, ressentir, apprendre*

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

Prénoms cités : Franck, Johnny

Référence indéfinie : ils

Référence implicite non partagée à Germain

Le cotexte pour la catégorie

Pour Franck et ils : verbe *apprendre à faire*,

Pour Johnny et ils : verbe *argumenter* au futur proche

Pour ils : verbe *s'opposer*

Pour Germain : référence à un propos de Germain : ne pas gagner la partie.

Le texte pour la catégorie se définir

Prénoms cités : Barbara, Myriam,

Nom et Prénom : Johnny Subrock,

Le cotexte pour la catégorie

Pour Barbara : action citée par le groupe verbal *aller chercher le dictionnaire*,

Pour Myriam : action citée par le groupe verbal *demander à être baptisée*,

Pour Johnny : verbe *défendre*,

Le texte pour la catégorie avoir un projet

Prénoms cités : Johnny,

Référence indéfinie : citation emblématique *non je ne suis pas comme ça, je vais pas parler comme ma mère*,

Le cotexte pour la catégorie

Pour Johnny : discours rapporté au discours direct,

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées dans un schéma narratif complet + schéma narratif pour une personne

Le texte avec des catégories appellatives pour l'unité situation de vie après

Prénom : Lorène,

Surnom : Brasse Bouillon

Référence indéfinie : ils

Le cotexte

Pour Brasse Bouillon : indication du lieu avec le groupe verbal *aller au collège*,

Pour ils : groupe verbal *rester dans leur famille*,

Pour Lorène : verbe *fuguer*,

Le texte avec les catégories appellatives sur toutes les deux unités

M fait un énoncé hétérobiographique sur les deux unités en remontant aux deux premières catégories même si elle ne fait pas référence dans son discours à l'unité *transformations*.

Référence indéfinie : pour les personnes que j'ai rencontrées, elles

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le cotexte sur toutes les unités

Pour elles : verbe *apprendre* au passé composé + référence à l'expérience familiale difficile avec le groupe complément quand elles étaient enfant et la désignation de ce qu'elles ont appris en référence à la catégorie communication non verbale avec le substantif *colère, intonation*, verbe *choisir* un métier + description du métier de la relation entre le métier et le vécu

Ainsi, M remonte à l'expérience familiale difficile, puis à l'action apprendre en lien avec la communication non-verbale, ensuite la situation de vie après et enfin à la transformation en lien avec le métier.

Enfin, M énonce un schéma narratif complet pour Marie sur un aspect

Explicitation de l'expérience familiale difficile sur la communication : verbe *avoir tout ça* sous forme négative + discours rapporté du père avec l'adjectif *nulle* et la phrase du père

Explicitation de l'action à travers la catégorie *avoir un projet* : verbe *vouloir réussir à l'école*

Explicitation de *se définir* en lien avec la référence au grand-père,

Explicitation de la *situation de vie après* et de la transformation : référence au métier avec la dénomination *infirmière*, verbe *réussir*, référence à la catégorie *construction* avec la référence aux enfants : verbe *avoir des enfants* au passé composé, référence au choix par le discours rapport au discours indirect.

Synthèse sur le contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec A. Toutefois, un aspect hétérobiographique est à noter : M reprend deux schémas narratifs complets pour une expérience difficile pour les personnes rencontrées Barbara, Marie et Aline, d'un côté et pour Marie de l'autre. Ceci est intéressant puisque M n'avait pas parlé de Marie. Toutes les actions-réactions n'ont pas été évoquées, M n'a pas évoqué par exemple la manière dont Brasse Bouillon réagissait même si cela a été fait lors de l'analyse du film. M n'a pas abordé la réaction de Johnny avec le dictionnaire même si elle a abordé celle de Barbara.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
Vap	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N		0	O									
Johnny	Cd	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N						O						
Lorène	Cd	O	0	N	N	N	N	N	N	N	O						O						
Barbara	Cd	N	N	N	O	N	O	N	O	N	N						O			O			O
Aline	Cd	N	N	N	N	Aline	O	N	N	N	N			O						O			O
Marie	Cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N			O						O			O
Pdc	Cd	O	O	N	N	O	O	N	N	N	N			O									
Germain	Cd	O	O	N	O	O	O	N	N	N	0												
Tim	N	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0												
Marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	Cd	O	O	N	N	N	O	N	O	O	N												
Franck	Cd	O	O	O	O	O	N	O	N	N	N												
Thierry	Cd	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0												
Rachel	Cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Ils	N	0	N	O	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
Certains	cd	0	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
Ils	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	O	O		O	N	N	N	N						
les personnes que j'ai rencontrées	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	N	N						
les personnes qui sont là	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O		O														
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N							O
des personnes	cd						O																O
Il y en a	cd												O	O									O

Tableau hétérobiographique sur la communication pour Anthony

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est-elle performative pour A ? Elle produit des effets cognitifs et interlocutoires. Elle produit des effets cognitifs tout d'abord. M demande à A d'évaluer ce qu'elle énonce : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* + énoncé faisant référence à l'hétérobiographie avec le verbe *dire* et le verbe *raconter*. A formule une évaluation avec le présentatif *c'est* et l'adverbe *bien* à deux reprises. Alors que M interroge A sur cette évaluation avec le terme interrogatif pourquoi, A fait une intervention réactive initiative qui informe M des effets de l'hétérobiographie avec le verbe *apprendre* + le groupe nominal *des trucs*. L'apprentissage est bien l'apprentissage de A : alors qu'il utilise le pronom personnel déictique *on*, M utilise dans sa question le pronom personnel déictique *tu*, en formulant une intervention réactive positive, il ratifie implicitement l'idée qu'il s'agit de lui en même temps qu'il ratifie l'idée qu'il apprend de l'hétérobiographie exprimée à travers les groupes nominaux *leur vie* et *ces personnes-là* puisque le possessif *leur* renvoie et le démonstratif déictique *là* aux livres dont il a été question.

RRM75 : /// qu'est-ce que t'en penses de ce que je te dis↑ /// de ce que je t'ai raconté sur les personnes↑

RRA75 : c'est bien

RRM76 : c'est bien / vas-y n'hésite pas y a pas de problème↑

RRA76 : c'est bien

RRM77 : pourquoi c'est bien ↑

RRA77 : on apprend des trucs

RRM78 : comment ↑

RRA78 : on apprend des trucs

RRM79 : tu apprends des trucs sur leur vie sur ces personnes-là ↑

RRA79 : ouais

Elle produit ensuite des effets interlocutoires puisque A finit par faire un récit oral. En effet, à la suite de l'hétérobiographie, alors que M lance le récit oral, A fait un récit oral fermé par une intervention réactive négative. Mais après que M lui ait demande d'évaluer, elle relance le récit oral et A finit par l'engager. Il engage donc un récit oral dialogal à la toute fin de l'hétérobiographie c'est-à-dire lorsque M ne fait plus d'énoncé hétérobiographique.

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle parle des personnes par une question rhétorique introduite par le terme interrogatif *pourquoi* et comportant un énoncé énonçant une supposition quant aux réflexions de A avec l'adverbe *peut-être* + le verbe *dire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif, adverbe *peut-être* et groupe verbal *se poser la question* sous forme négative deuxième personne du singulier.

M explique ensuite pourquoi elle parle des personnes par Par une réponse introduite par la conjonction *parce que* + la référence aux auteurs des biographies à travers le substantif *récit* et le groupe nominal *les personnes que j'ai rencontrées* et leur but avec le discours rapporté au discours indirect

RRM20 : pourquoi je le fais peut-être tu te dis ça peut-être tu ne te poses pas la question parce que dans ces récits-là et dans les personnes que j'ai rencontrées elles ont dit et elles ont écrit pour que ça serve aux enfants qui en ont besoin ou pas

RRA20 : ah ouais

Hétérobiographie illustrative

M ne s'appuie pas sur l'hétérobiographie pour étayer ce que A énonce ou pour étayer une de ses questions ou un de ses propos.

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose A comme interlocutrice par différents procédés, M interpelle A en lui posant des questions et A intervient en interrrogeant M.

A est posée dans son statut d'interlocuteur par M

M informe C de son statut d'interlocuteur à savoir celui qui peut intervenir et donner son avis. Ainsi, plusieurs questions formulées avec les verbes essayer, aller, se lancer avec pour sujet on = nous laisse à A le choix de dire non. A la première question, A fait une intervention réactive positive par le mot phrase oui répété deux fois. A la seconde question, il ne s'empare pas de la pause que M lui laisse, M enchaîne donc sur l'hétérobiographie.

RRM28 : on essaie ↑

RRA28 : oui oui

(…)

RRM37 : on y va on se lance ↑///

De plus, M l'informe de ce qu'il peut faire en tant que locuteur :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

il peut interrompre ceci lui est signifié de manière implicite avec le verbe *hésiter* deuxième personne du singulier à la forme négative présent de l'indicatif.

RRM37 : (…) et surtout tu n'hésites pas (…)

Il peut dire ce qui ne va pas : modalité de la possibilité *pouvoir dire* + verbe *convenir* forme négative, verbe *stresser*

RRM37 : (…) tu peux me dire que cela ne te convient pas (…)

RRM37 : si cela te stresse tu me le dis (…)

Il peut dire ses réflexions : modalité *pouvoir dire* + groupe verbal *faire penser à*

RRM37 : (…) tu peux me dire cela me fait penser à ça ou cela me fait penser à rien ou cela me fait penser à autre chose (…)

D'accord

En fin de réplique suivie d'une réponse de A

RRM6 : donc ce que je propose c'est alors j'ai mis ça parce que j'enregistre donc je vais t'expliquer je vais tout t'expliquer / donc ce que je propose à toi tu peux me tutoyer et m'appeler Michelle d'accord

RRA 6: oui oui

Pour acquiescer en forme d'évaluation positive

RRA9 : oui parce qu'il y avait des livres comme ça et puis y avait celui-là je crois oui c'était cette histoire eh ben il y avait des livres comme ça trois qui était posé comme ça sur le meuble et alors on en a pris un et on en a lue une

RRM10 : d'accord / (…)

RRA10 : bah après on en a parlé

RRM11 : d'accord (…)

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé et n'attend pas de réponses

*RRM31 : je prends un crayon pour après et donc **tu vois** faire un recueil c'est ça qu'on va faire ensemble parce que je l'avais donné à tes co-locataires je vais dire ça comme ça hein*

RRA31 : (rire) ouais

RRM41 : il est désagréable avec le fils et aussi avec la mère il est violent Marina ce qu'elle décrit c'est la relation avec le grand-père et son père et avec les petits enfants il y a des relations différentes Myriam la relation est difficile avec la mère elle a un frère qui le frère la maltraite aussi elle Germain la relation est difficile avec la mère le père n'est pas là le père a été arrêté pendant la guerre tu vois cela se passe à des moments différents alors tu vois je t'ai posé la situation la relation est difficile soit avec la mère soit avec le père soit avec l

tu vois prend le sens d'une demande phatique de constatation

*RRM18 : donc ça c'est notre histoire c'est les éléments pour construire notre histoire de résilience / la particularité pour construire cette histoire-là une ou plusieurs hein **tu vois** il y en a cinq donc cela suppose que l'on se voit cinq fois puisque pendant les rencontres à chaque fois on s'intéresse à une carte la première fois on va s'intéresser à la relation ensuite on s'intéressera au projet et ensuite à la communication et après à l'espace puis au temps et par exemple si tu en as fait plusieurs on peut faire comme lui il a fait on fait des épisodes*

*RRM23 : que j'invente à partir de ce que tu as pu dire et à partir de ce que j'ai pu dire des personnes c'est pas grave si toi tu n'y arrives pas ce n'est pas grave je te laisserai ce qu'on aura fait ensemble (ouvre le sac et donne la pochette) **tu vois** là //// **tu vois** j'ai tout mis (montre le document) y en a cinq et donc si tout à l'heure tu n'es pas trop inspiré pour construire une histoire on mettra un petit numéro là-dessus et ça tu l'emmènes tu réfléchis si tu as envie et après on se voit trois fois et après tu choisis un nom d'auteur si tu y penses tu peux inventer ton nom d'auteur comme des personnes là comme elle elle a changé de nom et elle non **tu vois** là ça te dit quelque chose Picasso*

RRM 49: ce que fait lorène fait eh ben ici (se lève et montre) elle gère le ressenti cela veut dire quoi si je le dis autrement cela veut dire que elle décide de ne pas aimer le beau-père / elle décide de ne pas

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'aimer et elle va l'appeler tu vois comme je dis ici se définir cela veut dire renommer appeler autrement eh bah elle l'appelle le parâtre

*RRM 60: /// donc **tu vois** dans les réactions ils vont observer ils vont écouter les conversations Aline c'est qu'elle fait aussi ce qu'elles ressentent ces personnes c'est le fait que le parent ne les aime pas ne veulent pas d'eux*

*RRM69 : c'est une personne que j'ai rencontrée donc pour elle c'est avoir des potes des copains qui est important et d'être agréable avec eux et que eux soit agréable pour d'autres quand ils vieillissent c'est apprendre apprendre à aimer **tu vois** quand j'ai mis action / réactions reprises cela veut dire que tout ça ils le reprennent quand ils sont plus vieux tu te souviens Brasse Bouillon dit qu'il a fallu qu'il apprenne à aimer tu te souviens*

*RRM71 : ouais cela veut dire écrire son histoire pour d'autres enfants et aussi pour leurs enfants raconter son histoire c'est-à-dire ne pas être silencieux et puis du coup que l'on puisse pas et puis que cela devienne lourd que cela devienne un secret par exemple Aline voulait avoir des enfants elle n'a pas raconté son histoire elle a eu des filles elle ne voulait pas faire comme sa mère elle n'a pas raconté à ses filles au début des fois Aline elle a des coups de blues elle est pas bien sans être méchante avec ses filles mais ses filles elles comprennent pas et un jour elle décide de l'expliquer à ses filles ses filles comprennent mieux Barbara c'est pareil elle a deux enfants bah elle a des moments un peu mal elle ne l'avait raconté à personne et puis un jour elle a décidé de le raconter à ses amis à son mari et à ses enfants d'abord à ses copains donc **tu vois** faire le récit c'est faire le récit public et le raconter pour ne pas que cela soit pesant les enfants comprennent mieux pourquoi on va pas voir grand mère pourquoi on va pas ici pourquoi on va pas là*

*RRM72 : **tu vois** il y a ça faire des choix / il y a des adultes qui le racontent qui vont parler avec le père et la mère*

*RRM73 : certains ne veulent pas d'autres le veulent certains pardonnent **tu vois** il y a des situations complètement différentes il y a des choix différents et des personnes vivent des situations agréables alors certains ce n'est pas avoir des enfants hein c'est avoir un métier c'est avoir c'est pas on a vécu quelque chose de difficile au début et bah c'est jusqu'au bout de la vie*

*RCM6 : tu peux être fier de ton histoire (A sourit et se redresse) // **tu vois** là quand on aura terminé là bah après tu pourras choisir parmi toutes celles que tu auras faites // bon bah je voulais te dire que je suis contente de te voir*

*RCM28 : lui qu'est-ce qu'elle fait sa mère bah lui sa mère elle prend un cahier **tu vois** (prends le livre) elle prend un cahier elle fait deux colonnes débit crédit c'est Germain chez maman et en fait tu sais ce qu'elle met*

*RCM31 : ouais elle écrit des choses comme ça / donc elle a elle a dit pisse au lit sans discontinuer / **tu vois** c'est la mère qui écrit des choses comme ça*

*RCM37 : en fait **tu vois** ça la mère elle fonctionne un peu comme les banques tu vois les banques tu reçois un relevé de la banque de ce que tu as dépensé*

*RCM40 : bah c'est comme ça qu'elle fonctionne // lui aussi son père à Franck il fait une liste qu'il ne doit pas dire s'il dit des choses eh bah le soir il a une raclée **tu vois** c'est le fait de pouvoir [parler*

*RCM42 : exactement / **tu vois** ce n'est pas facile du tout [lui*

*RCM44 : donc **tu vois** avoir droit ou pas avoir droit de parler les personnes que j'ai rencontrées c'est pareil euh mais il y a aussi une autre chose / c'est pas que tu n'as pas le droit de parler c'est au contraire c'est que tu dois parler là c'est une personne que j'ai rencontrée elle doit parler sa mère elle veut tout savoir / **tu vois** soit tu as le droit de parler et ouille ouille soit tu n'as pas le droit de parler et ouille ouille aussi /*

*RCM46 : ça c'est des choses qui vraiment reviennent souvent et il y a aussi des fois le nom et le prénom **tu vois** // le prénom d'abord là pour tous les enfants y a ils ne sont pas appelés par leur prénom*

*RCM48 : alors par exemple il a un surnom **tu vois** là il l'a appelé comme ça son livre poil de carotte // tu sais pourquoi sa mère l'appelle comme ça poil de carotte*

*RCM57 : **tu vois** donc quand je te dis communication difficile bah c'est des choses comme ça /// bah pas de prénom on va voir comment ils réagissent // donc autre chose des situations de communication*

*RCM74 : donc **tu vois** la communication c'est pouvoir parler ne pas pouvoir parler c'est vivre certaines situations entendre certains propos entendre certains prénoms entendre des reproches ou alors comme thierry il assiste aux rencontres aux disputes entre les parents ou si les gendarmes viennent avec les gendarmes ou si les gendarmes viennent avec la mère et les gendarmes cela monte tout de suite et puis **tu***

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

***vois** il y a plein de situations comme ça // alors toi est-ce que cela te fait penser à des choses la communication // est-ce que tu pouvais parler librement par exemple à table*

*RCM84 : (se lève) **tu vois** on est là ils vont comparer comment cela se passe chez eux et comment cela se passe ailleurs pour savoir qu'ailleurs cela ne se passe pas comme ça*

*RCM85 : bah quand ils voient que eux ce qu'ils ressentent ils ressentent bah tout à l'heure tu as dit chiant eux ils ressentent que c'est difficile bah du coup ils veulent savoir s'ils ont raison ils se demandent si c'est normal ils se demandent si c'est eux bah non ils comprennent ils ne sont pas le problème c'est pas eux le problème ils vont apprendre là **tu vois** ils vont apprendre ils vont voir comment on parle à table ils vont voir comment les frères et soeurs font quand il euh par exemple Barbara elle va chez des amis et elle voit que les parents ne se disputent*

*RCM88 : se définir **tu vois** là c'est en lien avec les noms et les prénoms*

*RCM97 : tu réagis à l'école parce que il y a autre chose qui te plaît pas // **tu vois** / je me suis dit le fait que tu réagisses par rapport à l'école est-ce que il y a avant quelque chose qui te plaît*

*RCM100 : ils restent dans leur famille ou alors autre par exemple lorène elle fugue // (se lève pour montrer) et puis aussi **tu vois** ici il y a en fait ce qu'ils font après et ce qu'ils font de tout ça // (revient s'assoeir) en fait il y a deux choses / il y a le fait que quand ils sont ailleurs ils ne veulent pas que ce soit pareil que chez eux // pour les personnes que j'ai rencontrées elles ont appris quand elles étaient enfant quand l'adulte se met en colère allait se mettre en colère elles voyaient sur le visage par exemple avec les yeux ou alors la voix elles ont appris ce que je te disais la communication avec les gestes les mimiques son humeur*

*RCM104 : donc voilà la communication **tu vois** moi j'aborde comme ça le vécu familial du point de vue de ce qu'en fait l'enfant puis ce qu'il en fait quand il est devenu adulte tu vois Marie par exemple elle avait pas tout ça tout ce que je t'ai dit son père il lui disait qu'elle n'userait pas les fonds de culotte sur les bancs de l'école*

*RCM105 : cela veut dire qu'il pensait qu'elle était nulle et qu'elle ne ferait pas d'études parce qu'il n'avait pas envie // elle avait un grand frère que le père trouvait merveilleux et bah elle elle a eu un projet quand elle était enfant elle voulait réussir à l'école elle a voulu être infirmière et elle a réussi en fait aussi elle avait quelqu'un auprès d'elle qui l'aimait un grand père adoptif toutes les personnes ont quelqu'un auprès / et puis elle a eu des enfants un fils et une fille et elle dit qu'elle ne fait pas ce que son père a fait avec elle et son frère // alors **tu vois** ici transformations ils ont appris quelque chose et ils s'en servent plus tard dans un métier mais ils s'en servent aussi plus tard avec leurs enfants // est-ce que ça va*

tu vois prend le sens d'une demande de constatation attendant une réponse

*RRM29 : on essaie et surtout tu n'hésites pas alors attends est-ce que j'ai petit joker par là /// (je cherche) tu peux prendre des étiquettes / tu n'hésites pas / si j'ai des choses que j'ai abordées tu peux me dire que cela ne te convient pas tu peux me dire cela me fait penser à ça ou cela me fait penser à rien ou cela me fait penser à autre chose et puis si cela te stresse tu me le dis **tu vois** tu as une petite carte rouge*

RRA29 : ouais

*RRM30 : il n'y a pas de problème / **tu vois** il y a des choses là qui sont vides /// merci / il y a des choses qui sont vides ici tu peux t'en servir / et si ça te stress*

RRA 30 : oui oui

*RCM66 : **tu vois** comme folcoche folle cochonne*

RCA67 : ouais

Tu vois en question directe

*RCM96 : **tu vois***

RCA96 : ouais

*RCM93 : et dans se définir comme Germain Myriam // pourquoi tu y arrivais pas à l'école / alors moi la question que je me pose c'est est-ce que c'est toi le problème ou c'est toi la solution parce que l'autre jour c'est ce que tu m'as dit tu m'as dit ce n'est pas ça le problème le problème c'est moi j'ai du mal avec l'école / parce que j'ai réécouté c'est la question que je me suis posée en réécoutant c'est le problème ou la solution **tu vois ce que je veux dire***

RCA93 : oui

(…)

*RCM96 : **tu vois***

RCA96 : ouais

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de A

RRM112 : (…) / tu m'as dit que tu étais dans une famille d'accueil avant de venir avant de venir là

RRM168 : la prochaine fois je te ramènerai ce que toi tu as fait ce que tu as dit

RRM20 : pourquoi je le fais peut-être tu te dis ça peut-être tu ne te poses pas la question parce que dans ces récits-là et dans les personnes que j'ai rencontrées elles ont dit et elles ont écrit pour que ça serve aux enfants qui en ont besoin ou pas

RRM29 : on essaie et surtout tu n'hésites pas alors attends est-ce que j'ai petit joker par là /// (je cherche) tu peux prendre des étiquettes / tu n'hésites pas / si j'ai des choses que j'ai abordées tu peux me dire que cela ne te convient pas tu peux me dire cela me fait penser à ça ou cela me fait penser à rien ou cela me fait penser à autre chose et puis si cela te stresse tu me le dis tu vois tu as une petite carte rouge

RRM53 : au début il a envie de l'appeler maman / après est-ce qu'il a encore envie de l'appeler maman il l'appelle comme tu dis et est-ce qu'il l'aime toujours tu te souviens à quel moment il dit qu'il ne l'aime pas ////

RRM65 : non t'es sûr tu sais tout ce que tu dis là reste avec nous hein

RRM95 : donc du coup si on fait une histoire donc du coup on ne serait pas du côté des parents on serait du côté d'anthony si on est du côté d'anthony on est on a parlé des relations donc tu me dis que c'était des relations avec les prof et donc les actions et réactions ce serait les actions et réactions de tes parents c'est ça

RCM61 : et euh tous les jours oui cela peut être chiant comme tu dis difficile à supporter

RCM68 : (…) tu disais que c'était chiant (…)

RCM79 : la dernière fois tu disais c'était avec les profs tu disais tu insultais c'est ça

RRM94 : ouais /// est-ce que tu as d'autres choses à dire / est-ce que tu dirais d'autres choses

L'énoncé de M

RRM19 : la particularité c'est pourquoi il y a ces livres-là c'est parce que moi je propose c'est comme j'ai fait pour vipère au poing je propose de démarrer à partir de récits de vie des récits hein vécus de personnes qui existent qui ont vraiment fait leur récit hein / aujourd'hui on va commencer avec les relations qu'elles ont vécues l'expérience familiale difficile et t'expliquer ce qu'elles ont fait c'est-à-dire les astuces les stratégies les actions les réactions face à cette expérience difficile c'est-à-dire ce qu'elles ont vécu comme expérience difficile les unes sont différentes des autres et ensuite leurs actions ce qu'elles ont fait comme actions c'est différent et à chaque fois toi je te demande de m'évoquer ton vécu à partir de ce que ***j'ai dit*** *des cartes là et après moi je transforme en histoire et après parce que le livre que tu as c'est des personnes qui sont venues me parler et que j'ai transformé en histoire*

RRM75 : /// qu'est-ce que t'en penses de ce que je te dis /// de ce que je t'ai raconté sur les personnes

RRM167 : voilà c'est ça / ouais super donc voilà donc voilà je t'ai mis tous les exemples de tout ce que j'ai dit

RRM26 : qu'est-ce que tu en penses de ce que je te dis

RRM 49: ce que fait lorène fait eh ben ici (se lève et montre) elle gère le ressenti cela veut dire quoi si je le dis autrement cela veut dire que elle décide de ne pas aimer le beau-père / elle décide de ne pas l'aimer et elle va l'appeler tu vois comme je dis ici se définir cela veut dire renommer appeler autrement eh bah elle l'appelle le parâtre

RCM17 : le fait que tu fasse comme ça ça permet de savoir quand tu fais comme ça tu fais comme ça ça c'est communiqué // ou moi je me dis bon bah voilà il réagit(…)

RCM45 : alors je te disais avoir son prénom utiliser son prénom

RCM57 : tu vois donc quand je te dis communication difficile bah c'est des choses comme ça /// bah pas de prénom on va voir comment ils réagissent // donc autre chose des situations de communication

RCM99 : (…) ce que je te disais la communication avec les gestes les mimiques son humeur

RCM101 : tu sais je te disais le fait de poser ses affaires tout ça l'intonation de la voix et en fait après elles ont choisi un métier et dans ce métier elles réutilisent ce qu'elles ont appris mais d'un autre côté tu sais ce qu'elles ont choisi comme métier

RCM106 : est-ce que cela te parle ce que je te dis / et la communication au foyer

RCM130 : si tu penses à des choses tu peux les écrire ah oui tu peux écrire aussi pourquoi je te dis ça parce que il y a deux autres jeunes qui écrivent aussi tu peux le faire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Enoncé de C et M : déictique on

RRM37 : on y va on se lance /// donc on commence par le vécu / le vécu donc moi je vais te donner des exemples / des personnes et toi tu me donneras tes exemples s'il y a des choses communes ou pas donc moi je vais te présenter les personnes là du point de vue des relations uniquement je ne vais pas aller dans la communication projet temps espace par contre on en parlera les prochaines fois (…)

RRM68 (…) donc on parle de ces personnes (…)

RCM12 : donc aujourd'hui comme on a déjà parlé des relations on va parler de la communication //

Tu sais en utilisation phatique

RRM65 : non t'es sûr tu sais tout ce que tu dis là reste avec nous hein

RCM93 : donc avoir un projet là c'est de se dire non je vais pas parler comme la mère c'est aussi de se dire je ne suis pas ce qu'elle dit pour Johnny c'est important il se dit je ne suis pas prisonnier je ne suis pas un prisonnier elle lui dit ça // gérer le ressenti c'est gérer tu sais l'émotion la tristesse ils gèrent tout ça /// est-ce qu'il y a des choses qui te parlent à toi dans apprendre comment cela se passe euh adopter une attitude avoir un projet

RCM101 : tu sais je te disais le fait de poser ses affaires tout ça l'intonation de la voix et en fait après elles ont choisi un métier et dans ce métier elles réutilisent ce qu'elles ont appris mais d'un autre côté tu sais ce qu'elles ont choisi comme métier

Questions

Questions rhétoriques question/réponses avec tu sais

RCM43 : lui tu sais ce qu'elle lui fait sa mère adoptive à Johnny subrock donc pareil elle ne veut pas qu'il parle elle ne veut pas qu'il parle alors elle lui met un torchon dans la bouche pour qu'il arrête de parler ou alors elle envoie dans la cave //

Questions avec tu sais attendant une réponse

RCM28 : lui qu'est-ce qu'elle fait sa mère bah lui sa mère elle prend un cahier tu vois (prends le livre) elle prend un cahier elle fait deux colonnes débit crédit c'est Germain chez maman et en fait tu sais ce qu'elle met

RCA29 : non

RCM48 : alors par exemple il a un surnom tu vois là il l'a appelé comme ça son livre poil de carotte // tu sais pourquoi sa mère l'appelle comme ça poil de carotte

RCA49 : non

RCM53 : (…) tu sais combien il va entendre d'insultes

RCA54 : non

RCM62 : (…) tu sais combien de temps cela peut durer

RCA63 : non

Question avec tu sais n'attendant pas de réponses

RCM91 : donc elle va réussir et la seule chose qu'elle va réussir à faire / et c'est important qu'elle réussisse tu sais pourquoi parce que quand elle est baptisée elle dit maintenant je m'appelle Myriam cardinaux et je veux que ça change et donc elle décide d'aller parler au pasteur bon après il faut voir ce que cela donne

Question/ réponse

RRM20 : pourquoi je le fais peut-être tu te dis ça peut-être tu ne te poses pas la question parce que dans ces récits-là et dans les personnes que j'ai rencontrées elles ont dit et elles ont écrit pour que ça serve aux enfants qui en ont besoin ou pas

RCM130 : si tu penses à des choses tu peux les écrire ah oui tu peux écrire aussi pourquoi je te dis ça parce que il y a deux autres jeunes qui écrivent aussi tu peux le faire

A intervient dans l'énoncé hétérobiographique

Il répond aux questions comportant la formule stéréotypée *tu te souviens*, A répond. Face à d'autres questions, A répond

Par mot phrase

RRM23 : (…) ça te dit quelque chose Picasso

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRA23 : ouais

(…)

RCM28 : lui qu'est-ce qu'elle fait sa mère bah lui sa mère elle prend un cahier tu vois (prends le livre) elle prend un cahier elle fait deux colonnes débit crédit c'est Germain chez maman et en fait tu sais ce qu'elle met

RCA29 : non

Par une intervention réactive initiative

RRM24 : ça te dit quoi

RRA24 : bah euh on en a entendu parler

(…)

RRM70 : (…) j'ai mis récit qu'est-ce que cela veut dire

RRA70 : écrire son histoire

(…)

RCM19 : et lui

RCA20 : sinon c'était parce que il euh son père aussi

A termine les propos de M à deux reprises

RRM41 : il est désagréable avec le fils et aussi avec la mère il est violent Marina ce qu'elle décrit c'est la relation avec le grand-père et son père et avec les petits enfants il y a des relations différentes Myriam la relation est difficile avec la mère elle a un frère qui le frère la maltraite aussi elle Germain la relation est difficile avec la mère le père n'est pas là le père a été arrêté pendant la guerre tu vois cela se passe à des moments différents alors tu vois je t'ai posé la situation la relation est difficile soit avec la mère soit avec le père soit avec l

RRA41 : le frère les frères et sœurs

(…)

RCM49 : parce qu'il a des tâches de rousseur parce qu'il a les cheveux roux et parce que selon la mère il a l'âme aussi jaune que ses cheveux sa mère décide de l'appeler comme

RCA50 : poil de carotte

A interroge M

Terme interrogatif

RRM49 : (…) elle l'appelle le parâtre

*RRA49 : de **quoi***

RRM50 : elle l'appellera le parâtre

*RRA50 : cela veut dire **quoi***

(…)

RRM56 : donc dans vipère au poing il va gérer ce qu'il ressent et puis il va renommer c'est dans définir il va renommer sa mère et donc qu'est-ce qu'il fait ici il mène l'enquête

*RRA56 : **pourquoi** sa mère est comme ça*

RRM68 : (…) alors Barbara pour elle c'est très important c'est d'avoir des copains

*RRA68 : **c'est qui** Barbara*

(…)

RCM15 : on est là avec le vécu des personnes alors il y a plusieurs choses dans la communication y a euh le fait d'avoir ou non de parler le fait d'être appelé ou non par son prénom y a le fait de vivre certaines situations de communication tu verras je vais t'expliquer

*RCA15 : (fronce les sourcils) c'est **quoi***

(…)

*RCA36 : et ça ça veut dire **quoi** là en fait en bas ↑*

(…)

*RCA32 : et ça ça veut dire **quoi** néant ↑*

(…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RCA51 : **pourquoi** monsieur non ↑*

(…)

*RCA56 : c'est **quoi** le copain de Lucifer ↑*

(…)

*RCA58 : **comment** ils communiquent ↑*

(…)

*RCA65 : **comment** ↑*

(…)

*RCA72 : la **quoi** ↑*

(…)

*RCA88 : définir cela veut dire **quoi** ↑*

Question indirecte avec modal *pouvoir* sous forme intonative

RCA30 : je peux voir ce qu'il y a écrit

Question interprétative

RCA31 : a survécu à la ça c'est ce que le garçon a dit

(…)

RCA33 : et débit c'est ce qu'il a dit

(…)

RCA34 : et s'il n'a pas dit il y a rien

(…)

RCA 35: et il n'a rien dit en fait

(…)

RCA47 : dans tous les livres là

Les propos de A chevauchent les propos de M

RCM40 : bah c'est comme ça qu'elle fonctionne // lui aussi son père à Franck il fait une liste qu'il ne doit pas dire s'il dit des choses eh ba le soir il a une raclée tu vois c'est le fait de pouvoir [parler

RCA41 : mais le fils] il sait au moins ce qu'il ne doit pas dire

RCM41 : bah des fois non puis des fois oui // pareil là bah // c'est pour ça que c'est difficile [bah c'est un peu

RCA42 : il ne sait pas trop quoi dire]

RCM42 : exactement / tu vois ce n'est pas facile du tout [lui

RCA43 : ah c'est] l'enfer

Il émet des évaluations

Interjection

RCM27 : vous devez vous taire

RCA28 : bah dis

(…)

RCM46 : ça c'est des choses qui vraiment reviennent souvent et il y a aussi des fois le nom et le prénom tu vois // le prénom d'abord là pour tous les enfants y a ils ne sont pas appelés par leur prénom

RCA47 : dans tous les livres là

RCM47 : ouais

RCA48 : dis donc

(…)

RCM70 : des choses comme ça // c'est les messages que l'enfant entend ce qu'il peut entendre ce qu'il entend tous les jours // par exemple pendant les repas ne pas parler ne pas hausser les sourcils ne pas soupirer ne pas raconter de choses

RCA70 : oh

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Mimogestuel : face, soupir

RCM36 : solde débiteur à vie cela veut dire que tout ce qu'il dit c'est retenu contre lui

RCA37 : il lève les sourcils

(…)

RCA68 : ça doit être dur hein en fait ils veulent voir si l'enfant ne ment pas au niveau de l'électricité et tout ça

RCA69 : hein pfff

RCM69 : on va plus avoir assez d'argent

RCA70 : pfff

Substantif subjectif

RCM42 : exactement / tu vois ce n'est pas facile du tout [lui

*RCA43 : ah] c'est l'**enfer***

RCM43 : lui tu sais ce qu'elle lui fait sa mère adoptive à Johnny subrock donc pareil elle ne veut pas qu'il parle elle ne veut pas qu'il parle alors elle lui met un torchon dans la bouche pour qu'il arrête de parler ou alors elle envoie dans la cave //

*RCA44 : ah la **vache***

Adjectif subjectif

RCM60 : t'es vraiment pénible de toute façon tu ne vois pas comment tu es avec nous c'est bien de ta faute tout ce qui arrive

*RCA61 : ça **c'est chiant***

Forme mixte : interjection et expression évaluative

RCM73 : la chaise (poursuite de la lecture sur les actes de la liste noire pour Franck) /

RCA73 : ouah oh non n'importe quoi il peut pas boire directement en deux mouvements il a pas de chance

A répète des propos de M

Reprise du terme avec ratification avec interjection et mot phrase

RCM51 : parce que justement tu vas voir parce qu'il réagit toujours il dit non comme ça tu vas voir dans les réactions ou alors elle l'appelle avorton en fait tous les enfants soit on leur donne un surnom soit ils ont des insultes

RCA52 : ah ouais des insultes

Reprise du terme

RCM63 : trois jours

RCA64 : trois jours

Reprise du terme avec intonation montante

RCM71 : par exemple je t'ai dit la communication c'est aussi communiquer de manière non verbale bah Germain Myriam ils ne doivent pas soupirer ils ne doivent pas rire ils doivent faire attention comment // je vais prendre un exemple / là c'est Franck son père il lui dit qu'il a une liste (lecture du passage) il a un règlement à suivre à la lettre sinon il reçoit des gifles / regarde son règlement il a quarante choses là il est en cm2 c'est-à-dire il a quarante choses qu'il ne doit pas faire à table

RCA71 : A TABLE

A commente

Interjection et énoncé montrant sa compréhension savoir est synonyme de connaître.

RCM 59: pas des ordres mais des reproches c'est à cause de toi que cela va mal

RCA60 : ah oui je sais bien

Enoncé explicitant son niveau de compréhension : forme négative pas + verbe comprendre au passé composé première personne du singulier

RCA104 : j'ai pas compris

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Les livres

RRM9 : une histoire qui est dans le recueil là

RRM19 : la particularité c'est pourquoi il y a ces livres-là

RRM20 : pourquoi je le fais peut-être tu te dis ça peut-être tu ne te poses pas la question parce que dans ces récits-là

RRM37 : (…) Hervé Bazin je vais partir de lui là c'est un roman autobiographique et ça ce sont des récits de vie

RRM7 : (…) donc ça tu vas voir il y en a six

RRM37 : (…) et ça ce sont des récits de vie

RCM32 : néant cela veut dire rien néant c'est le synonyme de rien cela veut dire que dans cette colonne là il n'y a rien mais par contre dans cette colonne là il y a quelque chose

RCM41 : bah des fois non puis des fois oui // pareil là (…)

RCM48 : alors par exemple il a un surnom tu vois là il l'a appelé comme ça son livre poil de carotte //(…)

RCM71 : (…) // je vais prendre un exemple / là c'est Franck (…)

RCM87 : par exemple comme pour Franck là à table (…)

RCM30 : ouais après il a une punition regarde par exemple elle fait ça

RCM31 : ouais elle écrit des choses comme ça / (…) / tu vois c'est la mère qui écrit des choses comme ça

RCM37 : en fait tu vois ça la mère elle fonctionne un peu comme les banques tu vois les banques tu reçois un relevé de la banque de ce que tu as dépensé

RCM48 : alors par exemple il a un surnom tu vois là il l'a appelé comme ça son livre (…)

Les cartes

et à chaque fois toi je te demande de m'évoquer ton vécu à partir de ce que j'ai dit des cartes là

RRM32 : on est sur faire un recueil ensemble (montre le document) on a regardé le film on est à l'étape là

RRM48 : donc là on a les actions et les réactions

RRM72 : tu vois il y a ça faire des choix / (…)

La planche

RRM23 : que j'invente à partir de ce que tu as pu dire et à partir de ce que j'ai pu dire des personnes c'est pas grave si toi tu n'y arrives pas ce n'est pas grave je te laisserai ce qu'on aura fait ensemble (ouvre le sac et donne la pochette) tu vois là //// tu vois j'ai tout mis (montre le document) y en a cinq

Les personnes

RRM23 : (…) tu choisis un nom d'auteur si tu y penses tu peux inventer ton nom d'auteur comme des personnes là (…) tu vois là ça te dit quelque chose Picasso

RRM37 : (…) donc moi je vais te présenter les personnes là

RRM79 : tu apprends des trucs sur leur vie sur ces personnes là

RCM44 : (…) là c'est une personne que j'ai rencontrée (…)

RCM46 : (…) le prénom d'abord là pour tous les enfants y a ils ne sont pas appelés par leur prénom

RCM71 : (…) là il est en cm2 (…)

Les catégories

RRM52 : (…) cette réaction là on va la trouver pour d'autres aussi /

RRM58 : ouais et en fait ça tu le retrouves pour d'autres enfants (…)

RRM63 : donc on continue dans les actions réactions il y a le fait d'adopter une attitude ça c'est très important /(…)

RRM69 : (…) cela veut dire que tout ça ils le reprennent quand ils sont plus vieux (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM6 : tu peux être fier de ton histoire (A sourit et se redresse) // tu vois là quand on aura terminé là (…)

RCM15 : on est là avec le vécu des personnes (…)

RCM84 : (se lève) tu vois on est là (…)

RCM85 : (…) là tu vois ils vont apprendre (…)

RCM88 : se définir tu vois là c'est en lien avec les noms et les prénoms

RCM93 : donc avoir un projet là c'est de se dire (…)

RCM9 : (…) on avait fait ça relation (…)

RCM45 : alors je te disais avoir son prénom utiliser son prénom

RCA46 : oui

RCM46 : ça c'est des choses qui vraiment reviennent souvent

RCM57 : tu vois donc quand je te dis communication difficile bah c'est des choses comme ça /// (…)

RCM62 : donc y a ça (…)

M se déplace en parlant

Pour montrer l'unité situation de vie après et la catégorie autre

RCM100 : ils restent dans leur famille ou alors autre par exemple lorène elle fugue // (se lève pour montrer)

Pour montrer l'unité actions réaction et la catégorie apprendre

RCM84 : (se lève) tu vois on est là ils vont comparer comment cela se passe chez eux et comment cela se passe ailleurs pour savoir qu'ailleurs cela ne se passe pas comme ça

Pour montrer l'unité actions réactions et la catégorie gérer le ressenti

RRM 49: ce que fait lorène fait eh ben ici (se lève et montre) elle gère le ressenti (…)

M lit

A plusieurs reprises, M lit des passages de livre : le passage de Franck *A table*, le passage des colonnes dans le livre de Germain.

M montre sans se lever avec des gestes

Le tableau

RRM15 : oui voilà bah le personnage (montre le tableau) il explique son expérience familiale difficile tu te souviens parce que tu avais très tu avais beaucoup réagi on a pu voir les relations la communication les projets le temps l'espace

Les fiches hétérobiographiques et les planches de la pochette

RRM23 : que j'invente à partir de ce que tu as pu dire et à partir de ce que j'ai pu dire des personnes c'est pas grave si toi tu n'y arrives pas ce n'est pas grave je te laisserai ce qu'on aura fait ensemble (ouvre le sac et donne la pochette) tu vois là //// tu vois j'ai tout mis (montre le document) y en a cinq

Le recueil les contes du sac percé

RRM32 : on est sur faire un recueil ensemble (montre le document)

Hétérobiographie expositive

Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

Bien qu'il manque l'aspect illustratif, l'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative. Il est à noter qu'elle est très interactive : A intervient beaucoup en RC2. A-t-il repéré le schéma à travers l'hétérobiographie ? L'hétérobiographie produit-elle des effets sur A : sur son ressenti et sur ses histoires ? Il est possible de dire qu'elle l'intéresse puisqu'il interroge spontanément M et qu'il veut voir ce qui est écrit dans le livre de Germain.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

De plus, l'énoncé hétérobiographique prend en compte A : il la pose comme auditeur et interlocuteur puisqu'il est questionné et qu'il répond sur des éléments hétérobiographiques. L'hétérobiographie démonstrative repose sur l'expérience familiale difficile et les réactions. Il en manque quelques unes : la révolte de Poil de Carotte, le temps des activités pour Johnny et Germain. A-t-il mémorisé des éléments ?

Un contenu mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Les questions de rappel de M

M vérifie à plusieurs reprises si A a mémorisé ce qu'elle a énoncé dans la rencontre précédente. Ainsi, elle peut utiliser cette formule stéréotypée sous forme de question rhétorique qui n'appelle pas de réponses et lui poser aussi cette question sur le thème ou sur ce qu'elle a dit en lui demandant de répondre.

Mémorisation du film

En RR1, M explicite le schéma narratif sur le tableau. Elle emploie cette formule stéréotypée avec un lien implicite à la rencontre sur le film : conjonction *parce que* + verbe *réagir* au plus-que-parfait deuxième personne du singulier + adverbe *beaucoup*. A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *je me souviens.*

RRM15 : oui voilà bah le personnage (montre le tableau) il explique son expérience familiale difficile tu te souviens parce que tu avais très tu avais beaucoup réagi on a pu voir les relations la communication les projets le temps l'espace

RRA15 : ouais

M formule cette question stéréotypée sur le film qu'elle met en lien avec l'unité thématique *situation de vie après* qui est formulée telle qu'elle et avec l'énoncé du titre du film. L'intervention réactive initiative de A montre qu'il se souvient du film puisqu'il évoque un aspect de leur vécu verbe aller à l'imparfait troisième personne masculin pluriel forme négative et indication du lieu. Toutefois, bien que l'indication du lieu peut renvoyer à la catégorie établissement de l'unité situation de vie après, elle correspond ici à l'expérience familiale difficile puisque c'est la mère qui interdit le collège. Ici, M pensait au collège à la fin du film.

RRM16 : et on s'intéresse aux actions réactions de ce personnage là on s'intéresse à sa situation de vie après tu te souviens vipère au poing ↑

RRA16 : ils allaient pas à l'école

Mémorisation d'une étape

M évoque une catégorie qui constitue une étape de l'énoncé hétérobiographique. Elle n'attend pas de réponses à sa question formulée de manière simple et en début de réplique

RCM11 : aujourd'hui moi je te propose de parler de la communication tu te souviens on avait dit expérience familiale difficile moi je t'avais parlé de toutes les personnes j'avais parlé des relations j'avais dit comment ils avaient réagi après je t'avais dit comment ce qu'ils avaient fait après comment ils avaient transformé et après moi j'avais fait une histoire et toi aussi tu avais fait une histoire // et au fur et à mesure moi je te demandais toi si cela t'évoquait des choses par rapport à ton vécu ↑

Mémorisation du thème,

M rappelle le thème avec la formule stéréotypée de rappel + énoncé de l'unité thématique relation. Dans la mesure où A fait une intervention réactive initiative renvoyant à une seule interaction thématique avec le substantif *histoire*, M reformule sa question sans employer la formule. A fait alors une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* répété deux fois et l'interjection ah signifiant qu'il se souvient.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM9 : non / alors tu te souviens on avait fait ça relation / on avait fait relation / on avait parlé des relations

RCA10 : pour l'histoire

RCM10 : oui on avait on avait notre thème c'était les relations

RCA11 : ah oui oui

Mémorisation du vécu d'une personne

M évoque à plusieurs reprises le vécu du personnage du film de Vipère au poing. Elle utilise cette question dans une forme complexe avec le terme interrogatif *est-ce que* et elle porte sur une action avec la catégorie *définir* à travers le verbe *appeler*. A fait une intervention réactive initiative qui montre qu'il a mémorisé puisqu'il donne l'appellation exacte.

RRM52 : (…) / est-ce que tu te souviens de ce qu'il fait Brasse Bouillon comment il appelle sa mère ↑

RRA52 : euh / Folcoche

M utilise cette formule sous forme de question simple avec une action qui renvoie à la gestion du ressenti avec le verbe *aimer*. L'intervention réactive initiative de A informe M que A n'a pas mémorisé la scène puisque M pense à la scène du repas lorsque Brasse Bouillon dit en discours intérieur qu'il n'aime pas sa mère. Toutefois, l'intervention de A n'est pas tout à fait fausse puisqu'en faisant référence à la scène de l'escalier, cela renvoie aux paroles des deux garçons du film que M vient d'évoquer dans sa réplique avant sa question stéréotypée. Ces deux garçons disent recevoir un coup de pieds au cul chaque fois que la mère parle et qui disent aussi ne pas vouloir l'appeler maman autrement dit refuser le terme de relation c'est refuser la relation et donc exprimer aussi un désamour.

RRM53 : (…) tu te souviens à quel moment il dit qu'il ne l'aime pas ↑////

RRA53 : euh c'est dans l'escalier

Alors que M évoque le vécu de Brasse Bouillon, A interroge M sur la cause du comportement de la mère en RRA56. M répond par une question à A en employant par sa formule stéréotypée introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et un indice avec le verbe *trouver*. A fait une intervention réactive initiative qui montre qu'il a mémorisé le film puisqu'il donne la réponse exacte qui réfère au passé de la mère : conjonction *parce que* + verbe *vivre* au passé composé troisième personne féminin singulier + négation *pas bien*.

RRA56 : pourquoi sa mère est comme ça

RRM57 : est-ce que tu te souviens s'il trouve ↑

RRA57 : euh //// parce que elle aussi elle avait vécu des trucs pas bien

M interroge ensuite A sur la catégorie apprendre dans l'unité transformations en employant deux fois la forme stéréotypée simple en début et fin de réplique montrant ainsi l'attente d'une réponse. A montre qu'il a mémorisé puisqu'il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* répété deux fois.

RRM69 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon dit qu'il a fallu qu'il apprenne à aimer tu te souviens ↑

RRA69 : oui oui

En RC2, M fait référence à l'unité *situation de vie après* avec la catégorie *établissement* en évoquant le lieu où va le personnage. Sa question stéréotypée est formulée de manière simplifiée en début de réplique faisant référence à un énoncé évoqué lors de l'autre rencontre : groupe verbal *voir* au passé composé avec le pronom personne déictique *on* = nous + groupe nominal déictique avec l'adjectif *dernière* et le substantif *fois* synonyme de rencontre

RCM99 : alors on a vu tu te souviens la dernière fois / après ils vont ailleurs des fois / Brasse Bouillon on a vu il va au collège

RCA99 : ouais

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M fait référence au vécu d'autres personnes. Elle fait référence au vécu de Germain en RCM63 puis en RCM64, elle poursuit sur la catégorie *définir* dans l'unité *action*. Elle emploie cette formule stéréotypée en début de réplique de manière simplifiée. L'intervention réactive interrogative de A montre qu'il n'a pas mémorisé : terme interrogatif *comment*

RCM64 : oui tu te souviens la dernière fois je t'ai dit qu'il l'appelle mamounesse il la compare à un nazi

RCA65 : comment

Mémorisation des catégories

M formule la question stéréotypée sous forme phatique puisqu'elle n'attend pas de réponses : elle renvoie aux catégories que M énonce. La réponse de A par le mot phrase *oui* peut être une réponse au dernier élément de la réplique de M qui lui montre les étiquettes avec le déictique *ici*.

RRM48 : donc là on a les actions et les réactions de chacun ce que fait lorène alors si tu te souviens on a apprendre avoir un projet se définir gérer le ressenti adopter une attitude j'ai mis ici une action plusieurs ou toutes

RRA48 : oui

En RC2, M situe son énoncé hétérobiographique dans une unité de manière explicite et de manière déictique en indiquant la couleur de la carte. Elle pose en fin de réplique sa formule stéréotypée. Toutefois, A devance cette question puisque son intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* chevauche cette question.

RCM14 : la communication on est toujours dans expérience familiale difficile on est sur le rose [tu te souviens ↑

RCA14 : [Ouais ////

Mémorisation d'une personne

En RC2, M interroge sur l'identité des personnes : formule stéréotypée de rappel précédé d'un énoncé modal exprimant le doute *je ne sais pas si* et formule employée en fin de réplique de manière simplifiée + référence aux personnes de manière déictique avec le démonstratif *eux*. L'intervention réactive initiative de A montre qu'il a mémorisé un aspect puisqu'il fait référence à la catégorie *définir* avec le verbe *appeler* même s'il n'a pas mémorisé que ce n'était pas le père (ce qui n'est pas important ici puisqu'il a mémorisé l'action de renommer).

RCM17 : (…) // alors je ne sais pas si tu te souviens d'eux encore tu t'en souviens d'eux alors lorène ↑ ///

RCA18 : elle c'était la fille qui appelait son père euh

Dans la suite de l'échange, la formule stéréotypée est implicite puisque M fait un énoncé réduit à un terme avec le pronom personnel lui employé de manière déictique avec le terme de liaison et et le fait que M montre le livre de Franck. L'intervention réactive initiative de A montre qu'il a mémorisé puisqu'elle fait référence à la personne exacte avec le substantif *père*.

RCM19 : et lui ↑

RCA20 : sinon c'était parce que il euh son père aussi

Ensuite, M emploie cette question dans une forme plus complexe avec le terme interrogatif *est-ce que* pour une autre personne dont elle cite le prénom et le nom. L'intervention réactive hésitante de A montre qu'il n'a pas mémorisé : interjection *euh*.

RCM20 : oui et Johnny subrock lui est-ce que tu te souviens

RCA21 : euh (il fronce les sourcils)

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il faut noter ici que A ne semble pas avoir des difficultés pour analyser le film à l'aide des catégories puisque soit A n'attend pas les questions, soit il répond aussitôt sur les catégories sur les unités thématiques *expérience familiale difficile* et *actions-réactions*. Toutefois, lors des rencontres en RR1 et RC2, quelques questions portent sur quelques catégories.

Questions lors de l'énoncé hétérobiographique dans l'interaction thématique 1

Comme cela a été noté plus haut, en RC2, A pose des questions sur deux catégories. Il pose une question sur une catégorie qui n'est pas présente sur le tableau puisqu'elle fait partie de l'unité thématique expérience familiale difficile. M l'énonce à la suite de l'énoncé des autres sans entrer dans le détail. A fait une intervention réactive interrogative.

RCM15 : on est là avec le vécu des personnes alors il y a plusieurs choses dans la communication y a euh le fait d'avoir ou non de parler le fait d'être appelé ou non par son prénom y a le fait de vivre certaines situations de communication tu verras je vais t'expliquer

RCA15 : (fronce les sourcils) c'est quoi ↑

A pose ensuite une question sur la catégorie *définir* : question métalinguistique avec le groupe verbal *vouloir dire*

RCA88 : définir cela veut dire quoi ↑

Questions lors du choix dans l'interaction thématique 2

A pose plus de questions lors du choix des catégories pour faire une histoire.

En RR1, il pose des questions sur un élément de la catégorie : l'adverbe *après* de l'unité thématique *situation de vie après* est mis en question : il se situe entre le présentatif *c'est* et le terme interrogatif *quoi*

RRA125 : situation de vie après c'est après quoi ↑

Il pose des question tout d'abord au fur et à mesure qu'il choisit puis pendant qu'il réfléchit. Il repose une question dans la même rencontre sur la catégorie *définir* : présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + énoncé de la catégorie.

RCA113 : euh c'est quoi déjà se définir

Il formule une question déictique avec le démonstratif *là* montrant l'unité *transformations* et la catégorie *situation agréable*. En effet, l'intervention réactive de M emploie cette catégorie sous forme de phrase avec le terme situation placé en substantif et le terme *agréable* placé en adjectif attribut.

RCA113 : ouais et là cela veut dire quoi là ↑

RCM114 : là cela veut dire cela ne se passe pas tout le temps mal cela veut dire qu'il y a maintenant une situation qui lui est agréable

Enfin, A pose une question dans l'unité transformations sur la catégorie construction qu'il énonce et interroge avec l'expression interrogative renvoyant à un exemple : *cela peut être quoi*

RCA114 : construction cela peut être quoi il qu'est-ce que cela peut être ↑

Lorsque A réfléchit à la construction de son histoire, il repose la question sur la catégorie construction avec l'énoncé de la catégorie et le terme interrogatif quoi et le présentatif c'est. Il revient ensuite à l'unité actions et la catégorie avoir projet qu'il interroge avec le présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + énoncé d'une partie de la catégorie à travers le substantif *projet*.

RRA128 : oui et euh construction c'est quoi ↑

RRA148 : 50 secondes euh c'est quoi projet

Dans la mesure où A ne pose pas de questions sur les autres catégories et qu'il en pose sur d'autres, il est possible de dire que les autres catégories ne lui posent pas de problèmes et

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

qu'en posant des questions, il est dans un processus d'assimilation de ces catégories puisqu'il en teste le sens pour construire son histoire.

Le choix des catégories pour l'histoire fictionnelle : choix dialogal et monologal

Choix monologal de la part de A

Il n'y a pas véritablement de choix monologal de la part de A car M intervient à un moment ou à un autre ; par contre, il y a un choix dialogal qui se fait à l'initiative des questions de A.

Choix dialogal à partir d'une question de A

En RR1

A pose des questions sur le choix possible : question intonative avec pronom personnel déictique *on* = nous + modalité *pouvoir* + verbe *prendre* + déictique démonstratif *ça*

RRA119 : on peut prendre ça ah bah non

Dans la mesure où le choix est déictique, cela engage une question de la part de M : avec le terme interrogatif *lequel*

RRM120 : lequel ↑

Lors du choix sur l'unité situation de vie après, A interroge cette unité, pour que A puisse choisir, M doit répondre à la question de A. Il y a donc ici encore un choix dialogal.

RRA125 : situation de vie après c'est après quoi ↑

Enfin, lors du choix dans l'unité *transformations*, A interroge sur la catégorie *construction*, afin que A puisse choisir M doit lui répondre.

RRA128 : oui et euh construction c'est quoi ↑

Après un premier moment de choix, alors que M lance sa narration, A interroge sur le choix.

Question sur le choix du personnage : verbe *prendre* + énoncé de la catégorie personnage + énoncé de l'objet de sa question formulée sous forme intonative avec le substantif *autre*

RRA132 : (…) on peut prendre un personnage un autre ↑

Question sur le contenu de l'expérience familiale difficile : énoncé de l'unité *relation* + formulation de la question sous forme intonative avec le groupe *être obligé* + substantif *même* dans le groupe verbal complément *avoir les mêmes*

RRA133 : et euh relation on est pas obligé d'avoir les mêmes

Remise en question de l'ensemble du choix : groupe verbal *être obliger* + groupe verbal complément *prendre celles que j'ai choisies*. Avec l'emploi du démonstratif pronom *celles* et du démonstratif déictique adverbial *là*, il fait référence à l'ensemble des cartes choisies qui figurent en bas du tableau.

RRA135 : on est pas obligé de prendre celle que j'ai choisie là

A fait référence au choix des catégories pour son histoire à venir. Le on de RRA132, de RRA133 et de RRA135 est en réalité un je et non un nous. En effet, en RRA135, A emploie on et je : alors que M lance sa propre narration, en questionnant le choix, il signifie que lui, n'est pas obligé de prendre les cartes qu'il a choisies pour son histoire. En effet, à la question formulée en RRA133, M répond par une intervention réactive initiative interprétative posant les personnes avec les formes fortes *toi* et *moi* qui explicitent le pronom personnel *on*. A fait une intervention réactive positive par le mot phrase ouais qui équivaut à *je ne suis pas obligée d'avoir les mêmes que toi*.

RRA133 : et euh relation on est pas obligé d'avoir les mêmes ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM134 : entre toi et moi ↑

RRA134 : ouais

En RC2

Comme cela a été évoqué plus haut, A interroge les catégories. Il les interroge lorsqu'il opère le choix. Ainsi, il est à l'initiative d'un choix dialogal puisque M doit répondre à ses questions pour qu'il puisse choisir et faire son histoire.

RCA113 : euh c'est quoi déjà se définir ↑

RCA113 : ouais et là cela veut dire quoi là ↑

RCA114 : construction cela peut être quoi il qu'est-ce que cela peut être ↑

Choix dialogal à partir d'une question de M

Le choix des catégories se fait à la suite des invitations de M.

Invitation sous la forme d'une modalité déontique

RRM119 : alors si je transforme moi alors si je transforme // cela veut dire qu'il faut que euh bon on prend relation puisqu'on était sur relation par contre euh il faut choisir ici

Question alternative avec proposition et mot alternatif ou

RRM121 : ouais le jeune on peut prendre alors ici on prend une ou on prend tout ↑

A fait une intervention réactive initiative : il lit quatre catégories en les confirmant par le mot positif oui

RRA121 : là dedans [ouais] avoir un projet gérer le ressenti bah apprendre oui avoir un projet oui

Question avec la modalité vouloir + verbe prendre dans la proposition

RRM122 : tu veux qu'on prenne tout ↑

A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RRA122 : euh oui

Question à un terme

RRM123 : tout ↑[

A fait une intervention réactive initiative en indiquant son choix de manière déictique

RRA123 : déjà ces deux là

Question avec terme interrogatif complexe

qu'est-ce qui et avec *est-ce que* + explicitation ou reformulation des étiquettes :

RRM125 : celui-là // est-ce qu'on met après situation de vie après ou pas qu'est-ce qu'on choisit là-dedans

En RR1, après le choix fait dans la catégorie situation de vie après, M interroge A sur l'unité *transformations*. A fait le choix d'une catégorie qu'il énonce

RRM127 : foyer oui // qu'est-ce qu'il fait ↑

RRA127 : bah on met récit (…)

En RC2

RCM110 : qu'est-ce qu'on prend comme personnage on choisit le même ou pas ↑

Question avec un terme interrogatif

RRM113 : (…) // alors comment il réagit ↑

Mémorisation de la définition des histoires de résilience (non fictionnelle)

Pour que A puisse mémoriser une définition des histoires de résilience, il faut qu'il en connaisse la définition. Cette définition, il peut la connaître à travers l'école et/ou à partir de celles que M donne explicitement. En ce qui concerne l'école, M ne pose pas la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

question à A ; elle n'en a pas le temps. Outre l'explicitation de l'hétérobiographie, M donne la définition des histoires de résilience à plusieurs moments : en RR1 et en RC2.

Syntagme nominal histoire de résilience

M nomme à plusieurs reprises le syntagme nominal *histoire de résilience*

En RRM14, il est en lien avec un substantif subjectif : *particularité*. De plus, M formule l'énoncé définitoire en fin de réplique en RCM11 et RCM104 introduit par l'adverbe conclusif *donc*.

RRM14 : la particularité c'est que moi ce que je propose c'est de faire un conte de résilience ou une histoire de résilience c'est-à-dire que le personnage comme dans vipère au poing Brasse Bouillon

RRM18 : donc ça c'est notre histoire c'est les éléments pour construire notre histoire de résilience /

RCM11 : aujourd'hui moi je te propose de parler de la communication tu te souviens on avait dit expérience familiale difficile moi je t'avais parlé de toutes les personnes j'avais parlé des relations j'avais dit comment ils avaient réagi après je t'avais dit comment ce qu'ils avaient fait après comment ils avaient transformé parce que c'est ça une histoire de résilience

RCM104 : donc voilà la communication tu vois moi j'aborde comme ça le vécu familial du point de vue de ce qu'en fait l'enfant puis ce qu'il en fait quand il est devenu adulte parce que c'est ça une histoire de résilience

Verbe transformer fonctionne comme un terme métonymique

Développement du schéma narratif

De RRM15 à RRM18, M développe le schéma narratif c'est-à-dire les différentes unités avec quelques catégories. Elle fait d'ailleurs un énoncé conclusif définitoire en RRM18 : adverbe *donc* + démonstratif anaphorique *ça* + présentatif *c'est* + possessif *notre* + substantif *histoire* qui est repris par le syntagme nominal complet en fin de réplique

RRM15 : oui voilà bah le personnage (montre le tableau) il explique son expérience familiale difficile tu te souviens parce que tu avais très tu avais beaucoup réagi on a pu voir les relations la communication les projets le temps l'espace

RRA15 : ouais

RRM16 : et on s'intéresse aux actions réactions de ce personnage là on s'intéresse à sa situation de vie après tu te souviens vipère au poing

RRA16 : ils allaient pas à l'école

RRM17 : voilà et euh un foyer / et quand il est adulte il construit sa famille et qu'est-à-ce qu'il fait après c'est toujours en lien il construit sa famille il peut même construire sa maison / il fait un récit / il choisit une situation / il vit une situation agréable / bref il transforme ce qu'il fait de ce qu'il a vécu

RRA17 : ouais

RRM18 : donc ça c'est notre histoire c'est les éléments pour construire notre histoire de résilience /

De même en RC2 et particulièrement en RCM11, M développe le schéma narratif en reprise de la rencontre précédente : formule stéréotypée *tu te souviens* + référence au thème avec l'énoncé de l'unité *relation* + verbe *parler* au passé composé première personne du singulier + énoncé des unités actions avec le verbe *réagir* conjugué à la troisième personne masculin pluriel, situation de vie après avec le groupe verbal *faire après* conjugué à la troisième personne masculin pluriel, et le verbe *transformer conjugué* à la troisième personne masculin pluriel,

RCM11 : aujourd'hui moi je te propose de parler de la communication tu te souviens on avait dit expérience familiale difficile moi je t'avais parlé de toutes les personnes j'avais parlé des relations j'avais dit comment ils avaient réagi après je t'avais dit comment ce qu'ils avaient fait après comment ils avaient transformé parce que c'est ça une histoire de résilience

Enfin, de RCM100 à RCM104, M développe la définition à partir d'un énoncé hétérobiographique reposant sur un schéma narratif complet sur des personnes spécifiques définies par le groupe nominal les personnes que j'ai rencontrées à partir d'une expérience familiale communicationnelle difficile renvoyant à la communication non verbale. Après

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'exposé de ce schéma, M fait à nouveau un énoncé conclusif définitoire avec la conjonction *parce que* + présentatif *c'est ça* + syntagme nominal *une histoire de résilience*

RCM100 : (…) eux // pour les personnes que j'ai rencontrées elles ont appris quand elles étaient enfant quand l'adulte se met en colère allait se mettre en colère elles voyaient sur le visage par exemple avec les yeux ou alors la voix elles ont appris ce que je te disais la communication avec les gestes les mimiques son humeur

RCA100 : hm ouais

RCM101 : tu sais je te disais le fait de poser ses affaires tout ça l'intonation de la voix et en fait après elles ont choisi un métier et dans ce métier elles réutilisent ce qu'elles ont appris mais d'un autre côté tu sais ce qu'elles ont choisi comme métier

RCA101 : euh / non

RCM102 : elles ont choisi infirmière et donc elles observent tous les grimaces du malade donc elles se resservent de ce qu'elles ont appris parce qu'elles ont appris à décrypter les mimiques en lien avec ce que cela voulait dire comme émotion et donc elles s'en servent elles ont transformé ce qu'elles avaient appris enfant dans leur métier d'adulte elles ont suivi des formations aussi mais elles avaient cette sensibilité là tu comprends ce que je veux dire ↑

RCA102 : oui oui

RCM103 : donc c'est ça transformer donc ce n'est pas parce qu'à un moment il y a une situation familiale difficile que c'est foutu pour toute la vie

RCA103 : ouais voilà

RCM104 : donc voilà la communication tu vois moi j'aborde comme ça le vécu familial du point de vue de ce qu'en fait l'enfant puis ce qu'il en fait quand il est devenu adulte parce que c'est ça une histoire de résilience

Ses histoires fictionnelles sont-elles, pour lui, des histoires de résilience ?

M n'a pas la possibilité de lui poser la question puisqu'il part après RC2.

Son vécu est-il, pour lui, une histoire de résilience ?

Cette question se pose pour deux raisons : tout d'abord, en RR1, alors que M lance le récit oral suite à l'hétérobiographie, A répond sur le schéma narratif par une interprétation puis A répond aux questions interprétatives de la part de M portant sur ce même schéma. Ensuite, en RC2, M fait une autre interprétation de ce vécu que A ne conteste pas.

M lance le récit oral par une intervention d'ouverture. A fait une intervention réactive initiative : forme forte *moi* + présentatif *c'est* + euphémisation *un peu* + groupe nominal *le contraire*. L'emploi du substantif *contraire* laisse entendre qu'il fait une interprétation du schéma narratif exposé à travers les exemples, autrement dit il compare son vécu avec le vécu des autres

RRA 82: bah euh moi c'est un peu le contraire

M fait une intervention initiative interrogative d'explicitation avec la locution métalinguistique c'est-à-dire. L'intervention réactive initiative de A expose le même schéma mais avec une autre disposition des personnes concernées.

A se met à la place de l'expérience difficile : présentatif *c'est* à l'imparfait + forme forte *moi* + groupe nominal *faire des bêtises* première personne du singulier et groupe nominal possessif *mes parents* référant à l'adjectif familial dans l'unité expérience familiale difficile se trouve dans une phrase avec le verbe *embêter* pouvant entrer dans le champ associatif de difficile à la forme négative.

RRA83 : c'était moi qui faisais les bêtises /// et bah mes parents ne m'embêtaient pas quoi c'était moi qui faisais des bêtises /// eh euh c'est ça

A évoque une expérience scolaire

avec un lieu : présentatif *c'est* à l'imparfait et groupe complément avec le nom *école*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

avec une activité : verbe *faire* à la forme négative + indication de la non-action par le substantif *devoirs*, verbe *vouloir* à la forme négative + substantif *trucs*

avec une activité langagière : verbes *répondre*, verbe *dire* + discours rapporté au discours direct

RRM84 : quel genre de bêtises / qu'est-ce que cela veut dire bêtise pour toi

RRA84 : bah c'était à l'école / bah je ne faisais pas mes devoirs / parce que bah je répondais au professeur /

RRA88 : c'est parce que y avait des trucs que je voulais pas faire alors du coup je leur disais non je voulais pas faire mes devoirs enfin voilà

Toutefois, suite à la question alternative de M proposant une évaluation sur deux substantifs renvoyant au domaine scolaire en général l'école ou à des personnes en particulier les profs, A fait une intervention réactive initiative explicitant ce qui ne lui plaît pas en choisissant le substantif prof dans sa réplique

RRM93 : alors c'est l'école qui ne te plaît pas trop ou que certains profs

RRA93 : c'était les prof

A évoque les conséquences de cette expérience scolaire

Expression du ressenti des parents : pronom personnel masculin pluriel *ils* référant aux parents + verbe *être* à la forme négative + adjectif subjectif *contents*

Conséquence avec l'expression *du coup* + verbe *punir*

Description de la punition : groupe verbal *ne pas avoir le droit* + verbe *aller*, groupe verbal *avoir du travail à faire*, groupe verbal infinitif *écrire des lignes*

RRA 85: bah ils étaient pas contents et du coup ils me punissaient et voilà

RRA89 : qu'est-ce que c'était / bah soit je n'avais pas le droit d'aller avec mes copains dehors ou sinon j'avais du travail à faire écrire des lignes

Il peut donc y avoir à ce niveau au moins deux interprétations possibles. La première renvoie à l'idée qu'il existe une expérience familiale difficile mais ce ne sont pas les parents qui font que le vécu familial est difficile. Ce vécu familial est difficile parce que A fait des bêtises à l'école, il répond, il ne fait pas ses devoirs, il ne veut pas faire des trucs et les professeurs ne lui plaisent pas et qu'en conséquence, il a des punitions qui sont de ne pas aller avec ses copains et de faire du travail scolaire. On serait ici effectivement sur le contraire en ce qui concerne les personnes : A se met à la place des parents, c'est lui qui rend la situation familiale difficile. La seconde interprétation est que l'expérience difficile pour A est l'expérience scolaire et que celui-ci y réagit. Elle a pour conséquence une expérience familiale difficile pour laquelle selon son interprétation il est 'fautif'. Toutefois, ici, il n'y a pas le contraire au niveau du schéma ; or, A insiste sur sa place avec les formes fortes *moi*, l'expression *c'est ça*. En employant l'idée de contraire, A semble avoir compris le schéma.

Interprétation de M en RR1

Pour faire une histoire, le principe est de s'appuyer sur des éléments proposés par le jeune, lorsque le jeune a proposé des éléments, il y a à les insérer dans un schéma narratif d'histoires de résilience. Dans la mesure où A a employé l'idée de contraire, M fait alors une interprétation des propos de A lors de l'interaction thématique 2 en faisant une analogie entre le vécu de A et le schéma narratif sur deux unités uniquement. L'analogie est progressive : elle part de l'unité expérience familiale difficile puis aboutit à l'unité actions réactions.

Elle réfère à l'unité expérience familiale difficile : référence implicite à l'unité avec la phrase négative comportant le substantif *parent* pouvant référé à l'adjectif familiale de cette unité, énoncé explicite à la catégorie relations

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Elle explicite l'interprétation de A : verbe *être* au conditionnel à la forme négative avec pour complément du côté des parents et verbe *être* au conditionnel avec pour complément du côté de A

Elle reprend des propos de A au discours indirect référant aux profs,

Elle fait un énoncé conclusif sur les actions réactions avec l'adverbe *donc* et l'énoncé explicite de cette unité + présentatif *c'est* au conditionnel + unité employé comme groupe nominal avec un complément nominal référant aux parents.

Elle formule ensuite une intervention interrogative évaluative sous forme intonative en direction de A sur ce qui vient d'être énoncé par elle : présentatif *c'est* + anaphorique *ça* à la suite de laquelle A fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais*.

> *RRM95 : donc du coup si on fait une histoire donc du coup on ne serait pas du côté des parents on serait du côté de A si on est du côté A on est on a parlé des relations donc tu me dis que c'était des relations avec les prof et donc les actions et réactions ce serait les actions et réactions de tes parents c'est ça*
>
> *RRA95 : ouais*

Ainsi, il y a une expérience scolaire difficile pour A qui rend l'expérience familiale difficile puisque les parents réagissent à cette situation. Toutefois, M revient en RC2 sur cette interprétation et la conteste par une question/réponse.

Question annoncée par une formule métalinguistique : la question que je me pose c'est

Question/réponse posant une alternative sur deux substantifs au sens opposé : problème solution

Explicitation de l'existence de la question : conjonction + référence au discours de A en RR1 avec le groupe nominal déictique temporel *l'autre jour*

Ré-interprétation des propos de A par l'emploi du substantif *problème* et par la locution verbale *avoir du mal*

Répétition de l'interprétation des propos de A

Explicitation des opérations cognitives suscitées par ces propos : verbe se dire

Contestation de l'interprétation de A : question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + présentatif *c'est* + énoncé de l'unité thématique actions -réactions par le substantif pluriel réactions avec référence déictique avec le démonstratif *là*

Intervention interrogative évaluation en direction de A sur ce qui vient d'être énoncé

Nouvelle interprétation : déplacement du thème de l'école en complément du verbe réagir deuxième personne du singulier avec complément *école* + évocation d'une cause indéfinie avec la conjonction *parce que* + le groupe nominal indéfini *autre chose* + reprise du verbe *plaire* à la forme négative.

Autrement dit, M évoque l'idée que A développe une action-réaction à l'école face à quelque chose qui ne lui plaît pas qui n'est pas l'école ; elle le développe : elle pose la réaction avec le groupe verbal réagir par rapport à l'école deuxième personne du singulier et elle pose la cause qui est différente de l'école puisqu'elle pose une antériorité avec l'adverbe avant dans sa question introduite par le terme interrogatif est-ce que + verbe déplaire.

A aucun moment, A ne conteste ce que M lui énonce.

Lorsqu'elle lui demande s'il comprend, il répond de manière affirmative,

Lorsqu'elle lui rappelle ce qu'il a dit, il répond aussi de manière affirmative

Lorsqu'elle énonce une autre cause, il fait une réponse avec une interjection et le mot phrase ouais répété deux fois et il a l'air surpris : sourcils levés.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Lorsque M insiste sur ce qu'elle énonce avec la locution verbale tu vois, il répond à nouveau par un mot phrase ouais ; toutefois, il rougit et regarde ses pieds alors qu'il regardait M.

Enfin, lorsque M fait une dernière reformulation de son interprétation, il énonce une interjection *hm hm* et regarde devant lui.

RCM93 : (…) alors moi la question que je me pose c'est est-ce que c'est toi le problème ou c'est toi la solution parce que l'autre jour c'est ce que tu m'as dit tu m'as dit ce n'est pas ça le problème le problème c'est moi j'ai du mal avec l'école / parce que j'ai réécouté c'est la question que je me suis posée en réécoutant c'est le problème ou la solution tu vois ce que je veux dire ↑

RCA93 : oui

RCM94 : tu m'as dit que c'était toi le problème parce que tu tu faisais ça à l'école

RCA94 : ouais

RCM95 : et moi comme on est sur ces histoires là je me suis dit est ce que c'est réactions là // tu comprends ce que je veux dire ↑

RCA95 : ah ouais ouais (à l'air surpris, sourcils levés)

RCM96 : tu vois ↑

RCA96 : ouais (rougit et regarde ses pieds)

RCM97 : tu réagis à l'école parce que il y a autre chose qui te plaît pas // tu vois / je me suis dit le fait que tu réagisses par rapport à l'école est-ce que il y a avant quelque chose qui te déplaît ↑

RCA97 : hm hm (regarde devant lui) /////

Ce que dit M, A ne le conteste pas et ne le laisse pas indifférent puisqu'il réagit d'un point de vue mimogestuel. Il est difficile d'interpréter cette réaction : son vécu devient-il pour lui une histoire de résilience ? Sa réaction peut correspondre qu'il découvre en même que le dit M une nouvelle interprétation à son vécu mais elle peut renvoyer aussi au fait qu'il comprend que M interprète différemment ce qu'il dit et qu'il peut ne pas vouloir dire.

Interrogation sur des éléments de l'hétérobiographie

A interroge et les catégories utilisées par M et l'hétérobiographie elle-même.

Interrogation sur les personnes

A interroge M sur une personne en reprenant le prénom que M utilise dans sa réplique et la formule interrogative *c'est qui*.

RRM68 : (…) alors Barbara pour elle c'est très important c'est d'avoir des copains

RRA68 : c'est qui Barbara ↑

Interrogation sur un élément hétérobiographique

avec des actions : A interroge M sur l'appellation donnée par Lorène à son beau-père : question métalinguistique intonative avec le groupe verbal *vouloir dire* + terme interrogatif *quoi*.

RRM50 : elle l'appellera le parâtre

*RRA50 : cela veut dire **quoi** ↑*

avec une catégorie : M aborde la catégorie situations de communication et A interroge cette catégorie avec le présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*. M aborde la catégorie *définir*, A interroge cette catégorie en la reprenant dans sa réplique et l'interrogeant avec la question métalinguistique avec le groupe verbal *vouloir dire*

RCM15 : on est là avec le vécu des personnes alors il y a plusieurs choses dans la communication y a euh le fait d'avoir ou non de parler le fait d'être appelé ou non par son prénom y a le fait de vivre certaines situations de communication tu verras je vais t'expliquer

*RCA15 : (fronce les sourcils) c'est **quoi** ↑*

*RCA88 : définir cela veut dire **quoi** ↑*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

avec la lecture du passage du livre de Germain : M lit le passage, A demande à regarder et interroge sur le contenu avec le démonstratif déictique *ça* + question métalinguistique avec le groupe verbal *vouloir dire*

*RCA36 : et ça ça veut dire **quoi** là en fait en bas* ↑

*RCA32 : et ça ça veut dire **quoi** néant* ↑

avec l'unité *expérience familiale difficile* et la catégorie *des termes d'adresse* puisque A reprend l'appellation *monsieur non* qu'il interroge avec le terme interrogatif *pourquoi*, il reprend l'appellation *le copain de Lucifer* qu'il interroge avec le présentatif *c'est* + le terme interrogatif *quoi*

*RCA51 : **pourquoi** monsieur non* ↑

*RCA56 : c'est **quoi** le copain de Lucifer* ↑

Interrogation sur le projet d'édition

Au début de RR1, M présente le projet. Les questions de A sur le projet concerne le temps : la durée et le moment du voyage. A interroge sur la durée : avec le groupe verbal *mettre du temps*.

RRA32 : ça met du temps à se faire ↑

A n'interroge pas directement sur le moment du voyage mais il met implicitement en question sa venue puisqu'il fait une intervention réactive initiative sur son départ du foyer à une date qui se situe avant celle de la fin du projet. En effet, alors que M évoque le mois de juillet, A fait une intervention réactive avec un mois qui précède cette date à savoir le mois de juin.

RRM34 : (…) et puis après c'est en juillet que ce sera prêt le livre vraiment sur Paris

RRA34 : je pars en juin

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Clément

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

Cl n'a pas lu le recueil de contes *histoires de résilience*. M fait allusion au recueil au début de RR1 lorsqu'elle évoque le projet d'édition : groupe nominal faisant référence au recueil avec possessif *notre* + adjectif *petit* + substantif *livre*. Elle le montre à Cl avec le déictique là et elle rappelle une action : verbe *donner* au passé composé première personne du singulier avec complément personnel *te*.

RRM 3: donc on écrit on fabrique un livre euh notre petit livre qui est là celui que je t'ai donné tu vois tu te souviens ↑

RRCl3 : oui

Ce n'est que plus loin dans la rencontre lorsque M aborde l'unité situation de vie après qu'il est question de la lecture du recueil de la part de Cl. En effet, M fait référence à une histoire du recueil pour expliciter ce qu'elle dit : conjonction *comme* + groupe nominal avec l'adjectif *petit* et le substantif *livre*. Après une précision sur ce contenu, Cl fait une intervention réactive initiative informant de sa lecture : verbe *lire* au passé composé première personne du singulier + négation *pas*.

RRM163 : comme dans le petit livre où finalement ils se parlent et

RRC164 : ah j'ai pas lu

Les fiches hétérobiographiques

M fait référence aux fiches hétérobiographiques en RR1 au moment de la séquence faire une histoire. En effet, alors qu'elle propose à Cl de réfléchir celui-ci fait une intervention réactive initiative informant M de ses difficultés avec la modalité du non savoir. M l'informe d'une autre modalité de faire une histoire en faisant référence de manière déictique aux fiches : adverbe *sinon* + verbe *laisser* première personne du singulier avec complément personnel *te* + déictique démonstratif ça faisant référence aux planches et aux fiches. M explicite les fiches : présentatif *il y a* + référence à l'hétérobiographie avec le verbe *dire* et son contenu avec l'adverbe *tout*

RRM211 : c'est pas grave moi je vais en inventer une après toi si tu y arrives tu en inventes une ***sinon je te laisse ça et ça il y a tout ce que j'ai dit*** *et puis au fur et à mesure tu en inventes une d'accord donc je réfléchis et tu réfléchis de ton côté*

M ne pose pas la question en RC2 de savoir si Cl a lu l'hétérobiographie.

Le volume avec toutes les histoires

La lecture du volume ne peut pas avoir été faite par Cl puisque M n'a pas revu Cl lors de la confection du volume dans lequel M a gardé ses histoires.

Ses propres histoires

En RC2, M informe Cl qu'elle a son histoire et elle lui propose de la lire : question indirecte avec la modalité vouloir deuxième personne du singulier + verbe infinitif lire

RCM6 : (…) / alors j'ai rapporté ton histoire

RCC6 : ouais

RCM7 : tu veux la lire ↑ (…)

Cl commence la lecture à voix haute.

RCC12 : alors (il lit à haute voix)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Alors que M formule une intervention interrogative évaluative, Cl fait une intervention réactive initiative informant M de l'état de sa lecture : verbe *attendre* à l'impératif deuxième personne du pluriel

RCM15 : (revient) alors qu'est ce que tu en penses ↑

RCC15 : attendez (n'a pas fini)

Cl continue la lecture de son histoire et formule ensuite plusieurs évaluations positives : présentatif *c'est* + adverbe *trop* + adverbe *bien* et locution adverbiale évaluative *si bien*.

RCC16 : (lecture de son histoire) ah ouais c'est trop bien je savais pas comment que j'écrivais

RCC17 : je savais pas que je racontais des histoires si bien

Les suggestions sur ses propres histoires

Cl ne peut avoir lu les suggestions sur ses histoires puisqu'il n'a pas pu être contacté pour la relecture de ses histoires.

Le film

Cl participe à la projection du film et à l'analyse du film. Il participe activement à l'analyse du film avec A. Il veut parler. Il se lève, bouge sur son fauteuil et en vient à s'énerver après A parce que celui-ci répond aussi aux questions. Il faut leur demander de rester calme. M rappelle à Cl le moment de l'analyse du film et son analyse

Formule stéréotypée simple tu te souviens

Adjectif évaluatif fort appuyée par l'adverbe *très* + groupe verbal *analyser décrire* + titre du film

RRM8 : (…) tu te souviens tu étais très fort à analyser décrire Vipère au poing ↑

Alors que M fait au film pendant l'hétérobiographie, Cl rappelle plusieurs éléments du film.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Franck, Germain, Myriam, Lorène, Jean

Surnoms cités : Brasse Bouillon, Poil de Carotte

Titre de livre : Vipère au poing,

Prénom et nom : Jules Renard,

Nom : Picasso,

Le co-texte pour la thématique : expérience familiale difficile

Pour Brasse Bouillon : substantif *relatio*n + verbe être + adjectif *difficile* + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère*,

Pour Picasso : référence au grand-père : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *grand-père* avec possessif *son*.

Pour Myriam : présentatif *cela* + futur proche *être* + adjectif *difficile* + préposition avec + substantif *mère* avec possessif *sa*.

Pour Germain : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *mère* avec possessif *son*.

Pour Lorène : présentatif *c'est* + substantif *beau-père* avec possessif *son*.

Pour Franck : présentatif *c'est* + substantif père avec possessif *son* + proposition relative *qui* + verbe *détester* proposé par Cl.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Comme M est interrompue sur Johnny, M ne termine pas son hétérobiographie sur lui et n'aborde pas non plus Poil de Carotte. M explicite les situations de chacun avec plus de détails suivant les questions de Cl.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour plusieurs catégories

Prénoms cités : Brasse Bouillon, Lorène, Marina, Johnny

Personnes indéfinies : les enfants, pour certains, ils

Le co-texte pour la thématique et des catégories

Pour Brasse Bouillon : Cl donne la catégorie adopter et la définit : verbe *détester*

Pour Lorène : verbe *décider*,

Pour Marina : co-construite : verbe *détester* + adverbe *quelque fois*,

Pour Johnny : reprise sur la relation à l'initiative de Cl : présentatif *c'est* + préposition *avec* + groupe nominal possessif *sa mère*, référence à l'action du dictionnaire : verbe *chercher* au futur proche + substantif *dictionnaire* + description de la scène,

Pour ils : verbes *définir, gérer* troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif

M énonce aussi la catégorie *adopter une attitude* avec le pronom personnel *il*

Le texte pour la thématique et la catégorie gérer le ressenti

Personnes indéfinies : il

Le cotexte pour la thématique et la catégorie adopter une attitude

Pour il : verbe *gérer le ressenti* + substantifs *tristesse, souffrance*

Le texte avec les catégories appellatives et la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Johnny, Lorène,

Surnom : Brasse Bouillon,

Référence indéfinie : ils

Le co-texte pour la catégorie

Pour ils : verbe *apprendre* au présent, Verbe chercher à comprendre

Pour Brasse Bouillon : verbes *mener l'enquête*, *observer*,

Pour Franck : verbe *chercher à comprendre*,

Pour Johnny : verbe *vouloir* + négation ne pas + verbe *appeler* à l'infinitif + substantif *maman*,

Pour Lorène : verbe *comprendr*e,

M déplace une catégorie : pour Johnny, elle aborde la catégorie *définir* dans la catégorie *apprendre*.

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie définir

Personnes indéfinies : ils,

Le cotexte pour la catégorie

Pour ils : verbe *redéfinir*,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir un projet

Personnes indéfinies : citation embématique moi j'aurais des enfants, ils

Prénoms cités : Johnny, Myriam, Lorène,

Le cotexte pour la thématique et la catégorie avoir un projet

Co-construction : Cl propose le groupe verbal faire un plan, oublier sa mère, sa belle-mère

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Myriam : discours rapporté au discours direct

Pour Johnny : discours rapporté au discours indirect et indirect

Pour Lorène : adverbe *aussi* (suite aux propos sur Johnny),

Pour ils : verbe *penser* + anaphorique *ça*

Lors du récit oral, M reprend quelques éléments de l'hétérobiographie sur la catégorie adopter une attitude avec une référence indéfinie avec le pronom personnel masculin pluriel.

RRM153 : et aussi adopter une attitude c'est quand ils vont voir quelqu'un qu'ils aiment pour être aimés tous les enfants là ils vont voir quelqu'un

Elle va développer cet aspect : le recours à une personne extérieure pour Lorène, Myriam, Johnny.

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

Toutes les catégories de l'unité situation de vie après sont citées en lien avec les prénoms

Le texte avec les catégories appellatives et les catégories

Prénoms cités : Lorène, Johnny, Franck, Jules

Le cotexte pour les catégories appellatives

Pour Jules : verbe aller + indication du lieu établissement scolaire,

Pour Lorène : verbes *se sauver, fuguer*,

Pour Johnny : verbe *aller* + indication du lieu avec l'énoncé de la catégorie *foyer.*

Pour Franck : verbe *habiter* + indication du lieu *chez un patron*,

Pour il y en a : verbe *s'en aller*,

Analyse du texte et du cotexte en lien avec l'unité thématique transformations

Le texte pour les catégories appellatives et la catégorie récit

Référence indéfinie : ils,

Cotexte pour la catégorie

Pour ils : verbe *raconter* + groupe nominal avec possessif *leur* + substantif *histoire* + explicitation de la manière de faire,

Le texte pour les catégories appellatives et les catégories choix

Catégories génériques indéfinies : ils

Le cotexte pour les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Pour ils : verbe *faire* + substantif pluriel *choix* + explicitation des choix,

Le texte en lien avec les catégories appellatives et la catégorie actions -réactions reprises

Référence indénie : ils

Le co-texte pour la catégorie

Pour ils : verbe *continuer* à + infinitif *apprendre*

Le texte pour les catégories appellatives et la catégorie situation agréable

Référence indéfinie : ils

Le co-texte pour la catégorie

Pour ils : verbe *avoir* + substantifs *maison, métier, sport*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Synthèse sur le contenu en RR1

Deux remarques principales sont à faire. Tout d'abord, selon une première lecture, l'hétérobiographie n'est pas exhaustive : toutes les catégories n'ont pas été abordées de manière détaillée. Ensuite, plusieurs personnes n'ont pas été abordées. Plusieurs hétérobiographies diagonales existent : Cl connaît le film et M raconte des contes.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	Rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	N	N	O	N	O	N	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	Rd	O	O	O	O	N	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	N	N	N	N	N	O	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	N	O	N	N	N	N	0	O	0	0	0	0	N	O	O	0
Marie	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	O	O	0
Pdc	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	O	O	N	0	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	Rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	O	N	0	O
Franck	Rd	N	O	N	N	0	0	0	0	O	0	N	N	O	N	O
Thierry	N	N	N	N	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C'est	O	N	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes que j'ai rencontrées	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
D'autres	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
Ils	0	0	0	0	0	O										
Certains enfants	0	0	0	0	0	O										

Tableau hétérobiographique sur les relations pour Clément

Contenu hétérobiographique en RC2

Analyse du texte et du cotexte sur l'expérience familiale communicationnelle

Analyse du texte pour l'unité thématique et la catégorie avoir ou non le droit de parler avec enchaînement sur la catégorie communication non-verbale pour Myriam et Germain

Surnom : Brasse Bouillon, Poil de Carotte

Prénoms cités : Germain, Franck

Référence déictique : elle pour Lorène et Myriam (en montrant le livre)

Le co-texte pour la thématique et la catégorie

Pour Brasse Bouillon : question avec la catégorie et réponse négative par Cl

Pour Lorène : discours rapporté du beau-père au discours direct,

Pour Poil de Carotte : lecture du passage de la mie de pain.

Pour Germain : présentatif *il y a* + substantif *signes*,

Pour Myriam : présentatif *c'est* + adjectif pareil

Pour Franck : lecture du passage,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie certaines paroles

Prénoms cités : Barbara, Aline

Surnom cité : Poil de Carotte,

Référence indéfinie : les enfants, ils, citation emblématique fais ceci, fais cela, présentatif c'est + groupe verbal faire croire

Le cotexte pour la catégorie

Pour les enfants : question portant sur la catégorie traduite par le groupe verbal modal *pouvoir dire* + réponse de Cl et rectification de M,

Pour ils : groupe verbal modal *pouvoir avoir* + négation *ne pas* + substantif *conversation*, verbe *entendre* + substantif *ordres*

Pour Aline : groupe nominal référant à l'auteur sa mère + verbe *bouder*

Comme M est interrompue sur Barbara, M ne poursuit pas sur elle.

Le texte pour la catégorie termes d'adresse

Catégorie indéfinie : c'est le fait d'entendre des insultes,

Référence déictique : elle pour Myriam, là pour Germain,

Nom et Prénom : Johnny Subrock,

Prénom : Franck à l'initiative de Cl

Le cotexte avec la catégorie

Pour Myriam : verbe *appeler* forme passive + énoncé des insultes

Pour Johnny Subrock : verbe *appeler* troisième personne féminin singulier en référence à la mère + indication des appellations

Pour Germain : verbe *appeler* troisième personne féminin singulier en référence à la mère + négation *jamais* + groupe complément nominal référant à la catégorie par son prénom

Pour Franck : verbe *appeler* troisième personne masculin singulier en référence au père + indication des appellations

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie communication non-verbale.

M récapitule sur les catégories : elle énonce la catégorie avoir le droit de parler ou non, elle fait référence à la catégorie certaines paroles avec l'énoncé la façon de parler. Cl ajoute la catégorie communication-non verbale avec le substantif des signes. M poursuit alors sur cette catégorie.

RCM112 : oui comme dans vipère au poing la communication tu vois c'est plein de choses c'est avoir le droit de parler ou non la façon de parler c'est des fois des ordres

RCC112 : des signes

Prénoms cités : Johnny,

Le cotexte pour la catégorie certaines situations

Pour Johnny : groupe verbal *mettre dans la bouche* troisième personne féminin singulier en référence à la mère + indication de l'objet avec le substantif *torchon*,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck.

Catégories indéfinies : ils à l'initiative de Cl, ils par M

Référence déictique : elle pour Lorène

Le cotetexte pour la catégorie

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour ils selon Cl : verbes *apprendre, espionner* troisième personne masculin pluriel,

Pour ils selon M : verbe *apprendre* troisième personne masculin pluriel + conjonction *comment* + verbe infinitif *réagir* + conjonction *comment* + verbe infinitif *se comporter*

Pour Franck : verbe *apprendre* troisième personne singulier masculin + description de ce qu'il apprend à table.

Pour Lorène : verbe *comprendre* troisième personne féminin singulier + indication de ce qu'elle comprend

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude / elle est enchâssée dans la précédente en lien avec les interventions de Cl

Référence déictique : elle pour Lorène

Le cotexte pour la catégorie

Pour Lorène : verbe *aller* + indication du lieu,

Le texte pour la catégorie définir

Prénoms cités : Johnny, Myriam

Le cotexte pour la catégorie

Pour Johnny : discours rapporté au discours indirect avec le verbe *dire* troisième personne masculin singulier,

Pour Myriam : verbe *demander* troisième personne féminin singulier + objet de sa requête avec le verbe *baptiser*

Le texte pour la catégorie Adopter une attitude / reprise

M reprend la catégorie avec Lorène.

Prénom cité : Franck, Barbara

Catégorie indéfinie : ils

M n'aborde pas la catégorie avoir un projet.

Analyse du texte et du cotexte pour les unités thématiques situation de vie après et transformations enchâssées avec deux schémas narratifs complets pour une expérience

Le texte avec les catégories appellatives sur les deux unités

M fait un énoncé hétérobiographique sur les deux unités en remontant aux deux premières catégories même si elle ne fait pas référence dans son discours à l'unité *transformations*.

Prénoms cités : Barbara, Marie et Aline repris par elles

Référence indéfinie : tous les enfants

Le cotexte sur les deux unités

Pour Barbara, Marie et Aline : M remonte à l'expérience familiale difficile, puis à l'action *apprendre* pour la communication non-verbale, ensuite la situation de vie après et enfin à la transformation avec le métier.

Pour elles : verbe *transformer* au passé composé, *communiquer avec leurs enfants*

Pour tous les enfants : verbe *arriver* à troisième personne masculin pluriel + verbe infinitif *savoir*

Synthèse sur le contenu en RC2

Tous les éléments n'ont pas été abordés avec Cl. Toutefois, deux aspects hétérobiographiques sont à noter : M reprend un schéma narratif complet pour une expérience difficile pour les personnes rencontrées Barbara, Marie et Aline et Cl co-construit l'hétérobiographie car il anticipe les réponses ou encore reprend des éléments que

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M n'a pas abordé. Il y a donc malgré tout un schéma narratif complet sur trois personnes sur une expérience avec une catégorie action-réaction.

Même si toutes les actions-réactions n'ont pas été évoquées, M a évoqué la manière dont Brasse Bouillon réagissait lors de l'analyse du film. Il manque plusieurs fois une même personne : Germain par exemple et Poil de Carotte.

Avoir enchâssé les deux unités thématiques *situation de vie après* et *transformations* n'apparaît pas gênant dans la mesure où dans ces unités, il s'agit de répétitions : la *situation de vie après* reprend les éléments évoqués en RR1 (où vont les personnes, ce qu'elles décident de faire -avoir une famille et comment lui parler). De même, en ce qui concerne les *transformations*, l'exemple le plus prototypique concernant la transformation de ce qui a été appris enfant dans la communication a été repris.

Nom	cd	cd1	cd2	cd3	Cd4	cd5	a1	a2	a3	a4	a5	a6	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5	t6
Vap	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N		0	O									
Johnny	Cd	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N						O						
Lorène	Cd	O	0	N	N	N	N	N	N	N	O						O						
Barbara	Cd	N	N	N	O	N	O	N	O	N	N						O			O			O
Aline	Cd	N	N	N	N	Aline	O	N	N	N	N			O						O			O
Marie	Cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N			O						O			O
Pdc	Cd	O	O	N	N	O	O	N	N	N	N			O									
Germain	Cd	O	O	N	O	O	O	N	N	N	0												
Tim	N	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0												
Marina	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Myriam	Cd	O	O	N	N	N	O	N	O	O	N												
Franck	Cd	O	O	O	O	O	N	O	N	N	N												
Thierry	Cd	N	0	N	0	0	0	0	0	0	0												
Rachel	Cd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0												
Ils	N	0	N	O	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						O
Certains	cd	0	O	N	N	N	O	N	N	N	N		O	N	N	N	N						
Ils	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	O	O		O	N	N	N	N						
les personnes que j'ai rencontrées	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	N	N						
les personnes qui sont là	cd	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N		N	N	N	O	N						
ils	cd	N	N	N	N	N	O		O														
les trois personnes	cd	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N		N	N	N	N							O
des personnes	cd						O																O
Il y en a	cd												O	O									O

Tableau hétérobiographique sur la communication pour Clément

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est performative pour Cl : elle produit des effets interlocutoires perceptibles : Cl intervient à chacune des répliques hétérobiographiques que fait M. Par ailleurs, elle le conduit à produire un récit oral. Il sera noté plus loin que l'hétérobiographie produit aussi une comparaison de la part de Cl et une évaluation.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M n'explicite pas en RR1 et RC2 pourquoi elle parle des personnes.

Hétérobiographie illustrative

A plusieurs reprises, M fait un énoncé hétérobiographique illustratif suite au récit oral de Cl. En RR1, M fait une intervention réitérative sur un élément du récit oral de Cl avec les actions qu'il aborde, Cl ratifie par le mot phrase *ouais* et M fait un énoncé hétérobiographique avec la catégorie abordée introduite par les groupes verbaux *se boucher les oreilles* et *écouter les conversations*.

RRM135 : tu fais comme si tu l'entendais pas ↑

RRC135 : ouais

RRM136 : tu sais il y a des enfants qui sont là aussi qui se bouchent les oreilles

RRC 136: (rire)

RRM137 : et je t'ai dit ils veulent savoir pourquoi alors ils écoutent les conversations ils s'écoutent

Plus en RR1, Cl aborde son action vis-à-vis de son père en RRC152. M enchaîne avec une catégorie *adopter une attitude* qu'elle énonce dans son intégralité et l'explicite avec le présentatif *c'est*.

RRC152 : je fais allez vas y je chante un peu comme ça et des fois je m'en vais je marche et je fais comme ça et tout je chante à moitié

RRM153 : et aussi adopter une attitude c'est quand ils vont voir quelqu'un qu'ils aiment pour être aimés tous les enfants là ils vont voir quelqu'un

Enfin, en RR1, M fait à nouveau un énoncé hétérobiographique illustratif suite à l'intervention initiative de Cl sur son vécu. M fait une intervention réitérative en reprenant un élément de l'énoncé de Cl sur la mère puis enchaîne sur la catégorie *adopter une attitude* explicitée à travers une personne avec le prénom cité et le groupe verbal *aller voir sa tante* :

RRC155 : bah moi ma mère elle me tape pas elle est gentille avec moi

RRM156 : c'est ta mère // là par exemple Myriam elle va voir sa tante

Hétérobiographie interactive : dialogale

Les interventions de M

L'hétérobiographie est plus qu'interactive, elle devient dialogale et co-construite. Si M interpelle Cl en lui posant des questions ; celui-ci lui pose aussi diverses questions et ses questions construisent l'énoncé hétérobiographique de M.

D'accord

En milieu ou fin de réplique

RRM211 : c'est pas grave moi je vais en inventer une après toi si tu y arrives tu en inventes une sinon je te laisse ça et ça il y a tout ce que j'ai dit et puis au fur et à mesure tu en inventes une d'accord donc je réfléchis et tu réfléchis de ton côté

RRM228 : tu veux continuer la prochaine fois on fera la communication d'accord

RCM 148: comparer cela veut dire comment cela se passe ici comment cela se passe là c'est savoir que c'est différent que c'est différent chez elle et chez la grand mère elle comprend que ce n'est pas normal d'accord (…)

RCM237 : donc là je vais ajouter une petite astuce comme ça tu pourras l'utiliser d'accord

Pour acquiescer en forme d'évaluation positive qui ferme l'échange

Echange sur trois tours

RRM80 : et ta mère

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC80 : non ça va

RRM 81: d'accord (…)

Echange sur trois tours

RRM189 : pas tes copains

RRC 189: non ceux qui m'énervent

RRM190 : d'accord / (…)

Echange sur trois tours

RRM208 : c'est autre chose qui est là tu choisis comme tu veux

RRC 208: (il choisit)

RRM209 : d'accord

Echange sur deux tours

RCC255 : les gros yeux

RCM256 : ah d'accord (...)

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé et n'attend pas de réponses

RRM9 : et donc je l'ai dit pour écrire faire une histoire on part du vécu alors moi je vais te raconter le vécu des personnes et moi je vais te demander est ce que cela te fait penser à des choses à toi tu me dis oui tu me dis non tu me décris et puis après on fait d'abord les relations on va se voir cinq fois tu vois il y a cinq éléments donc on voit les relations ensuite une ou plusieurs actions réactions ensuite la situation de vie après et ensuite les transformations et à chaque fois je te demanderai à chaque fois si cela te fait penser à des choses là action réaction apprendre avoir un projet gérer le ressenti se définir adopter une attitude je te demanderai à toi si cela te fait penser et puis quand on aura terminé toi tu piocheras tu diras bah pour qu'on fasse une histoire

RRM19 : ce serait super et donc tu vois je vais te parler d'eux d'abord en lien avec les relations c'est à dire on est sur l'expérience familiale difficile

RRRM59 : non / alors donc tu vois là les situations et là c'est différent / ça te dit quelque chose Picasso

RRM62 : et elle elle le décrit autrement c'est intéressant tu vois il y a différentes situations les relations peuvent être difficile entre un enfant et un adulte les relations peuvent être difficile entre un enfant et autre enfant avec un adulte Myriam sa mère est méchante avec elle et son frère aussi il est méchant avec Myriam tu vois

RRM64 : oui exactement et donc les relations sont difficiles entre les adultes donc tu vois je t'ai posé les personnages

RRM115 : hm attends on va y aller à la fin / lorène elle a compris que les autres sœurs c'était les filles du beau père et donc c'est pour ça qu'il ne l'aime pas elle a compris / donc tu vois ils cherchent à comprendre apprendre donc tu vois il y a plein d'actions ils redéfinissent la situation tu te souviens comment il appelle sa mère

RCM52 : et elle c'est pareil le soir elle est envoyée au lit sans manger et en fait tu sais ce qu'elle dit à table il ne faut pas un soupir rien parce que sinon la mère elle s'énerve donc en fait tu vois

RCM57 : tu vois regarde lui il a écrit à table lui il se dépêche de manger il a pas le droit de parler à table il dit c'est la tyrannie quotidienne

RCM112 : oui comme dans vipère au poing la communication tu vois c'est plein de choses c'est avoir le droit de parler ou non la façon de parler c'est des fois des ordres

RCM120 : elle lui met le torchon dans la bouche donc il doit pas bouger il doit pas toucher / alors donc tu vois la communication comment cela se passe

RCM156 : oui il se définit tu vois c'est se définir il garde son nom il se défend à l'école et il se dit oui c'est vrai je suis coréen c'est vrai j'ai les cheveux noirs tu vois là c'est sa photo

RCM184 : rire donc tu vois ils réagissent ils vont ailleurs pour pouvoir parler ils ont des copains pour pouvoir parler ils vont voir de la famille des grands parents pour pouvoir être bien et toi alors / comment tu réagis quand ton père il te dit des gros mots tu m'as dit tout à l'heure

RCM185 : hm est ce qu'il y a d'autres choses que toi tu vois / est ce que tu aimes bien aller chez ta famille

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

tu vois prend le sens d'une demande de constatation

RRM 3: donc on écrit on fabrique un livre euh notre petit livre qui est là celui que je t'ai donné tu vois tu te souviens

RRM37 : c'est là tu vois il y a sa photo derrière

RRM38 : oui enfant et adulte tu vois

RRM104 : t'as vu un peu donc finalement ils redéfinissent la situation ils gèrent le fait qu'il aime et aime pas tu vois

RCM62 : donc tu vois

RCM193 : alors qu'est ce qu'ils font après tu vois y en a qui vont en pension y en a qui vont en foyer

RCM209 : non pas du tout elles vont les aider elles transforment ce qu'elles ont appris quand elles étaient petites elles ont appris à décrypter la communication et du coup elles s'en servent quand elles sont grandes elles ont fait une formation et du coup elles s'en servent dans leur métier tu vois

RCM211 : tu vois

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de Cl

RRM9 : et donc je l'ai dit pour écrire faire une histoire on part du vécu alors moi je vais te raconter le vécu des personnes et moi je vais te demander est ce que cela te fait penser à des choses à toi tu me dis oui tu me dis non (…)

RRM82 : ouais et ça on va le dire tout de suite ça ça c'est très bien ce que tu dis (…)

RRM188 : est ce que quand tu dis tu tapes moins tu veux dire tes copains

RCM 19: après après parce que là donc là tu la gardes aujourd'hui tu vas aussi en raconter une autre et c'est pour ça que je te disais que après tu vas en raconter encore et après quand on fera notre volume notre livre tu choisiras celles que tu as faites

RCM51 : il fait comme ça tu disais tout à l'heure il y a les signes tout ça / il doit se tenir comme ça

RCM122 : tu disais avec ton père la dernière fois est ce qu'il te disait des choses des gros mots

RCC 123: oui vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas

RCM128 : il préfère sa femme qu'à son fils tu dis

RCC153 : ah je croyais que les coréens sont mieux que les vietnamiens c'est pour ça que je dis ça

RCM191 : oui je comprends alors / est ce qu'il y a d'autres choses sur la communication / action réaction tout à l'heure tu disais tu boudais

L'énoncé de M

RRM230 : eh bah je te remercie et je te dis à bientôt

RRM13 : alors donc moi je vais te parler de / je vais te parler de Myriam de lorène de Johnny Germain Franck

RRM14 : je vais te parler de jean Brasse Bouillon

RRM19 : ce serait super et donc tu vois je vais te parler d'eux d'abord en lien avec les relations c'est à dire on est sur l'expérience familiale difficile

RRC163 : bah non parce que vous parlez dans vipère au poing sa mère est triste parce que son fils il part

RCM 19: après après parce que là donc là tu la gardes aujourd'hui tu vas aussi en raconter une autre et c'est pour ça que je te disais que après tu vas en raconter encore et après quand on fera notre volume notre livre tu choisiras celles que tu as faites

RCC 201: ah alors dis pas dis pas dis pas qui t'as dit

RRM137 : et je t'ai dit ils veulent savoir pourquoi

Enoncé de C et M : déictique on

RRM18 : ah bah c'est bien peut être que ça te donnera envie de le lire et on pourra en discuter

RRC18 : oui

RCM24 : aujourd'hui on va parler de la communication

RCC24 : on avait déjà parlé de la communication

RCM26 : oui mais du coup on parle de la communication /

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tu sais

RRM1 : alors pour que je puisse tu sais taper sur mon ordinateur et euh comme ça tu n'as pas besoin d'écrire

RRM136 : tu sais il y a des enfants qui sont là aussi qui se bouchent les oreilles

RCM176 : ah bah sa mère elle dit sa mère elle comprend pas tu sais son beau père est arrivé elle avait dix ans lorène elle dit qu'elle ne comprend pas sa mère qu'elle laisse les taper elle et son frère elle comprend pas

RCM178 : tu sais ce qu'il fait enfin de compte il va adopter une attitude il va aller chez ses copains et Barbara aussi

Tu sais dans une question

RRM87 : exactement très bien eh ben là les enfants pour certains par exemple lorène tu sais ce qu'elle fait

RRM100 : oui mais d'une façon particulière il fait quelque chose de très important il va chercher un dictionnaire il l'explique dans tout ça et tu sais ce qu'il va faire quand il va chercher le dictionnaire

RRM157 : oui tout à fait et Johnny il a besoin de ses potes lorène c'est avec son frère et sa grand mère et bha elle tu sais ce qu'elle fait pour aller la voir

RCM40 : et elle tu sais ce qu'elle dit tu te souviens je t'ai dit le beau père il arrive elle a dix ans dans la maison il dit une chose vous n'avez qu'un droit que de vous taire /

RCM44 : et elle tu sais ce qu'elle dit elle dit (…)

RCM45 : pour changer un peu de Brasse Bouillon / c'est où ah voilà il s'appelle monsieur et madame lepic donc voilà alors ils sont tous à table lecture se renfrognent tu sais ce que cela veut dire

RCM52 : et elle c'est pareil le soir elle est envoyée au lit sans manger et en fait tu sais ce qu'elle dit à table (…)

RCM56 : ah t'as raison de dire ça tu sais pourquoi

RCM76 : ah oui Aline ah bah Aline tu sais ce qui se passe

RCM99 : parce que et après tu sais ce qu'elle va faire

RCM115 : tu sais ce qu'elle fait la mère de Johnny

RCM161 : Myriam tu sais ce qu'elle fait eh bah elle va demander elle va demander à être baptisée

RCM166 : elle va la voir tous les mardis elle sèche les cours et avec sa grand mère tu sais ce qu'elle dit

RCM198 : ouais par exemple tu sais ce qu'ils font plus tard par exemple

Questions

Questions avec tu sais : en fin de phrase/ attente d'une réponse, en milieu de phrase rhétoriques question/réponse

Question/réponse

RRM179 : qu'est ce qu'ils font ils racontent leur histoire à leurs enfants à leur mari à leur femme ***pourquoi pour que*** *ça se soit pas un secret pour aussi quand ils ne se sentent pas bien et tout ça au moins pour que les enfants ils comprennent*

Question de M attendant une réponse de Cl avec terme interrogatif

RRM107 : ils ont appris quoi

RRM112 : pourquoi

Les interventions de Cl dans l'hétérobiographie

Outre les questions sur les catégories qui seront analysées plus loin et les réponses de Cl formulées à la suite de la question de rappel tu te souviens, Cl formule diverses interventions : commentaire, évaluation, question sur l'énoncé hétérobiographique

Des questions

Sur les personnes

Alors que M entame l'hétérobiographie sur une personne, prénom cité, Cl pose des questions sur l'identité des personnes : sur la personne avec présentatif c'est et terme

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

interrogatif qui, sur d'autres personnes avec le terme interrogatif *comment* + verbe *s'appeler* + substantif *enfant*, lecture des prénoms selon une intonation interrogative, il pose aussi des questions sur leur situation actuelle :

RRM 36: Johnny c'est un enfant coréen il est adopté

RRC36 : c'est qui ↑

RRC64 : et là c'est qui déjà ↑

RCC74 : Barbara c'est qui ↑

RRC65 : et comment il s'appelle l'enfant ↑

RRC 66: jules là il s'appelle Franck

RRC67 : là il s'appelle Johnny

RRC68 : jules euh Germain

RRC69 : lorène

RRC 70: marina

RRC71 : et euh Myriam

RCC95 : vous m'avez dit qu'elle avait pas de prénom mais à la fin elle s'appelait Myriam comment ↑

RCC96 : Johnny subrock

Il pose aussi des questions sur leur situation actuelle

RRC95 : elle est encore vivante marina ↑

Alors que M décrit l'hétérobiographie de Brasse Bouillon sur les relations difficiles et fait référence à d'autres membres de la famille, Cl interroge cette référence en la reprenant dans une intonation interrogative

RRM21 : tout à fait sa mère et euh comment et en fait la relation est difficile avec les autres frères

RRC21 : avec les autres frères

Cl pose une question sur la photo d'une personne puisque M lui en a déjà montré : présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + substantif *photo* + référence à la personne avec son prénom

RCC159 : c'est quoi la photo de Myriam

Sur les actions des personnes

M aborde la situation de Germain, Cl pose une question à propos du père de Germain : terme interrogatif *quoi*

RRM50 : non il essaie de défendre Germain mais comme sa mère elle lui fait du chantage elle lui dit c'est lui ou c'est moi bah du coup il laisse tomber

RRC50 : il fait quoi

Cl veut connaître ce qui arrive à la personne : locutions adverbiales temporelles *et après, à la fin* + terme interrogatif *qu'est-ce* + verbe *faire*

RRC114 : et après qu'est ce qu'il fait à la fin

M aborde les personnes Lorène, Johnny et Franck, Cl veut connaître les actions de deux autres personnes : il cite les prénoms.

RRM159 : alors comme on vient de le dire pour lorène ce qu'elle fait par moment comme elle en peut plus ce qu'elle fait bah elle se sauve elle se sauve définitivement pour Johnny il va dans un foyer Franck il va habiter chez son patron chez une autre famille

RRC159 : et marina jules

Cl veut connaître la situation de vie après de Lorène : il interroge sur sa destination avec la catégorie autre famille, le terme interrogatif laquelle et il interroge sur le moment avec le terme interrogatif *quand* et la locution adverbiale *et après après*.

RRC 170: et elle va dans une autre famille ↑

RRM 171: oui

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC171 : laquelle ↑

RRM172 : une famille chez son oncle

RRC 172: quand ↑

RRC174 : et après après ↑

Sur la véracité des propos

Cl interroge sur la véracité des propos à deux reprises. Dans une réplique, il emploie la locution *en vrai* formulée selon une intonation interrogative

RRM34 : Myriam cela va être difficile avec sa mère sa mère ne l'aime pas Myriam là une petite fille en trop la mère de Myriam ne l'aime pas

RRC34 : en vrai ↑

Dans une autre réplique, alors que M aborde des personnes dont elle cite le prénom, Cl veut savoir qui sont ces personnes, il cherche à les localiser dans les livres. M lui indique qu'elle ne se trouvent pas dans les livres qu'il regarde. Il proteste en rapportant le discours de M au style indirect dans lequel il reprend l'adjectif *vrai*. M lui montre alors l'autre livre dans lequel Barbara, Aline et Marie se trouvent. Cl manifeste sa satisfaction avec l'expression positive *ah oui d'accord*.

RCM74 : s'ils savent gare à toi ils ne peuvent pas avoir de conversation en fait c'est le contraire ils entendent toujours des ordres

RCC74 : Barbara c'est qui ↑

RCM75 : Barbara c'est celle que j'ai rencontrée

RCC75 : aussi Aline ↑

RCM76 : ah oui Aline ah bah Aline tu sais ce qui se passe ↑

RCC76 : non

RCM77 : eh bah Aline

RCC77 : (il cherche)

RCM78 : non elles ne sont pas là dedans

RCC78 : tu m'avais dit que c'était vrai ↑

RCM79 : ah oui elles sont ici regarde

RCC 79: ah oui d'accord

Sur les auteurs des livres : présentatif *c'est* + groupe nominal *les enfants*

RRC37 : hm / tous les livres c'est les enfants qui les ont écrits ↑

RRC38 : c'est les enfants qui sont devenus adultes ↑

Sur l'auteur de la maltraitance

Cl interroge sur la raison avec la conjonction *pourquoi*, verbe *repousse*r dans une réplique formulée selon une intonation interrogative

RRC93 : pourquoi il les a tapés ↑

Cl interroge sur l'acte : verbe *repousser* formulé dans une intonation interrogative

RRC94 : il les repousse ↑

Cl interroge sur le comportement d'une mère : verbe *changer* + locution adverbiale temporelle *à la fin*, adverbe *mieux* selon une intonation interrogative et question sur la manière d'être avec le terme interrogatif *comment* + verbe *devenir* + adjectif *sympa*. Il est possible d'interpréter ses questions face aux réponses successives de M interjectives et non explicitement positive ou négative ou encore descriptive comme elle a l'habitude de répondre.

RRC160 : elle a changé à la fin sa mère ↑

RRM161 : hm

RRC161 : elle est mieux ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM162 : hm

RRC 162: comment elle est devenue sympa ↑

Sur un membre du couple parental

Alors que M aborde la situation de Lorène avec le beau-père, Cl fait référence à l'action de l'autre membre du couple parental : groupe nominal *mère* + verbe *dire* sous forme négative avec l'adverbe *rien*. Il poursuit son question sur un autre membre : substantif *père*.

RRM42 : euh lorène c'est quand elle a dix ans c'est son beau père

RRC42 : et sa mère elle dit rien ↑

RRM43 : exactement

RRC43 : et le père ↑

De même lorsque M aborde la situation de Germain, Cl interroge sur le père. Il poursuit son questionnement sur la situation du père : terme interrogatif *où* et dans la réplique suivante, il s'enquiert de son état avec le verbe *revenir* + adjectif *vivant* formulé selon une intonation interrogative

RRM46 : eh bah on va voir et lui là Germain c'est avec sa mère

RRC46 : et le père ↑

RRM47 : il n'est pas là

RRC47 : il est où ↑

RRM48 : il est à la guerre

RRC 48: il revient vivant ↑

Sur les relations entre les personnes

Cl interroge sur la relation avec Johnny : pronom anaphorique *il* + verbe *détester* + terme interrogatif *qui*.

RRC96 : vous pouvez redire déjà il déteste qui ↑

Cl interroge sur la réaction de la mère : verbe **se défendre** avec la négation *pas*. Il veut connaître la raison : terme interrogatif *pourquoi*.

RCC 34: et la mère elle se défend pas ↑

RCC35 : pourquoi ↑

Cl veut connaître la grand-mère de Lorène : adjectifs *sympa*, *gentilles*

RCC 146: sa grand mère elle est sympa ↑

RCC164 : comme dans hm lorène elle va voir sa grand mère sa grand mère elle est gentille ↑

RCM165 : ouais

Cl veut connaître les relations de Marina et son grand-père : verbes *détester* et *trouver*

RRC92 : marina elle déteste pas aussi son grand père elle le trouve quelque fois

Sur le vécu des personnes

M aborde le vécu de Myriam, Cl veut connaître la raison : terme interrogatif *pourquoi*

RRM62 : et elle elle le décrit autrement c'est intéressant tu vois il y a différentes situations les relations peuvent être difficile entre un enfant et un adulte les relations peuvent être difficile entre un enfant et autre enfant avec un adulte Myriam sa mère est méchante avec elle et son frère aussi il est méchant avec Myriam tu vois

RRC62 : pourquoi ↑

Il formule une question sur la situation affective de Myriam : verbe *détester*

RRC63 : elle est détestée Myriam ↑

M aborde la situation de Germain, Cl veut connaître la raison : terme interrogatif *pourquoi*.

RCM50 : (…) Germain lui il loupe 9 repas sur 10

RCC50 : pourquoi ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M lit les articles de la liste de Franck, Cl interroge sur cette liste : référence à un article avec le substantif *dernier* + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*

RCM60 : donc c'est Franck regarde tout ce qu'il a à faire lecture du passage et en fait il y a en a 40 comme ça il est en cm2 quand ça se passe il y a 40 choses qu'il doit faire et ne pas faire à table

RCC60 : et le dernier c'est quoi ↑

Sur l'ordre des thématiques

Il s'enquiert de là où se situe l'énoncé de M : verbe faire au passé composé avec le déictique personnel *on* = nous + adverbe *déjà* + référence à l'unité personnage principal par l'énoncé de cette unité dans son intégralité

RRC19 : on a déjà fait le personnage principal ↑

Type de questions

Par ailleurs, Cl formule des questions complémentatives auxquelles il répond lui-même

RRM31 : oui car cela permet de décrire [leur

RRC31 : d'accord] alors qu'est ce qu'il y a d'autres euh des trucs méchants ↑

RRM32 : oui

RRC32 : euh des bêtises

Sur le moment de l'écriture des livres : présentatif *c'est* + adverbe *après* + substantif *adulte*

RRC82 : c'est après quand ils sont adultes ↑

Sur un mot : locution définitoire *cela veut dire quoi*, présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*,

RRM88 : elle décide elle dit il n'est rien pour moi elle décide de se protéger / elle fait comme Brasse Bouillon et elle l'appelle comment elle ne veut pas l'appeler papa elle l'appelle le parâtre

RRC88 : cela veut dire quoi ↑

(…)

RCC57 : c'est quoi la tyrannie ↑

(…)

RCM103 : avorton

RCC103 : cela veut dire ↑

Des commentaires

Alors que M aborde le livre Poil de Carotte en citant le nom et prénom de l'auteur et le titre du livre, Cl fait plusieurs commentaires :1. sur sa connaissance avec le verbe *connaître* première personne du singulier, 2. sur sa lecture avec le verbe *lire* au passé composé première personne du singulier avec la négation pas, 3. sur la lecture d'un membre de sa famille avec le substantif *mamie* + verbe *lire* au présent.

RRC16 : poil de carotte je connais

RRC17 : je l'ai pas lu mais ma mamie elle le lit elle a le livre

Il fait un commentaire sur l'auteur de la maltraitance : verbe *profiter* + sujet de ce verbe le substantif *beau-père*

RRC44 : alors maintenant il en profite comme le père est décédé le beau père

Après que M ait abordé la situation de Brasse Bouillon, Cl rapporte deux scènes

RRC52 : le père il a crié après la mère en revenant de la chasse

RRC53 : elle est montée tout de suite dans sa chambre

Des interventions

Cl finit le propos de M à trois reprises

RRM40 : Franck c'est son père qui le

RRC40 : le déteste

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(…)

RCM90 : fais la vaisselle donner des ordres c'est aussi faire croire quelque chose

RCC90. : à quelqu'un

(…)

RCM149 : ah la mère elle dit que c'est monsieur non Johnny c'est

RCC149 : machiasse

Il fait des interprétations

RRC81 : euh elle elle réagit en écrivant un livre tout le monde

(…)

RRM91 : elle l'appelle le parâtre exprès / euh là pareil elle finit par détester sa mère

RRC91 : elle l'appelle la marâtre

(…)

RRC 97: il pourrait s'évader

RRC98 : il s'en va

RRC99 : il fait la guerre

(…)

RCC33 : le père n'aime pas la mère

(…)

RCM52 : et elle c'est pareil le soir elle est envoyée au lit sans manger et en fait tu sais ce qu'elle dit à table il ne faut pas un soupir rien parce que sinon la mère elle s'énerve donc en fait tu vois

RCC52 : on peut pas faire (mimique)

RCM53 : exactement

RCC 53: on peut pas respirer

RCM54 : non enfin à peine parce que cela énerve

RCC54 : quand on coupe

RCM55 : quand on coupe quoi

RCC 55: on peut pas faire de bruit la viande

(…)

RCM92 : oui mais l'adulte peut faire croire qu'il est rouge

RCC92 : c'est mentir

RCM93 : c'est mentir sur la réalité / par exemple c'est faire croire que l'eau du bain est froide alors qu'elle est bouillante

RCC93 : il peut se brûler

Il fait des suggestions

RRM111 : oui oui il mène l'enquête il observe il veut comprendre pourquoi sa mère est comme ça

RRC111 : moi je sais

RRM112 : pourquoi

RRC112 : parce que ses grands parents n'étaient pas gentils

(…)

RCC41 : elle peut pas aller se coucher

Des réponses (Cl répond aux questions de M)

Sur l'action d'une personne : termes interrogatifs *qu'est ce que, est-ce que, laquelle*

RRM49 : oui et quand il revient vivant qu'est ce qu'il se passe

RRC49 : bah il tue la mère

(…)

RRM85 : oui / est ce que tu te souviens Brasse Bouillon ce qu'il fait

RRC85 : oui je sais il adopte une attitude

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM86 : laquelle

RRC86 : détester sa mère

Sur l'identité d'une personne : M pose la question sur le nom, Cl fait une première réponse portant sur l'actualité automobile

RRRM59 : non / alors donc tu vois là les situations et là c'est différent / ça te dit quelque chose Picasso

RRC59 : une marque de voiture

Finalement, Cl donnera l'identité en RRC60

RRC 60: Picasso c'est le peintre

Echanges entre Cl et M

Plusieurs échanges ont lieu entre Cl et M autour de différents points.

Ainsi, en RR1, un dialogue s'instaure sur l'action de la mère et le fait qu'elle aille dans sa chambre. Cl apporte une idée que M conteste mot de négation *non* + proposition d'un élément narratif. Cl n'est pas d'accord mot affirmatif *si*. M décrit alors la scène suivant celle de la dispute au retour de la chasse. Cl concède avec le mot *oui* et en même temps, apporte une nuance avec l'adversatif *mais*. M concède avec le mot positif *oui* et explicite avec la conjonction *parce que*. Cl ratifie avec le mot positif *oui* et change d'idée, il aborde la scène de la table avec le regard. M fait une intervention phatique et Cl avance une nouvelle idée avec le ressenti à travers le substantif *peur*. M fait une intervention interrogative avec la modalité de la croyance deuxième personne du singulier. Cl fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*. Le dialogue sur ce personnage se clôt ici puisque dans l'autre réplique, M entame un énoncé hétérobiographique sur une autre personne.

RRC52 : le père il a crié après la mère en revenant de la chasse

RRM 53: oui et il essaie de le faire mais il y arrive pas trop

RRC53 : elle est montée tout de suite dans sa chambre

RRM54 : non elle est pas montée dans sa chambre

RRC54 : si

RRM55 : elle leur a tiré les oreilles elle les a tapés tu te souviens pas ↑

RRC55 : oui mais des fois elle va dans sa chambre

RRM56 : oui parce qu'elle est malade

RRC56 : oui mais quand Brasse Bouillon la regarde elle dit rien quand Brasse Bouillon regarde la regarde

RRM57 : ouais

RRC57 : on dirait elle a peur fin je sais pas

RRM58 : tu crois qu'elle a peur ↑

RRC58 : non

Un autre échange a lieu, en RC2, sur la catégorie *certaines paroles*.

RCM68 : est ce que les enfants peuvent dire ce qu'ils ont fait dans leur journée ↑

RCC68 : oui

RCM69 : non

RCC69 : hein

RCM70 : bah oui

RCC70: pourquoi ↑

RCM71: parce que les parents cela ne les intéresse pas

RCC71 : même s'ils ont fait des bêtises

RCM72 : ça ils n'ont pas intérêt

RCC72 : ah oui

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM73 : non non Barbara elle ne peut rien rien faire

RCC73 : hm

RCM74 : s'ils savent gare à toi ils ne peuvent pas avoir de conversation en fait c'est le contraire ils entendent toujours des ordres

Un autre échange a lieu, en RC2, sur l'identité d'une personne de l'hétérobiographie que Cl met en lien avec la sienne

RCC150 : on va les respecter les coréen ↑

RCM151 : exactement

RCC151 : on va les respecter les coréens ↑

RCM152 : oui comme les autres enfants

RCC1152 : bah c'est parce que est ce que les coréens sont mieux que les vietnamiens ↑

RCM153 : pareil

RCC153 : ah je croyais que les coréens sont mieux que les vietnamiens c'est pour ça que je dis ça

RCM154 : ah vietnamiens chinois

RCC154 : vietnamien c'est moi

RCM155 : lui il se fait appeler yon sub son prénom et son nom coréen

RCC 155: à lui ↑

RCM156 : oui il se définit tu vois c'est se définir il garde son nom il se défend à l'école et il se dit oui c'est vrai je suis coréen c'est vrai j'ai les cheveux noirs tu vois là c'est sa photo

RCC156 : oh il est beau

RCM157 : bah oui il dit c'est vrai je suis comme ça

RCC157 : il est plus grand que moi

RCM158 : il est plus vieux toi tu seras aussi beau

RCC158 : /// oh même maman le trouvera beau

Toujours en RC2, un échange se déroule sur la situation de vie après de Lorène

RCC168 : et comment ses parents vont réagir qu'elle sèche les cours ↑

RCM 169: elle va s'enfuir

RCC169 : elle va chez son père ↑

RCM170 : non son père est décédé et sa mère vit avec le beau père

RCC170 : mais après c'est la mère ↑

RCM171 : non lorène s'enfuit

RCC171 : ah

RCM172 : donc lorène

RCC172 : et après elle va où ↑

RCM173 : pour elle de s'enfuir c'est difficile elle se retrouve toute seule toute seule et après elle va aller chez son oncle

RCC173 : et ils sont sympas ↑

RCM174 : ouais ça dépend / Franck

RCC 174: elle s'amuse au moins elle peut parler ↑

RCM175 : oui mais elle n'a pas l'accueil qu'elle souhaitait avoir

RCC175 : ah // sa mère elle s'en fout qu'elle est partie ↑

RCM176 : ah bah sa mère elle dit sa mère elle comprend pas tu sais son beau père est arrivé elle avait dix ans lorène elle dit qu'elle ne comprend pas sa mère qu'elle laisse les taper elle et son frère elle comprend pas

RCC176 : ah elle a un frère il s'appelle comment ↑

RCM177 : euh je crois qu'il s'appelle bruno / bon donc Franck

En RC2, un échange se déroule sur l'identité d'une personne

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM178 : tu sais ce qu'il fait enfin de compte il va adopter une attitude il va aller chez ses copains et Barbara aussi

RCC178 : c'est qui ↑

RCM179 : c'est celle que j'ai rencontrée

RCC179 : c'est où ↑

RCM180 : alors je sais pas est ce que je l'ai emmené le livre (cherche)

RCC180 : c'est une enfant Barbara ↑

RCM181 : oui

RCC181 : c'est encore une enfant ↑

RCM182 : non

RRC182 : elle a quel âge ↑

RCM183 : aujourd'hui elle a dans les 40 ans

RCC183 : ah plus vieille que vous alors ↑

Des évaluations

Cl formule plusieurs évaluations

Adjectif subjectif

RCC36 : c'est vrai que les pères sont costauds

RCC40 : ah il est pas sympa ils n'ont pas le droit de bouger ils sont comme ça ils restent sur place

RCC63 : elle est nulle cette maman

Adverbe subjectif

RCC80 : je vois pas une mère bouder rire ah c'est drôle

RCC81 : trois jours c'est pas beaucoup

RCC145 : cela doit être dur pour Franck et elle aussi

exclamative

RCC47 : au chien

RCC101 : 40

Interrogative

RCC49 : ah bon

Mixte : exclamative + adjectif subjectif

RCC161 : ouah c'est fort et pourquoi

RCC210 : ah génial

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite et/ou déictique

Le recueil de contes

*RRM 3: donc on écrit on fabrique un livre euh notre petit livre qui est **là** celui que je t'ai donné tu vois tu te souviens ↑*

Les livres

RRM34 : Myriam cela va être difficile avec sa mère sa mère ne l'aime pas Myriam là une petite fille en trop

RRM26 : et en fait l'expérience familiale difficile pour toutes ces personnes-là

RCM64 : ce n'est pas que la mère c'est aussi le père quand ils sont divorcés ou non / là c'est le père pour Franck

Les catégories

RRM9 : (…) si cela te fait penser à des choses là action réaction apprendre avoir un projet gérer le ressenti se définir adopter une attitude (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM153 : et aussi adopter une attitude c'est quand ils vont voir quelqu'un qu'ils aiment pour être aimés tous les enfants là ils vont voir quelqu'un

RRM183 : et là actions réactions cela veut dire (…)

RRM10 : (…) on est sur ça sur relation (…)

RRM183 : et là actions réactions cela veut dire que tout ça quand ils sont adultes ils continuent à apprendre

RCM96 : ah je vais te dire comment elle va faire là on est dans expérience difficile (…)

RCM145 : oui voilà il y a Franck là il apprend qu'il faut qu'il fasse comme ça (…)

RCM146 : et pas elle ce qu'elle fait elle va chez sa grand mère là elle adopte une attitude (…)

RCM148 : (…) / donc là se définir cela veut dire il disait des gros mots ils disaient des gros mots

Les personnes

RRM46 : eh bah on va voir et lui là Germain c'est avec sa mère

RRM73 : ouais on a posé les personnages ces personnages-là

RRM87 : exactement très bien eh ben là les enfants pour certains par exemple lorène tu sais ce qu'elle fait

RRM136 : tu sais il y a des enfants qui sont là aussi qui se bouchent les oreilles

RCM208 : oui et donc les personnes-là elles vont être auprès des enfants malades elles vont les aider c'est à dire

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Le tableau

RRM10 : moi je ferai une histoire toi tu en feras une tu piocheras tu choisis celle que tu veux tu la poseras là (…)

Les catégories

RRM10 : moi je ferai une histoire toi tu en feras une tu piocheras tu choisis celle que tu veux tu la poseras là ici on est sur ça sur relation ici tu en prendras une ici une

RRM11 : bah non on gardera celle là car c'est ce qu'on va voir aujourd'hui

RRM82 : ouais et ça on va le dire tout de suite ça ça c'est très bien ce que tu dis mais ça va être à la fin là (montre le tableau)

RRM10 : moi je ferai une histoire toi tu en feras une tu piocheras tu choisis celle que tu veux tu la poseras là ici on est sur ça sur relation ici tu en prendras une ici une

RRM83 : oui exactement car ça et ça c'est en lien cela veut dire la situation après / garde bien cette idée là car c'est bien ce que tu as dit

RRM181 : oui on est là (se lève) difficile tout ça tout ça c'est en lien avec ça et du coup ils font le choix d'avoir des enfants et de ne pas recommencer

RCM96 : (…) je décris les choses là (…)

RCM140 : oui il y a ça (se définir)

Les personnes

RRM198 : tout à fait pardon / alors y en a qui ont fait un récit qui ont construit

RRC198 : qui

RRM199 : là

(…)

RCM97 : là c'est son nom d'auteur

RCM102 : oui et elle lui dit que c'est un jaune et qu'il fait des chinoiseries qu'il habitait dans un bidonville c'est ce qu'elle dit donc après on va voir comment ils réagissent là c'est pareil elle l'appelle jamais par son prénom

RCM156 : oui il se définit tu vois c'est se définir il garde son nom il se défend à l'école et il se dit oui c'est vrai je suis coréen c'est vrai j'ai les cheveux noirs tu vois là c'est sa photo

Les livres

RRM37 : c'est là tu vois il y a sa photo derrière (pour Johnny)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM100 : oui mais d'une façon particulière il fait quelque chose de très important il va chercher un dictionnaire il l'explique dans tout ça et tu sais ce qu'il va faire quand il va chercher le dictionnaire

Les fiches hétérobiographiques et les planches

RRM211 : c'est pas grave moi je vais en inventer une après toi si tu y arrives tu en inventes une sinon je te laisse ça et ça il y a tout ce que j'ai dit

M montre en se déplaçant

Les catégories

RRM181 : oui on est là (se lève) difficile tout ça tout ça c'est en lien avec ça et du coup ils font le choix d'avoir des enfants et de ne pas recommencer

M lit

A plusieurs reprises en RC2, M lit des passages de livre : le passage de Franck *A table*, le passage de la *mie de pain* de Poil de Carotte.

Hétérobiographie expositive

Il n'y a pas d'hétérobiographie expositive.

Synthèse

L'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative. Mais l'est-elle pour Cl ? Autrement dit, a-t-il repéré le schéma à travers l'hétérobiographie ? L'hétérobiographie produit-elle des effets sur lui : sur son ressenti et sur sa future histoire ?

L'énoncé hétérobiographique prend en compte Cl : il est un interlocuteur à part entière. L'interaction 1 repose sur plusieurs séquences hétérobiographiques interactives. L'hétérobiographie est globalement très peu illustrative. Du point de vue de l'hétérobiographie, il n'y a pas de différence entre les deux rencontres RR1 et RC2. Il faut noter que face à l'hétérobiographie démonstrative, Cl réagit : il réagit à la lecture des deux passages.

Un contenu mémorisé

Interrogation sur les catégories de l'hétérobiographie

Comme cela a été noté plus haut, Cl intervient beaucoup dans l'énoncé hétérobiographique produit par M. Il interroge notamment les catégories utilisées par M. toutefois, il faut distinguer ses questions portant sur le sens et celles portant sur le contenu.

Question sur le sens

Il interroge sur les unités : Unité actions-réactions : locution définitoire + terme interrogatif *quoi* + énoncé de l'unité sur le petit tableau.

RRC73 : là cela veut dire quoi une plusieurs toutes ↑

Il interroge sur les catégories dans l'unité *situation de vie après*, énoncé de la catégorie *autre* et questionnement avec le présentatif *c'est*, le terme interrogatif quoi et l'énoncé de la catégorie

RRC167 : autre c'est quoi autre ↑

Il faut ajouter ici que Cl ne fait pas qu'interroger les catégories pour en connaître le sens, il les interroge pour en connaître le contenu autrement dit l'énoncé hétérobiographique

Question sur le contenu

Cl énonce la catégorie avoir un projet et propose une interprétation dans une réplique formulé selon une intonation interrogative.

RRC 84: avoir un projet ils font non ils font pas ça plus tard ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cl reprend cette catégorie dans une intervention interrogative informant M de son oubli : verbe *dire* au passé composé deuxième personne du pluriel + négation *pas*.

RRC116 : et avoir un projet vous avez pas dit

Un échange suit cette question puisque M fait une intervention interrogative en écho à laquelle Cl répond. M recentre sur la thématique pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + adverbe *toujours* + énoncé de la thématique de RR1 avec le substantif *relation* au pluriel. Cl fait des propositions de sens, M les reprend en les infirmant ou confirmant.

RRM117 : alors avoir un projet qu'est ce que ça peut être ↑

RRC117 : faire un plan

RRM1181 : non quand on est dans les relations on est toujours dans les relations

RRC118 : euh euh euh c'est détester

RRM119: avoir un projet pour soi dans les relations ↑

RRC119 : oublier sa mère sa belle mère

RRM120 : oui

Cl questionne sur la thématique de la rencontre en RC2, son intervention interrogative informe M qu'il pense l'avoir abordé : pronom personnel *on* = nous + verbe *parler* au plus-que-parfait + adverbe *déjà* + énoncé de la thématique avec le substantif *communication*. Suit un bref échange.

RCM24 : aujourd'hui on va parler de la communication

RCC24 : on avait pas déjà parlé de la communication ↑

RCM25 : ah non pas beaucoup /

RCC 25: oui mais un peu

RCM26 : oui mais du coup on parle de la communication /

Cl manifeste sa compréhension de l'unité expérience familiale difficile du point de vue de la communication car il apporte une catégorie abordée lors du film. En effet, en employant le substantif signes, il complète les catégories de cette unité qui réfère à la catégorie *communication non-verbale*.

RCM112 : oui comme dans vipère au poing la communication tu vois c'est plein de choses c'est avoir le droit de parler ou non la façon de parler c'est des fois des ordres

RCC112 : des signes

M et Cl font l'énoncé de l'unité actions-réactions puisque Cl énonce le premier substantif de cette catégorie et M le second. C'est Cl qui est à l'initiative de l'énoncé sur cette unité. C'est lui qui énonce le contenu en RCCl139 suite au lancement de cette catégorie en RCM139 par l'énoncé du verbe. Cl montre ici qu'il se souvient du film.

RCC138 : action

RCM139 : réaction alors apprendre /

RCC139 : ils apprennent ils espionnent leur parent ils apprennent pourquoi leur parent sont comme ça aussi méchant

RCM140 : oui il y a ça

Suite à la catégorie *apprendre*, Cl passe à la catégorie *se définir* qu'il énonce. M poursuit sur la catégorie *apprendre*

RCC140 : se définir

RCM141 : ils apprennent comment réagir

Mémorisation du fonctionnement de la thématique interactionnelle 2

En RR1, Cl veut commencer à raconter son histoire dans l'interaction thématique 2. En RC2, il souhaite que M commence à raconter lorsque celle-ci lui propose de choisir qui commence.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Les questions de rappel de M et réponses de Cl

Mémorisation du projet

M emploie la formule stéréotypée en fin de phrase interrogative sur le projet de livre : groupe verbal écrire fabriquer un livre. Cl fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *je me souviens.*

RRM 3: donc on écrit on fabrique un livre euh notre petit livre qui est là celui que je t'ai donné tu vois tu te souviens ↑

RRCl 3: oui

Mémorisation des catégories

M emploie sa formule stéréotypée avec la référence aux catégories introduites par le groupe nominal *tous les éléments*.

RRM8 : donc on construit une histoire tu te souviens avec tous les éléments tu te souviens tu étais très fort à analyser décrire vipère au poing ↑

M interroge M sur une catégorie : énoncé de la catégorie + formule stéréotypée de rappel + énoncé interrogatif définitoire ce que c'était. Cl répète la catégorie en la conjuguant. M reformule alors sa question en conjuguant le verbe au passé composé troisième personne du pluriel ils faisant référence aux personnes de l'hétérobiographie. Cl montre qu'il n'a pas mémorisé puisque sa réponse est négative avec l'adverbe *rien*.

RRM106 : ça veut dire la tristesse la souffrance le fait qu'ils se sentent mal et le fait que il se protège euh / et apprendre tu te souviens ce que c'était ↑

RRC 106: ils apprende ils apprennnent

RRM107 : ils ont appris quoi ↑

RRC107 : rien

Pour aider Cl à se souvenir, M questionne avec sa formule stéréotypée un élément de la carte sur laquelle est la catégorie apprendre : substantif *image*. Cl se souvient et répond sur cette catégorie avec le verbe *espionner*.

RRM110 : ils savent déjà faire plein de choses dans Brasse Bouillon parce qu'il y avait la grand mère avant mais avec la mère tu te souviens l'image ce que c'est ↑

RRC110 : espionner

Mémorisation d'une étape : analyse du film

M fait référence à une étape : celle de l'analyse du film avec la formule stéréotypée mise en lien avec le comportement cognitivo-langagier de Cl verbes *analyser* et *décrire* + énoncé du titre du film

RRM8 : (…) tu te souviens tu étais très fort à analyser décrire vipère au poing ↑

RRC8 : hm

Mémorisation du thème,

M réfère au thème travaillé dans la rencontre précédente : formule stéréotypée simple en milieu de réplique répétée en fin de réplique par une variante avec le verbe *se rappeler* deuxième personne du singulier au présent. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *je me souviens*.

RCM23 : alors aujourd'hui / la dernière fois tu te souviens on a parlé des relations / tu te rappelles ↑

RCC23 : oui

Mémorisation du film

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

A plusieurs reprises, M fait référence au film sur l'unité expérience familiale difficile catégorie relation : formule stéréotypée simple de rappel + énoncé du surnom du personne + phrase à compléter sur l'unité. Cl complète cette phrase en faisant référence d'abord à une personne puis à une autre.

RRM20 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon la relation est difficile avec ↑

RRC20 : sa belle mère non sa mère

M fait référence à deux personnages du film, substantif *abbé*, qu'elle décrit : formule stéréotypée simple employée chaque fois après la description du personnage. Cl fait une intervention réactive interjective marquant le doute.

RRM25 : et puis elle demande que ce soit l'abbé tu te souviens il y en a un qui est habillé tout en blanc et un qui est habillé tout en noir et qui est plus sévère tu te souviens ↑

RRC25 : hm

M interroge sur une scène du film et sur un acte de maltraitance physique groupe verbal *tirer les oreilles* et verbe *taper*, elle emploie la formule stéréotypée de rappel en fin de réplique avec la négation *pas*. Cl fait une intervention réactive positive qui équivaut à *je me souviens*.

RRM55 : elle leur a tiré les oreilles elle les a tapés tu te souviens pas ↑

RRC55 : oui(…)

M interroge Cl sur une action du personnage, la formule stéréotypée est introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Cl fait une intervention réactive par le mot phrase *oui* et initiative en donnant la réponse sur une catégorie de l'unité *actions-réactions* qui montre qu'il se souvient d'une action sans en donner d'exemples.

RRM85 : est ce que tu te souviens Brasse Bouillon ce qu'il fait ↑

RRC85 : oui je sais il adopte une attitude

M interroge Cl sur les *termes d'adresses*, la formule est employée de manière simple en début de questions. Cl fait une intervention réactive par le mot phrase *oui* appuyé par une interjection et initiative puisqu'il donne le terme.

RRM115 : (…) tu te souviens comment il appelle sa mère

RRC115 : ah oui folcoche

M rapporte à Cl l'état émotionnel de la mère et une interprétation, la formule est employée en fin de réplique. Cl fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et initiative. Cl montre son désaccord avec cette interprétation : présentatif *c'est* sous forme négative + démonstratif anaphorique *ça* référant à ce que M vient d'énoncer.

RRM165 : elle pleure oui mais c'est particulier aussi parce qu'il a cassé tous ses timbres tu te souviens ↑

RRC165 : non ce n'est pas pour ça

M interroge Cl sur la catégorie *avoir le droit de parler*, la formule stéréotypée est employée dans une question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Cl fait une intervention réactive négative appuyée par une interjection et l'emploi du mot phrase *non* trois fois qui équivaut à *il n'a pas le droit de parler* et donc implicitement il indique qu'il se souvient.

RCM39 : (…) est ce que tu te souviens Brasse Bouillon a le droit de parler ↑

RCC39 : ah non non non

M réfère à une scène : celle de la cuisine pendant laquelle tous les membres de la famille mangent avec l'abbé et la bonne dans une ambiance conviviale puisque la mère n'est pas présente, la formule stéréotypée est employée en milieu d'exposé de la scène avec la référence au film par l'emploi du surnom. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et l'interjection *ah* qui équivaut à je me souviens.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM46 : cela fait comme ça tout le monde est content et d'un seul coup paf tu te souviens dans Brasse Bouillon ils sont dans la cuisine ils sont tout contents et quand elle arrive hop

RCC46 : ah ouais

Mémorisation d'une personne

M emploie la formule stéréotypée de manière phatique en réexposant la situation de Lorène en RC2 : verbe *dire* au passé composé première personne du singulier référant à une parole déjà énoncée. Cette réplique n'attend donc pas de réponses.

RCM40 : et elle tu sais ce qu'elle dit tu te souviens je t'ai dit le beau père il arrive elle a dix ans dans la maison il dit une chose vous n'avez qu'un droit que de vous taire / (…)

M rappelle à Cl une situation pour une personne : emploi de la formule stéréotypée simple en début de réplique, Cl fait une intervention réactive et initiative, il manifeste à M sa compréhension de la situation.

RCM88 : tu te souviens je t'avais dit que sa sœur était décédée ↑

RCC88 : ah c'est pour ça

M interroge Cl sur l'expérience difficile d'une personne : M cite le prénom, emploie la formule stéréotypée + fait référence à une situation avec le substantif *table*. Cl fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *je me souviens*. Il faut préciser que M a lu le passage quelques instants avant.

RCM177 : (…) / bon donc Franck tu te souviens ce qu'il doit faire à table ↑

RCC177 : oui

Les interventions de Cl sur sa mémorisation

Cl fait de lui-même des interventions montrant qu'il a mémorisé

Il emploie le verbe *se rappeler* et fait une intervention réactive initiative proposant la situation de la personne.

RCM2 9: donc voilà la communication qu'est ce que cela veut dire cela veut dire plusieurs choses cela veut dire d'avoir le droit je te redirai à peu les person[nes

RCC29 : je] me rappelle celle-là c'est lorène c'est avec son beau père la tape

Il emploie la modalité du non savoir

RCC30 : après je sais pas

Il emploie la modalité du savoir

RCC31 : vipère au poing ça je sais

Il fait une intervention réactive positive par le mot phrase oui suite à l'énoncé de M

RCM32 : Franck c'est avec son père

RCC32 : ah oui

Mémorisation des catégories

Le contenu des catégories

Il fait une intervention réactive initiative sur une situation d'une personne évoquée dans la réplique précédente de M ; son intervention porte davantage sur les relations que la communication.

RCM33 : alors la communication

RCC33 : le père n'aime pas la mère

Il emploie le verbe *se rappeler* sous forme négative référant à l'unité communication.

RCC228: euh je me rappelle plus communication

Le choix des catégories pour l'histoire fictionnelle : choix dialogal et monologal

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Choix mixte en RR1

Cl se lève pour prendre les catégories et les placer sur le tableau. Il les choisit seul à la suite des interventions de M ou en rapport à ses questions

Après l'invitation de M sur l'unité personnage, Cl choisit sans énoncer ce qu'il choisit

RRM206 : alors t'as envie de quel personnage ↑

RRC206 : (il choisit)

Il choisit seul dans les unités actions-réactions et transformations sans énoncer les catégories

RRC 207: (il choisit dans l'unité actions sans rien dire)

RRC 208: (il choisit dans l'unité transformations sans rien dire)

Il fait une intervention interrogative sur l'unité *situations de vie après* et sur une de ses catégories : présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + énoncé de la catégorie *autre*

RRC 207: c'est quoi autre ↑

Ainsi, il n'y a qu'une catégorie qui semble lui poser des questions de sens.

Choix mixte en RC2

Cl choisit de manière dialogale le personnage et l'action : M énonce une intervention interrogative et Cl fait une intervention réactive sur le choix d'une catégorie

RCM219 : alors qu'est ce que tu choisis comme personnage ↑

RCC 219: rire encore le jeune

RCM221 : ah oui alors là qu'est ce que tu prends ↑

RCC221 : apprendre

RCM222 : ouais

Pour le choix de la catégorie dans l'unité *situation de vie après*, Cl fait une intervention interrogative interprétative sur une catégorie de cette unité qui montre qu'il a compris le contenu de cette catégorie. Il montre de manière déictique cette catégorie démonstratif là en même temps qu'il l'énonce et en énonce une proposition avec le groupe nominal *famille d'accueil* et le présentatif *c'est* + préposition *dans* + énoncé de la catégorie.

RCC222 : et là famille d'accueil c'est dans autre famille

Pour l'unité *transformations*, il y a une co-construction du sens : M l'invite à choisir dans l'unité suivante, Cl fait alors une intervention interrogative sur une catégorie présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + énoncé de la catégorie construction. Alors que M commence à lui proposer un sens en RCM225, la réplique de Cl chevauche la fin de phrase. Il propose un contenu avec le substantif *maison*. M ratifie ce contenu par le mot phrase oui et propose un autre contenu avec les substantifs vie et bateau. Cl propose lui aussi un autre contenu avec le groupe verbal *recommencer sa vie*.

RCM224 : là tu choisis ce que tu veux

RCC224 : c'est quoi construction ↑

RCM225 : c'est ce que tu veux cela peut être de construi[re

RCC 225: une] maison

RCM226 : ouais ta vie un bateau

RCC226 : il recommença sa vie

Cl montre qu'il comprend le contenu des catégories : en les utilisant sans les interroger et en les interprétant, en les utilisant suite à une interrogation sur leur sens.

Dans l'interprétation des catégories de son histoire en RC2, Cl va surprendre M. En effet, après la narration de Cl, M l'interroge sur la catégorie qu'il a choisie par une question alternative : terme interrogatif *est-ce que* + présentatif *c'est* + énoncés des catégories apprendre et adopter une attitude avec le terme alternatif ou. Cl fait une intervention

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

réactive initiative qui montre qu'il relie les deux catégories : présentatif *c'est* + adjectif *pareil*. Il met les actions dans une chronologie : verbe *apprendre* au passé composé + locution adverbiale *et après* + référence à l'action adopter une attitude avec le verbe *faire* + démonstratif *ça* référant à l'illustration dans son histoire.

RCM260 : j'y pense là en même temps je réfléchis ton histoire elle est bien je me dis est-ce que c'est apprendre ou adopter une attitude ↑

RCC260 : c'est pareil il a appris et après il fait ça

M manifeste sa surprise : interjection ah. Cl doute alors : mot négatif non formulé selon une intonation forme interrogative. M manifeste toujours sa surprise par l'emploi du mot phrase si répété quatre fois, puis confirme à Cl son interprétation avec la locution avoir raison deuxième personne du singulier et le félicite.

RCM261 ah

RCC261 : non

RCM262 : si si / si si tu as raison / bravo / (se lève et fait des claquettes)

Cl manifeste ici une familiarité avec les savoirs typisés employés.

Mémorisation de la définition des histoires de résilience

M emploie le syntagme nominal histoire de résilience en RR1. Bien qu'elle n'en donne pas vraiment la définition, le syntagme est employé avec des éléments de définition.

Elle le met en lien avec le schéma narratif c'est-à-dire les unités et les catégories avec l'emploi du substantif *éléments*

RRM8 : donc on construit une histoire de résilience tu te souviens avec tous les éléments tu te souviens tu étais très fort à analyser décrire vipère au poing ↑

Elle le met en lien avec la biographie avec le substantif *vécu*

RRM9 : et donc je l'ai dit pour écrire faire une histoire de résilience on part du vécu (…)

En RC2, M définit l'histoire de résilience. Sa définition est expositive et l'énoncé définitoire se trouve à la fin de son exposé. En effet, sur un échange de RCM203 à RCCl210, M propose la définition des histoires de résilience.

En RCM203, elle pose l'expérience familiale difficile : référence à l'auteur de maltraitance avec le substantif *adulte* + groupe verbal *être en colère* + référence à l'unité communication avec la catégorie communication non-verbale avec la référence explicite au film avec son titre et référence déictique à une scène M imite la mimogestualité de la mère que Cl comprend puisqu'il rit.

RCM203 : quelque chose de très important en lien avec ce que tu as dit quand l'adulte arrive et il est en colère par exemple comme dans vipère au poing dans vipère au poing c'est (fait les yeux)

RCC203 : (rire)

En RCM204, M pose les personnages enfants avec l'unité *actions-réactions* et précisément la catégorie *apprendre* avec le groupe verbal *arriver à décrypter*.

RCM204 : les enfants ils arrivent à décrypter

M complète en RCM207 cette catégorie avec le groupe verbal *arriver à savoir*

RCM207 : et donc les enfants tous tous ils arrivent à savoir ce qu'elle a la personne quand elle fait des signes et tout ça si elle est bien si elle est pas bien enfant ils y arrivent ils arrivent à savoir que ça y est la mère est en colère

En RCM208, M fait référence à l'unité *transformation*s : adverbe *plus tard*, groupe nominal *personnes-là* en référence aux personnes dont M a cité les prénoms en amont, M fait référence à la catégorie *construction* avec les groupes verbaux *être auprès des enfants malades*, verbe *aider*.

RCM208 : oui et donc plus tard les personnes-là elles vont être auprès des enfants malades elles vont les aider c'est à dire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RCM209, M emploie le verbe *transformer* dans la proposition principale qu'elle met en lien avec le verbe *apprendre* avec l'expression *ce que* dans la complétive. Elle marque une évolution : emploi des adjectifs faisant référence à un changement *grandes* et *petites*, emploi de temps verbaux différents passé composé pour la catégorie *apprendre* pour l'enfant, présent pour l'unité *transformations* employée sous forme verbale et avec le verbe *se servir*. Elle fait référence à la *construction* avec les substantifs *formation* et *métier*. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* à la demande de constatation de M avec la locution *tu vois*.

> *RCM209 : non pas du tout elles vont les aider elles transforment ce qu'elles ont appris quand elles étaient petites elles ont appris à décrypter la communication et du coup elles s'en servent quand elles sont grandes elles ont fait une formation et du coup elles s'en servent dans leur métier tu vois*
>
> *RCC209 : oui*

En RCM210, M conclut : elle reprend le premier élément de la définition des histoires de résilience à savoir l'unité *expérience familiale difficile* traduite par le groupe nominal *quelque chose de difficile*, qu'elle oppose, coordination *mais*, de l'autre avec le dernier élément de définition de ce type d'histoire à savoir l'unité *transformations* traduite par la catégorie *construction* à travers le verbe *se servir*. Il y a opposition de sens entre deux groupes nominaux à travers l'emploi de l'adjectif *difficile* d'un côté et l'adverbe *bien* de l'autre. M conclut avec un énoncé définitoire : présentatif *c'est* + anaphorique démonstratif *ça* + syntagme nominal *une histoire de résilience*. Cl fait une intervention réactive exclamative évaluative avec l'interjection *ah* et l'adjectif *génial*.

> *RCM210 : elles ont vécu quelque chose de difficile mais elles s'en servent quand elles sont grandes en quelque chose de bien c'est ça une histoire de résilience*
>
> *RCC210 : ah génial*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Mélanie

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

Concernant sa lecture du recueil, Mé n'a pas dit et M n'a pas posé la question. M ne peut pas savoir si Mé a lu les fiches de RR1 car M n'a pas revu Mé. Enfin, Mé n'a pas eu à sa disposition le volume puisqu'elle n'était plus dans le foyer.

Le film

Mé participe à la projection du film et à l'analyse du film. Toutefois, lors du film, elle a dû aller répondre au téléphone. Suite à cette conversation téléphonique avec sa famille, Mé n'a pas été en mesure de revenir regarder le film pendant une demi-heure : elle pleurait dans le bureau des éducateurs. Après être restée avec un éducateur, elle est revenue au moment de l'analyse du film. Elle a écouté l'analyse mais n'a pas répondu aux questions.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Lorène, Franck, Germain, Johnny, Barbara

Surnoms cités : Brasse Bouillon, Poil de Carotte

Titre de livre : Vipère au poing,

Nouveaux prénoms : Claude

Prénom et nom : Marina Picasso, Tim Guénard

Catégorisation indéfinie : c'est,

Le co-texte pour la thématique : expérience familiale difficile

Pour Brasse Bouillon : présentatif *c'est* + préposition *entre* + désignation des personnes avec le substantif mère et les prénoms Jean, Marcel et Freddy,

Pour Lorène : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *beau-père.*

Pour Franck : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *père*

Pour Poil de Carotte : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif mère,

Pour Marina Picasso : référence au grand-père : présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *grand-père* avec possessif *son.*

Pour Myriam : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *mère*

Pour Germain : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *mère*.

Pour Tim Guénard: présentatif *c'est* + préposition *avec* + substantif *père* avec possessif *son*

Pour Johnny : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficil*e + préposition *avec* + substantif *mère*.

Pour Claude : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *mère, beau-père*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Barbara : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *mère*.

M explicite chaque fois la situation : à partir de quel âge, la fratrie, la famille.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

En RRM21, le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Lorène, Aline, Claude, Myriam, Johnny

Surnom : Brasse Bouillon,

Référence déictique pour Franck : lui il avec reprise du prénom,

Personnes indéfinies : des personnes

Le co-texte pour la thématique et la catégorie apprendre

Pour Brasse Bouillon : modalité de la visée avec le groupe verbal *chercher à comprendre* + explicitation de l'action,

Pour Franck : verbe *parle*r + substantif *terreur*,

Pour Lorène : verbe *se demander* + explicitation

Pour Aline : phrase verbale négative *pas connaître toute l'histoire*,

Pour Claude : verbe *se rendre compte* + explicitation,

Pour Myriam : verbe *se dire* + citation des propos au discours direct

Pour Johnny : verbe *comprendre* + explicitation de sa compréhension,

Le texte pour la thématique et la catégorie définir

Prénoms cités : Lorène, Germain, Myriam, Johnny, Claude

Surnom : Brasse Bouillon

Référence déictique : lui il pour Franck

Référence indéfini : d'autres

Le cotexte pour la thématique et la catégorie définir

Pour Brasse Bouillon : groupe *verbal donner un nom*,

Pour Lorène : groupe verbal *décider de l'appeler*,

Pour Germain : verbe *appeler*,

Pour Franck : verbes *poser* et *parler* + substantif *non-relation*,

Pour Myriam : substantif *maman* + groupe verbal *ne plus vouloir*.

Pour Johnny : groupe verbal *aller chercher le dictionnaire*,

Pour d'autres : présentatif *c'est* + adverbe *toujours* + substantif de relation *maman*,

Pour Claude : présentatif *c'est* + groupe nominal possessif *sa mère*

En RRM46, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

M fait un énoncé métalinguistique sur cette catégorie : *cela veut dire*

RRM46 : (…) cela veut dire se défendre se protéger cela veut dire aussi se protéger si je le dis autrement cela veut dire prendre soin de soi donc adopter une attitude se défendre

Prénoms cités : Lorène, Barbara, Germain, Johnny, Franck, Myriam

Le co-texte pour la catégorie se définir

Pour Lorène : discours rapporté au discours direct avec le verbe *dire* et verbe *aller voir*

Pour Barbara : discours rapporté au discours direct avec le verbe *dire*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Johnny : discours rapporté au discours direct avec le verbe *dire*,

Pour Myriam : groupe verbal *aller voir* au futur + indication de la personne,

Pour Johnny et Barbara : présentatif *c'est* + groupe nominal les copains,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie gérer le ressenti

En RRM48, M propose la catégorie qu'elle définit : présentatif *c'est* + expression *ce que* + verbe ressentir troisième personne du singulier

Prénoms cités : Myriam, Lorène, Johnny, Claude, Aline

Le cotexte pour la catégorie gérer le ressenti

Pour Myriam, Claude et Lorène : discours rapporté au discours direct,

Pour Johnny : verbe *décider* + indication de la décision

Pour Aline : présentatif *c'est* + groupe nominal possessif sa mère,

Le texte avec les catégories appellatives en lien avec la catégorie avoir un projet

Personnes indéfinies : ils,

Le cotexte pour la thématique et la catégorie avoir un projet

Pour ils : verbe *décider* + verbe *réagir* à la forme négative *ne pas* + adjectif *pareil*,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

Le texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Lorène, Franck, Johnny, Barbara, Myriam, Barbara, Aline, Myriam

Le cotexte en lien avec les catégories appellatives

Pour Myriam : substantif sujet *mère* + verbe au futur proche *mettre* + indication du lieu,

Pour Lorène : verbe *fuguer* au futur proche avec indication des circonstances,

Pour Barbara : verbe *s'en aller* avec indication des circonstances.

Pour Aline : verbe *aller* + indication du lieu pension,

Pour Franck : verbe *aller* au futur + indication du lieu,

Pour Johnny : verbe *aller* au futur proche + indication du lieu

Pour Aline : verbe *demander* au futur proche + groupe verbal à *aller en pension*,

Pour Barbara : verbe *quitter* au futur proche + indication de la personne quittée

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique transformations

Le texte avec les catégories appellatives avec les catégories

L'unité thématique n'est pas citée : elle est implicitement évoquée en RRM59 avec le verbe décider à la troisième personne du pluriel ils référant aux personnes

Prénoms cités : Barbara, Aline, Lorène,Claude,

Référence indéfinie : pour certains, ils

Référence déictique : ces personnes-là

Cotexte avec la catégorie

Pour certains : verbe *construire*,

Pour ils : groupe verbal *continuer à apprendre*,

Pour Barbara et Aline : verbe *choisir* + indication du métier

Pour Lorène : verbe *fonder* + indication de ce qu'elle fonde,

Pour Claude : verbe *faire des études* et verbe *expliquer*,

Pour ces personnes-là : présentatif *il y a* + énoncé de la catégorie *situation agréable*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Barbara et Aline : verbe *faire le récit*

Synthèse sur le contenu en RR1

Selon une première lecture, l'hétérobiographie n'est pas exhaustive : toutes les catégories n'ont pas été développées dans l'unité actions. Ensuite, a été énoncée à plusieurs reprises des catégories concernant Brasse Bouillon en guise d'exemples. Enfin, toutes les personnes n'ont pas été évoquées : il manque à plusieurs reprises Marie et d'autres ont été ajoutées comme Claude. Ainsi, plusieurs éléments initialement prévus n'ont pas été énoncés.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	Rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5
Vap	Rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	Rd	N	N	O	N	O	N	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	Rd	O	O	O	O	N	0	0	0	0	O	0	O	O	0	0
Barbara	N	N	N	N	N	O	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	N	O	N	N	N	N	0	O	0	0	0	0	N	O	O	0
Marie	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	O	O	0
Pdc	N	N	N	N	N	N	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	Rd	O	O	O	N	0	0	N	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	Rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	Rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	Rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	O	N	0	O
Franck	Rd	N	O	N	N	0	0	0	0	O	0	N	N	O	N	O
Thierry	N	N	N	N	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	N	N	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C'est	O	N	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes que j'ai rencontrées	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
D'autres	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
Ils	0	0	0	0	0	O										
Certains enfants	0	0	0	0	0	O										

Tableau hétérobiographique sur les relations pour Mélanie

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est performatrive pour Mé pour deux raisons. La première est qu'elle finit par faire un récit oral en première personne du singulier je. La seconde raison renvoie à la manière de faire le premier récit oral car il emprunte le fonctionnement énonciatif hétérobiographique. En effet, Mé ne commence pas par faire un récit oral sur elle car elle répond par la modalité du non savoir puis, elle fait un récit oral sur quelqu'un d'autre.

La modalité du non savoir est utilisée dès après la première intervention d'ouverture du récit oral sur les relations de M.

RRM6 : est ce que toi tes relations est ce que tu as vécu une expérience familiale difficile avec une personne ou deux personnes euh pour toi ↑

RRMé6 : // je sais pas

Elle est utilisée à la suite de la troisième intervention d'ouverture du récit oral portant sur un énoncé métalinguistique puisqu'à la seconde, Mé ne répond pas.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM7 : si c'est un autre mot cela peut être un autre mot que toi tu peux utiliser ↑

RRMé7 : ////

RRM 8: stressant pesant pénible désagréable insupportable fatiguant toi tu vois c'est les mots ↑

RRMé8 : je sais pas

Cette modalité du non savoir prend le sens de ne pas savoir quoi dire, quoi raconter ; en effet, après une interruption par un autre jeune du foyer, Mé réénonce cette modalité puis suite à l'absence de réaction verbale de M, prend l'initiative de l'échange et utilise la modalité du non savoir en explicitant ce qu'elle veut dire par le terme interrogatif *quoi* + le verbe *dire*.

RRMé13 : [oh non c'est bon il est parti] non je sais pas

RRM14 : //

RRMé14 : je sais pas quoi dire euh

Finalement, Mé fait un récit oral en RRMé15 à la forme personnelle *je*. Toutefois, le récit oral suivant ne se fera pas à la forme personnelle *je* car Mé utilise le fonctionnement énonciatif hétérobiographique ; elle fait

Référence à un autre récit : substantif *livre*

Référence à l'hétérobiographie : verbes *lire, se rappeler*,

Référence à la catégorie : désignation générique avec le substantif *truc* et désignation plus définie en réponse positive à une question de M portant sur la catégorie réactions énoncée dans la question

RRMé29 : en fait c'était par rapport à un livre que j'avais lu en fait

RRM 30: c'était quoi ↑

RRMé30 : je me rappelle plus du titre en fait rire mais je me rappelle du truc

(…)

RRM 34: en terme de réactions ↑

RRMé 34: ouais un peu ouais

En référant à un ouvrage et à la situation d'une personne, Mé fait un énoncé hétérobiographique : énoncé d'une autre personne qui l'a informé et formé et qui est censé informé M. Ainsi, de RRMé29 à RRMé43, Mé fait le récit d'une autre personne. En réalité, M sait que Mé parle d'elle puisque FFSE a parlé de la situation de Mé à M. C'est Mé qui a cherché à savoir.

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

En, RRM3, M explique pourquoi elle parle des personnes : conjonction *si* + verbe *parler* au présent de l'indicatif première personne du singulier + désignation déictique avec le déictique démonstratif *là* dans le groupe nominal *des personnes là* + présentatif *c'est* + conjonction *parce que* et référence au discours des personnes avec le verbe *dire* à la troisième personne du pluriel féminin *elles* référant aux personnes.

RRM3 : (…) si je parle de ces personnes là c'est parce que à un moment donné elles disent que c'est ce qu'elles veulent elles disent on écrit pour les autres (…)

Cette explicitation se retrouve en RRM59 : M reprend ce qu'elle a énoncé par un discours rapporté au discours direct avec le verbe *dire* à l'imparfait. Cet énoncé a la particularité qu'il renvoie à un énoncé émis au début de l'interaction : adverbe *tout à l'heure*.

RRM59 : (…) et je te disais tout à l'heure si je te parle d'eux c'est parce qu'ils le veulent

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Hétérobiographie illustrative

Elle fait un énoncé hétérobiographique pour expliciter sa question : emploi de la locution stéréotypée de rappel *tu te souviens* + énoncé du surnom de la personne concernée par le récit hétérobiographique

RRM50 : ouais et toi tu réagissais quand elle était comme ça tu te disais bah qu'est ce qu'elle fait tu te protégeais tu t'en allais tu te souviens Brasse Bouillon à un moment donné il fait comme ça tu faisais ça aussi ↑

Elle fait ensuite un énoncé hétérobiographique pour relancer le récit oral. En effet, en RRM54, elle lance le récit oral sur le projet par son intervention d'ouverture, suite à l'intervention réactive négative de Mé en RRMé54, au lieu de passer à une autre catégorie, elle fait un énoncé hétérobiographique qui s'appuie sur la catégorie abordée par M en RRM54.

RRM54 : hm je continue alors avoir un projet c'est le fait qu'ils décident de ne pas réagir pareil que l'adulte c'est ça il y a plusieurs choses donc ils sont enfants et après on verra quand ils sont plus vieux ils décident de leur métier / alors est ce que toi tu as un projet ici est ce que justement toi tu as un projet tu t'es dit bah tiens moi je vais réfléchir à ça ↑

RRMé54 : non

RRM55 : Barbara par exemple un projet elle a dit quand je serai plus vieille j'aurais des enfants et je ne serai pas comme ma mère

M illustre le propos de Mé sur le thème des animaux. Mé explicite un projet dans sa vie future avec le syntagme nominal *m'occuper de chat*. M réfère aux actions des personnes sur ce thème mais avec le lexème *chien*.

RRMé64 : m'occuper de chat et après les vendre à des personnes fin

RRM65 : ouais tu sais quand je te dis tout à l'heure adopter une attitude quand je rencontrais des personnes qui ne veut pas voir plein de gens eh bien y en a qui ne peuvent pas vivre avec plein de gens voir plein de gens mais par contre ils ne peuvent pas vivre sans chien parce qu'ils ont toujours été avec un chien / est ce que cela a été ↑

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose C comme interlocutrice par différents procédés, M interpelle C en lui posant des questions.

Mé est posée dans son statut d'interlocutrice par M

M informe Mé la question avec la modalité du pouvoir avec le groupe verbal pouvoir dire au futur deuxième personne du singulier.

RRM2 : (…) tu pourras le dire

D'accord

En fin de réplique

RRM10 : après moi je te pose des questions fin pour savoir si cela te rappelle des choses des points communs des différences et tout au fur et à mesure sur la relation les actions réactions la situation de vie après les transformations ça là et après on passe là (montre le tableau) // ***d'accord*** *↑*

RRM79 : tu vois tu as fait des actions réactions // et tu te souviens après si tu te dis ah bah peut-être que ça ça va avec ça tu le notes ou tu le notes dans ta tête et après tu me le diras ***d'accord*** *↑*

Pour acquiescer en forme d'évaluation positive qui ferme l'échange

RRMé16 : voilà non ma sœur me défendait et mon père défendait ma sœur et c'est un peu compliqué rire hein c'est y a quatre ans ça rire

RRM17 : hm d'accord

(…)

RRMé43 : sa famille euh cousin cousine grand mère que lui ne connaissait pas

RRM44 : d'accord d'accord

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tu vois

Pour une constatation sans attendre de réponse

RRM3 : (…) parce que tu vois il y a plein d'autres éléments (…)

RRM5 : (…) alors tu vois je pose les personnes(…) tu vois moi je mets difficile (…) donc tu vois je pose les situations

RRM 21: alors comment ils réagissent qu'est ce qu'ils font par rapport à ça qu'est ce qu'ils font quand il veut là tu as déjà dit comment on réagit dans ta famille alors comment ils réagissent // là on est là tu vois j'ai mis une plusieurs toutes (…)cela veut dire tu vois comparer comprendre (…) chercher de l'information écouter tu vois écouter les conversations (…) qu'est ce qu'ils font sur ça tu vois apprendre c'est chercher de l'information

RRM25 : (…) tu vois il y a plusieurs réactions (…)

RRM45 : ah oui parce que claude tu vois(…)

RRM46 : je continue je fais attention à l'heure hein alors ils disent avoir un projet gérer le ressenti adopter une attitude tu vois j'ai mis ça là (…)

RRM46 : (…) donc tu vois adopter une attitude cela veut dire

Pour une constatation qui attend une réponse

RRM 8: stressant pesant pénible désagréable insupportable fatiguant toi tu vois c'est les mots

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

L'énoncé de Mé

RRM18 : comment tu appelleras ça là car tu as dit compliqué

RRM21 : (…) tu as déjà dit comment on réagit dans ta famille (…) tu m'as dit comment

RRM46 : (…) en lien avec ce que tu as dit tout à l'heure (…)

RRM11 : (…) si tu me dis comment ça (…)

RRM23 : (…) tout à l'heure tu disais comment ça (…) tu dis compliqué

RRM45 : ah oui parce que claude tu vois tu disais (…)

RRM48 : (…) tout à l'heure tu disais la situation est compliquée avec ta sœur ton père tu dirais ça comment

L'énoncé de M

RRM3 : (…) je t'ai dit que

RRM11 : (…) je t'ai dit pour certains

RRM21 : (…) moi je t'ai dit pénible stressant terrorisant(…)

RRM45 : (…)je t'ai dit que la relation était difficile (…)

RRM45 (…) je t'ai dit que claude le beau père était (…)

RRM49 : (…) claude je t'ai dit elle voulait savoir (…)

RRM3 : (…) /// ça va ce que je te dis (…)

RRM25 : (…) est ce que cela te dit des choses ce que je te dis (…)

RRM59 : (…) et je te disais tout à l'heure si je te parle d'eux (…)

RRM65 : ouais tu sais quand je te dis tout à l'heure adopter une attitude (…)

RRM3 : (…) comme je te disais alors pourquoi là aujourd'hui je commence par relations (…)

Tu sais

Emploi phatique n'attendant pas de réponses

RRM23 : (…) elle ne veut pas l'appeler beau père tu sais dans les contes de fées on dit marâtre

Emploi dans une question/réponse rhétorique

RRM23 : (…) tu sais comment il appellera sa mère

Emploi dans une question totale

RRM23 (…) tu sais ce que c'est des nazis

RRM24 : (…) lui tu sais ce qu'il va faire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Synonyme de tu te souviens

RRM45 : ah oui parce que claude tu vois tu disais elle voulait savoir par exemple Aline tu sais je t'ai dit que la relation était difficile avec sa mère

RRM65 : ouais tu sais quand je te dis tout à l'heure adopter une attitude

Questions

Questions rhétoriques question/réponses

RRM 21: alors comment ils réagissent qu'est ce qu'ils font par rapport à ça qu'est ce qu'ils font quand il veut là tu as déjà dit comment on réagit dans ta famille alors comment ils réagissent // là (…) et comment elle le sait eh bien elle a questionné (…)

RRM5 : (…) alors difficile cela veut dire quoi cela veut dire stressant (…)

RRM21 : (…) définir cela veut dire quoi cela veut dire donner des termes renommer les choses (…)

RRM46 : (…) cela veut dire quoi adopter une attitude en lien avec ce que tu as dit tout à l'heure cela veut dire se défendre (…)

RRM59 : (…) j'ai mis récit cela veut dire plusieurs choses cela veut dire quoi cela veut dire récit public (…)

M fait plusieurs fois référence aux propos de Mé dans l'hétérobiographie (voir tu me disais)

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

Les livres

RRM3 : (…) Myriam elle a écrit une petite fille en trop (…) Jules Renard je ne sais pas si tu connais poil de carotte ↑

RRM4 : (…) il y a tim guénard qui a écrit plus fort que la haine (…)

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Les livres, les personnes

RRM2 : (…) les personnes qui sont là (…)

RRM3 : (…) si je parle de ces personnes là (…)

RRM5 : et là c'est son grand père

RRM21 : (…) et là des personnes vont questionner (…)

RRM59 : (…) Lorène là elle va fuguer (…) et ces personnes là comme tu viens de le dire tout de suite et ces personnes là c'est pas parce qu'elles ont vécu comme tu viens de le dire hein tout de suite des choses difficiles à un moment donné (…)

Les étiquettes

RRM3 : (…) là tu choisiras un personnage là on travaillera les relations (…)

RRM4 : (…) là c'est la relation avec son père

Forme mixte : montre, parle de manière déictique et définie

RRM21 : (…) // là on est là tu vois j'ai mis une plusieurs toutes / (…) donc là Franck il a déjà une réponse (…) donc là apprendre cela veut dire chercher à comprendre

RRM46 : (…) adopter une attitude tu vois j'ai mis ça là cela veut dire quoi

RRM59 : (…) et là j'ai mis récit (…)

M montre en se déplaçant

Hétérobiographie expositive

Dès lors qu'il y a hétérobiographie comme cela a été évoqué dans la partie sur le contenu hétérobiographique, il y a hétérobiographie expositive. Cette hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Synthèse

L'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative. Elle permet à Mé de faire un énoncé hétérobiographique et un récit oral à la première personne du singulier. L'énoncé hétérobiographique prend en compte Mé : elle la pose comme auditrice et comme interlocutrice puisqu'elle la questionne et lui répond sur des éléments hétérobiographiques. L'interaction 1 repose sur plusieurs séquences hétérobiographiques. L'hétérobiographie est globalement très peu illustrative. Il faut noter que face à l'hétérobiographie démonstrative, Mé ne réagit pas : elle regarde et écoute et réagit par des phatiques. Cette hétérobiographie démonstrative repose sur l'expérience familiale difficile et les réactions. Il en manque quelques unes : la révolte de Poil de Carotte, le temps des activités pour Johnny et Germain.

Un contenu mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens du film

Formule de rappel de M et réponses de Mé

M demande à Mé si elle se rappelle des éléments du film par cette intervention stéréotypée de rappel formulée

sous forme déclarative : elle se situe dans un énoncé hétérobiographique

RRM21 : (…) / alors si tu te souviens Brasse Bouillon il cherche à comprendre (…)

RRM59 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon il dit Brasse Bouillon il dit moi il faut que j'apprenne (…) tu te souviens il dit qu'il va planter ses racines ailleurs

sous forme interrogative elle se situe en fin de réplique attendant une réponse de Mé

RRM21 : (…) tu te souviens comment Brasse Bouillon appelle la mère

RRM50 : ouais et toi tu réagissais quand elle était comme ça tu te disais bah qu'est ce qu'elle fait tu te protégeais tu t'en allais tu te souviens Brasse Bouillon à un moment donné il fait comme ça tu faisais ça aussi

Les réponses de Mé sont de deux natures. Elle énonce une intervention réactive positive et initiative en RRM50 dans la continuité de l'unité thématique réactions employée sous forme conjuguée dans la question de M car Mé réfère à l'action de sa sœur avec le verbe faire + conjonction *comme* + déictique anaphorique *ça* référant au propos concernant Brasse Bouillon (la pistolétade).

RRM50 : ouais et toi tu réagissais quand elle était comme ça tu te disais bah qu'est ce qu'elle fait tu te protégeais tu t'en allais tu te souviens Brasse Bouillon à un moment donné il fait comme ça tu faisais ça aussi

RRMé50 : bah euh ouais y avait ma sœur et ma sœur faisait comme ça voilà moi j'étais pas spécialement voilà

Mé fait ensuite une intervention réactive négative avec la phrase sous forme négative : reprise du verbe *se souvenir* par le verbe *se rappeler* et négation *plus trop*.

RRMé 21: euh je me rappelle plus trop

Mémorisation des catégories

Mé ne pose pas de questions face à l'usage des catégories. Mé ne fait pas d'histoire. M n'a pas défini les histoires de résilience et n'a pas posé de questions sur la définition de ces histoires ainsi que sur le schéma narratif.

Synthèse sur le récit hétérobiographique pour Mélanie

L'hétérobiographie a tous les marqueurs pour être formative en RR1 bien qu'elle ne soit pas complète. Il est à noter qu'elle permet à Mé de faire un récit oral sous forme hétérobiographique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographie pour Morgane

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

M ne sait pas si Mo a lu le recueil de contes *histoires de résilience*. La question ne lui est pas posée même si M fait allusion au recueil.

RRM 101: c'est pareil que dans le petit recueil que tu as eu

RRMo 101: ouais

Les fiches hétérobiographiques

M ne peut pas savoir si Mo a lu les fiches données en fin de RR1 puisque la rencontre RC2 n'a pas lieu et sans que M ait le temps de lui poser la question. Mo ne disposera pas du volume des histoires. Elle ne peut lire ses histoires et les suggestions puisqu'elle n'en fait pas.

Le film

Mo écoute l'analyse du film faite par M. Il faut préciser que cette rencontre se fait un dimanche soir à 20h45. L'analyse du film se faisant après la projection, elle débute une heure quarante minutes après. Mo montre des signes de fatigues.

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Germain, Franck, Myriam, Lorène, Johnny, Barbara, Thierry,

Surnoms cités : Poil de Carotte,

Prénom et nom : Marina Picasso, Hervé Bazin, Jules Renard,

Catégories indéfinies : certains

Le co-texte pour la thématique : expérience familiale difficile

Pour Germain : proposition relative + verbe *avoir* + syntagme *relation difficile* + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère*.

Pour Franck : proposition relative + verbe *avoir* + syntagme *relation difficile* + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *père* Pour Marina Picasso : référence au grand-père.

Pour Myriam : proposition relative + verbe *avoir* + syntagme *relation difficile* + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *mère*.

Pour Lorène : syntagme *relation difficile* + référence à la personne avec laquelle la relation est difficile avec le substantif *beau-père*.

Pour Jules Renard : unité thématique simplifiée sous forme verbale et phrastique : *la relation est difficile*.

Pour Hervé Bazin : verbe *voir* au passé composé avec pronom personnel *on* = nous.

Pour Thierry : référence à la situation familiale avec les substantifs *père* et *mère*, description du père.

Pour Barbara : présentatif *c'est* + groupe nominal prépositionnel *avec sa mère*

Pour des personnes : qualification de l'expérience difficile avec des adjectifs.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Pour Franck, Myriam, Johnny et Lorène : référence aux non-relations ou aux relations interdites : locution verbale *avoir le droit* sous forme négative *plus* et référence aux membres de la famille

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

Le texte avec les catégories appellatives avec énoncés déictique de toutes les catégories puis énoncé de la catégorie apprendre

En RRM32, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

Prénoms cités : Franck, Lorène, Myriam, Aline

Surnom cité : Brasse Bouillon

Le co-texte avec la thématique et la catégorie apprendre

Pour Brasse Bouillon : groupe verbal *mener l'enquête*

Pour Franck : présentatif *c'est* + adjectif *pareil* + explicitation de l'action,

Pour Lorène : futur proche avec le groupe verbal *se poser des questions* + description de ses actions.

Pour Myriam : verbe *comprendre* + description de sa compréhension

Pour Aline : verbe *faire* au futur proche + description de ce qu'elle fait

Le texte avec la thématique et la catégorie définir

Prénoms cités : Myriam, Johnny, Germain

Surnom cité : Brasse Bouillon

Personnes indéfinies : ils

Le cotexte avec la thématique et la catégorie adopter une attitude

Pour Brasse Bouillon : verbe *dire* + surnom de la mère Folcoche

Pour Johnny : verbe *prendre* + désignation de l'objet et de son action

Pour Germain : futur proche *utiliser* + désignation de ce qu'il utilise comme surnom,

Pour Myriam : présentatif *c'est* + ce qu'elle fait

Pour Ils : verbe *essayer* + énoncé de la catégorie définir

En RRM22, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie adopter une attitude

Film : vipère au poing

Prénoms cités : Lorène, Johnny,

Le co-texte avec la catégorie adopter une attitude

Pour il de Vipère au poing : discours indirect avec le verbe dire + énoncé de son propos vengeance à folcoche,

Pour Johnny : discours indirect avec le verbe *dire* + énoncé de son propos,

Pour Lorène : discours indirect avec le verbe *dire* + énoncé de son propos,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir un projet

Prénoms cités : Myriam, Barbara, Johnny

Le cotexte en lien avec la thématique et la catégorie avoir un projet

Pour Myriam : citation emblématique quand j'aurai des enfants…

Pour Barbara : discours direct,

Pour Johnny : discours direct,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie gérer le ressenti

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM22, M reformule la catégorie : gérer ce qu'ils ressentent, ils gèrent leur souffrance

Surnom cité : Brasse Bouillon,

Prénoms cités : Myriam, Germain, Lorène

Le cotexte pour la catégorie gérer le ressenti

Pour Brasse Bouillon : verbe *pleurer* sous forme affirmative et sous forme négative ne plus + discours direct,

Pour Myriam, Lorène et Germain : verbe *gérer* + description de leur gestion,

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique situation de vie après

En RRM67, le texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Johnny, Myriam, Lorène, Barbara, Aline

Surnom cité : Brasse Bouillon

Le cotexte avec les catégories appellatives

Pour Johnny : groupe verbal *placer en apprentissage*

Pour Myriam : adjectif *pareil*,

Pour Lorène : verbe *fuguer*

Pour Barbara : verbe futur proche *se révolter* + description de la scène.

Pour Aline : verbe *démander* + indication de sa demande en lien avec le lieu pension

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité thématique transformations

Le texte en lien avec les catégories appellatives et les catégories construction, choix et récit

Locutions nominales génériques : ils

Prénoms cités : Barbara, Aline, Marie, Lorène

Forme personnelle : elles,

Le cotexte pour les catégories appellatives et les catégories construction et choix

Pour ils : groupe verbal *avoir un projet*, verbe *vouloir* + description de leur volonté en lien avec leur récit,

Pour Barbara : verbe *décider* + référence aux catégories construction, récit et choix.

Pour Aline et Marie : verbe *faire* au futur proche,

Pour elles : discours indirect, groupe verbal *faire des choix*

Pour Lorène : verbe *décider* avec référence à la catégorie *construction* avec la référence à son activité + objet de cette construction. M énonce aussi le lien entre le récit de Germain avec celui de Lorène.

Synthèse sur le contenu en RR1

Selon une première lecture, il semble que toutes les catégories ont été abordées. Ensuite, a été énoncée dans une thématique toutes les catégories concernant Brasse Bouillon en guise d'exemples, puis les autres ont été abordées successivement. Enfin, bien que toutes les catégories aient été abordées, tout le contenu, lui, ne l'a pas été : toutes les personnes n'ont pas été évoquées. Ainsi, plusieurs éléments initialement prévus n'ont pas été énoncés. Par contre, des récits de personnes ont été ajoutés.

	Expérience familiale difficile : les relations / RR1															
Nom	rd	A1	A2	A3	A4	A5	s1	s2	s3	s4	s5	t1	t2	t3	t4	t5

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Vap	rd	O	O	O	O	O	0	O	0	0	0	N	N	N	N	N
Johnny	rd	N	O	O	N	O	O	0	0	0	0	0	N	0	N	O
Lorène	rd	O	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	O	0	0
Barbara	rd	0	N	N	N	0	0	O	0	0	N	0	O	O	O	O
Aline	rd	O	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	O	O	O	0
Marie	rd	0	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	O	O	O	0
Pdc	rd	N	N	N	0	0	0	N	0	0	0	0	N	N	N	0
Germain	rd	N	0	O	O	O	0	O	0	0	0	0	N	0	0	0
Tim	rd	N	0	0	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marina	rd	0	0	0	N	0	0	0	N	0	0	0	N	N	0	0
Myriam	rd	N	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	N	0	O
Franck	rd	O	O	O	O	0	0	0	0	O	0	N	O	O	N	O
Thierry	rd	N	N	O	N	0	0	O	0	0	0	0	0	0	0	0
Rachel	rd	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ils	N	O	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N
Autres	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Certains	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Des personnes	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N
Ces personnes	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	N
je	0	0	0	0	0	O										
Tous les enfants	0	0	0	0	O	0										

Tableau hétérobiographique pour Morgane

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie performative

L'hétérobiographie est performative puisqu'elle produit des effets chez Mo. En effet, parmi les arguments avancés par Mo pour arrêter, se trouve celui sur l'hétérobiographie

Mo : entendre des histoires des autres personnes ça fait trop réfléchir

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle parle des personnes lors de l'hétérobiographie sur les transformations : construction phrase avec deux propositions

D'un côté, référence à l'énoncé hétérobiographique avec la conjonction *si* + verbe *servi*r première personne du singulier + groupe nominal complément faisant référence à l'hétérobiographie de leur récit

De l'autre, référence à la justification : conjonction *parce que* + complément personnel *eux* mis en apposition + verbe *vouloir* avec le sujet personnel de troisième personnel du pluriel *ils* faisant référence aux personnes

RRM70 : pour le dire elles disent pour expliquer les coups de blues et le fait qu'elles ne seront pas comme leur mère / elles ont fait aussi des choix c'est-à-dire par exemple pour lorène elle a décidé d'être fondatrice d'une association pour la défense des enfants martyrisés ils ont aussi écrit / alors si je me sers de leur récit / c'est parce que eux ils veulent qu'on se serve de leur récit pour d'autres

Dans la réplique suivante, M évoque le projet des personnes :

Le projet d'écrire : verbe *écrire* au passé composé troisième personne du pluriel *ils* + énoncé du but de cette écrire avec la conjonction *pour que* + le démonstratif *cela* + verbe *servir*

Le projet de récit oral : verbe *parler* au passé composé troisième personne du pluriel *elles* faisant référence aux personnes rencontrées par M + énoncé du but de cette écrire avec la conjonction *pour que* + référence à l'hétérobiographie avec le substantif *récit* + verbe *servir*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM71 : par exemple lorène elle est allée à la télévision elle en a parlé et Germain a vu lorène et a décidé d'écrire Myriam a écrit parce qu'elle avait écouté une radio sur le sujet elle a écrit avec une journaliste ils ont écrit leur livre pour que cela serve les personnes que j'ai rencontré elles ont parlé pour que leur récit serve

RRMo71 : ah ouais ouais

Hétérobiographie illustrative

Alors que le récit est un récit dialogal, M fait un énoncé hétérobiographique pour lancer sa question. Elle pose sa question sur la catégorie *avoir un projet*, terme interrogatif *est-ce que* + la catégorie sous forme conjuguée à la deuxième personne du singulier et faire référence à son énoncé hétérobiographie au discours direct. Mo fait une intervention réactive positive face à ce procédé.

RRM 53: d'accord euh est-ce que tu as un projet / comme là je t'ai dit il y a des gens qui ont des des comme lorène Myriam qui se disent plus tard j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça

RRMo53 : ouais

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose Mo comme interlocutrice par différents procédés, M interpelle Mo en lui posant des questions.

Mo est posée dans son statut d'interlocutrice par M

Comme cela a été évoqué plus haut, M informe Mo de son statut d'interlocutrice à savoir celui qui peut intervenir même si M parle : adverbe *bien sûr* + verbe *dire* deuxième personne du singulier répété deux fois avec complément personnel me. Mo montre qu'elle a saisi ce statut avec le mot phrase oui répété deux fois dans son intervention réactive positive.

RRM10 : alors moi je vais te parler de euh Germain qui a une relation difficile avec sa mère dès qu'il est né alors bien sûr tu me dis si ça va pas tu me dis

RRMo10 : oui oui

Son statut d'interlocutrice est posée aussi d'une autre manière : l'énoncé de M porte les traces de la présence de Mo avec les expressions qui permettent de maintenir l'attention de Mo *d'accord, tu vois*, tu sais qui appellent ou non une réponse.

d'accord

en milieu de réplique, en fin de réplique qui attend une réponse

RRM 6: après tu choisis une carte / ici / on la mettra en dessous / et là aussi / ici aussi et on fera une histoire à partir de tout ça d'accord pour inventer une histoire

RRMo6 : ok

(…)

RRM12 : (…) / d'accord donc tu vois je pose les situations / je pose les personnes (…)

(…)

RRM 96: et puis donc il faut que je réfléchisse / toi aussi je te laisse réfléchir / il faut que j'invente une histoire vraiment avec les vignettes pas forcément avec ce que j'ai dit là / d'accord

RRMo96 : ouais

(…)

d'accord sous forme d'acquiescement dans un tour de paroles

RRMo15 : mes parents

RRM16 : d'accord

(…)

RRMo 38: donc ce n'est pas moi qui ai réagi on m'a forcée à réagir

RRM39 : d'accord d'accord

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

(…)

RRMo49 : bah je garde je garde et au bout d'un moment j'explose

RRM 50: d'accord

(…)

RRM 52: et cela t'a apporté des choses de le savoir ou pas

RRMo52 : non

RRM 53: d'accord

(…)

RRMo 56: deux filles deux garçons

RRM57 : d'accord //

(…)

RRM 62 : tu jettes ton mari

RRMo62 : ouais

RRM63 : d'accord //

(…)

RRMo 80: non un mois et demi deux mois

RRM 81: d'accord / d'accord

(…)

RRMo87 : avoir un projet

RRM 88: d'accord

(…)

RRMo 94: non je vais prendre construction et choix

RRM 95: d'accord //

(…)

RRMo109 : ne pas montrer aux parents qu'ils n'ont font mal

RRM 110: ouais d'accord

RRMo110 : être placée pour améliorer les relations avec la famille

RRM111: d'accord

RRMo111 : faire sa vie et faire un choix comme quoi nos enfants ne verront pas ce que j'aurai vu

RRM 112: d'accord

tu vois

qui n'attend aucune réponse car se situe au milieu de l'énoncé

RRM12 : (…) / d'accord donc tu vois *je pose les situations / je pose les personnes et après on verra ce qui est difficile dans le détail avec les autres aspects mais déjà là on pose la relation entre qui avec un père avec une mère est-ce que les relations sont difficiles avec d'autres alors par exemple marina Picasso la relation va être difficile / Picasso je ne sais pas si cela te dit quelque chose*

RRM 22: donc tu vois chacun réagit à sa façon /// (….) tu vois ils réagissent / (…)

RRM 23: il aime et après il n'aime plus il dit je te hais et il parle de haine / Myriam et Germain et lorène ils gèrent ce qu'ils ressentent à la fois la tristesse et aussi ils essaient de faire plaisir ils font un cadeau ils essaient de se faire aimer ils aident et au fur et à mesure il décide de se détacher lorène dira il n'est rien pour moi /// tu vois /// (…)

Fait référence à une visualisation, une compréhension

RRM 69: faire le récit cela veut dire raconter à moi par exemple mais aussi raconter à ses enfants à ses amis ce qu'elle a vécu c'était important pour elle pour être sûre que ses enfants apprennent et qu'il n'y ait pas de fantômes tu vois et qu'ils comprennent pourquoi elle est comme ça avec sa mère et donc là faire le récit Aline Marie aussi va le faire à ses enfants de faire leu récit leur histoire mais aussi à leur famille à leurs enfants

RRM 78: comment être / tu vois si on reprend ici à gérer ton ressenti / à poser des limites

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM 113: est-ce que tu as envie que cela se passe en France dans un autre pays ou sur une autre planète / tu vois c'est ces petits trucs là que

RRM 29: depuis longtemps tu vois par exemple (…)

RRM67 : (…) en fait tu vois là les personnes quand je mets transformation /(…)

RRM121 : (…) tu vois tu peux la faire cette histoire là tu crois pas

RRM122 : ce que tu as écrit l'autre jour c'était vraiment très très bon il suffit de prendre des petits thèmes tu vois ce que j'ai mis derrière (…)

RRM122 : (…) je mets relation je mets adopter attitude gérer le ressenti avoir un projet donc tu as dit sa famille et foyer tu vois c'est les thèmes pour construire ton histoire à toi et on a dit construction et choix ça va

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

RRM 29: depuis longtemps tu vois par exemple là je t'ai dit c'est la naissance là elle avait dix ans

RRM 53: d'accord euh est-ce que tu as un projet / comme là je t'ai dit il y a des gens qui ont

RRM 96: et puis donc il faut que je réfléchisse / toi aussi je te laisse réfléchir / il faut que j'invente une histoire vraiment avec les vignettes pas forcément avec ce que j'ai dit là / d'accord

RRM122 : ce que tu as écrit l'autre jour c'était vraiment très très bon il suffit de prendre des petits thèmes tu vois ce que j'ai mis derrière c'est tout ce que je t'ai dit (…)

RRM13 : (…) / je te parlerai après bah de qu'est-ce qu'ils font // (…)

RRM122 : (…) je mets relation je mets adopter attitude gérer le ressenti avoir un projet donc tu as dit sa famille et foyer tu vois c'est les thèmes pour construire ton histoire à toi et on a dit construction et choix ça va

Tu sais sans attente de réponse de Mo

RRM19 : (…) / elle lit tu sais sur les lèvres

RRMo19 : hum

RRM21 : donc se définir donc Johnny tu sais ce qu'il fait par exemple il prend le dictionnaire (…)

Questions rhétoriques

RRM21 : donc se définir donc Johnny tu sais ce qu'il fait par exemple il prend le dictionnaire (…)

RRM 67: alors situation de vie après qu'est-ce que cela veut dire / alors cela veut dire quand ils sont enfant adolescent (…)

RRM2 : (…) réagissait euh ses stratégies qu'est-ce qu'il faisait on a vu qu'il cherchait à comprendre à apprendre

RRM 67: alors situation de vie après qu'est-ce que cela veut dire / alors cela veut dire quand ils sont enfant adolescent soit quand ils continuent après quand ils deviennent plus vieux qu'est-ce qu'ils font de ce qu'ils ont vécu / bon aussi pour ces personnes là il n'y a pas eu de personnes qui ont signalé /(…)

Question indirecte attendant une réponse

RRM12 : (…) est-ce que les relations sont difficiles avec d'autres alors par exemple marina Picasso la relation va être difficile /

Question attendant une réponse

RRM12 : (…) / Picasso je ne sais pas si cela te dit quelque chose

RRMo12 : ouais le peintre

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

RRM67 : situation de vie après / tu vois foyer /

RRM69 : ouais au foyer / ***tu vois j'ai mis*** *transformations*

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, ici

Les étiquettes

RRM1 : alors donc euh tu te souviens la dernière fois on a on a on avec les petites vignettes comme ça
RRM3 : euh là attitude adopter une attitude euh par exemple il s'opposait à sa mère // là il avait un projet / là il ne voulait pas se laisser faire il voulait aller au collège et puis là gérer le ressenti

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM4 : (…) on va partir de ça /(…)

RRM 6: après tu choisis une carte / ici / on la mettra en dessous / et là aussi / ici aussi et on fera une histoire à partir de tout ça d'accord pour inventer une histoire

RRM 19: alors comment ils réagissent face à ça / une plusieurs toutes / c'est-à-dire ils ont plusieurs réactions ou une seule celles qui sont là // (…) là on a apprendre (…)

RRM 68: là on est sur les relations (…)

RRM68 : (…) / je ne sais pas si tu vois bien là

RRM69 : (…) et donc là faire le récit (…)

RRM 78: comment être / tu vois si on reprend ici à gérer ton ressenti

RRM 92: le foyer ici par exemple un foyer si tu veux sa famille c'est là

RRM8 : si aujourd'hui tu n'arrives pas à inventer une histoire / c'est pas grave on met ici ce que tu as choisi / petit un / par exemple ici si tu as mis jeune

Les livres

RRM11 : je vais te parler de Franck qui a une relation difficile avec son père dès qu'il naît son père est violent avec sa mère là lorène

RRM11 : (…) là Myriam son frère (…)

RRM19 : (…) /// là Germain va comprendre(…) / là il se pose la question (…)

RRM21 : donc se définir donc Johnny tu sais ce qu'il fait par exemple il prend le dictionnaire c'est écrit là /(…) et là Germain il va utiliser un terme bien particulier mamounesse en fait il va comparer sa mère à un nazi

RRM29 : (…) là elle avait dix ans

RRM67 : (…) / bon aussi pour ces personnes là (…)tu vois là les personnes (…)

Hétérobiographie expositive

L'hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

L'interaction 1 repose en RR1 sur plusieurs séquences hétérobiographie/récit oral construite sur le même schéma interactif : l'hétérobiographie relève de l'ordre de l'expositif avec les différents éléments relevés ci-dessus, et le récit oral de l'ordre l'interactif avec les tours de paroles. L'hétérobiographie comporte plusieurs schémas narratifs référant aux histoires de résilience.

Un contenu mémorisé

Cette tâche ne peut être analysée dans la mesure où elle n'a pas fait d'histoires de résilience, que M ne lui a pas posé la question de l'analogie, que Mo n'a pas posé de question sur l'hétérobiographie et sur le projet d'édition.

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

M pose cette question sur le film.

Sur les vignettes : formule stéréotypée dans une phrase interrogative

RRM1 : alors donc euh tu te souviens la dernière fois on a on a on avec les petites vignettes comme ça ↑

RRMo1 : ouais

Sur une action du personnage Brasse Bouillon

Enoncé de la forme stéréotypée avec une intonation interrogation lors de la référence à la catégorie de manière déictique et discursive avec son énoncé + explicitation à travers une reformulation

RRM 19: alors comment ils réagissent face à ça / une plusieurs toutes / c'est-à-dire ils ont plusieurs réactions ou une seule celles qui sont là / comment est-ce qu'ils réagissent alors on a plusieurs choses / là

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

on a apprendre tu te souviens Brasse Bouillon il mène l'enquête il veut savoir pourquoi c'était comme ça il demande à la bonne de venir / elle lit tu sais sur les lèvres ↑

RRMo19 : hum

Enoncé de la forme stéréotypée avec une intonation interrogation lors de la référence à la catégorie définir avec le discours direct

RRM20 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon il dit folcoche il dit madame ma mère et aussi la mégère je ne sais pas si tu te souviens ↑

RRMo20 : ça non

Mo ne se souvient pas toujours : en RRMo1, elle fait une intervention réactive positive avec le mot phrase ouais mais en RRMo19 et 20, elle ne se souvient pas : intervention réactive hésitante avec l'interjection hm et négative avec la locution *ça non*.

Le contenu et le choix des catégories : choix dialogal

Le choix est dialogal à partir d'une question de M

question avec terme interrogatif complexe *qu'est-ce qui* et avec *est-ce que* + explicitation ou reformulation des étiquettes :

RRM 84: qu'est-ce que tu veux choisir comme personnage ici ↑

Forme déictique

RRM 91: alors ici

Formes mixtes : terme interrogatif *qu'est-ce que* + déictique *là, ici*

RRM 86: ici qu'est-ce que tu as envie de prendre ↑

Question alternative

RRM93 : ouais tu veux que ce soit un garçon ou une fille ↑

RCM95 : ce sera qui une fille ou un garçon

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Le récit hétérobiographique pour Gaby

La nature de l'hétérobiographie

Le recueil de contes

M ne sait pas si G a lu le recueil de contes. La question ne lui est pas posée même si M fait référence au recueil dès la première réplique. G se souvient en tous les cas du recueil : il fait une intervention réactive positive

Les fiches hétérobiographiques, du volume, de son histoire

Il ne peut avoir lu puisqu'il arrête et n'aura pas ces fiches et le volume. Et quant aux histoires, il n'en a pas réalisées.

Le film

Lors de la projection du film, G était présent. Il n'a pas fait de commentaire sur le film. Il ne répondait pas aux questions posées par M. Toutefois, alors que M lui pose la question de son appréciation dans sa question partielle avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* au passé composé, son évaluation est positive : verbe *être* + adverbe *bien* appuyé par l'adverbe *très* à deux reprises. Il fait une autre évaluation positive dans une autre réplique : verbe *aimer* au passé composé avec l'adverbe *bien*.

RRM4 : qu'est ce que tu as pensé du film ↑
RRG4 : il était très bien
RRM5 : très bien ah bon ouais
RRG5 : j'ai bien aimé

Le contenu de l'hétérobiographie

Contenu hétérobiographique en RR1

Analyse du texte et du cotexte pour l'unité expérience familiale difficile les relations

Analyse du texte avec les catégories appellatives

Prénoms cités : Myriam, Lorène, Barbara, Marie, Aline, Germain

Titre de film : Vipère au poing,

Nouveaux prénoms : Tim, Claude, Thierry

Catégorisation indéfinie déictique : lui pour faire référence à Johnny et son livre,

Le co-texte avec la thématique : expérience familiale difficile

Pour Vipère au poing : substantif *relation* + verbe modal *pouvoir* + infinitif *être* + adjectif difficile,

Pour Myriam : substantif *relation* + futur proche verbe *être* + préposition *avec* + substantif mère.

Pour Germain : substantif *relation* + futur proche verbe être + préposition *avec* + substantif *mère*.

Pour Lorène : substantif *relation* + verbe *être* + adjectif *difficile* + préposition *avec* + substantif *beau-père* avec possessif *son* + référence à l'âge.

Pour catégorisation déictique pour Johnny : description de sa situation + substantif *relation* + futur proche verbe *être* + préposition *avec* + substantif *mère*.

Pour thierry : présentatif *c'est* + préposition entre + groupe nominal possessif *ses parents*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M explicite ce que veut dire difficile pour les personnes ; elle explicite les situations de Lorène. Elle termine en RRM35 et 36 sur d'autres types de relations difficiles de manière générale : substantif *relation* + futur proche verbe *être* + préposition *avec* + avec le groupe nominal *des fois*.

Analyse du texte et du co-texte pour l'unité thématique actions-réactions

En RRM46, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie apprendre

M fait référence à l'ensemble des actions de manière déictique en pointant les actions sur le tableau : *tout ça*.

Prénom : Myriam, Lorène, Franck, Aline, Claude

Surnom : Brasse Bouillon

Catégories générales : ils

Le co-texte pour la thématique et la catégorie apprendre

Pour Brasse Bouillon : groupe verbal : *mener l'enquête*

Pour ils : groupe verbal *vouloir savoir, chercher à comprendre*, futur proche du verbe *accepter* forme négative *pas*,

Pour Myriam : verbes *voir, découvrir* + désignation de la découverte

Pour Lorène : verbes *découvrir, se rendre compte* + désignation.

Pour Franck : verbe *découvrir* + désignation de la découverte

Pour Aline : référence à la relation + futur proche pour les verbes *chercher* et *trouver* + désignation de ce qu'elle trouve

Pour Claude : futur proche des verbes *découvrir* + désignation de la découverte

Pour ils : verbes *chercher, rechercher de l'information, observer, écouter, questionner*,

Le texte pour la thématique et la catégorie adopter une attitude

M fait référence en RRM51 et 52 à la catégorie de manière déictique : ça là

Prénoms cités : Jean,

Personnes indéfinies : ils, il y en a

Le cotexte pour la thématique et la catégorie adopter une attitude

Pour ils : groupes verbaux *vouloir savoir, chercher à comprendre,* futur proche du verbe *accepter* forme négative *pas*,

Pour Jean : verbe s'opposer,

En RRM33, le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie avoir un projet

M énonce cette catégorie en RRM52

Anaphorique il pour reprendre Jean

Prénoms cités : Germain,

Surnom : Brasse Bouillon

Référence déictiques : eux ils,

Le co-texte pour la catégorie avoir un projet

Pour il : futur proche pour le verbe *se laisser faire* à la forme négative

Pour Brasse Bouillon : discours direct des paroles du personnage,

Pour ils : modalité *vouloir* forme négative *pas*, verbe *décider*,

Pour Germain : verbe *dire*,

Le texte avec les catégories appellatives pour la catégorie gérer le ressenti

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM52, M propose la catégorie. Elle attire son attention avec la locution verbale tu vois et fait référence à la catégorie par le dessin : les piquants. Elle fait référence au ressenti : verbe ressentir + désignation du ressenti avec le groupe nominal la peine. M fait référence à la catégorie en la reformulant.

Personnes indéfinies : ils,

Prénoms cités : Jean

Le cotexte pour la catégorie gérer le ressenti

Pour ils : verbe *ressentir* + substantif peine, verbe *essayer de penser, de travailler sa peine*

Pour Jean : verbe *ressentir* + substantif *peine*, verbe *penser à*

M s'interrompt face à la mimogestualité de G.

La fonction de l'hétérobiographie

Une hétérobiographie pédagogique

Hétérobiographie explicitée

M explique pourquoi elle commence par les relations : présentatif *c'est* + préposition de but *pour* ou encore avec la conjonction *parce que*.

RRM22 : (...) si je parle des relations c'est pour poser les personnes

RRG 22: ouais

RRM 23: parce qu'après j'en parlerai tout le temps (...)

En RR1, comme cela est indiqué plus haut M situe l'hétérobiographie dans le projet et la méthode de travail, elle explicite les étapes et situe le récit oral. Toutefois, M ne met pas en lien avec le projet d'édition des personnes et n'explicite pas la définition de la résilience.

Hétérobiographie illustrative

M ne fait pas un énoncé hétérobiographique illustrant les propos de G.

Hétérobiographie interactive

L'hétérobiographie est interactive de diverses manières : M pose G comme interlocuteur par différents procédés, M interpelle G en lui posant des questions.

G est posée dans son statut d'interlocutrice par M

M informe G de son statut d'interlocuteur à savoir celle qui peut intervenir et donner son avis. Comme cela a été noté plus haut, M fait référence au travail que G a à faire mais elle l'invite aussi à intervenir dans l'interaction : la proposition *tu me le dis y a pas de soucis y a pas de problème* formule l'implicite tu m'interromps.

RRM 16: alors bien sûr si c'est difficile pour toi ce que je te dis ou si tu trouves que c'est difficile tu me le dis y a pas de soucis

Frappe à la porte

RRM17 : y a pas de problème y a pas de soucis

M lui propose d'intervenir : proposition avec la conjonction *si* + modalité *vouloir dire* et référence à son intervention verbale avec le verbe *hésiter* à la forme négative *ne pas* deuxième personne du singulier. Cette proposition est répétée en RRM46.

RRM 45: pénible d'accord si tu veux dire quelque chose tu n'hésites pas hein / alors je continue

RRG45 : hm

RRM46 : ouais tu me dis n'hésite pas

D'accord

En fin de réplique

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça et moi je te demande si cela te fait penser à des choses et une fois que l'on a fait ça aujourd'hui hein après moi je te dis tu choisis ici un personnage ici ce sera relation parce qu'on aura parlé des relations tu choisiras ici une chose dans action réaction tu choisiras ici une chose ici aussi et moi j'inventerai une histoire et toi si cela t'aide tu pourras inventer une histoire ou alors tu la feras après d'accord

En utilisant phatique

RRM22 : alors si cela te fait penser des choses tu me le dis et ainsi de suite donc d'accord alors si on dit voilà je vais te parler de ces personnes là des personnes aussi que j'ai rencontrées d'accord donc je vais te parler des relations difficiles si je parle des relations c'est pour poser les personnes

Tu vois

en utilisation phatique, *tu vois* se situe en début ou au milieu de l'énoncé et n'attend pas de réponses

RRM18 : un enfant le jeune l'ado il agit il réagit il fait des choses tu vois c'est à dire que il va apprendre faire des choses il trouve il fait des actions réactions ici il apprend il adopte une attitude

RRM33 : c'est à dire quand je parle de relation difficile ici pour les personnes elles utilisent un autre mot y en a qui disent que c'est pénible c'est triste c'est stressant c'est euh fatiguant tu vois ils choisissent un autre mot / la relation peut être difficile avec un frère par exemple Myriam son frère il la dénonce quand elle fait quelque chose il va le dire mais la relation peut être difficile pas forcément entre les adultes et l'enfant cela peut être entre les adultes parce que les parents se disputent ou le père est violent avec la mère

RRM34 : tu vois moi j'ai rencontré claude je t'en parlerai j'ai rencontré des personnes claude Aline Marie Barbara rachel / j'ai rencontré des personnes et leur relation est difficile pour thierry c'est entre ses parents pour claude la relation va être difficile elle va le découvrir plus tard mais elle ne connaît pas son père / c'est le secret absolu sur le père

RRM35 : là pareil pour lorène son père n'est plus il est plus là il n'est plus en vie et c'est à ce moment là que le beau père se met avec la mère donc tu vois la relation va être difficile soit avec la mère et l'enfant soit avec l'adulte et l'enfant soit entre les adultes

RRM52 : il va s'opposer / et euh là il va avoir un projet il va pas se laisser se faire par exemple Germain ici il dit qu'il ne veut pas que sa mère gagne la partie / il le dit Brasse Bouillon je ne sais pas si tu te souviens il dit je vais prendre mon destin en main il dit que son orgueil sera plus fort que sa peur / en fait ce n'est pas grave hein je te le rappelle comme ça il dit en fait que eux ils disent non ils ne veulent pas se laisser faire en fait ils ne sont pas d'accord avec ce qu'ils vivent tu vois ils décident de s'opposer (...)

tu vois prend le sens d'une demande de constatation

RRM 29: Myriam tu vois Myriam c'est là

RRM46 : ouais tu me dis n'hésite pas donc on a dit relation et qu'est ce qu'il font dans Brasse Bouillon soit ils réagissent ils font tout ça tu vois une ou plusieurs soit ils font qu'une seule chose par exemple si je prends jean Brasse Bouillon qu'est ce qu'il fait il va mener l'enquête

RRM 51: et dans des albums photos elle va découvrir une photo une photo de sa sœur elle va découvrir que sa sœur est décédée trois semaines avant qu'elle elle naisse et du coup elle va comprendre sa mère et je t'ai dit claude elle va découvrir elle va découvrir que quand elle est née son père il était en prison c'est pour ça que personne ne parle de lui et que personne c'est secret absolu et donc elle découvre ça donc elle découvre aussi pourquoi on l'appelle comme ça cloclo donc en fait ils cherchent à comprendre les enfants les jeunes pourquoi c'est comme ça pourquoi la relation est difficile y en a ils vont pas accepter comme jean il va s'opposer tu vois tu as ça là

RRM52 : (...) tu vois là après les piquants ils ressentent de la peine par exemple jean dans le film il ressent un peu de peine bah ils essaient de travailler sa peine ils essaient de penser à l'avenir à lui ce qu'il va devenir ce qu'il va faire / ça va

Référence à l'énoncé passé, présent et futur

Enoncé de C et M : déictique on

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça et moi je te demande si cela te fait penser à des choses et une fois que l'on a fait ça aujourd'hui hein après moi je te dis tu choisis ici un personnage ici ce sera relation parce qu'on aura parlé des relations tu choisiras ici une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

chose dans action réaction tu choisiras ici une chose ici aussi et moi j'inventerai une histoire et toi si cela t'aide tu pourras inventer une histoire ou alors tu la feras après d'accord

Tu sais

RRM 50: euh lorène elle découvre elle se rend compte que les petites sœurs c'est les filles du beau père elle elle est pas sa fille donc c'est pour ça que c'est difficile Franck il découvre que son père a fait la guerre il cherche à comprendre il cherche à avoir de l'information il cherche ils observent par exemple je t'ai dit Aline elle s'aperçoit donc Aline avec sa mère c'est difficile elle se sent rejetée elle se sent délaissée isolée hein c'est ce qu'elle dit c'est les termes qu'elle utilise et en fait elle va chercher elle va trouver et en fait tu sais elle va fouiller dans des albums photos

Questions

Questions rhétoriques question/réponses

RRM46 : ouais tu me dis n'hésite pas donc on a dit relation et qu'est ce qu'il font dans Brasse Bouillon (...) qu'est ce qu'il fait il va mener l'enquête

Question attendant une réponse

RRM8 : tu ne l'as pas eu (le cd)

Hétérobiographie démonstrative

M montre en même temps qu'elle parle ou lit de manière explicite

Les catégories

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça et moi je te demande si cela te fait penser à des choses et une fois que l'on a fait ça aujourd'hui hein après moi je te dis tu choisis ici un personnage ici ce sera relation parce qu'on aura parlé des relations tu choisiras ici une chose dans action réaction tu choisiras ici une chose ici aussi

RRM 49: en fait ici ce que ça veut dire

Forme mixte

Catégories

RRM14 : là c'est le temps

RRM13 : et à chaque fois on part d'un point ici on parle de la communication relation

RRM15 : là c'est le projet

RRM20 : oh oui il pourrait le faire tout à fait oui il pourrait le faire ici il pourrait faire un projet là c'est du piquant il gère ce qu'il ressent

RRM 21: là il va se définir

Livre

RRM 29: Myriam tu vois Myriam c'est là

RRM35 : là pareil pour lorène

M montre en même temps qu'elle parle de manière déictique : là, ça, lui, elle, eux

Le recueil de contes

RRM7 : une histoire comme celle là //

Les catégories

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça et moi je te demande si cela te fait penser à des choses et une fois que l'on a fait ça aujourd'hui hein après moi je te dis tu choisis ici un personnage ici ce sera relation parce qu'on aura parlé des relations tu choisiras ici une chose dans action réaction tu choisiras ici une chose ici aussi

RRM 23: parce qu'après j'en parlerai tout le temps comme avec C avec C on a déjà vu ça ça et ça

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM46 : ouais tu me dis n'hésite pas donc on a dit relation et qu'est ce qu'il font dans Brasse Bouillon soit ils réagissent ils font tout ça tu vois une ou plusieurs

RRM51 : (...) il va s'opposer tu vois tu as ça là

RRM52 : (...) tu vois là après les piquants

Les livres

RRM11 : (...) je t'explique les personnes qui sont là

RRM22 : (...) je vais te parler de ces personnes là

RRM30 : non c'est là

RRM31 : la relation là est difficile avec la mère

RRM52 : il va s'opposer / et euh là il va avoir un projet

Hétérobiographie expositive

L'hétérobiographie expositive est soit simple, soit mixte autrement dit avec les autres formes de l'hétérobiographie comme évoquées ci-dessus.

Synthèse

C'est lors de l'énoncé hétérobiographique que M s'aperçoit que Gaby éprouve de l'émotion. M arrête donc l'hétérobiographie.

Un contenu mémorisé

Mémorisation avec la forme stéréotypée : tu te souviens

Les questions de rappel de M

Dans la mesure où l'utilisation la forme stéréotypée *tu te souviens* comporte chaque fois une réponse de G et que cette réponse est différente, n'est pas abordée la forme phatique et les réponses de C sont analysées plus loin.

Elle peut utiliser cette forme stéréotypée sous forme de question rhétorique qui n'appelle pas de réponses et lui poser aussi cette question sur le thème ou sur ce qu'elle a dit en lui demandant de répondre.

Mémorisation des objets donnés

RRM3 : alors je t'explique un peu comment donc tu te souviens je t'avais donné un cd avec des histoires et un petit livre et tu as regardé le film

En RR1, M rappelle les objets donnés et le visionnage du film : formule stéréotypée de rappel *tu te souviens* + verbe *donner* au passé composé première personne du singulier avec complément personnel *te* et verbe *regarder* à la deuxième personne du singulier au passé composé.

Mémorisation du film

M interroge G sur les termes d'adresses : forme stéréotypée + terme interrogatif *comment* + verbe *appeler*

RRM25 : (…) est ce que tu te souviens comment il l'appelle ↑

M interroge sur l'action du personnage : la formule stéréotypée est placée dans une question partielle avec terme interrogatif *est-ce que* ; la référence à l'action est proposée avec le verbe aller et l'indication de l'endroit

RRM47 : est ce que tu te souviens quand il va chez les grands parents ↑

La formule est située dans l'ensemble d'un énoncé hétérobiographique qui n'attend pas de réponses puisque M donne la réponse : *je ne sais pas si tu te souviens*.

RRM52 : il va s'opposer / et euh là il va avoir un projet il va pas se laisser se faire par exemple Germain ici il dit qu'il ne veut pas que sa mère gagne la partie / il le dit Brasse Bouillon je ne sais pas si tu te souviens il dit je vais prendre mon destin en main

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Les réponses de G

Le film

Les réponses de G sont

une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*

RRM3 : alors je t'explique un peu comment donc tu te souviens je t'avais donné un cd avec des histoires et un petit livre et tu as regardé le film

RRG3 : oui

Une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et la modalité du non savoir avec la négation *plus* qui prend le sens de *je n'ai pas en mémoire*

RRM25 : c'est la mère est ce que tu te souviens comment il l'appelle

RRG 25: euh non attends euh j'ai le nom en tête / je sais plus

G ne répond pas parce que M et G sont interrompus à deux reprises et M enchaîne sans attendre la réponse.

RRM47 : est ce que tu te souviens quand il va chez les grands parents

Ouvre la porte

Ouvre encore

RRM 48: donc il va à paris il mène l'enquête

L'analyse ne peut se faire sur la mémorisation des catégories, du schéma narratif et l'expérimentation.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Analyse de l'organisation hiérarchique des unités

Organisation thématique pour Romain

1.1.1 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.1.1 Interaction thématique 1

Continuité thématique sur l'unité *expérience familiale difficile* : hé/ ro sur les relations

M fait une intervention d'ouverture thématique de l'hétérobiographie *expérience familiale difficile* :

embrayeur discursif *alors* + localisation temporelle et spatiale avec pronom personnel déictique *on* = nous référant aux énonciateurs + verbe *être* au présent de l'indicatif + déictiques spatiaux *là* et *ici* référant aux éléments du tableau à savoir l'étiquette expérience familiale difficile qui se trouve devant les énonciateurs.

énonciation de l'intitulé de la thématique de la rencontre : groupe nominal *les relations difficiles*

énonciation de l'hétérobiographie : référent substantif *les personnes*

RRM6 : alors / on est là / donc ici / les relations difficiles / pour les personnes

M ne ferme pas explicitement l'hétérobiographie mais implicitement dans la mesure où elle ouvre sur le récit oral : question stéréotypée avec forme forte disjointe *toi*.

RRM6 : / est-ce que toi cela te fait penser à des choses pour toi / est-ce que cela t'évoque des points communs des différences ↑

L'intervention de R est une intervention de type réactif positif et déclaratif qui continue la thématique : mot-phrase positive *ouais* + unité syntagmatique verbale :

RRR7 : euh ouais être séparé de mon père

Un récit oral dialogal sur **vingt tours de paroles** a lieu. M ferme le récit oral par sa question stéréotypée de fermeture dans laquelle se trouvent le verbe *continuer* et l'intitulé du thème suivant.

RRM28 : tu veux que je continue sur les réactions ↑

Ouverture thématique sur l'unité thématique *actions-réactions* et enchaînement explicite

Dans la mesure où R formule une intervention réactive positive avec le mot-phrase *oui* à la question stéréotypée de M, celle-ci ouvre l'hétérobiographie de l'unité thématique *actions-réactions* en énonçant les catégories de cette unité à travers une énumération et une localisation spatiale avec les étiquettes du tableau : verbe *voir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + M se lève vers le tableau et montre les étiquettes.

RRM29 : / alors comment ils réagissent / alors tu vois adopter une attitude / se définir / avoir un projet (se lève pour qu'il voit) apprendre / gérer le ressenti

Alors qu'elle énonce les éléments de cette unité thématique, R l'interrompt. Il rompt le déroulement de l'hétérobiographie mais pas la thématique car il interrompt pour enchaîner son récit oral sur le même thème. Il s'agit d'un enchaînement volontaire et explicite. Il formule une question intonative : condition formulée par *si* + pronom personnel déictique *on* = je + auxiliaire *avoir* + substantif *exemples*. Il explique en même temps pourquoi il interrompt : adverbe *tout de suite* + modalité de la possibilité *pouvoir* + verbe *donner*.

RRR29 : (interrompt) si on a des exemples tout de suite on peut les donner

M fait une intervention de type réactif positif avec le mot-phrase *oui*. Elle encourage R dans son récit oral. Un récit oral dialogal se réalise pendant **quatre tours de paroles**. Il y a

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

ici Hé avec présentation des unités mais pas une séquence hé. Il y a toutefois une interaction thématique hé/ré.

Continuité thématique avec enchaînement du récit oral

M poursuit sur les éléments de l'unité thématique *actions-réactions* avec la catégorie *définir* qui est énoncée avec un exemple introduit par le présentatif *c'est*.

RRM34 : (…) / bon définir c'est aller vers quelqu'un qui les aime

R l'interrompt. Il rompt le déroulement de l'hétérobiographie mais pas la thématique car il interrompt pour enchaîner sur le même thème. Il s'agit d'un enchaînement volontaire explicite sur son récit oral. L'emploi du substantif *exemple* signifie qu'il reste dans la thématique :

RRR34 : si on a un exemple on peut le donner ↑

M fait à nouveau une intervention de type réactif positif avec le mot-phrase *oui*. Un récit oral dialogal a lieu sur **dix neuf tours de paroles**. A la suite du récit oral, M reprend l'hétérobiographie sur l'unité thématique *actions-réactions* et la catégorie *avoir un projet* : elle énonce la catégorie et commence à énoncer un exemple introduit par le présentatif *c'est*. R interrompt à nouveau le récit hétérobiographique pour engager un récit oral dialogal. Il donne l'exemple de son action : proposition introduite par *ce que* + verbe *faire* à l'imparfait.

RRM54 : // avoir un projet / c'est en fait se dire

RRR 55 : ce que je faisais avec ma mère je faisais

Un récit oral dialogal se déroule sur **sept tours de paroles**. Ainsi, il n'y a pas de séquence complète hétérobiographique mais il y a interaction thématique hé/ré.

Après cet échange, M reprend la catégorie *projet* de l'unité thématique *actions-réactions* dans une question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + opération cognitive avec le verbe *penser* à l'imparfait deuxième personne du singulier + intitulé de la catégorie + reformulation de la catégorie par le substantif *avenir* :

RRM62 : (…) / est-ce que tu pensais à un projet / à l'avenir ↑

Par son intervention réactive positive puis déclarative, R continue la catégorie : mot-phrase positif *oui* + indication de l'objet de son projet avec le référent substantif *métier* :

RRR62 : bah ouais

RRM63 : à quel avenir tu penses à quoi ↑

RRR63 : /// à faire le métier que je veux faire

Un récit oral dialogal se déroule pendant **neuf tours de parole** sur la catégorie projet. Il n'y a pas ici de séquence hétérobiographique continue mais une interaction hé/ré.

Continuité thématique sur la catégorie *gérer le ressenti* dans l'unité thématique *actions-réactions*

M fait une intervention d'ouverture de la catégorie suivante à savoir *gérer le ressenti*. Elle énonce la catégorie. Il y a continuité dans la thématique de la part de R ; toutefois, ici, elle passe d'emblée au récit oral car elle pose une question partielle sur cette catégorie à R :

RRM73 : donc gérer son ressenti c'est (…) et toi est-ce que tu gères ce que tu ressens ↑

R formule une intervention de type réactif positif qui poursuit sur cette catégorie : mot-phrase positif *oui*.

RRR73 : euh ouais

Un récit oral dialogal sur **quatre tours de paroles** suit cette question/réponse. A nouveau, il n'y a pas ici de séquence hétérobiographique continue mais une interaction hé/ré.

Rupture thématique de la part de R

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Après son récit oral, l'intervention de R est une intervention de type initiatif sous forme interrogative qui rompt avec la thématique. Sa question partielle introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que* ne porte pas sur l'unité thématique en cours mais sur les unités thématiques à venir car en posant sa question, son regard se pose sur les étiquettes qui se trouvent après l'étiquette *actions-réactions*. Il s'enquiert de la suite du travail : adverbe *encore* + verbe à l'infinitif *à faire*.

RRR77 : qu'est-ce qu'y a encore à faire (regarde le tableau)

L'intervention réactive de M est une intervention de réglage thématique. Elle montre ce qu'il y a à faire : déictique démonstratif *ça* renvoyant aux étiquettes.

RRM78 : ça et ça ça ça va avec ça

Cette intervention provoque chez R un étonnement visible sur son visage : il lève les sourcils en posant sa question.

RRR78 : du coup on aura tout fini (lève les sourcils) ↑

M pense que R parle de la rencontre d'aujourd'hui alors que R parle de l'ensemble du projet.

En effet, alors que M fait une intervention réactive positive avec le mot-phrase *oui*, R formule une question sur le nombre : groupe nominal avec le déterminant numéral une appuyé par l'adjectif *seul* + substantif *séance*.

RRR79 : en une seule séance ↑

M reformule sa réponse.

Elle localise la rencontre : déictique temporel *là*, *aujourd'hui* + préposition *sur* + intitulé de la rencontre *relation*, verbe *être* au présent de l'indicatif pronom personnel sujet déictique *on* = nous,

Elle indique le travail à suivre : déictique temporel *après* signifiant après cette rencontre, pronom personnel sujet déictique *on* = nous + verbe *travailler* au futur,

Elle répète le thème de la rencontre : préposition *sur* + intitulé de la rencontre *relation*, verbe *être* au présent de l'indicatif pronom personnel sujet déictique *on* = nous,

RRM81 : là on est sur les relations aujourd'hui après on travaillera sur ça sur ça d'accord / tu vois on est sur les relations et tu vois j'ai pris à chaque fois des exemples et euh situation de vie après

M va tenter d'ouvrir l'unité thématique *situation de vie après*. Son intervention rappelle ce qu'elle vient de faire : passé composé du verbe *prendre* première personne du singulier, complément d'objet direct *des exemples*, indiquant l'hétérobiographie avec la préposition exprimant la manière *à chaque fois*. Puis, M énonce l'unité thématique suivant celle qui vient d'être abordée à savoir *situation de vie après*.

RRM81 : là on est sur les relations aujourd'hui après on travaillera sur ça sur ça d'accord / tu vois on est sur les relations et tu vois j'ai pris à chaque fois des exemples et euh situation de vie après

R interrompt à nouveau M. Il ne laisse pas le récit hétérobiographique se faire. Il interrompt suivant le même procédé discursif avec une variation dans la formulation.

RRR81 : on peut donner tout d'un seul coup si on a des idées ↑

M accepte l'ouverture du récit oral par cette intervention initiative. Il n'y a pas ici de séquence hétérobiographique continue mais une interaction hé/ré.

Enchâssement thématique des unités *situation de vie après* et *transformations* et continuité sur ré

M enchâsse l'unité thématique *situation de vie après* avec la catégorie *foyer*, déictique spatial *ici*, que R vient d'aborder avec l'unité thématique *transformations*. En effet, elle aborde la catégorie *actions-réactions reprises* à travers la catégorie *apprendre* exprimée par le verbe conjugué. R suit cet enchâssement par sa réponse négative.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM85 : est-ce que tu apprends à faire des choses ici↑

RRR85 : bah non

M poursuit cet enchâssement dans son questionnement. Dans une question partielle introduite par le terme interrogatif *est-ce que*, elle énumère les catégories qui se trouvent dans l'unité thématique *transformations*. R va s'emparer d'une proposition.

RRM87 : est-ce que tu construis des choses /// est-ce que tu as une situation de vie agréable /// est-ce que tu fais des choix par rapport au foyer / est-ce que tu comprends pourquoi tu es au foyer

RRR87 : ah bah ça c'est euh

Et un récit oral dialogal se déroule effectivement pendant **vingt deux tours de paroles** sur le motif du placement. Ainsi, il n'y a pas ici de séquence hétérobiographique continue mais une interaction hé/ré.

A la suite de cet échange, M poursuit l'hétérobiographie par un nouveau procédé : elle ouvre sur une catégorie de l'unité thématique *transformations* en posant des questions à R sans passer par l'hétérobiographie, elle suit de ce fait le principe discursif posé par R.

Question sur les opérations cognitives que R peut réaliser : modalité de la visée *chercher à comprendre*

Question totale introduite par *est-ce que* + pronom personnel deuxième personne du singulier

Question sous forme intonative dont l'énoncé reprend une catégorie : *actions-réactions reprises*.

RRM104 : (…) est-ce que du coup tu cherches à comprendre↑ est-ce que tu es dans la situation de je cherche à comprendre dans quelle situation tu es aujourd'hui si on dit ↑/ / dans les actions réactions reprises↑//

R fait une intervention réactive initiative déclarative : il ouvre son récit oral en énonçant ce qu'il fait : modalité de la visée avec l'opération cognitive *chercher à trouver*.

RRR104 : chercher à trouver des solutions pour sortir d'ici

Le récit oral se déroule alors sur **quatre tours de paroles**. Il n'y a pas ici de séquence hétérobiographique mais une interaction hé/ré volontaire par M.

Renversement initiatif : ouverture d'un autre thème avec demande

R fait une intervention réactive de rupture thématique : il demande le moment de l'arrêt de la rencontre. Sa question partielle est une question formulée de manière intonative avec inversion du terme interrogatif.

RRR108 : on a fini à quelle heure ↑

M répond à la question puis fait une intervention réactive et initiative qui cherche à reprendre l'hétérobiographie. Toutefois, prenant en compte la réplique de R sur l'heure, elle change de procédé : elle formule une question totale sur l'hétérobiographie en demandant l'avis de R.

RRM110 : est-ce que tu veux que je prenne des exemples des personnes de ce qu'ils font après↑

R a donc l'initiative du thème à aborder. R poursuit la thématique interactionnelle 1 et en même temps va poursuivre sur la thématique *transformations*. En effet, sa question partielle porte sur l'étiquette *transformations* : démonstratif *celui* + déictique *là* référant à l'étiquette.

RRR110 : c'est quoi celui qui est là↑

RRM111 : lequel↑

RRR111 : situation agréable ↑

Comme M ne voit pas de quelle étiquette parle R, R énonce l'intitulé de l'étiquette. L'échange porte sur cet élément. Il y a alors reprise de l'unité thématique *transformations*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cette unité thématique va être poursuivie par un récit oral dialogal de **cinq tours de paroles**.

Après le récit oral dialogal, M conclut. Sa conclusion permet de relancer le récit hétérobiographique qui est ainsi résumé et de faire un enchâssement thématique :

Adverbe conclusif *donc*

Présentatif *il y a* + référent substantif *des personnes* auteurs des récits

RRM117 : donc il y a des personnes ici

M remonte à l'unité thématique *situation de vie après* : elle énonce cette unité mais elle est interrompue par une intervention réactive déclarative de la part de R : il apporte une information sur ce qu'il veut faire après.

RRM117 : (…) tu vois il y a vraiment plusieurs cas de figure // dans situation [de vie après

Bien que M ferme l'hétérobiographie sur la situation de vie après, R va parler en même temps que M pour apporter une nouvelle information sur ce qu'il souhaite faire.

RRR117 : moi je veux aller en famille d'accueil]

M ne renchérit pas sur cette intervention de R, elle poursuit son résumé hétérobiographique. Elle fait ensuite une fermeture thématique à partir d'une intervention initiative sous forme interrogative, elle demande à R d'évaluer ce qui vient d'être fait : présentatif *ça* + verbe *aller*.

et ouverture de l'interaction 2

RRM118(…) /// ça va ce qu'on fait↑

1.1.1.2 Interaction thématique 2

A la suite de l'intervention réactive positive de R avec le mot-phrase *oui*, M ouvre l'interaction thématique 2 à savoir faire une histoire/conter

déictique temporel *maintenant*,

énoncé thématique : verbes *inventer, transformer* + référent substantif *histoire*.

RRM119 : ouais / alors maintenant si on invente une histoire / si on transforme

M lui laisse le choix de commencer ou non à raconter son histoire et la manière de le faire.

RRM119 (…) / qu'est-ce que tu as envie de prendre comme comme personnage ici / (se déplace) ↑

Dans la mesure où R se lève pour choisir, il suit cette proposition et donc accepte d'être dans cette interaction thématique nouvelle. M formule une intervention d'ouverture de la narration : verbe de parole *raconter* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif

RRM141 : alors si tu me la racontes

R accepte même s'il demande des précisions sur la manière de raconter : adverbe *oralement*.

RRR141 : raconter comme ça oralement↑ / c'est enregistré après ↑

Il formule alors une intervention d'ouverture de sa narration : embrayeur discursif *alors* + présentatif *c'est*.

RR144 : alors c'est

M fait ensuite une ouverture de la thématique *contage* que R referme à plusieurs reprises.

Ouverture : question partielle introduite par la question *est-ce que* + verbe *inventer* + déterminant *une* en référence à la thématique contage de M

M11150 (…) // est-ce que tu veux que j'en invente une↑ /

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Fermeture de R : réponse négative avec le mot-phrase *non*. Toutefois, la réponse de R comporte une information : il semble penser que si M raconte une histoire, cela changera la sienne : locution *avoir envie* + terme possessif forme forte *mienne*.

RRR150 : non j'ai envie de garder la mienne

M fait cette interprétation : elle reprend le constituant de la réplique de R et indique qu'elle peut en faire une différente : adjectif *autre*.

RRM151 : tu gardes la tienne mais moi je peux t'en proposer une autre si tu veux ↑

A cette nouvelle question de passage à l'autre thématique, R répond à nouveau par la négative en faisant une évaluation : locution *ça va*.

RRR151 : non ça va

Alors que M insiste en reformulant sur l'appréciation de R : locution *avoir envie*, R répond à nouveau par la négative. Cette fois, M n'insiste pas.

RRM152 : tu n'as pas envie que je t'en raconte une différente ↑

RRR152 : non ça va

M clôt la rencontre : verbe *remercier* + référence à la rencontre suivante : groupe nominal prochaine fois.

RRM153 : alors écoute je te remercie / la prochaine fois je taperai sur mon ordinateur

Ainsi, en interaction2, R fait une histoire et M ne fait pas de conte car R ne veut pas.

1.1.1.3 Synthèse de RR1

R interrompt souvent M à la suite de son énoncé hétérobiographique si bien qu'il n'y a pas de séquence hétérobiographique continue sur une unité. Par contre, en interrompant M sur une unité, une catégorie ou un exemple, il développe la séquence ré et il rend compte d'une interaction entre hé/ré. Enfin, il développe un récit oral dialogal.

1.1.2 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.2.1 Interaction thématique 1

Continuité sur l'unité *expérience familiale difficile* : thème générique

M fait une intervention mixte

Intervention d'ouverture sur l'hétérobiographie, sur l'autre thématique et sur le récit oral avec le thème de la communication qui est énoncé + reprise de la rencontre RR1 avec énoncé de la thématique en incise + ouverture sur le récit oral par un acte directeur,

Embrayeurs discursifs d'ouverture *alors* + adverbe temporel en lien avec le moment de l'énonciation *aujourd'hui* + incise *donc* + verbe *se souvenir* + référence à la rencontre RR1 avec le référent *la dernière fois* qui fait référence au moment antérieur à la rencontre présente + reprise du thème avec l'adverbe temporel *aujourd'hui* + sujet *on* renvoyant aux locuteurs de l'interaction (R et M) + verbe *parler* + référent *communication*.

*RCM10 : {**alors aujourd'hui}** {**donc tu te souviens la dernière fois** on a parlé de relation} {**aujourd'hui on parle de la communication}** d'accord tu en as un peu parlé la dernière fois on part sur ça sur aussi le vécu / le vécu des personnes et puis toi tu te dis moi cela me fait penser à ça comme la dernière fois comme t'as fait la dernière fois aussi et puis après si t'as envie je raconte une histoire et tu choisis les éléments sinon bah c'est toi qui racontes que ton histoire / moi je peux raconter une histoire parce que c'est ce que je fais aussi / alors la communication qu'est ce que cela veut dire / **{est ce que toi cela te fait penser à des choses la communication déjà / en tant qu'expérience familiale difficile}***

Continuité sur l'ouverture du récit oral avec une intervention de type réactif déclaratif

RCR10 : hm parler avec d'autres

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Un bref échange de trois tours de paroles suit sur ce que veut dire la réponse de R. Ensuite, M enchaîne sur le thème de la communication en énumérant les éléments de l'expérience familiale difficile.

RCM13 : / alors pour eux cela veut dire plein plein de choses cela veut dire avoir le droit ou pas de parler cela veut dire être appelé ou non par son prénom cela veut dire vivre certaines situations de communication je vais t'en parler et cela veut dire aussi communiquer d'une certaine façon je vais t'en parler aussi /

Par comparaison avec la rencontre RR1, dans l'hétérobiographie sur la communication et par la suite, apparaissent de nouvelles questions : celles qui ont trait à la mémorisation de ce qui a été évoqué sur les récits. Autrement dit, M vérifie si R se souvient de ce qui a été énoncé sur les récits, sur les personnes. Ces questions sont traitées dans l'analyse de la stratégie de coping. Elles font partie ici du thème de l'hétérobiographie.

RCM13 pour Lorène je ne sais pas si tu te souviens de de lorène de ce que je t'avais dit c'est quoi lorène ↑

RCR13 : c'est euh

RCM14 : c'est avec qui que c'est difficile (ouverture de la porte) c'est avec son beau-père

RCR14 : ah ouais

Rupture thématique

Une rupture thématique intervient lorsque M voit que R veut manger un bonbon. En effet, R essaie d'ouvrir un papier de bonbon dans sa poche. M l'invite à l'ouvrir tranquillement et le manger.

RCM15 : (interruption de la thématique) // mange le ton bonbon cela ne me dérange pas du tout

RCR15 : ouais c'est dans ma poche

RCM16 : cela ne me dérange pas vas-y

RCR16 : hm

RCM17 : y a pas de soucis // là elle (reprise de la thématique)

Continuité thématique sur le thème

M fait une intervention d'ouverture thématique : ouverture sur le récit oral après avoir exposé un ensemble d'éléments.

RCM18 : (…) cela te fait penser à des choses ce que je te dis des points communs des différences ou cela te fait penser à d'autres choses ↑

R poursuit dans cette thématique avec une intervention de type réactif négatif

RCR18 : non

Il y a donc interaction hé/ré avec séquence hé mais pas de séquence ré.

Reprise du thème par R et déplacement : ouverture ré

M fait une intervention d'ouverture de type interrogatif sur les autres éléments de l'hétérobiographie que R suit par sa réponse positive avec le mot-phrase *ouais*.

RCM22 : (…) / je continue ↑

RCR22 : bah ouais

Toutefois, alors que M entame la thématique : adverbe *alors*, R fait une intervention de type réactif, il interrompt pour reprendre l'élément thématique évoqué en RCM18 embrayeur discursif *fin moi* + le référent *le droit de parler* renvoyant à la catégorie avoir le droit de parler de l'unité thématique communication. De plus, il donne un élément qui devrait se trouver lors de la thématique sur les actions-réactions : conjonction de coordination adversative *mais* + verbe d'action *parler* + modalité *vouloir*.

RCM23 : alors

RCR23 : {fin moi j'avais pas le droit de parler} {mais je parlais quand je voulais quand même}

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Reprise du thème par R et déplacement par M

En RCM24, M change de manière d'aborder le thème. Au lieu d'évoquer l'hétérobiographie sur les récits, elle pose à deux reprises des questions à R en rapport avec le thème : question totale portant sur le constituant thématique : *raconter l'école, sa journée*. Puis elle va réouvrir sur les éléments thématiques de l'unité *expérience familiale difficile* avec une intervention de type interrogatif : verbe *continuer*.

RCM24 : est ce que quand tu rentrais de l'école tu pouvais raconter ce que tu voulais ↑

RCR24 : bah oui

RCM25 : ta journée ↑

RCR25 : bah oui

RCM26 : hm d'accord / ***alors je continue*** *↑*

Un récit oral dialogal a donc lieu sur ces éléments hétérobiographiques mais pas de séquence hétérobiographique. M ferme sur la thématique hétérobiographique par une question partielle portant sur la manière dont se trouve R : et à la suite de sa réponse positive, M va ouvrir sur la séquence thématique *récit oral* :

RCM29 : (…) / ça va ↑

RCR29 : oui

RCM30 : cela te fait penser à des choses ↑

RCR30 : non

A la réponse négative de R, M ouvre l'hétérobiographie par une intervention de type interrogatif stéréotypée avec le verbe *continuer*. Face à l'intervention réactive positive, M entame l'hétérobiographie par un embrayeur adverbial *alors*. Mais R reprend le thème des surnoms évoqués en M29.

RCM31 : je continue ↑

RCR 31: hm

RCM32 : alors

RCR 32: sinon les surnoms aussi

Suit un échange sur l'élément thématique *surnoms* de **seize tours de paroles**. Cette fois, c'est M qui fait un déplacement thématique. Elle demande à R sa réaction sur l'usage des surnoms. L'élément thématique de la réaction est exprimé dans une question alternative avec la coordination *ou*, le groupe nominal *dans ta tête* et le verbe exprimant une opération discursive *se dire*. R répond sur cette question et précisément sur un des constituant de la question.

RCM47 : dans ta tête tu te dis oui oui c'est ça ou tu te dis non je ne suis pas ça ↑

RCR47 : non rire je me dis je ne suis pas ça

Il y a interaction thématique hé/ré avec une séquence ré mais pas de séquence continue hé.

Continuité sur la communication en tant qu'unité thématique *expérience familiale difficile*

M fait une intervention d'ouverture sur un élément thématique de la communication : reprise du thème général : référent *communication* + présentatif *c'est* + adverbe de liaison *aussi*.

RCM49 : la communication c'est aussi pouvoir parler

La continuité thématique de la part de R s'exprime d'une façon différente. R n'attend pas que M fasse une intervention d'ouverture thématique sur le récit oral, il attend une pause et fait une intervention de type réactif déclaratif et négatif. Il va le faire trois fois. Ainsi, M ne formule pas d'ouvertures sur le récit oral à trois reprises. Les deux premières interventions de R sont à la fois une intervention d'ouverture et de fermeture de son récit oral. En effet,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

dans la mesure où ses deux premières interventions sont des interventions de type négatif, il ferme le récit oral. En revanche, la troisième intervention est une intervention d'ouverture sur le récit oral : il s'agit d'une intervention de type réactif déclaratif et affirmatif.

RCM49 : (M termine sur les paroles) ou alors c'est des paroles des reproches //

RCR49 : j'ai jamais eu ça moi {1ère intervention d'ouverture/fermeture par R de son récit oral}

RCM50 : ou alors c'est des reproches

RCR50 : non pas de reproches {2ème intervention d'ouverture/fermeture par R de son récit oral}

RCM51 : ou alors des remarques désagréables du chantage ou alors c'est ohlalala qu'est ce que tu nous coûtes c'est bien à cause de toi que tout se passe mal euh

RCR51 : ouais ma mère {3ème intervention : intervention d'ouverture du récit oral}.

Suit un échange sur les reproches formulés par la mère de **trois tours de paroles**. Il y a donc un récit oral dialogal après une brève séquence hé ; il y a une interaction thématique hé/ré.

Rupture et reprise thématique à l'initiative de R

A la suite du thème sur les reproches, R fait une intervention de type initiatif et interrogatif. En effet, son intervention interrogative porte sur un autre thème à savoir : le temps de la rencontre. Sa question est formulée selon une intonation interrogative et avec inversion du terme interrogatif *jusqu'à quelle heure* + verbe *rester*. L'interrogation porte sur les circonstants. M interprète par *quand est-ce qu'on a fini ?*. M répond sur la fin.

RCR54 : ouais et du coup on va rester jusqu'à quelle heure ↑

RCM55 : on a bientôt fini encore quelques minutes(rire)

R explique pourquoi il fait cette demande et son intervention de type initiatif interrogatif ouvre sur l'unité thématique suivante : interrogation avec le terme interrogatif *quoi* + groupe verbal forme personnelle du verbe *rester il reste* avec en complément la forme verbale infinitive *à faire* + déictique temporel *après*

RCR55 : il reste quoi à faire après ↑

M décline l'autre unité thématique qui reste à aborder dans la rencontre : déictique référentiel *ça* renvoyant à la situation d'énonciation puisque *ça* renvoie aux étiquettes qui se trouvent sur le tableau qui est à côté de R. Elle enchaîne directement l'ouverture de cette unité thématique à savoir sur les *actions-réactions*. L'hétérobiographie des *actions-réactions* est introduite par

une question avec le terme interrogatif complexe *qu'est-ce que*,

le déictique anaphorique *ils* : pronom personnel référant aux personnes des récits

la première catégorie *apprendre* de l'unité thématique conjuguée au pluriel en référence aux personnes des récits : *ils apprennent*.

un acte de langage directif : périphrase verbale *aller* au présent + infinitif + adverbe d'aspect *tout de suite* (exprimant l'idée d'immédiateté)

RCM56 : après il y a ça alors qu'est ce qu'ils font / on va le faire tout de suite / alors ils apprennent

Enchaînement thématique sur une catégorie et déplacement

M commence à donner quelques exemples illustrant la catégorie *apprendre*. R enchaîne sur le thème sans entendre l'hétérobiographie. Son intervention est une intervention de type réactif et initiatif sous forme interrogative. En même temps qu'il intervient sur le thème abordé par M, il ouvre sur son récit oral sans attendre d'autres exemples. Sa question est une question formulée avec une préposition de coordination exclusive *au lieu de*, conjonction qui rejette l'illustration hétérobiographique formulée par le référent verbal : *expliquer*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCR56 : au lieu d'expliquer on peut donner directement des idées

A la suite de la réponse positive de M, R enchaîne sur la catégorie *apprendre* qu'il va réutiliser dans ses interventions de deux manières par le verbe *apprendre* et par le substantif *apprentissage*.

*RCR57 : on peut dire n'importe quoi sur {**apprendre}** sur des métiers ↑*

RCM58 : c'est à dire explique-moi ↑

RCR58 :{ apprendre des apprentissages} ↑

RCM59 : c'est à dire explique-moi ↑

*RCR59 : je commence à {**apprendre}***

Toutefois, R fait un déplacement thématique. Il semble que ce qu'il évoque renvoie à l'unité thématique *transformations*. Quatre aspects engagent vers cette analyse :

dans l'unité thématique *transformations* se trouve la catégorie *actions-réactions reprises* et donc l'action-réaction *apprendre*, catégorie qu'il a sous les yeux et qu'il a déjà abordée en RR1.

sa réponse est formulée au présent en référence au moment de l'énonciation : verbe *commencer* au présent de l'indicatif à la première personne du singulier.

M fait une intervention non sur le contenu mais sur l'énonciation ; elle questionne ce groupe verbal en le réutilisant dans sa question : *qu'est ce que tu veux me dire / tu commences à apprendre.*

R enchaîne en introduisant ses actions futures : futur proche *aller* + infinitif première personne du singulier *je vais faire*.

Il y a donc un récit oral dialogal après une brève séquence hé ; il y a aussi une interaction thématique hé/ré.

Continuité dans le déplacement thématique inversé

M ramène R sur la thématique *actions-réactions* en remontant successivement par d'autres unités thématiques. R va la suivre. M poursuit d'abord sur l'unité thématique *transformations* : thématique générale *communication* et thématique *transformations* avec la catégorie *construction* à travers le substantif *métier*

RCM62 : et par rapport à la communication toi qu'est ce que tu as à dire ici ou euh ton métier ↑

R répond sur le métier. Il dit ce qu'il fait : verbe d'action dans le registre lexical de la parole : *demander, discuter* + déictique anaphorique *ça*.

RCR62 : bah je demande je discute avec une assistante sociale au collège on discute de ça

M remonte ensuite à l'unité thématique *situation de vie après* : avec le référent nominal *foyer* qui renvoie à la catégorie de cette unité et déictique spatial *ici*. M revient enfin à l'unité thématique *action-réaction*.

RCM63 : hm et ici la communication au foyer la communication ça te convient la façon de parler la façon dont on te demande les choses la façon dont les autres jeunes te parlent

R continue sur cette unité thématique en reprenant le référent *jeunes*.

RCR63 : non pas les jeunes

Après une explicitation sur ce qui ne va pas avec les jeunes par la catégorie énoncée par R *les insultes*, M ouvre une possible thématique sur les insultes : *être habitué*. La locution verbale pose l'implicite suivant : à la question totale posée par M, si R répond par la négative, cela veut dire qu'il n'a pas entendu d'insultes ailleurs, si R répond par l'affirmative, cela veut dire qu'il en a entendu ailleurs et M demandera où si R ne le précise pas dans sa réponse.

RCM66 : t'es pas habitué à entendre des insultes ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R répond en trois éléments d'information

Réponse à la question totale : mot-phrase *oui* que l'on peut reformuler par la phrase *je suis habitué*

Sur le lieu et par là fait une reprise thématique sur l'unité *expérience familiale difficile*

Sur son action et donc poursuit sur les *actions-réactions*

RCR66 : {bah si} {avant j'en entendais par ma mère}{au début je m'en tape un peu}

Il y a donc un récit oral dialogal après une séquence hé ; il y a donc aussi une interaction thématique hé/ré.

Rupture et déplacement de l'unité thématique par M et reprise de l'unité thématique par progression inversée et continuité par R

M fait un déplacement d'unité thématique en même temps qu'une rupture puis remonte à nouveau sur l'unité thématique *actions-réactions* avec le thème générique de la *communication*. M ouvre tout d'abord sur l'unité thématique *transformations* en abordant le thème des enfants. C'est une nouvelle catégorie qui apparaît qui n'est ni proposée par R, ni proposée par M avant cette intervention. Toutefois, il y a ici une nouvelle rupture dans le procédé car elle n'engage pas d'hétérobiographie sur ce thème. Elle pose directement la question pour ouvrir sur le récit oral oral conversationnel.

RCM71 : alors moi je vais te dire est ce que tu as déjà pensé si tu as des enfants ↑

M oriente ensuite le thème sur le placement des enfants : verbe *placer* à l'infinitif sans toujours faire de récit hétérobiographique.

RCM71 bah si ils devaient être placés

M retourne sur la communication avec les enfants : verbe *parler* dont les enfants sont complément d'objet indirect à travers l'anaphorique pronom *leur*. Il n'y a pas de récit hétérobiographique. M cible ses questions sur l'ouverture du récit oral.

RCM77 : tu leur parlerais comment

R suit cette progression thématique inversée.Il enchaîne sur le placement des enfants. C'est la demande de M reformulée par l'usage du terme *foyer* qui permet de l'analyser comme cela.

RCM71 : alors moi je vais te dire est ce que tu as déjà pensé si tu as des enfants bah si ils devaient être placés

RCR71 : ah bah non hein

RCM72: au foyer

RCR72: bah non

Suit un échange sur la manière dont R communiquerait avec ses enfants. Il y a alors ici un retour dans l'unité thématique *transformations* avec la catégorie *construction*.

unité syntagmatique verbale : *parler bien normalement*,

présentatif *c'est* + verbe *demander* + anaphorique pronom *leur* reprenant le référent *enfants*.

M revient finalement sur l'unité thématique générale et sur l'unité thématique *actions-réactions* en retournant à l'élément thématique *des surnoms* abordé dans l'expérience familiale difficile. M veut ouvrir un récit oral éventuel sur les surnoms et sur les actions. En effet, R a dit qu'il n'avait rien à dire sur la communication. Cette méthode semble efficace pour ouvrir l'expérience familiale.

M glisse des surnoms qu'il donnerait aux enfants aux surnoms que lui-même peut avoir. R a parlé d'insultes au préalable. M reprend donc par un détour thématique sur cet élément.

Intervention sur les surnoms pour ses enfants : substantif *surnoms* + *leur* référant aux enfants

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM83 : est ce que tu leur donnerais des surnoms ↑

Intervention sur les surnoms qu'il peut avoir : interrogation totale avec interrogatif *est-ce que* + forme disjointe *toi* + pronom *en*

RCM85 : qu'est ce que tu aimes bien comme surnom est ce que toi t'en as déjà eu des surnoms dans ta famille ↑

R suit cette progression thématique inversée puisque chaque fois, il va faire des interventions réactives en continuité.

Continuité sur le placement des enfants

Continuité sur la communication avec les enfants

Continuité sur les surnoms pour lui : énoncé du surnom : chouchou.

Il y a séquence hé et une séquence avec un récit oral dialogal ; il y a donc aussi une interaction thématique hé/ré.

Rupture thématique/reprise de la thématique générale et reprise hétérobiographique de l'unité thématique

Après l'échange sur les surnoms qu'il a, R fait une rupture thématique sur les *actions-réactions* par une intervention réactive et initiative sous forme interrogative dans laquelle le thème est remplacé par la préposition *après*. Son intervention par l'utilisation de la préposition marque la fin du thème et ouvre sur un autre thème.

RCR87 : / il reste quoi après ↑

M n'enchaîne pas sur l'unité thématique suivante à savoir *situation de vie après* mais reste sur l'unité thématique *actions-réactions* et même reprend l'hétérobiographie sur la catégorie *définir*. M reprend le principe général de l'hétérobiographie. M ouvre par son intervention de type interrogatif sur la réaction de R sur l'hétérobiographie.

RCM88 : (…) toi qu'est ce que cela te dit quand je te parle des personnes ↑

R la suit sur ce thème en formulant une évaluation : adjectif évaluatif *atroce*.

*RCR 90: bah c'est **atroce***

M reformule donc le but de l'hétérobiographie et par là reprend les exemples : proposition de but : présentatif *c'est* + *ça* déictique anaphorique ou présentatif *c'est* + préposition de but *pour* + déictique anaphorique *ça*.

RCM93 : bah oui c'est ça que je veux te dire moi chaque fois c'est pour ça que je prends des exemples

M reprend sur l'unité thématique *actions-réactions* avec le principe hétérobiographique et sur la catégorie *définir*. En effet, M prend des exemples sur ce thème : exemple du baptême de Myriam ou encore exemple du dictionnaire de Johnny.

Il y a séquence hé mais pas séquence ré ; il n'y a donc pas d' interaction thématique hé/ré.

Rupture thématique de R/ prolongement et déplacement thématique de M

R fait une nouvelle rupture thématique. Son intervention de type réactif et initiatif interrogatif est une ouverture sur l'interaction 2 avec la séquence thématique *faire une histoire* : substantif *histoire* + modalité *pouvoi*r au conditionnel *pourrait*.

RCR93 : est-ce que je pourrais mettre dans mon histoire ↑

M s'ajuste à cette question. Son intervention est une double intervention. Elle est d'abord de type réactif affirmatif

RCM94 : bah oui bien sûr que tu peux /

Elle est ensuite de type déclaratif. M poursuit l'unité thématique *actions-réactions* avec la catégorie *apprendre* puis prolonge cette thématique avec celle des *transformations* avec la catégorie *construction*. M reprend l'hétérobiographie des personnes de Barbara, Marie et

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Aline sur la manière d'apprendre la communication verbale et la manière de réutiliser cet apprentissage à l'âge adulte.

Reprise de l'hétérobiographie sur les actions des personnes : dénombrement avec l'adjectif numéral *trois* + substantifs *personne* + verbes au passé composé indiquant leurs actions *regarder, apprendre*

Reprise de l'élément thématique par le verbe *apprendre* : *quand je te dis apprendre*

Déplacement vers l'unité *transformations* : verbes *transformer*, *créer*, substantif *métier* en référence à la construction

Il y a séquence hé mais pas de séquence ré ; il n'y a donc pas d' interaction thématique hé/ré.

Rupture thématique et déplacement de R / feinte de déplacement thématique

A la suite de cet élément, l'intervention de R est une rupture dans le thème mais aussi dans l'interaction portant sur les séquences hétérobiographie/récit oral. En effet, il pose une question. Son intervention marque l'ouverture vers un autre thème, elle est en même temps une intervention de fermeture puisque demander ce qu'on fait, c'est signifier implicitement que ce qui a été fait est fini pour lui. La locution adverbiale *du coup* + la préposition *alors* laisse entendre : *comme j'ai fini, maintenant on fait quoi*. Il s'agit d'un acte de langage indirect directif : *je veux faire autre chose*.

RCR96 : du coup alors on fait quoi

M poursuit sa thématique en concluant : discours métalinguistique : verbe *terminer* au présent de l'indicatif première personne du singulier. L'adjectif *juste* utilisé ici fait référence à cet énoncé directif implicite : il peut être reformulé par *j'ai entendu que tu veux arrêter et je termine mon idée*.

RCM97 : juste je termine

En fait, l'intervention de R introduit une nouvelle unité thématique à savoir celle de la *situation de vie après* : utilisation des prépositions *après*, *plus tard* + locution verbale de déplacement *aller chez* + indication du lieu par métonymie possessif *mon* + substantif *père*.

RCR97 : par exemple après plus tard je pourrais aller chez mon père

L'emploi du conditionnel utilisé en rapport avec la situation d'énonciation positionne R dans un après foyer : *après le foyer, je pourrais aller chez mon père*. Or, il y a bien dans l'unité thématique *situation de vie après*, l'élément thématique *sa famille*.

M reprend cette idée en la questionnant mais R répond par une nouvelle rupture thématique : son intervention marque à nouveau l'ouverture vers une autre interaction et elle est donc à nouveau en même temps une intervention de fermeture : *et après c'est quoi là*.

M semble suivre la rupture thématique proposée par R. Son intervention de type réactif sous forme affirmative ouvre sur la nouvelle interaction à savoir celle qui concerne le contage et l'histoire contée par R. Son interrogation totale formulée de manière elliptique repose sur le terme directeur de cette nouvelle interaction : substantif *histoire.* De plus, l'adverbe *alors* fonctionne comme un embrayeur discursif à la question de R. Il sous-entend la phrase : *comme tu ne veux pas continuer on fait une histoire maintenant*.

RCM99 : alors une histoire ↑

Toutefois, pour faire une histoire, M doit se lever pour prendre les éléments. Pendant qu'elle se lève pour se rendre au tableau qui est à quelques centimètres, M continue sur l'unité thématique ouverte par R en reposant la même question à laquelle R a répondu en

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

rupture. Son intervention porte sur le contenu de l'énonciation : elle peut être reformulée par *quand tu me dis (X), que veut dire (X)*

RCM99 : alors une histoire↑ (se lève) / quand tu me dis après je pourrais aller chez mon père qu'est ce que tu veux dire

L'intervention réactive de R entraîne un enchâssement thématique car l'opération cognitive qu'il évoque par le verbe *réfléchir*, la localisation spatiale avec le verbe *aller* et temporelle avec les temps futur et passé composé, avec les prépositions *quand*, *plus tard* et le substantif *métier*, amènent l'enchâssement de l'unité thématique *situation de vie après* et *transformations*. En effet, le substantif *métier* est dans le champ associatif du thème *transformations*.

D'ailleurs, dans la réponse suivante de R, il précise cette localisation temporelle en même temps que cette action : verbe *faire* au futur de la première personne du singulier et localise cette opération cognitive par le déictique spatial *ici* qui renvoie dans le contexte de l'énonciation au foyer.

RCR100 : je ferai j'y ai réfléchi ici on a le temps de réfléchir

M fait alors une intervention qui lui permet de conclure sur l'interaction1 mais aussi sur le récit oral de R avec les unités thématiques qui se trouvent représentées par des étiquettes sur le tableau. M reprend dans son intervention réactive et initiative l'unité thématique *transformations* avec le terme *projet* qui est dans le champ associatif des *actions-réactions*.

RCM101 : bah oui bien sûr c'est ton projet

Ainsi, apparaît la feinte de déplacement thématique. Elle y retourne et la suite de son intervention le montre. M s'appuie sur le tableau et les étiquettes pour décrire la situation de R.

Il s'agit de la situation telle qu'elle la comprend : verbe de croyance *je crois* + demande de confirmation sous forme de question totale reposant sur le constituant *ça* déictique anaphorique de ce qui vient d'être énoncé + locution verbale *être d'accord*, phrase interrogative avec verbe *voir* à la deuxième personne du singulier

Elle insiste sur les derniers éléments évoqués avec l'unité thématique *transformations*: reprise des termes, substantifs *projet*, *métier*, *choix*, verbe *transformer, construire*

Elle insiste sur les derniers éléments évoqués avec l'unité thématique *situation de vie après* : verbe *être* à la deuxième personne du singulier + substantif *foyer*, groupe nominal *la relation avec ton père* qui se situe dans le champ associatif *sa famille* (de l'unité thématique).

Elle le situe : verbe *être* + déictique spatial référent aux étiquettes du tableau *là*.

RCM101 : bah oui bien sûr c'est ton projet (touche le tableau) tu vois regarde je crois t'es là toi tu vis une expérience difficile tu vis une expérience familiale difficile tu es dans un foyer et toi en même temps tu te dis t'as un projet tu vois t'es là tu construis tu choisis tu fais tu dis c'est ça que je veux faire tu dis comme eux tu transformes c'est ça que j'ai j'ai non seulement mon métier que j'ai choisi mais en plus j'ai la relation avec ton père / est ce que tu vois / est-ce que t'es d'accord avec ça

Il y a séquence ré ; toutefois, cette séquence est réalisée par M.

Rupture thématique et enchaînement vers l'interaction thématique2 avec déplacement

M est à l'initiative de la rupture thématique en formulant une demande d'évaluation à R :

RCM102 : Ça va↑

Cette rupture thématique est en même temps un moyen de fermer la thématique précédente ou de l'ouvrir suivant la réponse de R. L'intervention de R est une intervention de type réactif positif qui ferme effectivement la thématique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.2.2 Interaction thématique 2

M ouvre alors l'interaction thématique 2 sur la séquence facultative pour R à savoir l'engager vers une histoire. Autrement dit, elle ne propose pas de faire une histoire. Il y a alors déplacement thématique. Il est à noter que R avait commencé en RR1 par faire une histoire et avait dit qu'il ne souhaitait pas d'histoire de la part de M. M fonctionne donc sur ce principe.

RCM103 : tu fais une histoire ↑ ///

En demandant si R fait une histoire, M ouvre cette séquence : verbe *faire* au présent de la deuxième personne du singulier sous forme interrogative + substantif *histoire* référant à la thématique interactionnelle. Le déterminant permet d'entrer dans cette séquence car il est un déterminant indéfini.

N'ayant pas de réponse, M cible dans ses deux interventions interrogatives sur la thématique *histoire* que R peut faire : déictique spatial *là* référant aux éléments du tableau avec lesquels R peut faire une histoire + verbes *faire* et *choisir*.

RCM103 : (R regarde le tableau) là qu'est ce que tu fais comme histoire / qu'est ce que tu choisis là ↑

Le déplacement se confirme car un échange suit sur le choix par R des éléments puis sur le contenu plus étoffé de l'histoire de R. Ce choix et le contenu seront co-réalisés. Parce que ce déplacement se confirme et parce que M fait une histoire, l'interaction2 va être une interaction complète avec un schéma inversé : HJ/Co. Il est à noter que M demande à R si elle peut raconter une histoire en formulant deux fois la question. Comme R ne répond pas, elle enchaîne sur les éléments proposés par R.

RCM132 : moi je peux t'en raconter une histoire de berger allemand je peux t'en raconter une comment il s'appelle ton berger allemand ↑

1.1.2.3 Synthèse de RC2

R fait son histoire avant l'histoire de M. Par contre, R ne fait pas l'histoire avant l'hétérobiographie. Son histoire est cette fois-ci une histoire orale contrairement à la première fois où il avait commencé à l'écrire.

Du point de vue du projet, R s'inscrit dans l'ordre des interactions proposées : interaction1 puis interaction2 avec dans l'interaction1 un ordre dominant hétérobiographie/récit oral et un ordre inversé dans l'interaction 2 histoire/contage.

En ce qui concerne la séquence hétérobiographie/récit, il est arrivé que R souhaite expliquer en lieu et place de l'hétérobiographie. En effet, il apparaît que l'hétérobiographique se restreint parfois à l'énoncé de l'unité, de la catégorie ou de l'exemple. De ce fait, il n'y a pas de réelle séquence hétérobiographique. Toutefois, face à cela, il y a bien un récit oral dialogal car ce récit se fait dans le dialogue avec des tours de paroles. Ainsi, il y a interaction thématique avec les unités et le récit oral. Ceci ne pose pas problème, il sera toutefois à préciser ailleurs s'il s'agit d'une stratégie identitaire ou d'une stratégie d'apprentissage. En effet, R peut avoir compris le fonctionnement de l'hétérobiographie mais aussi celui de la méthode et donc ne pas avoir besoin d'entendre l'hétérobiographie. R peut aussi se positionner face aux récits hétérobiographiques c'est-à-dire prendre la parole en lieu et place des autres.

Ensuite, si les toutes catégories thématiques des unités thématiques n'ont pas été abordées notamment celle concernant la gestion du ressenti, cela peut être parce que R n'a rien à dire sur cette catégorie, parce que R était pressé ou encore parce qu'il en dit plus dans ses histoires. Ceci sera analysé dans un autre endroit. Toutefois, il est rappelé qu'il ne s'agit pas dans le cadre de ce travail de faire tout dire au jeune, mais de le laisser dire sur ce qu'il a sous les yeux et ce qui est questionné et de l'engager à dire. De ce point de vue, dans la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

rencontre avec R, il est à noter que toutes les unités thématiques ont été abordées. Il est même à d'ajouter que M a suivi le mouvement du discours de R en le ramenant aussi vers les thèmes à travailler. Enfin, les déplacements et les ruptures n'apparaissent pas comme quelque chose de gênant car il y a eu :

un retour sur les unités thématiques non-abordées (actions-réactions),

un enchâssement de certaines unités thématiques (situation de vie après et transformation),

un engagement vers d'autres unités : situation de vie après,

un engagement vers l'interaction2 : faire une histoire.

1.1.3 Rencontre thématique sur le temps en RT3

1.1.3.1 Une conversation

Une interaction conversationnelle se fait en ouverture de la rencontre RT3: conversation à thématique mixte. R vient dans la salle alors que M n'a pas encore installé le matériel. Un échange conversationnel s'installe sur un ensemble d'éléments thématiques. Ainsi, pendant que M installe le matériel, R est assis et répond aux questions de M qui portent sur:

la nouvelle année puisque le rendez-vous a lieu à la rentrée de janvier,

l'état de santé de R puisqu'il a une gastro-entérite : il souhaite faire la rencontre, il gardera son manteau,

les vacances,

le thème précédent : question totale sur le thème,

le projet global,

le thème des histoires de résilience.

1.1.3.2 Nouvelle interaction thématique : apprentissage

Le dernier thème de la conversation est finalement un thème qui va durer et donc faire l'objet d'une séquence d'apprentissage puisque M veut savoir si R a compris ce qu'étaient des histoires de résilience. Cette séquence est abordée dans le détail dans l'analyse des stratégies de coping. Ce qui est à noter ici, c'est que M entame en RT3 une nouvelle séquence autrement dit une séquence qui n'apparaissait pas dans les autres rencontres RR1 et RC2.

Cette séquence thématique permet à M de faire la liaison avec l'interaction thématique1 et les séquences thématiques hé/ra. Elle ferme tout d'abord la séquence d'apprentissage après avoir énoncé un ensemble d'éléments sur les histoires de résilience, elle appose l'activité qu'ils réalisent avec la coordination *et* qui a valeur conclusive + le pronom personnel première personne du pluriel *nous* qui réfère aux deux énonciateurs présents dans l'interaction. Elle rappelle les actions que R est appelées à réaliser : verbe *dire* au présent de l'indicatif de la deuxième personne du singulier + référent nominal *ton vécu.* Elle rappelle comment il doit le réaliser : présentatif *il y a* + énoncé thématique de l'intervention interrogative d'ouverture du récit oral : *des points communs des différences*. Elle ouvre ensuite l'interaction thématique 1 par la phrase franglaise : pronom personnel troisième personne *on* renvoyant aux énonciateurs présents valant pour un nous + verbe anglais *go*.

RTM27 : (…) et nous ensemble tu dis ton vécu il y a des points communs des différences ça c'est à toi de le dire et puis on le transforme en histoires un recueil de contes d'histoires de résilience // on y go ↑

Toutefois, R ne suit pas dans la voie de l'interaction thématique 1.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.3.3 Nouvelle interaction thématique : le projet

R est à l'initiative d'une nouvelle séquence thématique qui est prévue comme une thématique mobile et pouvant renvoyée à la phase 2. Il opère un déplacement thématique qui conduit M à ouvrir cette nouvelle séquence thématique et à chaque tour de paroles, ses questions entraînent M à ouvrir davantage sur les éléments du projet. Ainsi, R fait une intervention de type réactif puis une intervention de type initiatif. Il lance un nouveau thème qui renvoie à une autre phase du projet : la locution prépositionnelle *et après* est une locution déictique qui renvoie au travail qui est actuellement réalisé et précisément au projet puisque la question de R contient l'objet du projet énoncé par le groupe nominal *histoires de résilience*. Elle peut signifier *et après avoir fait nos rencontres sur ces thèmes-là*.

RTR27 : hm et après il y aura combien d'histoires de résilience ↑

M suit R sur ce thème. Elle explicite le projet dans son déroulement. Un échange s'engage sur le nombre d'histoires que R peut réaliser. M indique à R qu'il a le choix du nombre : conjonction de coordination répétée dans une alternative : *soit … soit….*

Ainsi, M donne une information sur le nombre : le déterminant numéral *deux* fait référence aux deux histoires qu'il a déjà réalisées et l'adjectif numéral *cinq* est à associer au nombre des rencontres thématiques. Un réglage s'opère car R ne donne pas le même chiffre pour les rencontres qui ont eu lieu : conjonction de coordination adversative *mais* + déictique *là* utilisé en tant que déictique temporel, il prend le sens d'*aujourd'hui* + l'adverbe *déjà* prenant avec la conjonction une orientation argumentative + adjectif numéral *cinq*.

RTR29 : mais là cela fait déjà cinq fois ↑

M précise alors les différentes étapes du projet :

le nombre des rencontres réalisées : adjectif numéral *deux* + référent *fois* synonyme de rencontre dans le cas présent,

le nombre et la succession des rencontres : adjectif *première* + substantif *rencontre*, locution adverbiale *et puis* prenant valeur d'un adjectif numéral et référant à une rencontre puisqu'il est utilisé avec l'action qui a été réalisée verbe *voir* + complément d'objet groupe nominal *le film*, réitération énonciative du numéral *cinq* + substantif *fois* à deux reprises *:* avec la conjonction *donc* exposant une relation logique.

l'objet des rencontres : préposition *sur* + déictique spatial *ça* référent à ce qui se trouve sur le tableau et précisément aux thèmes de l'expérience familiale difficile. Cet aspect repose sur un implicite : R doit se rendre compte que deux thèmes ont déjà été abordés. D'ailleurs, M a commencé la rencontre en posant la question à R s'il se souvenait de ce qui a été abordé. Par contre, M n'a pas encore dit ce qui était abordé dans la présente rencontre.

le choix en relation avec le nombre des rencontres : conjonction de coordination répétée dans une alternative : *soit … soit….* Toutefois, il y a un glissement de sens concernant le choix. Il ne porte plus sur le nombre à réaliser, il porte sur le nombre à choisir : conjonction *soit* + verbe *choisir* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + complément introduit par la préposition *dans* + adjectif numéral nominalisé *les cinq* et conjonction *soit* + verbe choisir au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + adjectif numéral nominalisé *les cinq*.

RTM31 : non deux fois et puis la première rencontre pour que je vous explique et puis tu n'es pas venu voir le film donc on se voit cinq fois sur ça soit tu choisis dans les cinq soit tu choisis les cinq

Mais M ouvre un autre choix à R : conjonction *soit* + manière de réaliser déterminant *tout* + adjectif *seul*.

RTM23 : soit t'en fais toi tout seul

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R continue ensuite par son intervention de type réactif et initiatif à ouvrir la séquence thématique du projet. La première et la deuxième parties de son intervention montrent qu'il a compris ce qui a été énoncé par M : non seulement, il formule un régulateur phatique *hm hm* mais en plus le propos qui suit porte sur l'objet final du projet : substantif *livre*. Il y a bien ici une volonté de régler le sens de ce qu'il a compris car il insère dans son intervention interrogative l'adverbe *vraiment* qui peut exprimer ici le doute, la non-croyance dans la réalisation du projet livre.

RTR31 : hm hm / et après ce sera vraiment fait en livre ↑

R poursuit l'exploration du thème du livre. Il va introduire une nouvelle catégorie dans le projet livre substantif *prénom*. Cette catégorie demande des éclaircissements, R veut savoir si le prénom et le nom de famille seront sur la couverture. Ces deux questions sont formulées par le présentatif *il y a* au futur et sous forme interrogative. Il va se reprendre à deux fois pour formuler sa demande. Tout d'abord, sa question porte de manière explicite sur le prénom substantif *prénom* et implicite sur le nom avec la locution *et tout* pouvant se trouver sur la couverture participe *marqué* + préposition *dessus*. Ensuite, il va énoncer explicitement le reste de l'état civil : groupe nominal *le nom de famille*.

RTR32 : et il y aura notre prénom et tout marqué dessus ↑

RTM33 : bah si tu as envie

RTR33 : ah ouais et il y aura le nom de famille ↑

M fait une intervention de type réactif sommaire. En effet, M n'approfondit pas le thème. Elle ne donne que des indications. Ce non-approfondissement est explicité par l'évocation d'une opération discursive que la question de R pose : présentatif *c'est* + verbe à l'infinitif référant à une opération discursive *à discuter*, énoncée trois fois : deux fois dans la même réplique et une autre fois dans la réplique suivante.

Elle donne le motif de l'âge introduit par le conjonctif *comme* :

RTM35 : comme vous n'êtes pas majeurs c'est à discuter

Elle donne les locuteurs de la discussion : énumération des noms et des fonctions

Elle glisse vers un autre moment du projet qu'elle ne poursuit pas explicitant pourquoi elle ne le poursuit pas: coordination adversative *mais* et déictique anaphorique référant au sujet de l'énonciation *ça* + présentatif *c'es*t + préposition *après*.

RTM35 : (…) mais ça c'est après

Finalement, à la fin de son intervention de type réactif sommaire, M ouvre l'interaction thématique 1 sur le temps sous forme d'une intervention de type interrogatif introduite par *alors* jouant ici le rôle d'embrayeur discursif conclusif signifiant : *compte tenu de ce qu'on vient de dire et de ce qu'on a à faire* puisque ce qui est à faire est maintenant connu par R. Elle reprend d'ailleurs pour sa proposition d'ouverture sur l'interaction 1 la réplique franglaise qu'elle énonce en français cette fois : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *aller* au présent de l'indicatif.

RTM35 : / alors on y va sur le temps ↑

1.1.3.4 Interaction thématique 1

Ouverture et continuité thématique

Dans la mesure où R a formulé une réponse positive par le mot-phrase *oui*, M ouvre d'abord l'interaction thématique 1 sur le temps : déictique temporel *là* référant à aujourd'hui + pronom personnel déictique troisième personne *on* ayant valeur d'un nous énonciateurs présents dans l'interaction + localisation avec le verbe *être* + le complément introduit par la préposition *sur* et le thème énoncé substantif *temps*.

RTM37 : {là on est sur le temps}

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M ouvre ensuite sur l'hétérobiographie de *l'expérience familiale difficile*: référent substantif *les personnes* + question partielle métalinguistique *qu'est-ce que cela veut dire* + enchaînement avec énumération introduite par une locution métalinguistique : *cela veut dire*.

RTM37 : {là on est sur le temps} / {pour les personnes} le temps {qu'est ce que cela veut dire} {cela veut dire} {le temps des activités le temps des devoirs le lever le coucher la nuit}

M situe enfin cette énumération avec la thématique à savoir *expérience familiale difficile* qui va être énoncée explicitement.

RTM37 : le temps qu'est ce que cela veut dire cela veut dire le temps des activités le temps des devoirs le lever le coucher la nuit{ en expérience familiale difficile}

L'hétérobiographie commence dans l'unité thématique *expérience familiale difficile* sur la catégorie *emploi du temps*. M fait alors une intervention d'ouverture du récit oral à la fin de l'hétérobiographie sous la même forme avec forme personnelle *toi* et une explicitation : même forme *pour toi est-ce que cela t'évoque des choses des points communs des différences* + explicitation de la question avec reprise de la catégorie : */ tu as eu un emploi du temps des choses à faire*

R fait une intervention de type réactif négatif ce qui amène M à demander une ratification de cette intervention puis à faire une demande de poursuite de l'unité thématique : forme interrogative intonative + verbe *continuer* première personne du singulier présent de l'indicatif.

RTR38 : non

RTM39 : au delà de ce que tu trouves bien pour un jeune garçon ↑

RTR39 : non

RTM40 : non je continue ↑

Par l'intervention réactive négative de R, il y a alors continuité thématique. M poursuit en effet sur une autre catégorie par une phrase métalinguistique de définition : présentatif *c'est* + préposition *aussi* introduit par un embrayeur discursif *alors*

RTM40 : non / je continue ↑

RTR41 : oui

RTM42 : alors le temps c'est aussi

M aborde alors la catégorie *des activités* en prenant comme exemple *les devoirs*. A la suite de cet énoncé hétérobiographique sur les devoirs, M fait une intervention d'ouverture du récit oral pour R. M varie sa question stéréotypée en changeant les éléments *des points communs des différences* par les éléments de la catégorie *le temps des activités, le rapport à l'école aux devoirs*.

RTM42 : / alors est ce que cela te fait penser à des choses le rapport à l'école aux devoirs ↑

Face à l'intervention réactive négative de R, M continue la thématique *expérience familiale difficile* sur la catégorie *lever coucher la nuit* autrement dit la catégorie *temps quotidien* suite à la réponse réactive de type négatif : reprise de la thématique générale substantif le *temps* + présentatif *c'est* + énumération.

RTM44 : le temps c'est le temps du lever du coucher de la nuit

Son intervention finale est alors comme dans les cas précédents une intervention interrogative d'ouverture sur le récit oral en même temps que de fermeture sur l'hétérobiographie. Le début de sa question stéréotypée est répétée, elle introduit une alternative et en même temps un encouragement à parler avec le verbe *hésiter* sous forme négative *ne pas* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif.

RTM44 : ça te fait penser à des choses des points communs des différences ou si cela te fait penser à autre chose tu n'hésites pas / cela te fait penser à autre chose ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'intervention réactive de type déclaratif de R ouvre sur un récit oral dialogal avec la forme personnelle forte *moi*.

RTR44 : moi je suis souvent on est souvent tout seul on était souvent tout seul en fait

Le récit oral dialogal commence sur cette catégorie *tout seul* et dure pendant plusieurs répliques : de R44 à R51 jusqu'à ce que M fasse une fermeture du récit oral dialogal et ouvre à nouveau sur l'hétérobiographie par son intervention de type initiatif sous forme interrogative stéréotypée : *je continue*, posant ainsi la question de la continuité de la rencontre thématique.

Dans la mesure où R acquiesce par le mot-phrase positif *oui*, M ouvre sur la catégorie *état de l'adulte* : reprise du thème avec le substantif *le temps* + présentatif *c'est* + référence à la catégorie *état de l'adulte*

RTM53 : je continue ↑

RTR53 : oui

RTM54 : le temps c'est aussi en fonction de l'état de l'adulte

L'hétérobiographie se termine par une intervention d'ouverture sur le récit oral. En faisant une réponse de type réactif négatif, R n'ouvre pas le récit oral. M continue, sans demande, l'hétérobiographie sur une autre catégorie : celle des *fêtes* suivant le même procédé métalinguistique : reprise de la catégorie avec le substantif *le temps* + présentatif *c'est*.

RTM55 : non / le temps aussi c'est le temps des fêtes

L'hétérobiographie sur cette catégorie se termine par une intervention d'ouverture sur le récit oral. En faisant une réponse de type réactif négatif, R n'ouvre pas le récit oral. M continue, sans demande, l'hétérobiographie sur une autre catégorie à savoir celle du *secret ou du mensonge*. L'hétérobiographie se termine alors par une intervention d'ouverture sur le récit oral. En faisant une réponse de type réactif négatif, R n'ouvre pas le récit oral. M ouvre alors une autre séquence thématique à savoir celle sur les *actions-réactions*. Il y a eu ici une interaction thématique hé/ré avec plusieurs séquences hé et une séquence ré.

Séquence thématique hé/ré sur les *actions-réactions* : déplacement thématique vers d'autres unités enchâssées

M formule une intervention d'ouverture de cette séquence thématique selon une formule interrogative avec le terme simple *comment* + le terme interrogatif complexe *est-ce que* + pronom personnel *ils* référant aux adultes des récits + verbe *réagir* troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif.

RTM59 : alors le temps comment est ce qu'ils réagissent tous là ↑

M commence par la catégorie *apprendre* : emploi du verbe *apprendre* à l'infinitif ou encore emploi de ce verbe conjugué à la troisième personne du pluriel.

RTM60 : (…) ils vont apprendre à réagir

RTM62 : (…) ils apprennent

M enchaîne ensuite sur la catégorie *adopter une attitude* : énonciation de la catégorie introduite par une question rhétorique qui n'attend pas de réponse

RTM63 et aussi qu'est ce qu'ils font je t'ai dit adopter une attitude

Pendant tout ce temps, R écoute M et ne l'interrompt pas comme il a pu le faire lors de les deux précédentes rencontres. Il y a continuité thématique sur ces deux catégories dans l'unité thématique *actions-réactions*. Dans la même réplique, M enchaîne sur la catégorie *gérer le ressenti* : verbe *gérer* troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif : *ils gèrent*.

Toutefois, à ce moment, M fait et une rupture thématique et un enchâssement thématique. Tout d'abord, elle fait une rupture thématique :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

du point de vue du cours de l'énonciation puisqu'elle se lève pour pointer les catégories,

du point de vue du thème puisqu'elle fait un retour aux précédentes rencontres : énumération des thématiques des deux rencontres précédentes *la relation la communication* + temps verbal au plus-que-parfait en référence au moment de l'énonciation *décliner,*

du point de vue des catégories car elle insiste sur deux catégories qu'elle oppose aux catégories vues lors des deux rencontres RR1 et RC2 : déictique spatial *ici* référant aux deux thématiques + adverbe *tout* référent à toutes les catégories + imparfait verbe *décliner* mis en opposition avec coordination *mais* adversative + déictique spatial *ici* référant à la thématique du *temps* + présentatif *c'est* + adjectif numéral *deux* + déictique spatial là référant aux catégories *apprendre* et *adopter une attitude*.

RTM63 : / tu vois là les personnes par rapport au temps la relation la communication ici je t'avais tout décliné (se lève et montre) mais ici c'est ces deux là

Ensuite, M fait un enchâssement thématique hétérobiographique puisqu'elle reprend les deux catégories dans le contexte des *transformations* : verbe *retrouver* + déictique anaphorique *ça* qui reprend les catégories + locution nominale exprimant le futur : *dans leur vie future*.

RTM63 : (…) on retrouve ça / dans leur vie future (revient s'asseoir)

M fait d'ailleurs référence aux livres en les montrant. Il y a ici une séquence hétérobiographique verticale sur deux catégories et horizontale avec ces deux catégories dans une autre unité. Puis, M fait une intervention d'ouverture sur le récit oral avec une interrogation partielle d'évaluation.

RTM63 : (…) qu'est-ce que tu en penses de ça ↑

A la réponse de type réactif et négatif de R, M fait une relance avec réitération en écho et avec une alternative introduit par la coordination *ou*.

RTM65 : Tu sais pas tu sais pas ou tu penses des trucs

Face à la nouvelle réponse de type réactif et négatif, M fait une relance thématique dialogique avec ce que R avait énoncé dans les précédentes rencontres. De cette manière, M cherche à ouvrir le récit oral :

Référence aux précédentes rencontres : référence à sa famille : substantif *parents* + groupe nominal *avec l'un avec l'autre*.

Relance thématique sur le temps : substantif le temps, plusieurs locutions avec substantif *temps* + participe passé du verbe passer et vivre *temps passé, temps vécu*

RTM67 : /// est ce que tu as pensé au temps qui passe au temps passé au temps vécu avec tes parents ensemble au temps vécu avec l'un avec l'autre ↑

En cherchant à ouvrir le récit oral, M ouvre aussi un déplacement thématique puisque la locution *au temps qui passe* peut référer au présent autrement dit à la thématique *situation de vie après* mais aussi à celle des *transformations*. Face à la réponse de type réactif négatif de R, M poursuit la perspective d'un déplacement thématique : question totale évaluative introduite par le terme *est-ce qu'il y a* et la locution évaluative *le mieux*, la formulation laisse autant la possibilité de répondre sur le présent, le passé et le futur : *des temps que tu aimes le mieux*.

A la suite de cette question suit un récit oral dialogal de **deux tours de paroles** appartenant à l'unité thématique *situation de vie après*. R aborde en effet cette unité thématique avec la catégorie *sa famille* : localisation temporelle *quand* + verbe *être* au présent de l'indicatif première personne du singulier *je* + préposition *chez* + possessif *mon* + substantif *père*. Sa réponse débute par un jugement subjectif sur ce temps avec l'adverbe évaluatif : *carrément* qui reprend la locution adverbiale *le mieux*. Elle peut être formulée : *il y a des temps que j'aime carrément*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RTR68 : carrément quand je suis chez mon père //

M cible alors sur l'unité thématique *situation de vie après* : déictique temporel *là* + substantifs *vacances* + déictique temporel *là* référant aux vacances qui précédent la rencontre et qui viennent de se terminer. Un récit oral dialogal s'engage sur le temps de ces vacances qui durent de RTM69 à RTR73 avec une particularité par rapport aux catégories puisque ces vacances regroupent aussi le temps des fêtes qui a aussi été questionné. M tente de poursuivre dans cette thématique en abordant une catégorie générale : en introduisant dans sa question partielle le substantif *l'avenir*. Aux interventions réactives négatives de R, M fait une rupture thématique autrement dit ouvre vers l'interaction thématique 2 *faire des histoires/contage*. En effet, M décline la catégorie *avenir* : adjectif successif : *proche, lointain* + substantif *menuisier*. R formule la même réponse réactive négative avec le verbe *savoir* sous forme négative.

RTM74 : et l'avenir tu le vois comment ↑

RTR74 : je sais pas

RTM75 : l'avenir proche ↑

RTR75 : je sais pas

RTM76 : l'avenir lointain ↑

RTR76 : je sais pas

RTM77 : et l'avenir menuisier ↑

RTR 77: je sais pas

RTM78 : (rire)

RTR78 : sourit /

M ouvre alors l'interaction thématique 2 : question totale avec intonation interrogative + *on* référant à nous les énonciateurs présents dans la situation + verbe *faire* + substantif *histoire*.

RTM79 : on fait une histoire ↑ /

Ceci signifie que M ne poursuit pas les unités thématiques *situation de vie après* et *transformations*. Elle a d'ailleurs donné une explicitation en amont de cette rupture thématique hétérobiographique. Le fonctionnement interactionnel de l'énoncé hétérobiographique développé par M s'est calé ici sur ce que R avait proposé en RR1 et RC2 à savoir un enchaînement interlocutoire hé/ré quasiment après chaque catégorie abordée. Or, R ne suit pas ce fonctionnement si bien que se trouve finalement plusieurs séquences hétérobiographiques sans séquence récit oral mais avec tout de même une interaction thématique puisque le récit oral est chaque fois proposé.

1.1.3.5 Interaction thématique 2

M ouvre l'interaction thématique sur les histoires en proposant d'emblée à R de faire une histoire et non en lui proposant de lui faire un conte, dans la même réplique, il y a

passage du déictique personnel *on* au déictique personnel *tu*

passage du verbe *faire* au verbe *choisir*

passage de l'interrogatif *quoi* au constituant *personnage*

RTM79 : on fait une histoire / alors tu choisis quoi / on a le temps / alors alors on a le temps qu'est ce que tu choisis comme personnage ↑

Il y a continuité thématique de la part de R. Il ne poursuit pas le récit oral ou encore l'hétérobiographie. Il enchaîne directement par une intervention réactive interrogative. Son interrogation partielle porte sur ce qu'il y a à choisir pour faire une histoire : interrogatif *quoi* énoncé en regardant le tableau.

RTR79 : ça peut être quoi (en regardant le tableau) ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il s'agit d'une construction dialogale de l'histoire de R. Elle est co-construite. M pose des questions et R y répond. Après avoir réalisé une intervention de fermeture de la thématique histoire réalisée par R, M fait une intervention d'ouverture de la thématique *contage* sous forme interrogative. Elle reprend dans sa question le prénom choisi par R dans son histoire.

RTM118 : tu veux que je t'en raconte une moi une histoire une histoire de Xavier ↑

RTR118 : oui

A la réponse réactive positive de R, M entame le contage de son histoire en précisant le procédé narratif choisi : à savoir *le conte des pourquoi comment*.

Ouverture du contage : déictique temporel *là* signifiant maintenant + futur proche avec le verbe *aller* au présent de l'indicatif première personne du singulier + complément d'objet indirect *te* + verbe infinitif *raconter*.

RTM120 : là je vais te raconter

Précision du procédé narratif : adverbe de manière *comme*

RTM120 : comme les contes comme cela existe les contes des pourquoi comment

Début de l'histoire : embrayeur discursif *alors* + futur proche verbe *aller* première personne du singulier au présent de l'indicatif + complément d'objet indirect *te* + verbe infinitif *expliquer* à l'infinitif référant à la thématique des contes des pourquoi comment.

RTM120 : donc je vais t'expliquer comment

A la suite de cette histoire, la rencontre ne se termine pas, il y a une reprise interactionnelle thématique.

1.1.3.6 Reprise de la thématique du projet-livre et projet-histoire

Après le contage, M demande si R souhaite continuer le projet autrement dit de revenir à la prochaine rencontre. Elle lui propose de faire des histoires seul s'il le souhaite avec les éléments hétérobiographiques qu'il a à sa disposition. M note derrière la fiche hétérobiographique RT3 ce qui a été fait lors de cette rencontre RT3. En notant les éléments, M indique les rencontres thématiques à venir : *espace* et *projet* ainsi que les autres phases du travail de révision. R enchaîne sur le projet-livre : il va poser des questions

sur l'objet : substantif *exemplaire*,

sur le lieu où le retirer : *Paris*,

sur le temps : *combien de temps*,

sur les frais : verbe *payer*.

Finalement, R reprend sur le projet-histoire en référence au nombre déjà abordé précédemment. Il veut savoir combien il peut en faire : question totale avec terme interrogatif *est-ce que* + modalité de la possibilité *pouvoir* à la première personne du singulier et au présent de l'indicatif + verbe infinitif *faire* + adjectif numéral *sept* + groupe nominal *histoires de résilience*. Il reformule l'objet de sa question : pronom *en* + verbe *faire* à l'infinitif + adjectif numéral *sept*.

RTR130 : mais est-ce que je peux en faire sept histoires de résilience ↑ // en faire sept ↑ //

M suit ce questionnement en lui demandant de préciser : son intervention porte sur l'énonciation : interrogation sous forme intonative + locution métalinguistique *c'est-à-dire* + reprise de la proposition de R *en faire sept*.

RTM131 : c'est à dire en faire sept

Ainsi, un bref échange suit sur le nombre des histoires et la manière de les réaliser. Puis, R ouvre une toute nouvelle thématique : celle qui l'amène à se positionner dans sa manière de s'investir dans le projet.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RTR 133: la prochaine c'est à quelle heure ↑

1.1.3.7 Nouvelle interaction thématique : la gestion des rencontres par R

En posant cette question sur l'heure, R ouvre une interaction thématique sur la gestion des rencontres. M ne répond pas sur l'heure, elle répond sur le lieu où elle était et la personne avec qui elle était. Il y a un implicite : M est arrivée plus tard que prévu parce que M était avec Hilda et Hilda se trouve dans un autre foyer de la même ville. Cela prend vingt minutes en voiture. M ouvre la possibilité à R de changer de jour : question totale + énoncé du jour de la semaine

RTM134 : euh là j'étais avec Hilda euh le lundi cela te convient

R propose d'abord un jour de la semaine puis en propose un autre. Il motive son choix pour la seconde proposition : locution conjonctive *parce que*. R propose le vendredi. Le motif est qu'il finit plus tôt. Pour comprendre la suite de l'échange, il y a à poser plusieurs informations. M rappelle le départ le week end : M formule une phrase elliptique *mais si tu t'en vas* faisant référence à *si tu t'en vas le vendredi soir en week end*. Elle fait l'inférence suivante : si nous nous rencontrons comme aujourd'hui à 18h, le vendredi soir, ce ne sera pas possible puisque ton départ est à 18h. R l'interprète comme cela puisqu'il donne une information dans son intervention réactive : l'heure de son arrivée au foyer le vendredi : adjectif numéral *trois* + substantif *heures*. R négocie la venue de M au vendredi suivant et non au vendredi en quinze. Il commence la négociation voyant la réaction de M, il fait une rupture thématique par un retour à l'interaction thématique du projet puis revient sur la date qu'il souhaite. M suit le mouvement thématique.

Tout d'abord, R conclut sur le moment de la future rencontre : conjonction conclusive *donc* + localisation temporelle avec préposition *dans* + adjectif numéral *deux* + substantif *semaines*

RTR137 : donc on se voit dans deux semaines

Ensuite, à la réponse de type réactive positive de M, R manifeste son insatisfaction par un jugement évaluatif : présentatif *c'est* + adjectif évaluatif *long*.

RTM138 : oui

RTR138 : c'est long

Face à la réponse de M qui énonce une indécision et en même temps un rappel du calendrier avec les étapes à suivre pour le projet, R suit la thématique du projet en ciblant sur le temps de l'impression. M répond à cette question et conclut son intervention sur la date de la prochaine rencontre à savoir dans deux semaines ne changeant donc pas la date prévue. R formule alors une intervention de type réactif déclaratif et négatif : en même temps qu'il montre son désaccord, il fait une proposition de date

RTR145 : bah non vendredi prochain

M suit cette proposition mais demande des précisions à R sur l'énonciation : elle interroge l'adjectif déictique *prochain*

RTM146 : vendredi prochain c'est quoi pour toi ↑

R répond en donnant la date : vendredi 16 puis montre qu'il comprend le motif de la non-approbation pour cette date de la part de M introduit par le présentatif *c'est* et la locution conjonctive *parce que*.

RTR146 : bah le 16 // ah c'est parce qu'il faut se voir toutes les deux semaines (baisse d'un ton) ↑

M fait un récapitulatif des dates :

La date de la rencontre : déictique *on* référant à la situation d'énonciation + verbe *être* + indication temporelle déictique avec *là* renvoyant à aujourd'hui + précision de la date

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La date de la prochaine rencontre : déictique *on* + verbe *voir* passé composé + indication du jour de la semaine et de la date *12*

RTM147 : oui mais là on s'est déjà vu là on est le 5 si on se voit lundi cela fait le 12

R ratifie les dates mais conteste le jour : mot-phrase *oui* + conjonction de coordination adversative *mais* + indication de l'heure de sortie des cours : verbe *finir* à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + adjectif numéral *cinq* + substantif *heures*. Il argumente : proposition introduite par *comme* + forme négative *ne pas* + verbe *avoir* première personne du singulier au présent de l'indicatif + adverbe *beaucoup* + substantif *temps*.

RTR147 : oui mais comme je finis à 5 h je n'ai pas beaucoup de temps

M prend en compte ce dernier argument : mot-phrase *oui* répété, et accède à la demande de R en formulant une condition introduite par *si*.

RTM148 : oui oui c'est vrai c'est embêtant bah alors on dit le 16 si t'es sûr

R se rétracte en proposant la date du 23. M fait alors deux propositions face à la réaction mimogestuelle de R, il baisse la tête le visage fermé : elle reprend la date du 23 et reprend aussi la date du 16. R demande confirmation du jour de la semaine : forme interrogative intonative + emploi du jour substantif *vendredi* et adverbe conclusif *alors*. M va ratifier cette question par le mot-phrase oui.

RTR148 : sinon le 23 (visage fermé baisse la tête)

RTM149 : non on peut dire le 16 et le 23

RTR149 : oui (lève la tête et sourit) le vendredi alors ↑

RTM150 : oui

L'heure va ensuite être négociée : elle est fixée à 15h30. L'heure et le jour sont donc négociés sans les éducateurs, c'est R qui est à l'initiative du moment des rencontres. Cela signifie qu'il a réfléchi au moment le plus opportun pour lui montrant ainsi son intérêt pour les rencontres. M indique à la fin qu'elle doit le dire aux éducateurs pour qu'ils le notent dans l'agenda. R est d'accord et donne le prénom de l'éducatrice présente ce jour. Il est déjà arrivé à M d'attendre R pendant deux heures car R avait un cours au collège et M n'avait pas été prévenue par les éducateurs.

1.1.3.8 Synthèse

Plusieurs éléments nouveaux sont apparus dans cette rencontre :

nouvelle interaction thématique sur le projet-livre et histoire à l'initiative de R,

nouvelle interaction thématique sur la négociation des rencontres à l'initiative de R,

il annonce un chiffre pour le nombre de ses histoires qui dépasse celui des rencontres,

continuité thématique en interaction thématique 1 des séquences,

ciblage thématique sur deux catégories dans l'unité thématique actions-réactions,

peu de récits oraux de la part de R sur le temps.

Alors que M fixe son énoncé hétérobiographique sur ce que R a imposé comme fonctionnement interactionnel en RR1 et RC2, elle propose alors un enchaînement interlocutoire hé/ré quasiment après chaque catégorie abordée mais R ne suit pas cet enchaînement. Il y a eu donc ici un retour à des interactions thématiques hé/ré avec plusieurs séquences hé et une séquence ré. De plus, il y a ici une séquence hétérobiographique verticale sur deux catégories et horizontale avec ces deux catégories.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.4 Rencontre thématique sur l'espace en RE4

1.1.4.1 Première séquence : ouverture mixte

R commence par poser la question du temps que cela va durer. M et R se mettent d'accord sur le moment de la fin de la rencontre : R doit préparer ses affaires pour partir en week end chez son père. Suit un bref échange sur l'histoire que R a réalisée en RT3 : évaluation positive de M et R, précision de M sur la suite à donner à cette histoire.

1.1.4.2 Interaction thématique 2

1.1.4.2.1 Interactions thématiques 1 et 2 inversées : la négociation

Séquence hé : reprise d'un thème énoncé en RT3 : le nombre des histoires

Dans cette rencontre, il va se passer un déplacement vertical dont R est à l'initiative. R va plusieurs fois tenter d'inverser l'ordre des interactions thématiques : faire d'abord des histoires. M va, elle, tenter de son côté d'aborder la thématique de l'interaction 1.

R fait une première approche de l'interaction 2. Il commence une phrase qu'il ne finit pas puis pose la question partielle sur le nombre d'histoires : conjonction de coordination *et* + déictique temporel *là* renvoyant à la situation d'énonciation + déictique personnel on = nous + terme interrogatif *combien* portant sur le déterminant numéral du nom *histoire*.

RER6 : et j'ai le moyen parce que / et là on a fait combien d'histoires ↑

Cette question ne porte pas uniquement sur le nombre de ses histoires, elle porte bien sur l'ensemble des histoires ; il utilise à bon escient le *on* déictique référant à *nous* car quelques répliques plus loin, R demande si les histoire de M seront dans le livre : construction alternative de la question avec *ou* + présentatif *c'est* + démonstratif déictique *ceux-là*. R montre les histoires en question à savoir celles de R et celles de M qu'il a sous les yeux puisque M lui apporte à chaque rencontre les histoires qui ont été réalisées dans la rencontre précédente la sienne et celle de M.

RER115 : sinon celles qui vont être mises dans le livre c'est ceux là ou ceux là ↑

M répond sur le nombre et indique qu'avec la prochaine rencontre, cela fera cinq. R répond en dépassant ce nombre : modalité de la possibilité au conditionnel *pouvoir* première personne du singulier + pronom *en* reprenant le substantif *histoire* + verbe infinitif *faire* + adverbe *plein* prenant le sens de beaucoup, de quantité.

RER7 : parce qu'en même temps {je pourrai en faire plein} mais à chaque fois je ne sais pas trop comment faire

Cette idée de ne pas savoir est reprise dans une autre analyse ; ici, R indique dans sa réponse à M sa capacité à en faire plus que cinq. Il lui donne une information que M ne va pas suivre. M poursuit d'abord sur l'équation cinq rencontres = cinq histoires : adverbe conclusif *donc* + adjectif numéral *cinq* + substantif *rencontre*.

REM10 : donc nos cinq rencontres

M termine sur l'idée *ne pas savoir-faire* par une question sous forme de réitération en écho :

REM12 : quand tu dis tu ne sais pas comment faire ↑

Malgré tout, M poursuit la thématique de R et lui-même poursuit une thématique qu'il avait énoncée en RT3 : celle du nombre des histoires.

Rupture thématique de M avec début de l'interaction thématique 1 sur l'unité thématique *expérience familiale difficile*

R ne répond pas à la question. M ouvre alors l'interaction thématique 1 par une intervention d'ouverture thématique : embrayeur discursif *alors* + adverbe déictique

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

temporel *aujourd'hui* référant à la rencontre + déictique pronom personnel *on* = nous + verbe désignant une opération discursive *parler* + énoncé du thème substantif *espace*.

REM13 : alors aujourd'hui on parle de l'espace (…)

M précise la nature du contenu de l'hétérobiographie : présentatif *il y a* + locution adverbiale *un peu moins* répétée + mot valise *chose*.

REM13 : il y a un peu moins de un peu moins de choses

Avant d'entamer l'hétérobiographie, M commence par une intervention d'ouverture sur le récit oral de R : terme interrogation *est-ce que* + prénom personnel deuxième personne du singulier *tu* + locution verbale *avoir une idée.* Cette question est située dans la thématique *expérience familiale difficile* car M resitue l'intitulé de la thématique dans sa question.

REM13 : alors l'espace est ce que tu as une idée de ce que cela peut être l'espace comme expérience familiale difficile ↑

R est dans la continuité de la thématique. Un dialogue a lieu sur la réponse de R sur **quatre tours de paroles**.

Toutefois, par la suite, R fait plusieurs interventions réactives de rupture et d'ouverture thématique de l'interaction 2. M négocie la continuité de l'interaction thématique 1.

Première rupture thématique

Alors que M ouvre sur la thématique à partir d'une catégorie de l'*espace* en la définissant : présentatif *c'est* + locution *en tant que* + énumération substantive *endroit, lieu*, l'intervention réactive de R est une intervention d'ouverture sur l'interaction 2 et donc une rupture de la thématique hétérobiographique:

intervention réactive : l'adverbe *alors* est utilisé en tant que conséquence de la définition proposée par M de l'espace. L'adverbe *alors* renvoie au constituant *en tant qu'endroit les lieux* du propos de M.

intervention d'ouverture : le substantif *histoire* déterminé par le possessif *mon* réfère à la thématique de l'interaction 2 *faire des histoires*.

REM16 : ah ouais là c'est l'espace en tant qu'endroit les lieux

RER16 : alors je sais déjà mon histoire

Tout en prenant en compte l'information donnée par R dans son intervention, M poursuit l'hétérobiographie : complément d'objet direct *la* renvoyant à *histoire* + verbe *garder* deuxième personne du singulier de l'indicatif présent signifiant que l'histoire est renvoyée à plus tard c'est-à-dire à la seconde thématique + reprise des substantifs énoncés en M16.

REM17 : ah bon alors tu la gardes tu la gardes // l'espace le lieu

Seconde rupture thématique

Alors que M relance la thématique hétérobiographique sur l'espace avec l'énumération substantive, l'intervention réactive de R constitue une seconde rupture : il lance un autre thème qui a à voir avec la thématique de la phase 2 à savoir la réalisation du livre. Dans son intervention, apparaît le substantif *textes* qui semble donc remplacer celui d'*histoire*. De plus, il parle d'illustration : verbe *mettre* + substantif *photo* + indication du lieu avec l'emploi de la préposition *sur*.

RER17 : mais après sur les textes on peut mettre des photos ↑

M ne peut pas poursuivre la thématique hétérobiographique de l'interaction 1 car il s'agit d'un élément concernant la conception du livre sur laquelle R doit avoir des informations.

Poursuite de la rupture thématique

R poursuit la rupture thématique avec embrayage sur le sujet de son histoire qu'il associe au motif de la photo :

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Embrayage : locution conjonctive *comme*, déictique prépositionnel spatial *dessus* réfère au motif de la photo qu'il montre à M à partir de son téléphone portable qui est une photo de perroquet,

Poursuite de la rupture : pronom personnel *on* déictique + modalité de la possibilité pouvoir au conditionnel + verbe *faire* à l'infinitif + groupe nominal avec référents substantifs *histoire* et *perroquet*.

Sujet de l'histoire : proposition relative introduite par *qui* antécédent de *perroquet* + contenu de l'histoire avec la thématique générale puisque le substantif qu'il utilise *place* entre dans le champ sémantique d'espace.

> *RER19 : comme on est dessus on aurait pu faire une histoire de perroquet qui n'avait pas de place dans leur volière* ↑

M tente de maintenir l'interaction thématique 1 :

Elle acquiesce sur le sujet de l'histoire : mot-phrase ayant une valeur positive *d'accord*,

Elle renvoie l'histoire à une autre thématique : verbe *garder*,

Elle rappelle les éléments à aborder : énumération de toutes les unités thématiques,

Elle revient sur l'hétérobiographie de l'expérience familiale difficile : conjonction *donc* + reprise du thème substantif *l'espace* + énumération des catégories de l'expérience familiale.

Elle intègre l'idée de R dans son propos hétérobiographique : verbe *dire* deuxième personne du singulier + reprise de l'idée de R.

> *REM20 : d'accord / garde ton idée / parce qu'en plus il faut que cela suive notre trame regarde expérience familiale difficile action réaction situation de vie après transformation d'accord donc l'espace là tu dis pas de place dans la volière effectivement il y a l'espace dans lequel on n'a pas de place espace qui n'est pas libre espace qui est vécu à l'extérieur alors qu'est ce que cela veut dire alors l'espace cela ne concerne pas forcément tout le monde mais c'est l'espace qui n'est pas libre cela veut dire pas libre d'être utilisé*

Rupture thématique explicitement formulée/ tentative de maintien de l'hétérobiographie

R formule explicitement la rupture thématique : il pose une question totale sur l'objet de la rencontre : déictique temporel *aujourd'hui* + pronom personnel déictique *on* =nous + modalité de la possibilité *pouvoir* au présent de l'indicatif + objet de la demande et référent renvoyant à l'interaction 2 *histoires*.

> *RER20 : comme ça aujourd'hui on peut faire des histoires* ↑

M maintient l'hétérobiographie en même temps que l'interaction 1.

Réponse négative : mot-phrase *non*,

Explicitation de la réponse négative : référence à l'état du travail de l'hétérobiographie fait ensemble avec le on déictique = nous, la négation *pas* + le verbe *finir* troisième personne du singulier et l'adverbe subjectif *encore* référent à l'activité en cours + référence au récit oral avec forme disjointe *toi* + adverbe *si* + opération discursive avec le verbe *dire*.

Engagement du récit oral avec un énoncé dialogique : reprise du discours de R dans la rencontre RR1 sur un lieu : verbe *dire* au plus-que-parfait deuxième personne du singulier + énoncé de ce R avait dit.

> *REM21 : bah non on a pas encore fini et toi si tu as des choses à me dire sur ton vécu en lien avec l'espace / est-ce que tu as des choses à dire par rapport à l'espace tu sais tu m'avais dit que tu te sentais mis de côté tu allais dans ta chambre tu allais dans ta chambre et c'est un espace dans ta chambre*

Un dialogue s'engage sur la chambre pendant quatre tours de paroles. Mais au cinquième entamé par M, R fait une autre rupture thématique.

Dernière rupture thématique de R suivie par M

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R répond aux questions de M sur la catégorie spatiale *chambre* mais finalement, il formule pour la seconde fois de manière explicite une rupture thématique. Il ne veut pas poursuivre la thématique de l'interaction 1, il veut aller vers la thématique de l'interaction 2 c'est-à-dire il veut faire des histoires : coordination adversative *mais* + pronom personnel déictique *on*=nous + modalité du possible *pouvoir* au présent de l'indicatif + pronom *en* référant à *histoire* + groupe nominal *plusieurs des histoires de résilience* référant à la thématique de l'interaction 2. Il faut noter qu'il annonce une quantité indéfinie : adjectif *plusieurs*.

RER25 : ouais mais aujourd'hui on peut en faire plusieurs des histoires de résilience ↑

M accède finalement à sa demande. L'adverbe *alors* semble ici posé comme un acte de concession : *puisque tu veux, puisque tu sembles prêt, puisque tu insistes*. Toutefois, alors que R ne précise pas l'ordre dans lequel cela doit se réaliser : emploi du déictique *on* dans son intervention, M l'invite à commencer : verbe *aller* deuxième personne du singulier à l'impératif + adverbe *y*. Puis elle indique comment : locution verbale *laisser faire* à la première personne du singulier qui a pour complément d'objet direct le pronom personnel forme conjointe deuxième personne *te*. Autrement dit, elle le laisse faire seul : mise en apposition de la forme disjointe *moi* déictique personnel renvoyant à M.

REM26 : alors vas-y vas-y dis moi je te laisse faire

Toutefois, M a besoin d'obtenir confirmation concernant le récit oral sur l'espace. Elle laisse R faire son histoire ; à la fin de son histoire, après l'avoir félicité, elle pose directement la question à R :

Première interrogation totale sous forme intonative : négation totale *ne pas* + verbe *dire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + préposition *sur* + substantif référant au thème espace,

Seconde interrogation totale : présentatif *c'est que* + négation partielle *ne rien* + verbe *dire* + préposition + déictique spatial *ça* référant aux éléments du tableau.

Enumération référant à l'espace : substantifs *espace*, *chambre*, *endroits*, groupe nominal anaphorique *tout ça*,

Manière d'utiliser l'espace : verbe *interdire*.

REM44 : / tu n'as rien à dire sur l'espace en tant qu'expérience familiale difficile ↑ / c'est que tu n'as rien à me dire sur ça / sur le fait de euh l'espace en lui même la chambre le fait qu'on t'interdise des endroits où aller tout ça non

1.1.4.2.2 Interaction thématique 2 : quand R raconte plusieurs histoires

1.1.4.2.2.1 Première histoire

La particularité de cette interaction thématique 2, c'est que R raconte cinq histoires. M racontera une histoire après R. Entre certaines des histoires de R, il fait quelques ruptures thématiques : il parle par exemple du projet-livre.

La première histoire est introduite par des marques énonciatives : embrayeur discursif *alors* + présentatif *c'est* + reprise du sujet de l'histoire avec le substantif *perroquet*.

RER35 : (sourire) alors c'est un perroquet qui est dans une volière

La séquence sur la première histoire de R comprend une rupture thématique qui concerne la couverture du futur livre : modalité de la possibilité au futur troisième personne du singulier déictique on + question alternative *ou pas* + verbe *mettre* à l'infinitif + préposition *sur* référant à la couverture du livre. Son propos est elliptique parce qu'il se réfère à la situation d'énonciation : il est en train de montrer la photo d'un perroquet qui se trouve sur son portable.

RER48 : on pourra mettre sur ou pas ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Suit un dialogue sur la couverture du livre pendant six tours de paroles. M fait ensuite une reprise thématique sur la première histoire : embrayage discursif conclusif *alors* + pronom anaphorique *ils* référant aux perroquets dont il est question dans l'histoire + auxiliaire *être* présent de l'indicatif troisième personne du singulier.

REM56 : (…) ***{ alors ils sont}*** *de quelles couleurs tes perroquets ↑ (…)*

Des éléments sont alors ajoutés par R et la suite est co-construite.

1.1.4.2.2.2 Seconde histoire

A la fin de cette co-construction, M fait une intervention de continuité thématique : elle propose à R de continuer à faire des histoires :

- Question partielle : terme interrogatif *qu'est-ce que* + pronom personnel deuxième personne du singulier *tu* + verbe *faire* au présent de l'indicatif + substantif *autres*

- Modalité explicative : proposition introduite par la locution conjonctive *parce que* + modalité de la volonté *vouloir* deuxième personne du singulier à l'imparfait + pronom *en* + verbe *faire* à l'infinitif + substantif *autres*.

REM59 : ok // alors qu'est ce que tu nous fais d'autres↑ / parce que tu as dit que tu voulais en faire d'autres (s'est levé et à enlever les étiquettes)

Par cette formulation à l'imparfait, M laisse le choix à R de s'arrêter s'il le souhaite. R continue : verbe au futur proche *aller* au présent de l'indicatif première personne du singulier + verbe *faire* à l'infinitif. Il précise de quelle manière il va faire : le déictique *encore* fait référence à l'histoire précédente

RER59 : bah je vais faire encore avec un animal↑

1.1.4.2.2.3 Troisième histoire

A la fin de son histoire, M pose une question totale à R sur la continuité de son action *faire des histoires* : embrayeur discursif *alors* + terme interrogatif *est-ce que* + verbe *faire* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + reprise de la locution *en faire d'autres* énoncé précédemment.

REM76 : alors est-ce que tu veux en faire d'autres↑

Comme R ne répond pas, M propose un changement thématique : à savoir conter elle-même une histoire : question totale avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *vouloir* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + proposition subordonnée introduite par *que* + verbe *faire* à la première personne du singulier subjonctif présent + déterminant numéral *une* référant à histoire.

REM77 : est-ce que tu veux que j'en fasse une moi ↑

Finalement, l'intervention de R poursuit la thématique *faire une histoire* : verbe au futur proche *aller* au présent de l'indicatif première personne du singulier *je* + verbe infinitif *essayer* + complément du groupe verbal *d'en faire une*.

RER77 : je vais essayer d'en faire une

1.1.4.2.3 Quatrième histoire

Après la fin de son histoire, M félicite R. R répond par une intervention qui montre sa volonté de continuer dans cette thématique *faire une histoire* : modalité de la possibilité avec le verbe *pouvoir* au conditionnel première personne du singulier + pronom *en* + verbe infinitif *faire* + adverbe de quantité *plus*.

RER93 : je pourrais en faire plus↑

L'intervention réactive de M est une intervention positive qui l'invite à en faire effectivement plus mais suivant un nouveau procédé. Tout d'abord, elle acquiesce: mot-

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

phrase familier positif *ouais*. Puis, elle lui lance un défi narratif : embrayeur *alors* + conjonction *si* + verbe *faire* deuxième personne du singulier.

REM94 : ah ouais alors si tu me fais

Enfin, M lui propose des catégories à utiliser. Un échange se fait sur la manière de réaliser cette histoire car la nouveauté dans le schéma narratif, c'est de faire avec un adulte qui se souvient de son enfance. R poursuit la thématique proposée par M. Il choisit d'abord les éléments : *on va mettre* puis il commence son histoire avec la phrase d'accroche : *c'est l'histoire de + prénom*.

RER98 : (rire rire) hin hin ah bon il faut que je lui trouve un prénom euh jean yves euh c'est l'histoire de jean yves qui a 85 ans qui raconte une histoire quand il était petit ce qu'il a vécu

1.1.4.2.3.1 Cinquième histoire : ajustement thématique

Après la fin de la quatrième histoire, M marque la fin de l'histoire de R en le félicitant en applaudissant dans ses mains. R poursuit sur des éléments qu'il ajoute à son histoire. M invite R à continuer la thématique *faire une histoire de résilience*. Elle lui propose à nouveau des éléments : conjonction de coordination *et* + préposition *si* + déictique personnel *on* = nous + verbe *dire* présent de l'indicatif + proposition des éléments. Elle lui lance donc un défi.

REM107 : et si on dit /

L'intervention de R marque une rupture momentanée dans la thématique *faire une histoire* car il propose à deux reprises à M de faire l'histoire : pronom personnel deuxième personne du singulier *tu* + verbe *pouvoir* au présent de l'indicatif + verbe *faire* à l'infinitif + préposition *avec* + déictique anaphorique *ça* référant aux éléments énoncés et modalité de la possibilité *pouvoir* deuxième personne du singulier + substantif *histoire* ou pronom *la*.

RER107 : tu peux faire une histoire avec ça ↑

RER108 : tu peux la faire ↑

M demande confirmation de cette rupture par une question en écho

REM109 : tu veux que je la fasse moi ↑

A l'intervention réactive positive de R, elle commence à réfléchir : embrayeur *alors* répété deux fois ouvrant donc la thématique *contage*.

REM110 : alors alors

Finalement, R fait une rupture thématique double : à la fois pour la thématique contage qui s'amorçait mais aussi pour la thématique *faire une histoire*. Il s'intéresse au nombre de ses histoires : en récapitulant avec la locution adverbiale *pas mal* et en s'interrogeant avec la forme disjointe *moi* + pronom personnel première personne *je* + verbe *faire* au passé composé et dans une autre réplique avec le terme interrogatif *combien* + déictique temporel *là* signifiant en même dans la rencontre

RER110 : moi j'en ai déjà fait pas mal

RER111: j'en ai fait combien là ↑

M suit cette thématique et un échange a donc lieu sur le nombre : les deux comptent et énumèrent le contenu pour être sûrs. Alors que M ouvre la thématique *contage*, R reprend sur une autre thématique : la thématique projet-livre. Son interrogation porte sur les histoires dans le livre : interrogation alternative avec la coordination *ou* et les démonstratifs celles et ceux-là référant à histoire + indication *dans le livre*.

RER115 : sinon celles qui vont être mises dans le livre c'est ceux là ou ceux là ↑

Un échange a lieu sur les histoires dans le futur livre sur deux tours de paroles. M termine et fait une rupture sur cette thématique en ouvrant celle sur le contage sous deux formes: 1.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

futur proche verbe *aller* première personne du singulier présent de l'indicatif + verbe infinitif *raconter* + déterminant *une*, 2. référence aux procédés narratifs déjà utilisés dans les précédentes rencontres : forme négative *ne pas* + verbe *raconter* au passé composé première personne du singulier + groupe nominal *cette histoire-là encore* faisant référence au procédé.

REM118 : oui les miennes c'est pour te donner des exemples ah oui je vais en raconter une je ne l'ai pas encore raconté cette histoire-là encore

Finalement, R reprend la thématique *faire une histoire* : pronom personnel première personne du singulier *je* + futur proche avec le verbe *aller* au présent de l'indication première personne du singulier + pronom *la* complément d'objet reprenant le référent *histoire* + verbe infinitif *faire*

RER118 : bah je vais la faire

Rupture thématique et ouverture de la thématique *contage d'une histoire*

A la fin de son histoire, M félicite R. L'intervention réactive de R fait une rupture thématique : il pose une question sur ce que va faire M après sa rencontre, qui elle va voir.

RER128 : il y a Hilda à voir ce soir ↑

M fait une intervention de type réactif positif puis fait une intervention d'ouverture de la thématique contage : embrayeur discursif *alors* répété deux fois + forme disjointe *moi* + pronom personnel sujet première personne je + verbe *aller* au présent de l'indicatif + pronom *en* + verbe *raconter* + déterminant numéral *une*.

REM129 : alors alors moi je vais t'en raconter une

1.1.4.3 Interaction thématique 2: contage d'une histoire

M ouvre la thématique *contage* d'une histoire sans attendre la réaction positive ou négative de R. Ceci s'explique par le fait qu'elle rappelle l'heure de la fin de la rencontre et ce que R a à faire après la rencontre. Ainsi, en rappelant ce point, elle montre qu'elle tient compte des préoccupations de R. M engage le contage de son histoire en choisissant d'abord les éléments : forme disjointe *moi* + première personne du singulier *je* + futur proche verbe *aller* présent de l'indicatif + verbe *dire* à l'infinitif.

REM129 : (…) moi je vais dire

Après avoir choisi les éléments de l'histoire dans une interaction, M commence son histoire : formule avec le présentatif *c'est* + le substantif *histoire*.

REM133 : c'est l'histoire de

1.1.4.4 Relance de l'interaction thématique 1 / continuité différée

Un retour à la séquence thématique hétérobiographique sur l'espace se produit. Elle est introduite par les réactions de R. En effet, celui-ci va d'abord s'enquérir de l'enregistrement de ses histoires, puis du nombre. Il planifie le contenu de la prochaine rencontre et enfin, s'enquiert aussi de la place de ses histoires dans le livre.

Après la fin de l'histoire de M, R demande si ce qui a été dit est enregistré : locution adverbiale déictique *tout ça* référant à toutes les histoires.

RER135: et tout ça c'est enregistré ↑

Il s'interroge sur le nombre de ses histoires : question sous forme intonative + pronom personnel *je* + verbe *faire* au passé composé + terme interrogatif *combien* + locution adverbiale *en tout*.

RER137 : hm / j'ai fait combien d'histoires en tout ↑

Il récapitule le nombre : énumération des déterminants numéraux *cinq, trois et huit*, et opération de calcul avec l'adverbe *plus*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RER139 : cinq / plus trois huit / (…)

Il annonce le programme de la rencontre sur le projet : adjectif *prochain* prenant valeur de déictique temporel par rapport à la situation d'énonciation + substantif *fois* synonyme partiel de rencontre + pronom personnel déictique *on* + verbe *faire* au futur + adverbe de manière *pareil*.

RER139 : (…) / la prochaine fois on fera pareil

Par son intervention réactive à la réponse de M sur l'organisation de la prochaine rencontre, la thématique du projet-livre ouverte à l'initiative de R fait l'objet d'un bref échange. Il demande effectivement si ses histoires peuvent se trouver dans le livre. M répond sur cet aspect mais va aussi fermer sur l'interaction thématique 2. Son intervention de type initiatif sous forme interrogative ouvre la séquence hétérobiographique sur l'espace : terme interrogatif *pourquoi* + pronom personnel deuxième personne du singulier *tu* + verbe *vouloir* à l'imparfait + verbe *entendre* à l'infinitif + substantif *espace* référant à la thématique.

REM145 : pourquoi tu ne voulais pas entendre le rapport à l'espace ↑

L'intervention réactive de R permet à M de poursuivre la thématique hétérobiographique sur l'espace. En effet, cette intervention est une intervention positive par deux fois : mot-phrase positif *si* + forme disjointe *moi* + verbe *vouloir* à l'imparfait première personne du singulier + adverbe évaluatif *bien*. Il explique pourquoi cela n'a pas été fait : conjonction de coordination adversative *mais* + locution conjonctive *comme* qui entraîne l'explication.

RER143 : bah si moi je voulais bien entendre / mais comme je voulais faire des histoires j'avais envie de les faire

M engage alors l'hétérobiographie sur l'espace des personnes concernées. Elle reprend ce qu'elle avait dit et poursuit le thème : forme disjointe *moi* + première personne du singulier + verbe *expliquer* au passé composé + présentatif *il y a* + substantif *personnes* référant aux adultes des récits.

REM145 : moi je t'ai expliqué il y a des personnes

L'intervention de R entraîne une continuité différée du thème. Tout d'abord, il demande les documents sur lesquels sont notés tous les éléments de l'hétérobiographie : mot-valise *truc* reformulé par le groupe nominal *les autres feuilles* énoncés deux fois.

RER145 : il y avait un autre truc la dernière fois

RER146 : les autres feuilles normalement il y a les autres feuilles

Il propose ensuite de voir ces thèmes d'une autre manière : opération cognitive exprimée par le verbe *lire*.

RER149 : je vais essayer de le lire

Il indique quand et où il va lire : déictique démonstratif *ce* + substantif *soir* évoquant le moment de la journée + préposition *chez* + possessif *mon* + substantif *père*.

RER149 : je vais essayer de le lire chez moi ce soir

Il précise en amont pourquoi il veut les documents : proposition adverbiale *au lieu que* de manière exprimée par la conjonction *comme* de manière + déictique anaphorique ça référant à l'énoncé hétérobiographique de M.

RER145 : (…) au lieu que cela soit fait comme ça

M accepte cette continuité thématique différée parce qu'elle est justifiée. Tout d'abord, R réitère son opération cognitive de lecture dans un futur proche : verbe *aller* exprimant le futur proche + verbe *lire* à l'infinitif + démonstratif déictique *ça* référant aux documents qu'il a sous les yeux.

RER152 : de toute façon je vais lire ça

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ensuite, alors que M formule une question totale s'enquérant de l'utilisation des documents dont ils disposent, R fait une intervention réactive positive : question formulée de manière intonative + adverbe déictique *déjà* prenant le sens ici de précédemment à cette rencontre + verbe *lire* deuxième personne du singulier au passé composé ayant pour complément d'objet direct le pronom *les* référant aux documents.

REM153 : ouais / ouais tu les as déjà lu les autres

RER154 : oui

Enfin, dans une précédente rencontre, RR1, R avait dit qu'il pensait la nuit à ce qui était fait lors des rencontres. Ainsi, il y a l'existence d'une séquence hé en interaction ininterrompue avec les séquences thématiques dans l'interaction continue puisque R lit les fiches hétérobiographiques.

1.1.4.5 Synthèse de la rencontre RE4

Plusieurs éléments nouveaux se sont produits lors de cette rencontre RE4

Il y a eu d'emblée un déplacement thématique. L'interaction 2 a eu lieu au début. L'interaction 1 a débuté puis a été supplantée par la seconde.

L'interaction 2 ayant eu lieu en première position, R a commencé la thématique *faire une histoire*.

Dans l'interaction 2, R a fait cinq histoires.

La séquence *conter une histoire* a eu lieu après.

Il y a eu enfin un retour de l'interaction 1 après l'interaction 2 avec toutefois une **continuité différée** puisque R propose de lire les éléments après la rencontre.

Il n'y a pas de récit oral sur l'espace.

Concernant l'hétérobiographie, un aspect nouveau est à noter : outre le fait qu'elle semble être résumée en ce qui concerne les unités thématiques *expérience familiale difficile* et *actions-réactions* et inexistante en ce qui concerne les autres unités thématiques. Leur contenu est analysé dans la suite ; ce qui est à noter, c'est qu'une séquence hé en interaction ininterrompue avec les séquences thématiques dans l'interaction continue existe et va exister puisque R dit avoir lu et dit qu'il va lire les fiches hétérobiographiques. La nature de la séquence hétérobiographique change alors : elle n'est pas entendue, écoutée par le jeune mais elle est lue par lui. Il y a interaction thématique ininterrompue sur hé car elle est lue en rapport avec les rencontres.

1.1.5 Rencontre sur le projet en RP5

1.1.5.1 Double inversement thématique lié au contexte

1.1.5.1.1 Interaction thématique projet-histoire/ré sur les transformations

Au lieu de débuter l'hétérobiographie sur le projet en tant *qu'expérience familiale difficile* et de terminer sur le projet en terme de *transformations* notamment avec la catégorie, ce qui favoriserait selon l'hypothèse de faire une transition avec le projet livre des jeunes, M ouvre la thématique interactionnelle 1 sur le projet à sa seconde intervention en demandant à R d'évaluer ce qu'il a fait autrement dit elle ne démarre pas sur l'hétérobiographie du projet mais sur les réalisations de R à savoir ses histoires pour le projet. Il faut rappeler ici que cette rencontre est une rencontre mixte : la thématique est double, le projet, c'est *l'expérience familiale difficile* mais c'est aussi le projet en terme de projet-livre c'est-à-dire avec l'unité thématique *transformations*. C'est une rencontre de transition entre les rencontres thématiques de la phase 1 et les rencontres thématiques de la phase 2 qui ont pour objet la révision des histoires. Ainsi, elle indique tout d'abord l'état d'avancée thématique des rencontres : déictique personnel on = nous + verbe *terminer* référant au

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

contexte de l'énonciation signifiant on termine les rencontres sur les thèmes. Elle énonce ensuite l'intitulé de la thématique de la présente rencontre : déictique temporel *là* référant à aujourd'hui + pronom personnel déictique *on*=nous énonciateurs de la rencontre + auxiliaire *être* au présent de l'indicatif + énoncé de la thématique.

RPM2 : alors on termine / là on est sur notre projet là

Compte tenu du nombre des histoires que R a réalisées, M inverse la thématique, elle ne commence donc pas l'hétérobiographie sur le projet en terme d'e*xpérience familiale difficile* mais sur le projet en terme de *transformations* directement avec les histoires de R. Elle opère déjà la transition entre la phase 1 et 2. Elle annonce ce qui va être fait : déictique *aujourd'hui* + adverbe de temps *déjà* + constituant de phrase inversée et elliptique. En effet, il y a deux constituants dans sa réplique. La présence des pauses, le déictique *déjà* laissent entendre un ordre inversé des constituants : l'adverbe *donc* trouve alors ici sa valeur de conclusif.

RPM5 : donc aujourd'hui / je te donne toutes tes histoires / déjà ce que je te propose

La proposition introduite par *ce que* et le déictique *déjà* laissent entendre une structure elliptique : il manque le présentatif *c'est* : *déjà [c'est] ce que je te propose.*

Cette interprétation se trouve confirmée par l'intervention suivante de M qui ouvre la thématique *transformations* sur les histoires de R : conjonction *puisque* marquant la raison d'aborder les histoires + énoncé de l'intitulé de la rencontre avec le substantif *projet*. Toutefois, il s'agit d'une double ouverture thématique car M formule une interrogation partielle portant sur l'appréciation de R sur ses histoires renvoyant ici alors à la séquence d'évaluation : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier + possessif *tes* + substantif *histoires*.

RPM6 : (…) puisqu'on est sur projet bah qu'est-ce que tu en penses de toutes tes histoires ↑

L'adjectif *toutes* a une valeur numérale et justifie ici la raison pour laquelle M aborde d'emblée le sujet car il renvoie à un nombre important. L'intervention de R se situe dans la continuité de la double thématique ouverte par M avec une dominance sur son auto-évaluation : présentation *c'est* + adverbe subjectif *bien*.

RPR7 : bah c'est bien

Après un bref échange d'un seul tour de paroles sur l'évaluation par R de ses histoires (analysée ailleurs), alors que M pourrait poursuivre sur l'auto-évaluation par R de ses histoires, M poursuit l'ouverture de la séquence projet-livre qu'elle énonce clairement avec l'unité thématique *récit* car elle emploie les catégories appartenant à cette unité à savoir auteur et co-auteur.

Référence à la présente rencontre et son objet : déictique temporel *aujourd'hui* + pronom personnel déictique *on* = nous + localisation de l'objet + verbe *être* + préposition *sur* + déictique *ça* renvoyant à l'étiquette récit

Explicitation du *ça* : construction avec mise en apposition de l'intitulé de la rencontre substantif *projet* avec le possessif *notre* + présentatif *c'est* + action à réaliser avec le verbe *faire* à l'infinitif + explicitation du *ça* avec le substantif *bouquin*,

Référence à la construction : verbe *devenir* à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif introduit par la modalité déontique,

Conjonction *comme* + catégorie *auteur* + conjonction *comme* + catégorie *co-auteur* + conjonction *comme* + catégorie *auteur*,

Référence au document explicitant les activités qu'un auteur doit réaliser : déictique *là* + verbe *voir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *un certain nombre de choses*,

Référence au document-livre : substantif *volume*,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence aux autres histoires : groupe nominal au nombre indéfini *tous les textes*,

Référence aux autres : groupe nominal à l'identité indéfinie *de tout le monde*.

RPM9 : / aujourd'hui on est sur ça / notre projet c'est de faire le bouquin

RPM10 : pour faire le bouquin il faut que tu te deviennes comme un auteur et comme un coauteur / comme un auteur quoi tu vois là je t'ai explicité un certain nombre de choses là que t'as à penser et comme un co auteur je te rapporterai lundi pour que tu l'aies en même temps que Hilda parce que lundi je la vois je te rapporterai le volume c'est à dire tous les textes de tout le monde

L'intervention de R de type réactif se situe dans la continuité de cet inversement thématique. Il fait référence au nombre des textes : expression nominale désignant un nombre important mais indéfini *un paquet* introduite par le pronom *en* et le présentatif *il y a* au futur.

RPR10 : il y en aura un paquet

M poursuit son ouverture thématique inversée sur le livre par une intervention de type initiatif :

elle engage R à réaliser une opération cognitive : acte de langage directif indirect verbe *demander* au futur + présentatif *c'est* + verbe infinitif *lire*

elle engage R à réaliser une double opération discursive à la suite de cette lecture: *avoir des questions à poser + dire*

RPM11 : et moi ce que je te demanderai c'est de lire et si tu as des questions à poser de me le dire

elle lui apporte une nouvelle information qui marque la transition entre la phase 1 et la phase 2 à savoir la venue du directeur de collection : désignation de la personne par sa fonction avec le groupe nominal *directeur de collection*, le déictique temporel *après* renvoie à l'après lecture du document et en même temps l'après rencontres thématiques.

RPM11 : (…) après le directeur de collection lui il vient faire ↑

L'intervention de R de type réactif entraîne un échange sur la venue du directeur de collection. Cet échange dure pendant neuf tours de paroles. Cet échange est interrompu par R qui fait une intervention de type initiatif : son intervention ouvre une autre catégorie dans l'unité thématique *transformations* à savoir *situation agréable* et qui renvoie au voyage à Paris : adverbe interrogatif *quand* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *aller* + indication spatial avec désignation de la ville par son nom Paris.

RPR20: et c'est quand qu'on va à Paris ↑

Toutefois, cette thématique ouverte par R est en même temps une thématique de la phase 2. M va donc faire une intervention de fermeture de cette thématique : présentatif *c'est* + négation *ne pas* + adverbe *encore* qui formule une restriction + adverbe de temps *tout de suite*.

RPM 21: ah bah ça ce n'est pas encore tout de suite

M revient sur sa thématique de livre et donc dans la thématique projet avec l'unité thématique *transformations* : déictique temporel *maintenant* + pronom personnel déictique *on* = nous + auxiliaire *être* + préposition de lieu *dans* + substantif *projet*, répété et reformulé en groupe nominal *projet de livre*.

RPM21 : maintenant on est dans un autre dans un autre on est dans projet dans projet de livre

Tout en étant vague, elle indique qu'il s'agit d'un moment différent : préposition *dans* + substantif *autre* pour signifier quelque chose de différent répétée une autre fois. Elle poursuit dans l'unité thématique *transformations* en abordant cette fois la catégorie *choix* qui renvoie au fait que R doit pouvoir accepter que d'autres lisent ses textes. Son intervention est donc une intervention de type initiatif et interrogatif : question totale introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Les lecteurs sont désignés de manière

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

indéfinie avec le substantif *les autres* et par l'opération cognitive exprimée par le verbe *lire* dont ils sont sujets.

RPM21 : est ce que tu acceptes que les autres le lisent ↑

Avec l'intervention de R de type réactif positif, un échange de six tours de paroles s'instaure sur la lecture par d'autres de ses textes. Finalement, M en vient à la question centrale de cette unité thématique *transformations* correspondant à la catégorie *construction* à savoir si le vécu de R est, pour lui, une histoire de résilience. Son intervention de type initiatif interrogatif est une intervention longue qui reformule, répète l'acte directeur. L'acte directeur de cette intervention devrait être : *est-ce que tu as l'impression de vivre une histoire de résilience*. Il est formulé de différentes façons :

Le verbe *vivre* est d'abord formulé une fois puis de différentes façons : forme infinitive, forme conjuguée, forme substantive vie, forme substantive du participe passé, avec un groupe nominal *tes histoires de résiliences*, proposition introduite par *ce que tu as vécu*,

La question évaluative introduite par le terme interrogatif est-ce que et la locution avoir l'impression est formulée quatre fois avec une fois la forme disjointe *toi* : *est-ce que toi tu as l'impression, est ce que tu as l'impression*.

L'item *histoire de résiliences* de la question est reformulée : locution métalinguistique *c'est-à-dire* + verbes *réagir, transformer*.

RPM27 : est ce que toi tu as l'impression que ce que tu as vécu jusqu'à aujourd'hui est ce que tu as l'impression que tes histoires de résilience est ce que tu as l'impression que ton vécu ta vie est ce que tu as l'impression d'être dans une histoire de résilience c'est à dire de vivre quelque chose de réagir par rapport à ça et de vouloir transformer dans ta vie

R poursuit dans cette thématique par son intervention réactive positive avec le mot-phrase *ouais*.

RPR27 : ouais

Après un bref échange de deux tours de paroles sur cette intervention, M retourne à la catégorie thématique *récit* qui a ici pour synonyme *histoires de résilience*. Par une intervention de type initiatif interrogatif, elle réouvre la thématique de l'auto-évaluation : auto-évaluation exprimée par le groupe verbal *avoir l'impression.*

RPM29 : et tes histoires est ce que tu as l'impression d'être dans des histoires de résilience ↑

L'intervention de R de type réactif interrogatif poursuit cette thématique : intonation interrogative + modalité déontique au futur proche *va falloir* + verbe *refaire* au présent de l'indicatif troisième personne du singulier déictique *on*=nous + possessif *nos* + substantif *histoires*.

RPR29 : il va falloir qu'on refasse nos histoires ↑

L'intervention de M est une intervention réactive et initiative. Elle répond à la question de manière négative : mot-phrase *non*. Puis elle poursuit en apportant d'autres informations sur le travail à réaliser dans la phase 2. Ce travail est exprimé à travers

des verbes : *relire* utiliser deux fois,

le but de la relecture : vérifier avec les verbes *savoir, avoir, se poser des questions*, modifier avec les verbes *ajouter, mettre, rajouter, améliorer, supprimer*, décider du choix avec le verbe *mettre*,

le moment : adjectif numéral *une, deux* + substantif *fois*,

la référence au travail : possessif *notre* + substantif *travail*,

RPM30: non mais les relire oui c'est pour ça qu'on se voit encore une ou deux fois pour que toi ensemble bon pour savoir est ce qu'on est bien dans des histoires de résilience on a bien ces éléments là oui bon tu sais pour le moment je les ai lues elles sont bien tes histoires mais c'est à toi aussi je suis obligée de te le dire aussi notre travail ce sera de relire tous tes textes tous c'est à toi / ce sera pas difficile pour toi car

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

tu m'as dit que tu étais un grand lecteur tu lisais beaucoup donc voilà on a pas mal de choses à faire / donc est ce que les histoires sont des histoires de résilience c'est ce que je viens de te dire tu sais tu as la même chose je te l'ai mis là regarde nananana par exemple on peut se faire une rencontre où tu mets tout autre chose améliorer les textes est ce que tu as envie d'ajouter des dialogues dans une histoire ou pas dans une histoire tu vois par exemple tu es dans une histoire comme ça et tu la relis et tu te dis oh bah là je mettrai bien un petit dialogue cela veut dire trois quatre lignes et est ce que tu veux rajouter des éléments tu vois tout ça ça se fera avec moi après avoir vu le directeur de collection donc est ce que tu veux les améliorer est ce que tu veux les supprimer là il y en a en tout euh cinq et trois autres je penses donc en tout cela en fait huit est ce que tu veux toutes les mettre ou

Après cette longue intervention de M, R fait une intervention réactive et initiative. Il interrompt M par son intervention réactive positive exprimée avec le mot-phrase *oui*. Puis, il fait une rupture thématique car il ouvre sur une autre opération : coordination adversative *mais* + déictique temporel *aujourd'hui* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *faire* avec le préfixe *re* au présent de l'indicatif + substantif *autres* au pluriel avec le déterminant des élisé.

RPR30 : oui mais aujourd'hui on en refait d'autres ↑

En proposant une autre opération, il ouvre du même coup l'interaction thématique 2 de la phase 1 à savoir *faire des histoires*. M n'ouvre pas cette nouvelle thématique. Bien qu'elle fasse une intervention réactive positive avec le mot-phrase *oui* répété deux fois, la locution *si tu as envie*, la reprise du nom *d'autres* utilisée par R, elle poursuit sa thématique : adverbe *donc* + pronom personnel *je* sujet du verbe métalinguistique *terminer* au présent de l'indicatif.

RPM31 : si tu as envie oui d'autres oui donc je termine

M va effectivement terminer sur les opérations à réaliser et l'objet du travail :

verbes : corriger, améliorer, peaufiner, affiner,

expression verbales : faire des suggestions, mettre un titre,

modalité déontique : *il faut*,

nouvelles catégories : anonymat, fictionnalisation.

RPM31 : si tu as envie oui d'autres oui donc je termine corriger les textes donc là c'est de l'oral finalement j'ai transcrit ce que tu m'as dit donc moi je vais te faire des suggestions je vais te dire moi tiens ça est ce qu'on peut tu penses pas qu'on pourrait mettre comme ça on améliore on peaufine on affine notre notre nos textes mettre un titre par exemple est ce que tu as envie de mettre un titre et puis aussi alors cela concerne tout le monde c'est la responsabilité d'auteur tu es mineur donc il faut anonymat il faut que tu regardes si on peut reconnaître des gens euh l'anonymat on parle de fictionnalisation de faire comme une fiction je te rapporterai il faut que toi tu vois dans quel

R poursuit sur la thématique de M c'est-à-dire qu'il ne revient pas sur la thématique qu'il avait lancée. Son intervention est une intervention réactive et initiative sous forme interrogative car il évoque le travail d'autres jeunes : conjonction de coordination *et* + utilisation des prénoms. Un échange s'instaure sur les deux volumes qui vont exister celui des deux autres auteurs et celui dans lequel vont se trouver les histoires de R. Finalement, M conclut cette thématique inversée : présentatif *c'est* + déictique anaphorique *ça* + locution verbale *avoir à dire* à l'imparfait première personne du singulier.

RPM34 : c'est ça que j'avais à te dire aujourd'hui

Elle justifie pourquoi elle lui a dit : locution conjonctive *comme* exprimant ici la raison.

RPM34 : c'est ça que j'avais à te dire aujourd'hui comme tu as beaucoup avancé

La suite de l'échange entre M et R repose sur des reprises et des reformulations : M répète ce qu'elle vient de dire et R revient sur la venue du directeur de collection. Ensuite, R fait une intervention de type initiative qui poursuit sur un autre aspect de la thématique : il veut connaître l'heure à laquelle M lui apportera le document-volume : embrayeur discursif *et* +

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

référence au jour de la semaine pour la remise du document *lundi* + question formulée avec un présentatif *c'est* + interrogatif *à quelle heure*.

RPR36 : et lundi c'est à quelle heure ↑

Un échange de quatre tours de paroles a lieu sur le rendez-vous puis M va revenir sur la thématique qui aurait dû être abordée au début.

1.1.5.1.2 Ouverture de l'interaction thématique 1 : hétérobiographie/ré sur le projet de livre

M ouvre l'interaction thématique hétérobiographique sur le projet. Même s'il peut sembler qu'il y ait une rupture avec l'interaction thématique précédente, en réalité, il y a une continuité car M commence l'hétérobiographie non pas avec l'unité thématique *expérience familiale difficile* sur le projet mais avec celle des *transformations* et sur la catégorie *récit*. M évoque la raison des livres pour les personnes. Cette hétérobiographie est construite sur un jeu de question/réponse rhétorique. M pose une question sur la raison du livre à laquelle elle répond aussitôt :

Question : terme interrogatif *pourquoi* + verbe *faire* à l'infinitif + thématique du projet *histoire de résilience*, terme interrogatif *pourquoi* + verbe *faire* à l'infinitif + support du projet énoncé par le substantif *livre*.

Réponse : invitation de R à écouter la réponse : verbe *regarder* à l'impératif deuxième personne du singulier + verbe *dire* à la troisième personne du singulier *elle* + préposition de lieu + possessif *son* + substantif *livre* référant au livre que M tient en main et dont elle lit la quatrième de couverture.

RPM41 : donc on est dans le projet de livre par exemple pourquoi faire une histoire de résilience pourquoi faire un livre regarde ce qu'elle dit derrière son livre (lecture petite fille en trop) (…)

A la suite de cette lecture, M fait une intervention d'ouverture du récit oral de R sur la raison de son investissement dans le projet : question totale introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + forme disjointe *toi* + verbe *savoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + terme interrogatif *pourquoi*.

RPM41 : (…) / est-ce que toi tu sais pourquoi t'as voulu faire des histoires faire un livre raconter ton vécu et le transformer en histoire ↑//

Face à l'intervention de R de type réactif négatif avec le mot-phrase *non* + reprise négative verbe *savoir* première personne du singulier présent de l'indicatif, M poursuit l'hétérobiographie sur le projet livre : verbe *regarder* à l'impératif deuxième personne du singulier + désignation de la personne par son prénom.

RPM42 : regarde Lorène

Le verbe *regarde* fait référence à la jaquette à l'intérieur de la couverture du livre que M lit. Alors que M poursuit l'hétérobiographie sur la raison du livre pour les personnes, R fait une rupture thématique interactionnelle. Par son intervention initiative sous forme interrogative, il ouvre la thématique interactionnelle 2 : *faire des histoires* : embrayeur discursif *du coup* + inversion de l'interrogatif *quand* + le substantif *histoires* avant le groupe verbal pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *commencer* au présent de l'indicatif

RPR43 : du coup on commence quand les histoires / donc on fait le projet aujourd'hui c'est le dernier

Son autre intervention semble justifier son intervention d'ouverture : par l'emploi de la conjonction *donc*, du déictique temporel *aujourd'hui* et du présentatif *c'est*. Sa réplique peut être interprétée par *parce que c'est le projet et que c'est le dernier, il veut commencer les histoires*.

RPR43 : / donc on fait le projet aujourd'hui c'est le dernier

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M ne suit pas son intervention d'ouverture de l'autre thématique interactionnelle. Son intervention réactive interrogative réintroduit l'unité hétérobiographique : verbe *parler* + groupe nominal désignant les personnes qui sont l'objet de l'hétérobiographie possessif pluriel *leur* + pronom *eux*.

RPM44 : tu veux que je te parle de leur projet à eux ↑

L'intervention de R ne répond pas à l'intervention de M. Il poursuit sa volonté de fermer la thématique hétérobiographique. Son intervention réactive est une intervention interrogative portant sur le nombre d'histoires sur le thème : interrogatif *combien* + préposition *sur* + énoncé de l'intitulé de la rencontre :

RPR44 : combien je peux faire d'histoires sur le projet ↑

M prend en compte la question de R en lui laissant le choix du nombre ; de ce fait, elle lui donne une information : locution *cela dépend* + adverbe de condition *si*.

RPM45 : cela dépend si tu es inspiré

Puis, elle poursuit la thématique hétérobiographique : futur proche avec le verbe *aller* première personne du singulier + verbe à l'infinitif *dire*.

RPM45 : moi je vais te dire

M commence alors un petit récit hétérobiographique sur le projet existentiel, scolaire et professionnel. Toutefois, elle enchâsse les unités *expérience familiale difficile*, *actions-réactions* et *transformations*. Elle réalise alors une séquence hétérobiographique horizontale. Elle finit par une intervention d'ouverture du récit oral sur le projet professionnel de R : question partielle avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* introduite par la conjonction de coordination *et* + forme forte disjointe *toi* + reprise de la thématique de l'hétérobiographie substantif *projet* objet de la question.

RPM48 : // et toi qu'est ce que toi tu as comme projet ↑

Par une intervention réactive déclarative, R ouvre son récit oral sur ce projet : énoncé à un terme nominal.

RPR48 : menuiserie

Un récit oral dialogal sur le projet professionnel de R se réalise sur cinq tours et demi. R est à l'initiative de la rupture thématique *récit oral*.

1.1.5.2 Thématique interactionnelle 2 : faire des histoires/ conter

1.1.5.2.1 Ouverture thématique faire des histoires et continuité thématique

R fait une intervention réactive initiative sous forme interrogative qui ouvre à nouveau la thématique interactionnelle 2. Sa question ne porte pas sur la possibilité de faire des histoires, elle porte sur la possibilité de faire des histoires avec des éléments précis : interrogation formulée sous forme intonative + référant à la thématique 2 verbe *faire* + substantif *histoires* + préposition *avec* indiquant la manière.

RPR53 : on peut faire des histoires avec des animaux ↑

L'intervention réactive positive de M avec le mot-phrase *oui* est non seulement la manifestation de son accord pour ouvrir cette thématique mais elle indique la façon dont R peut procéder. Le mot-phrase *oui* peut être reformulée par *oui, on peut faire des histoires avec des animaux* mais en plus, la suite de son intervention montre le statut de M fasse à R : verbe *écouter* première personne du singulier au présent de l'indicatif. Cela signifie que M sera l'auditrice de son histoire et donc que R peut faire seul les histoires avec des animaux.

RPM54 : oui je t'écoute

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R poursuit son inversion dans l'ordre de cette interaction : c'est lui qui commence à faire des histoires. Il va aussi ici poursuivre ce qu'il avait engagé dans la précédente rencontre sur l'espace : faire plusieurs histoires. Il faut rappeler qu'il avait annoncé dans la précédente rencontre qu'il ferait pareil.

1.1.5.2.2 Ouverture de la première histoire : rupture puis reprise du rythme

R ouvre sa première histoire en indiquant la manière dont il va la réaliser : adjectif subjectif *longue* ou encore l'expression *pas trop court* :

RPR55 : je vais faire une longue histoire

RPR56 : je vais faire pas trop court

Il poursuit en choisissant les éléments avec M qui se lève pour mettre les étiquettes en dessous des paquets sur le tableau. Il va commencer à construire le contenu en faisant des propositions qu'il n'avait pas faites jusqu'ici et en en reprenant une énoncée en RR1 :

il parle de mettre un titre,

il veut mettre deux personnages,

il veut écrire. Il avait déjà commencé à écrire en RR1.

M le suit sur l'ensemble de ses nouvelles propositions. Le fait d'écrire rompt le rythme de l'interaction. R écrit pendant deux minutes douze secondes. Mais, finalement, il reprend le rythme de l'interaction en donnant la raison : présentatif *cela* + verbe *aller* au présent de l'indicatif + locution *un peu long*.

1.1.5.2.3 Ouverture de la seconde histoire

R poursuit la thématique *faire une histoire* : futur proche avec le verbe *aller* première personne du singulier au présent de l'indicatif + pronom *en* + verbe *faire* à l'infinitif. Il précise d'emblée le personnage : préposition *avec*.

RPR91 : euh ouais je vais en faire avec un petit garçon

L'intervention de M est une intervention réactive qui reprend la proposition de R : *petit garçon*.

RPM92 : petit garçon

Il débute son histoire : embrayeur discursif *donc* + présentatif *c'est* + groupe nominal *un petit garçon*. M suit R par des interventions avec des régulateurs : mimogestuels ou voco-accoustiques *d'accord*.

1.1.5.2.4 Ouverture de la troisième histoire : embrayage sur la seconde

A la suite de son histoire, R embraye aussitôt sur la troisième : pronom personnel déictique on = je + pronom *en* + verbe *refaire* au présent de l'indicatif + groupe nominal *une autre*

RPR102 : on en refait une autre

Le déterminant numéral signale ici que c'est la dernière histoire.

1.1.5.3 Fermeture de la rencontre sur la gestion des rencontres

Après l'histoire de R, M ouvre une séquence de fermeture de la rencontre.

elle ne fait pas d'histoires

elle demande à R d'évaluer la rencontre : présentatif *cela* + verbe *aller* au passé composé,

elle rappelle ce qui va se passer: adverbe *donc* + pronom personnel déictique *on* = nous+ verbe *voir* au présent de l'indicatif + objet de la vision avec le référent directeur de collection,

elle énumère les rencontres suivantes : groupe nominal avec adjectif déictique temporel *prochaine* + substantif *fois*, groupe nominal avec déterminant numéral *une* + substantif *fois*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Suit une négociation sur le jour de la prochaine rencontre. R veut que ce soit plus tôt que ce que propose M : M propose le lundi en huit et R propose le vendredi de la semaine suivante. Dans la mesure où il y a les vacances et que R doit pouvoir lire le volume que M lui apporte le lundi suivant cette rencontre, M lui propose le vendredi après les vacances. R est d'accord.

Cette rencontre joue son rôle de transition puisque M parle des histoires que R a réalisées avec les catégories *transformations* mais en plus, elle parle du projet livre avec l'hétérobiographie et le récit oral. Le premier aspect permet de référer au moment de la révision, le second de faire la transition avec ce qui a été fait. Il y a enchâssement d'éléments hétérobiographiques verticaux avec des éléments hétérobiographiques horizontaux. En effet, M réalise au début une séquence hétérobiographique horizontale. De plus, il se passe un fait nouveau dans cette rencontre : cette fois, R n'est pas pressé. Il le dit :

RPM64 : oui il est quatre heures moins cinq / donc je tiens la montre

RPR64 : non mais on peut rester plus longtemps /

En effet, dans plusieurs rencontres, R fait référence à l'heure et au motif de sa demande sur l'heure.

En RR1

RRR71 : il est quelle heure ↑

RRM72 : cinq heures moins dix ça va encore du temps / ça va pour toi ↑

RRR72 : hum

RRR108 : on a fini à quelle heure ↑

En RC2

RCR54 : ouais et du coup on va rester jusqu'à quelle heure parce que j'ai des devoirs à faire ↑

RCR55 : ce n'est pas pour speeder mais euh j'ai des devoirs à faire donc il va falloir que il reste quoi à faire après ↑

En RE4

RER1 : et euh cela va prendre combien de temps à peu près parce qu'après j'ai à préparer mes affaires pour aller chez mon père ↑

REM2 : pas de problème tu vois il est trois heures et demi vers quatre heures quatre dix et quart on a fini

RER 2: ok

REM3 : ça ira ↑

RER3: ouais ouais ouais

REM4 : 4h 15 dernier cara on a fini /

En réalité, les rencontres avec R durent le temps prévu : 45 minutes. Ce rapport au temps est à mettre en lien en terme d'attitude temporelle avec le temps vécu au foyer. Il exprimera aussi son empressement à terminer en RV1 et finalement, il restera. En effet, au moment de faire les révisions, il demande à faire la dernière révision à la prochaine rencontre c'est-à-dire en RV2 car il a des affaires à préparer mais finalement, il demande à faire les révisions.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Hilda

1.1.6 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.6.1 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

Pendant huit répliques de RRM1 à RRM8, M resitue la rencontre dans le projet. L'hétérobiographie débute seulement en RRM9.

M commence tout d'abord la rencontre avec H en rappelant le but de leurs rencontres : pronom personnel déictique o*n* = nous + déictique *là* référant autant à ici qu'à maintenant + *ensemble* + préposition *pour* marquant le but + groupe verbal énonçant la thématique du projet *construire une histoire*.

M énonce la méthode en situant la construction à partir du tableau : référence avec le démonstratif déictique *ces* dans le groupe nominal *ces éléments*, en rappelant leur utilisation lors de l'analyse du film : verbe *regarder* au passé composé avec le déictique on + nous pluriel + ensemble + verbe *trouver* au passé composé avec le pronom *vous* référant aux jeunes présents et en énonçant le nombre des rencontres avec le nombre des unités thématiques : construction phrastique avec d'un côté, un groupe complément avec adjectif numéral *cinq* + substantifs *éléments* et de l'autre un groupe complément avec le même adjectif numéral *cinq* et le substantif *fois* pour référer aux rencontres.

M indique le choix du nombre des histoires : tout d'abord en énonçant une énumération : deux trois quatre cinq + groupe verbal exprimant le choix pour H conjonction comme + modalité du vouloir au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier, puis en utilisant une modalité du pouvoir au présent de l'indication troisième personne du singulier déictique *on* = nous + locution adverbiale *à chaque fois* signifiant à chaque rencontre.

M situe enfin H dans la méthode de deux manières : en la tutoyant *tu veux, tu pourras choisir*, *tu auras fait les cinq fois*, *tu pourras dire* et en la faisant parler par un énoncé emblématique : *bah tiens, celle-là me plaît plus celle-là me plaît moins*.

> *RRM2 : oui deux trois quatre cinq comme tu veux histoire de résilience / faire un recueil ensemble / aller le chercher à Paris chez cet éditeur là et la dernière fois j'ai expliqué quand je suis venue regarder le film avec vous quand je suis venue vous rencontrer pour la première fois / construire une histoire à partir de ces éléments / il y en a plusieurs / tu te souviens on a regardé vipère au poing ensemble et vous avez été très fort car vous avez trouvé beaucoup de choses / le personnage principal Brasse Bouillon et en même temps et aussi son expérience familiale difficile et on a décrit tout ça tu te souviens avec tous ces éléments là / et donc nous on va construire une histoire à partir de ces éléments là / aujourd'hui on va s'appuyer sur relation uniquement c'est pour ça que je dis que l'on va se voir cinq fois puisqu'à chaque fois il y a cinq éléments donc en fait on peut construire à chaque fois une histoire différente et que tu pourras choisir quand toi tu auras construit des histoires tu pourras choisir quand on aura fait les cinq fois on se reverra après et après tu pourras dire bah tiens celle-là me plaît plus celle-là me plaît moins ou alors elles te plaisent toutes et alors on voit si on les met dans le recueil // d'accord ↑*

M fait une incise pour rappeler pourquoi elle enregistre, puis reprend sur la méthode

L'emploi du passé composé fait référence à la rencontre sur le film puisque cela avait été dit à ce moment.

Les étapes de la méthode sont énoncées à H : le vécu de H groupe nominal possessif *ton* + substantif *vécu*, l'hétérobiographie avec le groupe nominal *le vécu des personnes* et le récit oral qui sera amorcé par la phrase *si cela te fait penser à quelque chose* et les adjectifs *pareil* + *différent*.

Le thème de la rencontre est énoncé : déictique temporel *aujourd'hu*i + énoncé de l'unité thématique *relation*. Cette unité est mise en lien avec celle de la rencontre 2 : groupe nominal avec l'adjectif déictique temporel *prochaine* + substantif *fois*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM4 : donc j'ai dit qu'on construit une histoire mais on le fait à partir de ton vécu / mais aussi du vécu des personnes tu vois là sur la table et tu vois si toi cela te fait penser à quelque chose tu peux dire ah bah tiens moi cela me fait penser à ça pour moi ou alors tu dis c'est pareil ah non c'est différent // aujourd'hui on va s'intéresser aux relations / la prochaine fois on va s'intéresser à la communication / là pourquoi on fait relation / parce que cela permet de poser les personnes / de savoir entre qui et qui c'est difficile car comme on se voit plusieurs fois on aborde plusieurs éléments eh bien on retrouvera ces personnes là / d'accord ↑

M entre ensuite dans le détail des unités thématiques et notamment celle des actions et réactions pour rappeler ce qu'est une histoire de résilience autrement dit le thème de la publication

Référence à la thématique : pronom personnel *je* + verbe *mettre* au passé composé + référence à l'unité thématique avec l'intitulé *une plusieurs toutes*

Référence au but du projet : verbe *intéresser* avec le pronom *nous* en complément, trois questions rhétoriques formulées différemment : verbe *faire* avec un sujet différent *la personne, le personnage, les personnes*.

Référence aux actions : la phrase avec le verbe *réagir* au présent de l'indicatif troisième personne du pluriel est énoncée deux fois, substantif composé actions réactions, verbe *faire* au présent de l'indicatif troisième personne du pluriel + groupe nominal *plusieurs choses*.

RRM5 : moi j'ai mis une plusieurs toutes parce que ce qui nous intéresse c'est c'est difficile d'accord mais que fait la personne que fait le personnage que font les personnes là comment elles réagissent action réaction comment elles réagissent qu'est-ce qu'il se passe après / j'ai mis une plusieurs toutes parce que tu verras il y a des personnes qui font plusieurs choses et d'autres qu'une seule elles apprennent tout ça comme Brasse Bouillon ce n'est pas plus ou moins bien elles font /

M propose de commencer mais cette proposition constitue un faux départ car après avoir dit ce qu'elle allait faire, elle s'enquiert de ce que H pense, indique le temps que cela va prendre à deux reprises et en même temps qu'elle ouvre à H sa place d'interlocutrice et enfin, situe les récits des personnes comme des récits ou encore des romans autobiographiques pour introduire l'idée de transformation de ce que va faire H.

amorce le départ de la thématique : verbes *commencer* et la manière de faire introduit par les verbes *parler, poser et entrer* au présent de l'indicatif première personne du singulier

*RRM5 : (…) / donc je te propose de **commencer** moi je parle du vécu je te pose les choses les personnes ce qui est difficile pour elle entre qui et qui je n'entre pas forcément dans les exemples et après je donne des exemples par exemple si on parle de Brasse Bouillon //*

Fait une pause et interroge directement H sur une éventuelle évaluation de ce qui a été dit sans lui laisser la possibilité de répondre : question introduit par le terme interrogatif *est-ce que* + locution *ça va*

Indique à H sa place d'interlocuteur : adverbe *surtout* + verbe *hésiter* sous forme négative deuxième personne du singulier + locution verbale *tu me dis*

Indique le temps : pronom personnel déictique on = nous + avoir au présent de l'indicatif + indication temporelle trois quart d'heure

est-ce que ça va ce que je te dis ↑ / surtout tu n'hésites pas tu me dis / on en a pour trois quart d'heure à peu près

Après la réponse de H, M indique finalement l'heure exacte puis dans son autre réplique, resitue la place de H en tant qu'interlocutrice : locution verbale construite avec la modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier + le verbe *dire* à l'infinitif répétée trois fois + emploi du pronom *me* pour référer à M et de son prénom, citation emblématique faisant parler H

RRM6 : jusque six heure et quart ça

RRM7 : tu peux me dire tu tu peux me dire michelle et tu peux me dire bon là je ne vois pas trop là c'est un peu difficile pour moi

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Après chacune de ses répliques, H émet le même régulateur phatique par le mot-phrase *oui*. Elle ne conteste pas le projet, la manière de faire et ne pose pas non plus de question. Si bien que M commence l'hétérobiographie et ouvre donc l'interaction thématique 1.

1.1.6.2 Interaction thématique 1 séquence hé/séquence ré

Ouverture séquence hé, interruption et continuité thématique sur l'unité *expérience familiale difficile*, continuité sur séquence ré sur les relations

Avant de faire une intervention d'ouverture thématique de l'hétérobiographie *expérience familiale difficile* en RRM11, M présente les personnes à H en RRM10 :

en citant les prénoms,

en évoquant quelques éléments de leur biographie,

en énonçant les titres de livres.

Son intervention d'ouverture de l'expérience familiale difficile s'appuie sur

une locution d'embrayage discursive *donc alors*

l'énoncé de l'hétérobiographique : pronom déictique *on* = nous + futur proche avec le verbe *aller* + l'infinitif du verbe *parler*,

l'énoncé de l'unité thématique avec le groupe nominal *relations difficiles*

Toutefois, M s'interrompt à trois reprises :

une première fois, en RRM11, elle rompt son hétérobiographie pour donner une information à H à propos de ce qu'elle dira à M : en effet, dans la mesure où il y a le frère de H qui parle, M indique à H qu'elle ne parlera pas de ce que H lui dira : verbe répéter à la forme négative *ne pas* première personne du singulier présent de l'indicatif,

RRM11 : (…) / je te précise aussi que ce que tu vas me dire je ne le répète pas

une seconde fois, en RRM12, pour parler de la future histoire de H, lié au propos suivant : substantif *histoire* mis en apposition et emploi du verbe *lire* au futur à la forme passive, elle indique que seule l'histoire sera lue.

RRM12 : l'histoire bien sûr puisqu'elle sera dans un livre elle sera lue par tout le monde

Une troisième fois au début de RRM13 pour expliquer à H la raison d'être des récits : question rhétorique avec le terme interrogatif *pourquoi* + verbe *parler* au présent de l'indicatif première personne du singulier et réponse explicative amenée par la conjonction parce que. Elle donne ainsi les raisons évoquant déjà ici l'unité thématique transformations des personnes :

phrase avec le verbe *vouloir* au présent de l'indicatif troisième personne du pluriel avec pronom *le* en complément du verbe, verbe vouloir au présent de l'indicatif troisième personne du pluriel + proposition avec présentatif cela et verbe servir.

citations emblématiques *: j'écris pour les autres enfants, je fais mon témoignage pour que cela serve aux autres*

phrase avec le verbe *parler* au présent de l'indicatif troisième personne du pluriel + préposition *pour*,

RRM13 : (…) / tout de suite je fais une précision pourquoi je parle de ces personnes-là parce que ces personnes là c'est ce qu'elles disent elles le veulent elles disent j'écris pour les autres enfants je le redirai les personnes dont je vais te parler elles parlent pour d'autres elles veulent que cela serve à d'autres bah elles aussi je fais mon témoignage pour que cela serve aux autres

Elle reprend en RRM13 l'hétérobiographie. Finalement, elle lance le récit oral par son acte de langage directeur qu'elle énoncera à nouveau dans une autre réplique face à l'absence de réponse de H. Son acte directeur est formulé une première fois avec le verbe *penser* et situe H : pronom complément *te*, forme forte *toi*, possessif *ton* avec le substantif *vécu* et

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

reprise de l'unité thématique *relations difficiles*. Face à la réponse de H, M reformule sa question plus directement avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *vivre* au passé composé forme forte *toi* et pronom personnel deuxième personne du singulier passé composé + reprise de l'énoncé thématique. Elle ouvre la réponse de H sur un énoncé définitoire qu'elle situe dans sa question avec les termes *sens* et *mot*.

RRM15 : / est-ce que cela te fait penser à quelque chose pour toi pour ton vécu / de relations difficiles

RRH15 : /// bah rhum /

RRM16 : est-ce que toi tu as vécu une relation difficile et quel sens tu mets sous difficile s'il y avait un autre mot qu'est-ce que tu utiliserais

H suit cette thématique du récit oral en évoquant une situation difficile : groupe nominal avec le possessif *mes* + substantif *parents* et le verbe *s'engueuler* à l'imparfait. Un récit oral dialogal sur la thématique *relations difficiles* se poursuit sur **dix tours de paroles** de RRH16 à RRH26. Il existe donc ici une séquence thématique Shé avec HéI et une séquence thématique ré sur les relations ; il existe aussi une interaction thématique hé/ré sur les relations avec un récit oral dialogal.

A la suite d'une longue pause, M offre la possibilité à H soit de continuer le récit oral sur les relations difficiles, soit d'entamer une autre thématique : question alternative introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + la coordination *ou*. L'alternative repose sur un complément verbe *ajouter* ou sur la poursuite vers un autre thème verbe *continuer* + énoncé de l'unité thématique *actions réactions*. Toutefois, le second élément est reformulée sous deux directions : l'unité thématique est reformulée sous la forme du verbe *réagir* conjugué à la troisième personne du pluriel référant aux personnes dont il est question dans l'hétérobiographie et situe H aussi et donc son récit oral à travers l'emploi de la forme forte *toi* + le verbe *réagir* conjugué au passé composé deuxième personne du singulier + déictique anaphorique *ça* référant à ce que vient d'énoncer H.

RRM27 : //// est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ↑ ou on continue sur actions réactions ↑ / comment ils agissent tous et comment toi tu as réagi à ça ↑

Finalement, l'intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* de H lance l'ouverture de l'unité thématique suivante.

Ouverture séquence hé, poursuite et continuité thématiques sur l'unité thématique *actions-réactions* et la séquence ré

M entame l'hétérobiographie sur les actions et réactions en RRM28, elle engage H dans un récit oral avec son acte de langage directeur en RRM34. Les échanges qui sont entre ces deux répliques font référence à une hétérobiographie interactive. H n'interrompt pas M pour parler d'elle, si bien que deux aspects sont à noter : 1. l'hétérobiographie sur les actions et réactions se fait à la suite. Autrement dit, M poursuit les catégories les unes à la suite des autres sans demander à H de parler de ses catégories et 2. le lancement du récit oral se fait par M d'une manière précise, alors que M utilise au départ le même acte directeur, elle le contextualise directement avec H. Elle situe d'emblée H dans sa question.

M entame tout d'abord l'hétérobiographie interactive (ceci sera repris plus loin) sur Vipère au poing de RRM28 à RRM 31 avec les catégories *apprendre, adopter une attitude, se définir, avoir un projet et gérer son ressenti* qu'elle énonce.

RRM28 : (…) / tu vois là j'ai mis ***apprendre*** */ tu te souviens* Brasse Bouillon *il mène l'enquête / tu te souviens qu'il demande à la bonne et comment il regarde le film /*

RRM29 : il va à paris il fugue ici il ***adopte une attitude*** *à table qu'est-ce qu'il fait ↑*

RRM30 : ouais tout à fait / euh ***se définir*** */ c'est redéfinir les choses / par exemple comment il l'a appelé / tu te souviens ↑*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

*RRM31 : ouais **avoir un projet** il dit prendre son destin en main ne pas se laisser faire ici **gérer son ressenti** il va gérer la relation gérer ce qu'il ressent pour elle et en fait ne plus l'aimer il parle de haine et amour tu te souviens ↑*

Puis, M introduit l'hétérobiographie en RRM32 sur les autres personnes : référant pronominal *eux* + question rhétorique introduite par *comment* + verbe *réagir* troisième personne du pluriel + énoncé de l'unité thématique *relations difficiles*.

Enfin, M fait l'hétérobiographie de ces personnes sur toutes les catégories de RRM32 à RRM34

En RRM32, M commence par la catégorie *apprendre* en donnant d'abord des exemples et en utilisant les verbes *demander*, *chercher à comprendre*, *à apprendre*. Puis, M énonce la catégorie *apprendre* comme un contenant avec la préposition *dans*. Elle utilise ensuite les verbes *comprendre, observer, regarder*. M enchaîne sur la catégorie *adopter une attitude* qui est énoncée et introduite par l'embrayeur *alors*. M poursuit en RRM33 sur cette catégorie en la ré-énonçant, en l'utilisant sous forme verbale à la troisième personne du pluriel *ils*, en utilisant après un présentatif *c'est* + un exemple. La catégorie *se définir* est énoncée après une pause. Elle est suivie d'un énoncé définitoire introduit par le présentatif *c'est*. Cette catégorie comporte plusieurs exemples. Elle est poursuivie dans la réplique RRM34. Elle est suivie après une pause par l'énoncé de la catégorie *avoir un projet* située comme complément du groupe verbal *peuvent avoir des projet*, puis comme unité syntagmatique verbale énoncée avec la préposition *aussi* et suivie d'un énoncé définitoire avec le présentatif *c'est*. Enfin, la catégorie *gérer le ressenti* est énoncée après une pause et suivie de deux énoncés définitoires *cela veut dire* et *c'est aussi*.

Même si M n'interroge pas directement H sur ces catégories, dans le même temps de ce récit hétérobiographie, en RRM32, M introduit la place d'interlocutrice pour H : modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *interrompre* avec le complément personnel *me* référant à M et régulateur phatique demandant une réaction *hein*.

Finalement, en RRM34, M lance le récit oral en situant d'emblée H dans sa question sous différentes formes :

Acte de langage directeur : introduit par l'adverbe conclusif *alors* + par le terme interrogatif *est-ce que* + locution *cela te fait penser à des choses*

Acte de langage orienté vers H : possessif *ta* + substantif *mère*, verbe *dire* à l'imparfait deuxième personne du singulier + locution adverbiale temporelle référant à ce qui a été énoncé en amont *tout à l'heure*, actes de langage directifs introduits par le terme *est-ce que* + verbes *penser*, *faire* à l'imparfait deuxième personne du singulier, question alternative introduite par la coordination *ou* et le terme interrogatif *à quoi* + verbe *penser* deuxième personne du singulier à l'imparfait.

RRM34 : (…) // alors est-ce que cela te fait penser à des choses quand ta mère était comme tu disais tout à l'heure avec toi est-ce que tu faisais des choses est-ce que tu pensais des choses est-ce que tu faisais des choses en action ou à quoi tu pensais pour te ///

H poursuit sur cette séquence du récit oral :

reprise de son énoncé précédent : avec la préposition *quand* + l'anaphorique *elle* référant à sa mère + verbe *dire* à l'imparfait.

énoncé de son action : verbe *aller* première personne du singulier à l'imparfait.

Et c'est un récit oral dialogal qui se déroule sur **24 tours de paroles** soit de RRH34 à RRH58. Il existe donc ici une séquence thématique hé et une séquence thématique ré sur les actions ; il existe alors une interaction thématique hé/ré sur les actions avec un récit oral dialogal.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Reprise d'une catégorie thématique se définir avec déplacement thématique horizontal et relance du récit oral en continuité thématique

Le récit oral commencé précédemment se termine sur l'usage du prénom, ce thème renvoie à la thématique communication autrement dit à RC2 et à l'élément thématique *des termes d'adresses* : il y a alors un déplacement thématique horizontal. M reprend la catégorie *se définir* à travers un exemple celui de Germain et la dénomination de sa mère puis reprend sur la thématique *relation* avec la catégorie *avoir un projet* qu'elle utilise dans sa question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* à l'imparfait deuxième personne du singulier + groupe nominal *un projet*. Avant de laisser H répondre, M explique ce qu'elle veut dire locution métalinguistique *c'est-à-dire* + conjonction *comme* + verbe *dire* passé composé première personne du singulier + locution déictique temporelle *tout à l'heure* :

RRM59 : (…) // est-ce que t'avais un projet / c'est-à-dire comme j'ai dit tout à l'heure le projet de ne pas te laisser faire ↑

H est dans la continuité thématique : réponse positive commençant par le mot phrase *oui* et poursuivie par le présentatif *c'est*.

RRH59 : bah oui c'est ce que j'ai fait

M continue sur cette thématique en interrogeant cette réponse par une interrogation en écho et en interprétation :

RRM60 : et tu te l'ai dit tu t'es dit je ne veux pas me laisser faire ↑

H poursuit dans cette continuité en faisant une intervention réactive positive : mot phrase *oui*.

RRH60 : bah oui //

M poursuit son questionnement sur le récit oral avec cette catégorie, en RRH62, H fait une intervention réactive négative par le mot phrase *non* qui amène M à changer de catégorie thématique. Il existe ici une séquence thématique ré sur une catégorie ; avec un déplacement horizontal, il existe une interaction thématique hé/ré sur les relations dans un déplacement horizontal.

Continuité thématique sur la séquence récit oral avec la catégorie avoir un projet

M poursuit le récit oral sur la catégorie *gérer le ressenti* énoncée au début de sa réplique sans mot ou phrase d'accroche. Elle est suivie d'un énoncé définitoire introduit par la locution *cela veut dire*.

RRM63 : gérer le ressenti cela veut dire faire aimer ne pas aimer / tu m'en as un peu parlé / l'émotion

H est dans la continuité et de la séquence et de la catégorie : emploi du verbe *pleurer* première personne du singulier à l'imparfait. Elle explique la raison introduite par la conjonction *parce que*.

RRH63 : bah au début je pleurais parce que je ne voyais pas mon père // et puis bah

Le récit oral dialogal sur cette catégorie se développe sur **trois tours de paroles**.

Continuité thématique sur l'unité situation de vie après avec enchâssement thématique avec l'unité thématique transformations

M poursuit sur l'unité thématique *situation de vie après*. Elle est énoncée en début de répliques sans être introduite par un mot d'ouverture. Elle énumère ensuite toutes les catégories appartenant à cette unité thématique qui se situent sur le tableau auquel M fait référence avec l'emploi de la phrase déictique spatiale *tu vois*.

RRM67 : situation de vie après / tu vois foyer / sa famille / autre famille / établissement / autre / (…)

Comme dans l'unité précédente, M explicite les différentes catégories pour les personnes. Puis, elle lance le récit oral en posant la question sous forme intonative non à partir d'un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

acte directeur mais d'une unité syntagmatique verbale introduite par la forme forte *toi* et la coordination *et*. Toutefois, M ne termine pas l'énoncé total de la catégorie car H enchaîne avec sa réponse.

RRM68 : (…) / et toi ta situation de vie]

RRH68 : [bah je suis ici /// (regard droit devant le dessous des yeux rougis baisse la tête)

Face à la réponse de H et sa mimogestualité, M fait un enchâssement entre l'unité thématique *situation de vie après* et celles des *transformations*. Elle situe cette unité d'un point de vue spatial : phrase déictique spatial *tu vois* + verbe *mettre* passé composé première personne du singulier + énoncé de la catégorie *transformations*. En enchâssant cette unité dans l'autre d'un point de vue auditif et sonore, M reprend l'attention de H car H relève la tête et regarde le tableau. M poursuit sur cette thématique et termine sur le récit oral de H.

Son intervention est en rapport avec le moment de l'énonciation :

adverbe déictique temporel *aujourd'hui*

temps verbal : verbe *faire, avoir, apprendre* au présent

Son intervention porte sur les deux unités

l'usage du verbe *apprendre* et de la locution verbale *faire des choses* renvoient à l'unité transformation et à la catégorie actions reprises

l'usage des groupes nominaux d'*autres relations* et *des amis* renvoient à l'unité *situation de vie après* et notamment à la catégorie *autre*.

H poursuit dans cet enchâssement par le mot phrase *oui* ; un récit oral se poursuit sur deux tours de paroles. M poursuit sur l'unité thématique *transformations* avec la catégorie *construction* à travers l'usage dans sa question des substantifs *projet* et *métier*.

RRM71 : // est-ce que tu as un projet / est-ce que tu as pensé à faire un métier ↑

Un récit oral dialogal se déroule pendant **cinq tours de parole** sur cette catégorie *construction*. Il existe donc ici une séquence thématique ré sur ces unités et une interaction thématique poursuivie hé/ré de manière étendue.

Reprise de l'unité thématique actions-réactions et de la catégorie projet

A la suite de la réponse de H, M relance le récit oral sur l'unité thématique *actions réactions* avec la catégorie *avoir un projet* en faisant une comparaison hétérobiographique. En effet, M reprend un choix que des personnes ont énoncé qu'elle pose à H sous forme de question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + la conjonction *comme*. La catégorie *projet* est énoncée à travers le statut : verbe *être* sous forme négative futur première personne du singulier + conjonction *comme* + déictique anaphorique *ça* référant au comportement maltraitant.

RRM75 : ouais / est-ce que tu t'es dit comme certaines personnes quand j'aurais des enfants je ne serai pas comme ça ↑

H est dans son récit oral dans la continuité thématique de la catégorie par son intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*. Toutefois, H poursuit son récit oral sur une catégorie qui est la catégorie *apprendre* de cette même unité thématique *actions réactions*. En effet, elle énonce l'idée qu'elle a questionné sa grand-mère autrement dit elle a recherché de l'information : verbe *demander* au passé composé première personne du singulier.

RRH75 : bah ouais parce que ma mère je sais parce que en fait une fois on avait été chez ma grand-mère et bah et son ma mère était partie aux toilettes et j'ai demandé pourquoi je ne vois pas mon grand père du côté de ma mère (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Un récit oral sur cette catégorie se poursuit sur **quatre tours de paroles** de RRH75 à RRH79. Il existe donc ici une séquence thématique ré et il existe une interaction thématique hé/ré étendue.

Reprise de la catégorie se définir

A la suite des répliques de H, M remonte à la catégorie *se définir* : M interroge H sur cette catégorie locution verbale *aller voir* + pronom complément *la* référant à la grand-mère.

RRM80 : t'aimais bien aller la voir ↑

H fait une intervention réactive positive. Toutefois, son regard s'attriste. Après une longue pause, M poursuit cette catégorie avec la fratrie. Un échange de sept tours de paroles a lieu autour de la fratrie. Finalement, M fait une rupture thématique concernant le récit oral

RRM88 : est-ce que tu as d'autres choses à ajouter ↑ /

Face à l'intervention réactive négative de H par le mot phrase non, M propose une autre rupture thématique à savoir continuer sur l'interaction thématique 2. Elle pose la question sous forme intonative dans laquelle l'intitulé de cette thématique se trouve conjuguée au présent et avec le déictique personnel *on*.

RRM89 : alors on fait une histoire ↑

L'intervention réactive positive de H permet effectivement d'ouvrir l'interaction thématique 2 conter/faire une histoire.

1.1.6.3 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Faire une histoire

A la suite de l'intervention réactive positive de H avec le mot-phrase *ouais*, M ouvre l'interaction thématique 2 à savoir faire une histoire/conter mais plus particulièrement la séquence faire une histoire

question introduite par l'embrayeur *alors* + terme interrogatif *qu'est-ce que*

locution *avoir envie* deuxième personne du singulier au conditionnel

déictique spatial *ici*,

énoncé thématique : verbe *choisir*

M lui laisse le choix de commencer ou non à raconter son histoire et la manière de le faire. En effet, elle fait référence dans son intervention interrogative aux documents donnés lors du visionnage du film : la référence aux documents : *tes petits trucs*, déictique *ça* référant aux grandes vignettes + question stéréotypée *tu te souviens*,

RRM90 : alors qu'est-ce que tu aurais envie de choisir ici / tu n'as pas rapporté tes petits trucs / tu te souviens ça (montre les grandes vignettes) ↑

Alors que H dit qu'elle n'a pas eu, M resitue

conjonction *quand* + verbe *regarder* au passé composé première personne du pluriel *nous* + groupe nominal *le film*

reprise de sa question stéréotypée *tu te souviens*

RRM91 : t'as pas eu / tu te souviens quand nous avons regardé le film ↑

Finalement, M ne lui laisse plus le choix de commencer à faire son histoire puisque son intervention interrogative introduite par le terme *qu'est-ce que* pose directement sur le choix par H des éléments avec la locution verbale *avoir envie de choisir* deuxième personne du singulier. M se lève et lui propose à H de se lever. Finalement, H suit M sur cette séquence faire une histoire puisqu'elle enchaîne sur les premières vignettes : embrayeur discursif donc + intitulé de la thématique des premières vignettes et choix de l'une des vignettes.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRH 92: donc comme personnage jeune ↑

Le choix des catégories se fait de manière dialogale. A la suite du choix des catégories, M fait une proposition à H par une intervention interrogative alternative introduite par la coordination *ou* : soit de faire son histoire, soit de conter une histoire.

RRM101 : oui /// donc sa famille situation agréable (note) // alors est-ce que tu as des idées (regarde H) /// ou est-ce que tu veux que je t'aide en te donnant un exemple ↑

Le choix de H rompt avec la thématique faire une histoire : son intervention réactive porte sur le second constituant de la question. H ne fait donc pas d'histoire.

Conter une histoire

Avant de commencer son histoire, M introduit une question qui a à voir avec la thématique *conter* : elle fait une intervention initiative sous forme interrogative sur le recueil de contes qui est introduit par le déictique démonstratif ça car M tient le recueil dans les mains.

RRM102 : alors il faut que je réfléchisse / que je réfléchisse / rire / que je me concentre / est-ce que tu l'as lu ça ↑

Son intervention lui permet de réfléchir en même temps que de situer H dans les contes et les histoires de résilience car elle la poursuit sur deux aspects : l'appréciation de H verbe *aimer* et le lien avec les thèmes abordés verbe *agir* dans ses questions.

RRM103 : est-ce que tu as bien aimé enfin est-ce qu'il y a des choses que tu aimes bien ↑ /

RRM104 : est-ce que tu retrouves un peu ce qu'on a dit qui agissent ↑

A la suite de ses interventions, M commence le conte avec l'embrayeur discursif *alors* répété deux fois et la phrase d'accroche *c'est l'histoire*.

A la fin de son histoire, M récapitule pour H

sur la manière de faire l'histoire : modalité de la possibilité au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + adjectif numéral une répétée deux fois, modalité déontique il faut

elle énonce toutes les catégories choisies par H

elle lui propose aussi différentes possibilités avec la coordination *ou*.

RRM108 : donc tu vois à partir de certains éléments / tu peux en inventer une / tu peux en inventer tu veux inventer ce que tu veux comme histoire mais il faut que tu aies bien tout ça / personnage une fille relation difficile avec la mère elle adopte une attitude c'est ne pas se laisser faire tu peux inventer une autre attitude ou autre chose de ne pas se laisser faire après sa famille, elle peut retourner dans sa famille ou alors elle a une nouvelle famille ou alors elle est dans sa famille à elle c'est-à-dire oncle tante et après une situation agréable /// d'accord ↑

1.1.6.4 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, M fait un énoncé hétérobiographique suivi de récit orals de la part de H. Ce récit est à dominante dialogale. L'hétérobiographie s'est faite dans la continuité des catégories sans intervention de H mais aussi dans la suite des catégories par M sans interpellation de H. Enfin, dans l'interaction thématique 2, H choisit les catégories mais ne fait pas d'histoire. M conte une histoire.

1.1.7 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.7.1 Interaction thématique 1

Présentation de l'unité *expérience familiale difficile communication*

En RCM2, M fait une intervention qui situe le thème de la rencontre, puis fait une incise sur l'enregistrement et enfin revient à la thématique

Situation temporelle de la rencontre : adverbe déictique *aujourd'hui*, futur proche *aller* avec le déictique personnel *on* = nous + le verbe *parler* à l'infinitif

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Situation thématique avec l'énoncé de la rencontre : énoncé de la thématique communication, énoncé de l'unité thématique expérience familiale difficile

Référence à la précédente rencontre et au sujet de cette rencontre : adjectif déictique *dernière* + substantif *fois* référant à rencontre, verbe *parler* à l'imparfait déictique personnel *on* = nous, adverbe *déjà*, substantif relations faisant référence à la thématique de RR1.

M fait une incise sur l'enregistrement par l'interjection *ah oui* et la locution métalinguistique *je précise*. Puis, elle fait une intervention de reprise sur la thématique avec l'embrayeur discursif *bon* + le groupe nominal *la communication*. Elle ouvre l'unité thématique par deux interventions comportant la locution métalinguistique *cela veut dire*:

une intervention interrogative sous forme intonative et avec le terme interrogatif *quoi* dans *cela veut dire quoi*

une intervention initiative déclarative : *cela veut dire* + exemples hétérobiographiques

Ouverture sur hé avec l'unité thématique communication difficile, catégorie avoir ou non le droit de parler et non poursuite sur ré

L'hétérobiographie se poursuit de RCM2 à RCM16. Les tours de paroles qui ont lieu font référence à une hétérobiographie interactive HéI (voir plus loin).

M énonce tout d'abord toutes les catégories en RCM2 qui concerne l'unité thématique expérience familiale difficile à partir de la locution métalinguistique *cela veut dire* qui peut être reformulée par le démonstratif *ça* dans *ça veut dire*. Elle annonce ensuite ce qui sera fait après cette thématique : verbe *voir* au futur avec le déictique personnel *on* + l'adverbe déictique *après*. Elle fait référence aux personnes à travers les groupes nominaux *les personnes que j'ai rencontrées, les personnes qui sont là, dans les livres, dans les récits*. Elle commence avec la catégorie *avoir le droit ou non de parler* après un embrayeur discursif *alors* et une pause. En RCM8, M fait une intervention de fermeture de l'hétérobiographie sur cette catégorie en faisant une intervention d'ouverture sur le récit oral à partir de trois éléments

Deux locutions conclusives : *donc voilà* reformulée après une pause en *voilà pour cet exemple-là*,

la question stéréotypée simple : *est-ce que cela te fait penser à des choses*.

H fait une intervention réactive négative par le mot-phrase *non*. Cette intervention permet à M de poursuivre sur la catégorie en RCM11 et RCM12.

Il existe ici une séquence thématique hé mais pas de séquence thématique ré ; toutefois, il existe une interaction thématique hé/ré car le ré a été lancé.

Continuité de M sur l'unité thématique expérience familiale difficile catégorie termes d'adresse et reprise thématique de H de la catégorie avoir le droit de parler

En RCM12, M poursuit le récit hétérobiographique sur la catégorie *termes d'adresses*. Elle introduit cette catégorie à partir

de l'embrayeur discursif *donc* + la locution *autre chose*.

de l'énoncé de la catégorie à partir de l'unité syntagmatique verbale *utiliser ou pas son prénom*

Le récit hétérobiographie se poursuit jusqu'en RCM16. Dans cette réplique, M fait une intervention d'ouverture du récit oral par sa question stéréotypée complète.

RCM16 : (…) / est-ce que cela te fait penser à des choses↑ / des points communs des différences ou cela te fait penser à quelque chose d'autre ce que je te dis ↑//

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il y a continuité thématique de la part de H : elle amorce un récit oral en RCH17 par son intervention réactive dans laquelle elle utilise le possessif *ma* + substantif *mère*. Toutefois, la suite de ses répliques montre qu'il y a reprise thématique de la catégorie précédente.

Verbe *parler* sous forme négative à l'imparfait première personne du singulier

Verbe *répondre* sous forme négative à l'imparfait troisième personne du singulier

RCH17 : enfin ma mère / j'ai pas le souvenir / enfin ma mère je parlais pas trop / avec mon père je parlais souvent avec lui / ma mère je parlais pas

RCH18 : elle ne répondait jamais

Ainsi, un récit dialogal se déroule sur **huit tours de paroles**. Il existe donc ici une séquence thématique hé et une séquence thématique ré qui marque une interaction thématique hé/ré. M va finalement reprendre la catégorie du *prénom* dans une intervention initiative sous forme interrogative.

RCM27 : elle t'appelait par ton prénom ↑

H suit cette thématique en émettant une intervention réactive commençant par une interjection et le mot phrase *non*.

RCH 27: ah non puisqu'elle m'appelait jamais

Continuité thématique de M sur la catégorie certaines paroles et reprise de la première catégorie, continuité de H sur le Ré

A la suite de la réponse de H, M poursuit le récit hétérobiographique en RCM28 sur la catégorie *certaines paroles*

citation emblématique : *elle ne te disait pas tiens tu pourrais faire ça*

explicitation de cette citation : question rhétorique *pourquoi je te dis ça*

énoncé de la catégorie par un élément : groupe verbal complément *en leur donnant des ordres*

M reprend dans la même réplique la première catégorie pour d'autres personnes et d'autres situations : emploi de la locution *par exemple* + prénoms cités. Elle termine sa réplique par son acte directeur pour le récit oral.

RCM28 : (…) est-ce que cela te fait penser à des choses / des points communs des différences / d'autres choses auxquelles tu penses ↑

L'intervention de H est une intervention réactive dans la continuité de la séquence thématique : elle ouvre son récit oral : emploi du possessif *ma* + substantif *mère* et *grand-mère* et dans la continuité de cette dernière reprise de M : verbe *parler* dont le sujet est la mère.

RCH28 : // c'est surtout avec ma mère et ma grand mère / ma mère elle ne voulait pas que je parle avec ma grand mère des fois /

Un récit oral dialogal a lieu de RCH28 à RCH43 : sur **quinze tours de paroles**. Il existe ici une séquence thématique hé et une séquence thématique ré ; il existe aussi alors une interaction thématique hé/ré. Alors que M fait une intervention de type générique sur la communication cherchant par là à conclure sur l'expérience familiale difficile, l'intervention de H est une intervention de déplacement thématique.

RCM44 : /// qu'est-ce que tu pouvais faire en communication avec ton père que tu pouvais pas faire avec ta mère ↑

Déplacement thématique de H : poursuite du ré sur une autre thématique horizontale

Dans l'intervention de H, se trouvent des catégories appartenant à la thématique *temps* de RT3 : emploi du substantif *devoirs* et d'une activité de loisirs : *regarder la télé*

RCH44 : je pouvais faire mes devoirs avec lui / je pouvais regarder la télé avec lui //

Un récit dialogal a lieu pendant **cinq tours de paroles** sur cette thématique. Il existe donc ici une séquence thématique thématique ré.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Rupture thématique et reprise de la thématique générale par M

M fait une intervention réactive et initiative de rupture avec cette thématique horizontale. Par son intervention, elle reprend la thématique générale *expérience familiale difficile* : en effet, elle formule sous forme interrogative la question de la définition pour H de cette expérience :

Enoncé définitoire : *si tu avais un mot*

Locution *d'un côté, de l'autre* pour la question alternative introduite par le terme interrogatif *est-ce que*

Proposition d'adjectifs : *difficile* et *agréable*

RCM50 : si tu avais un mot / est-ce que ce serait difficile d'un côté et agréable de l'autre / ce serait quoi / agréable avec ton père et difficile avec ta mère /

H SUIT M SUR CETTE REPRISE THEMATIQUE PAR SON INTERVENTION REACTIVE EN RCH52 PUISQU'ELLE PROPOSE DEUX ADJECTIFS SUBJECTIFS.

RCH52 : gentil méchant

Continuité thématique sur l'unité thématique expérience familiale difficile catégorie communication non verbale et sur l'interaction hé/ré

M fait une intervention d'ouverture thématique par deux procédés

Intervention déclarative stéréotypée de poursuite : *je continue*

Intervention d'ouverture de la catégorie : reprise de la thématique générale de la RC2 avec embrayeur discursif : *alors la communication*

Intervention avec énoncés définitoires pour ouvrir la catégorie : présentatif *c'est* + préposition *aussi*, présentatif *c'est* + verbe *pouvoir bouger*.

RCM53 : hum /// alors je continue / (…) alors la communication c'est aussi / (…) / la communication c'est aussi ça / c'est pouvoir bouger /

M termine sa réplique par son acte directeur stéréotypée forme mi-complète

RCM53 : (…) / est-ce que cela te fait penser à des choses des points communs et des différences ↑

Continuité thématique sur l'unité thématique actions-réactions, ouverture de la catégorie apprendre et rupture dans le procédé hé/ré suivi par H

Face à l'intervention réactive négative de H, M récapitule tout d'abord sur l'unité précédente puis enchaîne sur l'unité actions-réactions

Intervention de clôture avec un énoncé définitoire hyperonymique : reprise de l'intitulé la *communication* + présentatif *c'est* + locution nominale *plein de choses* + conjonction *comme* + anaphorique démonstratif *ça* en référence à tout ce qui a été abordé

Intervention initiative d'ouverture sur l'unité suivante : embrayeur *alors* + question rhétorique avec les verbes *faire* et *réagir* troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif

M commence ensuite le récit hétérobiographique de cette unité avec la catégorie *apprendre* qu'elle énonce d'emblée : adverbe *déjà* + présentatif *c'est* + catégorie *apprendre* énoncée avec le verbe à l'infinitif. Toutefois, M rompt avec le procédé narratif de l'hétérobiographie qu'elle a utilisé jusqu'ici : en effet, alors qu'elle énonçait toutes les catégories au fur et à mesure et ne faisait intervenir H qu'à la fin de son énoncé hétérobiographique, ici elle interroge H après l'énoncé de cette catégorie.

Elle formule un énoncé explicatif sur la catégorie : la conjonction *donc* signale un premier élément d'explicitation de cette catégorie apprendre + adverbe *comment* introduisant l'objet de l'apprentissage.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Elle énonce ensuite une intervention initiative d'ouverture sur le récit oral en questionnant H sous forme intonative : au lieu d'utiliser le verbe *apprendre* à l'infinitif, elle le conjugue au passé composé deuxième personne du singulier.

RCM54 : (…) // donc apprendre comment cela fonctionne / tu as appris comment cela fonctionnait ↑

Par les interventions réactives positives successives, H suit M dans cette thématique et cette séquence hé et ré et donc dans l'interaction thématique 1 hé/ré. De plus, il y a récit oral dialogal.

Reprise du procédé narratif hétérobiographique : catégories se définir, adopter une attitude et continuité dans l'interaction hé/ré

Suite aux interventions de H, M reprend le récit hétérobiographique selon le procédé expositif : elle énonce les catégories *se définir* puis *adopter une attitude*

La catégorie se *définir* est énoncée explicitement au début de RCM58. L'énoncé hétérobiographique de cette catégorie occupe la majeure partie de la réplique de M

La catégorie *adopter une attitude* est utilisée dans une phrase qui a pour sujet l'anaphorique il référant à Franck , prénom énoncé plus haut

M termine sa réplique par une intervention d'ouverture sur le récit oral avec sa question stéréotypée simple formulée après une pause de quelques secondes

RCM58 : (…) //// est-ce que cela te fait penser à des choses ↑//

L'intervention réactive de H se fait sur la catégorie *adopter une attitude* : elle indique une action avec le verbe *décider* et un comportement verbal adopté à table à travers le verbe *parler*. Son intervention est dans la continuité thématique et séquentielle.

RCH58 : bah à la fin j'ai décidé de parler à table

Un récit oral dialogal débute et se poursuit sur **vingt et un tours de paroles**. Il existe donc ici une séquence thématique hé et une séquence thématique ré ; il existe aussi alors une interaction thématique hé/ré. M fait une rupture thématique en reprenant un énoncé hétérobiographique.

Rupture thématique avec reprise de l'énoncé hétérobiographique sur l'unité précédente, non continuité sur ré

M fait une intervention de rupture avec l'unité thématique en cours et les catégories ; elle reprend l'unité *expérience familiale communicationnelle difficile* en abordant une catégorie à savoir celles des paroles à travers l'item énoncé *reproches*. Son interjection *ah oui* et la adverbe *aussi* montrent qu'elle repense à cette catégorie.

RCM79 : ah oui il y a aussi les reproches

A la fin de cet énoncé hétérobiographique sur les reproches, M ouvre sur le récit oral avec son intervention interrogative alternative stéréotypée reformulée et simplifiée

RCM79 : (…) / cela te fait penser à des éléments ou non ↑

Face à l'intervention réactive négative de H sur le récit oral, M poursuit l'hétérobiographie. Il y a continuité séquentielle mais pas interaction puisque ré n'existe pas.

Enoncé hétérobiographique horizontal mixte

L'intervention hétérobiographique de M est une intervention mixte. A ce niveau, M devrait aborder l'unité thématique *situation de vie après* ; cette unité est abordée selon un autre procédé narratif : il n'est pas énoncé seul, elle le situe dans un énoncé horizontal mixte.

Il y a tout d'abord un premier enchâssement thématique. Alors qu'elle commence sa réplique à partir de l'énoncé de l'unité thématique suivante à savoir *situation de vie après*, elle poursuit sur l'unité thématique *transformations* qu'elle énonce sous forme conjuguée au présent de l'indicatif troisième personne du singulier.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM83 : alors situation de vie après (…) c'est-à-dire comment ils le transforment

Plus loin, elle revient sur la situation de vie après en énumérant des lieux :

RCM83 : (…) / donc il y en a qui vont en foyer / qui vont en pension en internat vipère au poing il va au collège /

Elle s'arrête sur une personne en citant son surnom Poil de Carotte. Elle reprend une unité thématique *actions réactions* par la lecture d'un passage du livre énonçant une réaction *La révolte* et termine sur l'unité thématique *situation de vie après* en énonçant le lieu où il part : *collège* correspondant à la vignette *établissement* de cette unité. Ainsi, elle part de la situation de vie après va sur les transformations, remonte avec un exemple sur les actions réactions et termine cet exemple sur la situation de vie après.

Ensuite, M prend un autre exemple à partir d'autres personnes : désignation générique *les trois personnes* et avec les prénoms. Elle fait plusieurs reprises thématiques

Reprise thématique de l'unité *expérience difficile* sur la catégorie *communication non verbale* explicité à travers l'unité syntagmatique : *pas le droit de bouger*

Reprise thématique de l'unité *actions réactions* : verbe *apprendre* conjugué à la troisième personne du pluriel

Enoncé référant à l'unité *situation de vie après* : substantif *pension* référant à la catégorie établissement de cette unité

Poursuite sur l'unité suivante *transformations* : verbe *apprendre* conjugué troisième personne du singulier.

Elle poursuit ce procédé à partir d'autres personnes citées par leur prénom : Barbara, Marie, Aline.

Continuité sur l'unité situation de vie après avec ouverture ré

Finalement, M reprend le cours des unités thématiques en abordant celle concernant la *situation de vie après*. Toutefois, elle ne fait pas de récit hétérobiographique, elle fait une intervention d'ouverture sur le récit oral.

L'unité est personnalisée : déterminant possessif *ta* répété deux fois dans le groupe nominal *situation de vie après*

L'unité personnalisée est définie avec une catégorie : présentatif *c'est* + substantif foyer

Question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* portant sur le thème de la rencontre - substantif *communication*- mise en lien avec le lieu groupe prépositionnel *au foyer*

H n'ouvre pas le récit oral sur la communication au foyer. M poursuit son questionnement sur plusieurs tours de paroles et finalement, propose de poursuivre à partir de sa question stéréotypée : *je continue* énoncée en RCM90.

Clôture de l'interaction thématique 1

Face à l'intervention réactive de H, M fait d'abord un énoncé enchâssant les deux unités thématiques *situation de vie après* et *transformations*. Elles sont énoncées l'une en tant que complément du verbe *vivre* présent de l'indicatif troisième personne du pluriel et l'autre en tant que verbe conjugué présent de l'indicatif troisième personne du pluriel. Puis, elle fait une intervention d'ouverture sur un récit oral à partir d'une question stéréotypée d'ajout. Face à l'intervention réactive négative de H, M ouvre l'interaction thématique 2 à partir d'une question : interjection *bon* + adverbe *alors* signifiant ici en conséquence + terme interrogatif *est-ce que* + pronom déictique *on* = nous + *faire une histoire* première présent de l'indication troisième personne du singulier.

1.1.7.2 Interaction thématique 2

Faire une histoire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M ouvre donc l'interaction thématique 2 sur la séquence facultative pour H à savoir l'engager vers une histoire. En utilisant la forme déictique *on*, elle signifie dans sa question que cette histoire peut être faite ensemble. Toutefois, elle donne une précision à H dans la suite de sa réplique sur la manière de procéder : verbe *attendre* à la première personne du singulier + possessif *ton* + substantif *histoire* + locution adverbiale de manière *avec impatience*. Cette réplique peut tout aussi bien signifier à H : son histoire peut être faite maintenant ou son histoire peut être faite de manière différée autrement dit seule. En effet, dans cette réplique, il y a un implicite : à la suite de la première rencontre, RR1, H est allée sur l'ordinateur du foyer. Alors que M était dans la salle où se trouve cet ordinateur, H a informé M qu'elle était en train de faire son histoire. M propose à H la séquence faire une histoire plutôt que conter une histoire. En effet, elle fait une intervention d'ouverture interrogative sur le choix des catégories :

terme interrogatif *qu'est-ce que* + modalité du *vouloir* deuxième personne du singulier + proposition avec pronom déictique *on* et verbe *prendre* au présent de l'indicatif

conjonction *comme* + énoncé de la première catégorie *personnages*.

Un choix dialogal a lieu de RCH93 à RCH100. Puis, se construit l'histoire. A la suite de cette construction, M ouvre la séquence contage par une intervention d'ouverture interrogative

RCM124 : alors est-ce que moi je t'en fais une ↑

A la suite de l'intervention réactive positive de H, M ouvre la séquence contage.

Séquence contage d'une histoire par M

L'ouverture se fait à partir

d'une précision sur le procédé narratif énoncé dans deux répliques: futur proche *aller* + verbe à l'infinitif *ajouter* + adverbe *exprès* + groupe nominal quelque chose de différent

d'une décision sur le choix du prénom : reprise du prénom et de l'âge proposé par H

d'une référence au procédé utilisé en RR1 : adjectif déictique *dernière* + substantif *fois* référant à la rencontre

RCM125 : je vais en faire une je vais ajouter exprès quelque chose de différent (rire)

RCM126 : de différent par rapport à la dernière fois alors // donc / je prends mélanie

Face à deux interventions réactives de H, M commence son histoire

Interjection *oui* répétée plusieurs fois

Embrayeur discursif *alors*

Locution d'accroche : *c'est l'histoire*

M fait une intervention de fermeture de son histoire : adverbe *voilà* + substantif *l'histoire*.

M clôt la rencontre par deux interventions

L'une porte sur la poursuite par H du projet à partir de sa question stéréotypée de poursuite du projet : tu as envie de continuer la prochaine fois

L'autre sur le contenu de la prochaine rencontre : groupe nominal avec adjectif déictique *prochaine* + *ça* déictique spatial montrant le thème sur le tableau.

M clôt l'interaction avec des remerciements et des salutations mais aussi en ajoutant une réitération énonciative sur la séquence *faire une histoire* : *j'attends tes histoires avec impatience*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.7.3 Synthèse de RC2

Du point de vue du projet, H s'inscrit dans l'ordre des interactions proposées : interaction1 puis interaction2 avec dans l'interaction1 un ordre dominant hétérobiographie/récit oral et un ordre inversé dans l'interaction 2 histoire/contage.

En ce qui concerne la séquence hétérobiographie/récit oral, M fait l'énoncé hétérobiographique de manière linéaire c'est-à-dire en abordant toutes les catégories les unes à la suite des autres pour une unité et enchaîne ensuite sur le récit oral. Toutefois, M a changé une fois de procédé narratif et une autre fois, M a fait une lecture hétérobiographique horizontale incomplète et complète : l'une partait de la première unité pour aboutir à la dernière unité sur un ou deux exemples en omettant une unité, l'autre partait de la première pour aller à la dernière sans omettre d'unités.

En ce qui concerne les interventions de H, elle est intervenue chaque fois à la demande de M. A un moment, elle a fait un déplacement thématique horizontal : elle a abordé le thème du temps dans celui de la communication. Dans l'interaction thématique2, par rapport à RR1, les éléments choisis par H ont été étoffés par elle. M fait son histoire après H.

1.1.8 Rencontre thématique sur le temps en RT3

1.1.8.1 Nouvelle séquence thématique : séquence d'apprentissage

M fait une intervention d'ouverture sur la séquence d'apprentissages en posant la question stéréotypée de la tâche mémorisation *tu te souviens* et le groupe nominal *histoires de résilience*. M veut savoir si H a compris ce qu'étaient des histoires de résilience. Cette séquence est abordée dans le détail dans l'analyse des stratégies de coping. Ce qui est à noter ici, c'est que M entame en RT3 une nouvelle séquence autrement dit une séquence qui n'apparaissait pas dans les autres rencontres RR1 et RC2 avec H. Cette séquence débute donc en RTM1 et finit en RTM10. A la suite de cette séquence, M entame une nouvelle séquence interactionnelle.

1.1.8.2 Séquence conversationnelle mixte

M entame une conversation ; en effet, en même temps qu'elle installe le matériel, elle aborde

les vacances et les devoirs avec H de RTM12 à RTM22. En RTM22, M reprend dans ce sujet le projet que H avait abordé celui d'être médecin.

le temps et les mésaventures de M de RTM26 à RTH32 en rapport avec le temps puisqu'il y a du verglas et de la neige.

Toutefois, M a introduit en RTM23 aussi une intervention d'apprentissages puisqu'en même temps qu'elle installe, elle interroge H sur la mémorisation du schéma narratif.

Finalement, ayant fini d'installer, en RTM33, M fait une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie.

1.1.8.3 Interaction thématique 1

Mise en situation thématique dans le projet

Avant de commencer l'hétérobiographie, M situe le thème de RT3 dans le projet.

M ouvre tout d'abord le travail de cette rencontre par la phrase stéréotypée de poursuite formulée à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif avec le pronom déictique on = nous : *on continue*.

Puis, elle fait une reprise des thématiques précédentes avec une énumération des thèmes : *relation communication*. Elle indique les thèmes suivants avec le déictique démonstratif *ça*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Elle précise à quelle rencontre H et M se situent : adjectif déictique *troisième*.

Finalement, elle élargit aux rencontres de la phase deux autrement dit elle élargit la mise en situation dans le projet global

Référence aux thèmes de la phase 1 : pronom déictique *on* = nous + verbe *voir* au présent de l'indicatif + groupe nominal avec l'adjectif numéral *cinq* et le substantif *éléments* référant aux thèmes et groupe nominal avec l'adjectif numéral *cinq* et le substantif *rencontres*,

Référence à la phase deux : déictique *après* + verbe *laisser* présent de l'indicatif troisième personne du singulier déictique personnel on = nous + groupe complément tout ça référant au travail avec les thèmeson se revoit une à deux fois

Référence au travail de la phase deux : verbes *rassembler, transformer,* substantifs *écrits, livre,* démonstratif *celle-là* et groupe nominal *une autre* référant à histoires.

Référence à la dernière étape : par la désignation du lieu de la ville Paris.

Ici, M laisse le choix à H pour son histoire

Locutions verbales *tu me dis, tu as envie*

Conjonction *si* utilisée à deux reprises

Verbes *garder, proposer, écrire*

Différents marqueurs lexicaux à différentes histoires : *celle-là, une autre, deux, trois*

Conjonction *comment*

Coordination *ou*

Ainsi, H a le choix de faire une ou plusieurs histoires, elle a le choix d'écrire, elle a le choix de garder, d'en proposer si elle a envie elle le dit à M.

Finalement, M reprend son intervention d'ouverture à travers l'intervention stéréotypée de poursuite du travail formulée sous forme interrogative et à la troisième personne du singulier par le déictique *on* = nous.

Reprise thématique et continuité thématique sur le temps

M ouvre la thématique en la contextualisant avec la rencontre : embrayeur discursif *alors* + adverbe déictique temporel *aujourd'hui* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *être* présent de l'indicatif + énoncé du thème *le temps*.

Après cette ouverture, M fait une reprise des thématiques précédentes : groupe nominal avec l'adjectif déictique *dernière* + substantif *fois* + énoncé du thème *relation, communication* et de leur contenu. Puis, elle revient sur le thème de la rencontre : déictiques temporels là *aujourd'hui* + futur proche *aller* + verbe à l'infinitif *parler* + énoncé de la thème *temps*. Enfin, elle donne un énoncé définitoire du temps avec le présentatif *c'est* et énumère toutes les catégories de cette thématique. Finalement, elle commence par la catégorie *des activités*.

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale temporelle difficile et catégorie des activités et rupture sur l'interaction hé/ré

M fait, en RTM34, une intervention d'ouverture thématique sur la catégorie *des activités*. En effet, après avoir énuméré les différentes catégories, elle pose celle qui va être travaillée avec le déictique temporel *d'abord* et l'énoncé de la catégorie :

RTM34 : (…) / le temps d'abord / le temps des activités

Cette catégorie est abordée de RTM34 à RTM42. Elle est entrecoupée d'hétérobiographie interactive, nous y reviendrons. Finalement en RTM42, M fait une intervention d'ouverture sur le récit oral par sa question stéréotypée d'ouverture du ra simplifiée et contextualisée.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RTM42 : (…) // est ce que cela te fait penser à des choses le fait d'avoir des choses à faire du travail domestique comme on dit ↑

Il y a ici une rupture thématique dans la mesure où à cette intervention d'ouverture du récit oral non seulement H ne répond pas mais en plus, M fait une intervention sur son état émotionnel sur quatre tours de paroles : intervention stéréotypée sur l'état émotionnel *ça va*. Finalement, M reprend l'hétérobiographie sur une autre catégorie. Il y a Hé mais Ré.

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale temporelle difficile catégorie des devoirs

M ouvre l'hétérobiographie, en RTM50, sur la catégorie suivante à savoir celle des devoirs : présentatif *il y a* + énoncé de la catégorie *des devoirs*. Le récit hétérobiographique sur cette catégorie se développera jusque RTM52. A la fin de cette réplique, M fait une intervention d'ouverture sur le récit oral avec l'intervention stéréotypée sous forme interrogative simplifiée et contextualisée

RTM52 : (…) /// est-ce que cela te fait penser à des choses les devoirs ↑ /

Face à l'intervention réactive négative exprimée de manière mimogestuelle, M réitère une intervention d'ouverture sur le récit oral avec une autre formulation en RTM53 puis reprend l'intervention stéréotypée après une interruption de l'extérieur. Face à l'intervention réactive négative de H, M poursuit l'hétérobiographie. Il y a Shé, ouverture de Ré mais pas d'interaction entre Hé/ré.

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale temporelle difficile catégorie le temps quotidien avec intervention initiative de H puis reprise de M

M poursuit à partir de son intervention de poursuite stéréotypée sous forme interrogative et personnalisée : embrayeur *alors* + *je continue*. A la suite de l'intervention réactive positive de H, M fait une intervention d'ouverture thématique sur la catégorie le temps quotidien : présentatif *c'est* + référence au moment de la journée avec le groupe nominal *le matin*. Alors que M donne une précision sur l'hétérobiographie, H intervient. Son intervention réactive est aussi initiative sur son récit oral : son intervention appuie le propos de M avec le mot phrase *oui* et en même temps apporte une information avec le déterminant *tout* employé sous forme négative *pas* et avec la locution adverbiale *quand même*. Cette intervention peut sonner comme une protestation puisqu'elle est énoncée à la suite d'intervention réactive négative, un état émotionnel questionné et avec une voix plus claire et plus haute.

RTH60 : oui cela ne concerne pas tout quand même

M s'empare de cette intervention pour élargir sur un point que H avait abordé à la fin de la projection du film :

Elle fait d'abord une intervention interrogative métalinguistique : *qu'est-ce que tu veux dire*

Elle fait ensuite référence à ce que H avait dit lors de la projection du film : conjonction *quand* + pronom personnel *tu* sujet + verbe *dire* au passé composé et adverbe de temps *après* + verbe *regarder* au participe passé + substantif *le film*.

Ici, un aspect nouveau apparaît : la poursuite de l'hétérobiographie se fait suite à l'intervention de H : M fait une intervention de poursuite avec la forme stérérotypée sous forme interrogative mais ajoute la locution adverbiale *quand même* qui est en écho avec celle utilisée par H dans son intervention. Cette intervention peut alors être ici reformulée de la manière suivante en reprenant les propos de H : *est-ce que je continue même si cela ne te concerne pas pour tout ce que je dis*.

Face à l'intervention réactive positive de H, M poursuit. Elle reprend en RTM64 le récit hétérobiographie sur cette même catégorie avec les autres éléments : présentatif *c'est* + groupe nominal *le matin*. Après la nouvelle interruption, M continue en RTM65. Le récit

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

hétérobiographique sur cette catégorie se poursuit jusque RTM68. A la fin de cette réplique, M fait une intervention d'ouverture du récit oral avec son intervention stéréotypée sous forme interrogative simplifiée.

RTM68 : (…) / est ce que cela te fait penser à des choses ↑

Face à l'intervention réactive négative de H de manière mimogestuelle, M poursuit. Il y a Shé, ouverture Sré mais pas interaction hé/ré.

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale temporelle difficile catégorie le temps à respecter et ouverture du ré puis rupture thématique

M fait une intervention d'ouverture du récit hétérobiographique qu'elle annonce avec son intervention stéréotypée de poursuite sous forme interrogative *je continue* en RTM70. Face à l'intervention réactive positive de H sous forme de marmonnement, M poursuit l'unité sur une autre catégorie : embrayeur *alors* + énoncé du thème *le temps* + présentatif *c'est* + énoncé de la catégorie *le temps à respecter*. M continue donc la thématique ; toutefois, elle va faire une rupture thématique. Elle tente d'ouvrir le récit oral mais face aux interventions réactives de H, elle glisse sur d'autres thèmes :

Elle utilise tout d'abord la même intervention d'ouverture stéréotypée simplifiée

RTM71 : / cela te fait penser à des choses ↑

Face à l'intervention réactive négative de H exprimée de manière mimogestuelle, M relance le récit oral avec le présentatif *y a* + la négation *rien* + verbe *venir* + groupe complément *dans ta tête*

Puis, M glisse du récit oral à l'état émotionnel : glissement du verbe *venir* au verbe *passer*, du groupe nominal *dans ta tête* aux groupes nominaux *dans ton cœur* ou *dans ton corps*.

RTM73 : y a rien qui te vient dans ta tête / il y a rien qui se passe dans ta tête ou dans ton cœur ou dans ton corps ↑

Face à l'intervention réactive négative de H de manière mimogestuelle, M propose de poursuivre. Il y a Shé mais pas Ré, il n'y a donc pas de IHé/Ré.

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale difficile et catégorie état de l'adulte et intervention d'ouverture du ré réformulée

M fait une intervention stéréotypée de poursuite hétérobiographique puis entame la catégorie suivante à savoir l'état de l'adulte en l'énonçant présentatif *c'est* + énoncé de la catégorie *le temps en fonction de l'état de l'adulte*. Elle annonce en même temps la place de cette catégorie : adjectif déictique *dernière*. Elle termine par une intervention d'ouverture du récit oral avec l'intervention stéréotypée d'ouverture du ra simplifiée et contextualisée

RTM76 : (…) et toi est ce que cela te fait penser à des choses le temps en fonction de l'adulte ↑

Face à l'intervention réactive négative verbale de H à peine audible, M fait une intervention interrogative initiative sur l'état émotionnel avec sa formulation stéréotypée *ça va*. A la suite de cette réaction, M fait une autre intervention d'ouverture du récit oral. Elle s'enquiert de savoir pourquoi H ne parle pas :

Question alternative : conjonction *ou alors*

Les deux constituants : locution verbale *avoir à dire* sous forme négative appuyée *rien du tout* à la deuxième personne du singulier et locution verbale *avoir envie* + verbe *dire* à l'infinitif sous forme négative *ne pas* à la deuxième personne du singulier.

*RTM79 : je parle beaucoup hein alors juste que je sois sûre **tu n'as rien à dire du tout** parce que t'as pas d'exemples exactement tu pourrais dire bah non moi c'est comme les autres cela ne me concerne pas je n'ai pas vécu ça ou alors tu penses à des choses mais **tu n'as pas envie de les dire** ↑*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Face à l'intervention réactive négative verbale de H, M poursuit sur l'autre unité thématique. Il y a Shé et non Ré ; il n'y a donc pas de Ihé/ré.

Continuité thématique sur l'unité actions-réactions et catégorie apprendre avec rupture narrative

M poursuit le récit hétérobiographique en RTM80 par son intervention stéréotypée de poursuite mais qui est ici mixte puisqu'elle pointe de manière déictique *ça* l'unité thématique : *je continue sur ça*. Elle ouvre par la question introduite par le terme interrogatif *comment* et le verbe *réagir*. Puis, elle ouvre sur la catégorie *apprendre* utilisée sous forme conjuguée à la troisième personne du pluriel. Pour ce faire, elle fait une rupture narrative au sens où elle rompt avec sa position assise, elle se lève, se déplace vers le tableau et montre la catégorie à laquelle se réfère son énoncé : embrayeur discursif *alors* + déictique spatial *ça*.

Continuité thématique sur l'unité actions-réactions et catégorie se définir

A la suite du récit hétérobiographique sur la catégorie apprendre, en RTM82, M poursuit sur la catégorie *se définir* qui est énoncée telle quelle à la suite d'une pause. En RTM83, M conclut sur ces deux catégories et enchaîne sur l'unité thématique suivante :

Présentatif *il y a* + démonstratif *ces* + adjectif numéral *deux* + substantif *choses*

Présentatif *il y a* + énoncé de la catégorie *apprendre* sous forme de verbe

Présentatif *c'est* + verbes *se concentrer*, *penser* faisant référence à la catégorie *se définir*.

Puis, l'enchaînement sur l'autre unité se fait à la suite d'une pause dans la même réplique.

Continuité thématique sur l'unité situation de vie après avec déplacement de catégorie, enchâssement thématique, rupture thématique et reprise

M commence l'unité thématique situation de vie après ; toutefois, elle rompt la continuité thématique puisqu'elle aborde dans cette unité des éléments appartenant à l'unité précédente. En effet, elle évoque les réactions de Franck et de Myriam face aux devoirs :

prénoms cités des personnes

question rhétorique avec le verbe *faire* synonyme de réagir

verbe *faire* évoquant leurs actions.

référence à la catégorie des devoirs avec les substantifs école, devoirs.

> *RTM83 : (…) qu'est ce qu'ils font tu sais ce qu'il fait Franck je t'ai dit Franck son père ne veut rien entendre et bah Franck il va être dans le car et il va faire ses devoirs et il va cacher ses affaires de classe dans les urinoirs il aime l'école pour lui l'école est une délivrance c'est le mot qu'il utilise Myriam elle va faire ses devoirs dans son lit avec une lampe électrique*

A la suite de ce déplacement, M fait un enchâssement des unités situation de vie après et transformations. Elle parle de la situation de Barbara

Situation de vie après évoquée avec le substantif *études*, référant alors à la catégorie *établissement*,

Transformations évoquée avec le verbe *devenir* et l'énumération de la spécialité du métier et les diverses situations professionnelles

> *RTM83 : (…) / Barbara je t'ai dit sa mère veut qu'elle fasse un bep Barbara va partir à l'âge de dix huit ans et elle va reprendre des études elle va devenir infirmière et puis cadre de santé et aussi formatrice auprès des soignants*

Enfin, M fait une intervention de fermeture de l'hétérobiographie puisqu'elle fait un énoncé définitoire en référence à l'objet du projet : énoncé de l'objet du projet *histoires de résilience* + présentatif *c'est* + déictique anaphorique *ça*. Elle poursuit cette rupture

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

thématique puisqu'elle explicite le but de l'hétérobiographie : présentatif *c'est* + préposition *pour ça*.

M reprend finalement le récit hétérobiographique sur la dernière unité : adverbe conclusif *donc* + groupe nominal avec l'adjectif déictique *dernière* + substantif *chose* + préposition *dans* + énoncé de l'unité *transformations*. M poursuit sur la catégorie récit autrement dit sur le pourquoi des livres puisqu'elle montre les livres : présentatif *il y a* + démonstratif *ces* + substantif *livres*. Elle termine par une intervention d'ouverture non pas du récit oral mais d'une appréciation de H. Elle ouvre ici une nouvelle séquence interactionnelle. Il y a donc eu la séquence hé sans la séquence ré et donc sans l'interaction hé/ré.

1.1.8.4 Séquence mixte

1.1.8.4.1 En lien avec l'appréciation de H

En faisant une intervention initiative sous forme interrogative sur l'appréciation de H, M ouvre une nouvelle séquence interactionnelle qui a à voir avec l'appréciation, l'évaluation de H verbe penser sur le contenu de l'hétérobiographie verbe raconter.

RTM83 : (…) /// qu'est ce que tu en penses de ce que je te raconte //////

Face à l'absence de réponse de H, M reformule sa question

Reformulation annoncée du point de vue métalinguistique : *si je le dis autrement*

Reformulation de l'appréciation : glissement du verbe *penser* au verbe *intéresser*, avec conjonction *comme* + *ça* exprimant la manière de faire.

Reformulation de l'hétérobiographie : glissement du verbe *raconter* au verbe *dire* et reprise du verbe *raconter*.

RTM84 : hein dis moi // si je le dis autrement est ce que cela t'intéresse ce que je te dis des personnes et que je te les raconte comme ça ↑

M poursuit son questionnement sur l'appréciation de M : cette fois, M interroge sur les effets éventuels sur H : verbes apporter, locution verbale faire réfléchir.

RTM85 : est ce que cela t'apporte des choses ↑

RTM 86: est ce que cela te fait réfléchir ↑

Suite aux réponses de H, M entame en RTM91 une reprise d'une séquence d'apprentissages sur l'énoncé définitoire les histoires de résilience. Concernant cet énoncé définitoire, M réitère une question d'évaluation de la part de H : question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser*. Elle formule aussi des citations emblématiques d'attitudes.

RTM92 : qu'est ce que t'en penses quand je te dis ça tu te dis dans ta tête ouais c'est ça toi tu dis ça t'es adulte et moi je ne suis pas encore adulte ↑

RTM93 : je suis là et ça m'énerve ce que tu me dis ↑

Finalement, H fera une intervention réactive et initiative qui fermera cette séquence à la suite de laquelle M ouvre une autre séquence d'apprentissages : l'inscription de H dans le projet.

C'est à la suite de l'intervention réactive et initiative de H que M ouvre sur la séquence thématique du projet. Cette séquence est toujours exprimée sous l'angle de l'appréciation :

question introduite par le terme interrogatif qu'est-ce que + verbe penser deuxième personne du singulier + référence au projet avec le groupe verbal dans lequel se trouve le possessif *ton* + le substantif *vécu* + la forme forte *toi* + le verbe *transformer* + substantifs *histoires* et *livre*,

question reformulée sous une forme simplifiée : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier + pronom *en* référant à ce qui est dit.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Finalement, dans la fin de sa réplique, M pose la question de la raison de l'inscription de H dans le projet à travers le terme interrogatif *pourquoi* + modalité du *vouloir* à la deuxième personne du singulier.

RTM97 : qu'est ce que tu penses de prendre ton vécu à toi pour le transformer en histoire et en faire un livre qu'est ce que tu en penses toi / pourquoi tu as voulu le faire ↑

Toutefois, face aux interventions réactives mimogestuelles de H à deux reprises, M fait une intervention d'ouverture sur l'état émotionnel de H à laquelle H répond de manière positive mais non-verbale. Face à cette réponse, M évoque un poème puis ouvre l'interaction thématique2.

1.1.8.5 Interaction thématique 2 : faire des histoires/conter

Faire une histoire

M fait une intervention d'ouverture de l'interaction thématique 2 sur la séquence faire une histoire : question sous forme intonative s'enquérant de la volonté de H avec la modalité du vouloir à la deuxième personne du singulier reposant sur la séquence 2 de cette interaction avec la locution verbale faire une histoire sous forme conjuguée avec le pronom personnel déictique on = nous.

RTM102 : (cinq secondes) tu veux qu'on fasse une histoire ↑

M ouvre en RTM103 sur le choix des catégories

Terme interrogatif *qu'est-ce que*

Verbe *vouloir* deuxième personne du singulier

Catégories énoncées: *personnage*.

RTM103 : alors on est sur le temps / (mets la vignette) alors qu'est ce que tu veux comme personnage ↑

Le choix se poursuit jusque RTM110. A ce moment, M laisse réfléchir pendant dix secondes H puis lance la narration par un jeu de question/réponse qui débute en RTM111 et se termine en RTM137.

Conter une histoire

M fait une intervention d'ouverture de la séquence conter une histoire par la question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale à la première personne du singulier *faire une* dans laquelle une réfère à histoire + pronom *en* référant à histoire + forme forte *moi*.

RTM 137: bien est ce que j'en fais une moi ↑

Face à l'intervention réactive verbale positive de H, M entame le contage en précisant un nouveau procédé narratif : modalité déontique *il faut* + verbe *introduire* dans la proposition + futur proche du verbe *aller* avec verbe *faire* à l'infinitif + énoncé du procédé *des contes des pourquoi comment.*

*RTM 138: alors alors / **il faut que j'introduise** la dernière fois tu te souviens j'ai fait j'ai fait un conte de randonnée tu te souviens fin la forme de la randonnée le feu qui ne veut pas **brûler je vais faire la tout de suite le conte des pourquoi comment** tu en as déjà entendu parler des contes des pourquoi comment*

M rappelle aussi le procédé utilisé en RC2 : groupe nominal avec l'adjectif *dernière* + verbe *faire* au passé composé première personne du singulier + énoncé du procédé narratif conte de randonnée. Enfin, elle commence son histoire : embrayeur discursif *donc* + futur proche aller + verbe infinitif *dire* avec le pronom complément *te*.

RTM 139: donc je vais te dire comment cela se fait que la météo existe parce que c'est grâce à quelqu'un que la météo existe

1.1.8.6 Séquence de clôture de l'interaction globale

A la suite de son histoire, M termine la rencontre

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En proposant une autre manière de faire : hypothèse sur laquelle s'appuie la proposition exprimée par *si* + sujet de l'hypothèse locution verbale *avoir à dire* sous forme négative *ne plus rien*, proposition exprimée avec la modalité du *pouvoir* présent de l'indicatif avec le déictique personnel *on* = nous + locution verbale infinitive *commencer à faire* + objet du commencement avec le substantif *histoires*.

En énonçant le thème de la prochaine rencontre : verbe *rester* à la forme impersonnelle + complément *nous* + énoncé de la thématique *espace* + adverbe après + énoncé de la thématique *projet*.

En demandant confirmation pour la prochaine rencontre : question sous forme intonative + verbe *se voir* présent de l'indicatif déictique personne *on* = nous + groupe nominal déictique *prochaine fois*

En précisant la date : adjectif numéral *deux* + substantif *semaines*

En interrogeant sur l'appréciation de l'heure : verbe *convenir*

RTM 149: tu sais Hilda si tu as l'impression que tu n'as plus rien à dire sur ton vécu on peut commencer les histoires on peut commencer toutes les deux à faire des histoires

RTM 150: il nous reste l'espace et après projet projet

RTM 152: on se voit la prochaine fois ↑

RTM 153: dans deux semaines

RTM 154: cela va l'heure cela te convient ↑

Finalement, M formule un énoncé récapitulatif de toutes ces questions sous forme déclarative dans lequel elle introduit une suggestion à H sur son travail des histoires.

RTM159 : donc on se voit dans deux semaines pas ce lundi là mais lundi d'après ***et pense à faire une histoire***

1.1.8.7 Synthèse de RT3

Plusieurs éléments nouveaux sont apparus dans cette rencontre :

M entame en RT3 une nouvelle séquence autrement dit une séquence qui n'apparaissait pas dans les autres rencontres RR1 et RC2 avec H.

H ne fait pas de récit oral sur le temps, il manque beaucoup d'interaction Hé/ré et il y a toutes les séquences hé c'est-à-dire avec les unités et les catégories.

Les réponses de H sont mixtes : mimogestuelles, quelques fois à peine audible et aussi absentes.

H suit le récit hétérobiographique et accepte qu'il soit poursuivi lorsque cela lui est proposé.

Elle choisit de continuer sur l'espace et de la même manière, elle choisit de poursuivre à chaque fois lorsque cela lui est proposé,

Il se passe beaucoup de temps pour certaines réponses,

Dans une réplique, M reformule l'intervention d'ouverture du récit oral,

Il y a une continuité thématique concernant l'ordre des thèmes et des séquences.

1.1.9 Rencontre thématique sur l'espace en RE4

1.1.9.1 Déplacement thématique horizontal et vertical : Interaction thématique 2

Rupture dans le mode interactionnel et narratif : proposition par H d'une histoire écrite et continuité horizontal avec RC2

En arrivant avec une histoire écrite et en la présentant à M dès son arrivée, H est à l'initiative d'un déplacement thématique horizontal et vertical :

Déplacement vertical avec rupture de forme : en apportant une histoire, elle ouvre la rencontre sur l'interaction thématique 2 sur la séquence *faire une histoire*. Il y a rupture de forme car

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'histoire est écrite : première personne du singulier *je* + verbe *faire* au passé composé + adjectif numéral *un* + substantif *texte* référant à la thématique 2.

REH1 : J'ai fait un texte

Non seulement avec cette intervention, elle est à l'initiative du changement de l'ordre des thématiques mais aussi de l'interaction. En effet, M indique toujours à H lorsqu'elle commence l'enregistrement. Ainsi, H est ici à l'initiative de l'interaction enregistrée. De plus, avec cette intervention, elle rompt aussi avec le mode narratif car *faire* veut dire *écrire*. Ainsi, la séquence *faire une histoire* renvoie à la catégorie *écrire*. Toutefois, il n'y a pas de rupture interactionnelle entre les rencontres avec M et ce que H a fait et plus précisément, il y a continuité thématique entre la séquence *faire une histoire* en RR1 et RC2 et rupture avec RT3.

le mot phrase *oui* et le pronom *tout* avec le verbe *changer* première personne du singulier au passé composé renvoient à ce qui a été énoncé dans les précédentes rencontres.

Elle est dans la continuité horizontale car elle fait référence à RC2 : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *dire* au plus-que-parfait + prénom du personnage de l'histoire produite en RC2 et initiative avec reprise du verbe *changer* première personne du singulier au passé composé : elle indique dans cette intervention que ce qu'elle a changé concerne le personnage par rapport à SFH en RT3. D'ailleurs, suite à la question de M, H donne plusieurs éléments d'informations sur son histoire : elle en fait un résumé : explicitation de la situation familiale avec l'énumération des membres de la famille, lieu d'habitation, les moments du vécu avec locutions adverbiales *et puis, plus tard* et le verbe conclusif *dire* première personne du singulier présent de narration.

En proposant à M de lire son texte, elle change le fonctionnement narratif : M occupe la place de lectrice silencieuse et non plus d'auditrice de l'histoire de H. Il y a ici introduction de la catégorie *lire* dans la séquence *faire une histoire*.

REH2 : oui en fait j'ai tout changé

REH3 : on avait dit (…) et puis en fait j'ai tout changé (…) lis si tu veux

*REH 6: oui oui / oui c'est toujours mélanie qui vit {**en France** {**avec sa mère avec ses frères avec sa sœur** {**et puis** plusieurs années {**et puis** je pars avec mon père je fais mes études **je dis** que je ne serai pas comme ma mère {**plus tard***

Ainsi, il y a déplacement vertical parce qu'elle ouvre sur l'interaction thématique 2 avec la séquence faire une histoire mais en plus, il y a déplacement horizontal parce qu'elle a fait une histoire seule. Il n'y a pas de rupture interactionnelle horizontale car H s'est appuyée sur ce qui a été vu avec M même s'il reste à analyser l'histoire. Il y a ouverture sur deux thématiques dans la séquence *faire une histoire* : *écrire hors rencontre* et *lire dans la rencontre*.

Les interventions de M sont des interventions réactives interrogatives :

interjection interrogative sous forme intonative *ah bon* et sous forme impérative avec un verbe désignant une opération discursive *dire*. Ainsi, sa réaction est de solliciter H pour plus d'informations mais pas de lui dire qu'elle a vu ses feuilles, ni de lui demander ce qu'il y a sur ses feuilles : elle laisse à H l'initiative de le lui dire.

intervention réactive face à la proposition de H : intervention en écho

intervention réactive face aux informations de H : M ne lit pas tout de suite, M demande un renseignement sur le prénom que H a cité.

intervention réactive interrogative face au paquet de feuilles que M a sous les yeux : M veut savoir s'il s'agit d'une seule histoire. L'implicite repose sur le fait que M a sous les yeux six feuilles écrites recto verso exprimée par les déictiques *là tout ça*. Il s'agit d'une demande d'information exprimée par la locution modale métalinguistique *tu veux dire*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

intervention réactive sur l'information donnée par H dans sa réplique en REM3 : question formulée par la locution modale tu veux + proposition portant sur l'objet de la volonté de H sur le comportement de M exprimée et par le verbe *lire* à la première personne du singulier et par le moment de la lecture avec le déictique *maintenant*.

REM1 : ah bon ↑

REM2 : vas-y dis-moi

REM3 : tu veux que je lise ↑

REM5 : parce que quand tu dis parce que est-ce que c'est toujours l'histoire de mélanie ou pas ↑

REM6 : tu veux dire que là tout ça c'est la même histoire ou pas ↑

REM8 : tu veux que je la lise maintenant ↑

M lit donc l'histoire. **La lecture dure en tout quatre minutes et quarante cinq secondes**. En réalité, H lit son histoire en même temps que M.

1.1.9.2 Séquence thématique du projet d'édition

Déplacement thématique horizontal : thématique de la révision

H fait un commentaire sur la langue : verbe *faire* au passé composé première personne du singulier + adjectif numéral *une* + substantif *faute*.

REH10 : (sourit) j'ai fait une faute (…)

M ne répond pas et continue de lire puis elle émet un ensemble d'évaluations positives sur l'histoire de H autrement dit ici, M lui apporte des éléments d'informations qui se trouvent à mi-chemin entre la thématique de la lecture et de la révision qui se trouve en RV1.

Evaluation positive métaphorique

REM11 : je reste sans voix

Evaluation positive familière avec locution verbale exprimant le fait d'être épatée

REM12 : bah dis donc //

Evaluation positive exclamative répétée cinq fois

bravo

Evaluation positive avec adjectif subjectif super : soit avec le pronom elle, soit avec le présentatif c'est

elle est super c'est super

évaluation positive avec adverbe subjectif bien et répétée avec le présentatif *c'est*, appuyée ailleurs avec l'adverbe *très* répété deux fois, et aussi avec le pronom *elle*

bien c'est bien

c'est très très bien très très bien

elle est très bien

évaluation positive exprimée à travers l'effet produit

cela me donne la chair de poule

évaluation exprimée avec un verbe de félicitation : féliciter

je te félicite

évaluation qui se fait sous forme de blague avec une voix déformée

cela valait le coup d'attendre

évaluation gestuelle : M se lève et danse

évaluation positive énonçant une qualité

tu peux être fière de toi

évaluation positive exclamative répétée trois fois

chapeau chapeau chapeau

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Certaines sont répétées suite à la réaction de H

REM10 : (…) je reste sans voix

REH 11: hein ↑

REM11 : je reste sans voix

REM12 : bah dis donc // bravo elle est super bravo regarde cela me donne la chair de poule

REM13 : // bien c'est bien

REM14 : bravo je te félicite bravo bravo c'est très très bien très très bien

REM35 : tu peux être fière de toi

Un échange a lieu sur l'appréciation par H de son histoire de REM25 à REM35.

Thématique enchâssée: projet-livre et fictionnalisation

En même temps que M félicite H, elle fait plusieurs interventions initiatives en référence avec la phase 2 du projet à savoir la révision et la thématique de fictionnalisation. Ici, il s'agit aussi d'une séquence d'apprentissage dans la mesure où M fait remarquer à H les éléments de fictionnalisation : lieu et personnes.

Demande la date d'écriture de l'histoire : terme interrogatif *quand*,

Indique la manière dont elle va procéder avec l'histoire : verbes *taper*, *photocopier*, *rendre* et la raison avec la préposition *pour*

Fait référence au projet-livre et particulièrement à la fictionnalisation : avec le verbe *reconnaître* sous forme négative, le substantif *livre*, les prénoms choisis, le substantif *lieu* complément d'un groupe verbal sous forme négative

*REM13 : // bien c'est bien **tu l'as écrite quand** que je puisse mettre la date ↑*

*REM14 : **mercredi** (se lève) qu'est ce que j'ai fait de mon sac non mais bravo je te félicite bravo bravo c'est très très bien très très bien*

*REM17 : (note la date) / ce que je vais faire je vais la **taper** sur mon ordinateur je vais la **photocopier pour** avoir ton écriture et je te la **rends***

*REM20 : non vraiment elle est très bien c'est super / je voulais te dire aussi c'est très bien aussi parce qu'on ne va **pas reconnaître pas reconnaître** ni ton père ni ta mère car c'est important cela va être dans un **livre***

*REM22 : donc comme ça tes parents ton père n'aura pas de problème ta mère non plus parce que la petite fille s'appelle **mélanie** elle ne s'appelle pas **hilda** en plus tu **n'as pas mis de lieu** donc tu vois c'est super vraiment super*

M poursuit sur le projet livre

en donnant des informations sur les auteurs : désignation des personnes de manière indéfinie *tout le monde*, et de manière définie avec l'énoncé du prénom avec le verbe *écrire* à l'infinitif dans le groupe verbal

*REM31 : non vraiment c'est très bien très bien bravo vraiment super / chapeau chapeau chapeau / bah dis donc **tout le monde se met à écrire***

REM32 : (…) Bee Lee se met à écrire aussi /

en précisant la suite du travail : groupe verbal avec adjectif déictique *prochaine* + substantif *fois* + préposition sur + substantif *projet* référant à la thématique ; groupe verbal arrêter de faire avec pronom déictique on = nous présent de l'indicatif + substantif les éléments référant aux cinq rencontres + référence à la suite avec la préposition *pour* + verbe *faire* à l'infinitif et substantif *livre*.

REM35 : (…) on se voit la prochaine fois sur le projet lundi parce qu'après on arrête de faire les différents éléments pour faire nos trois rencontres pour le livre /

en précisant la suite du travail pour H : première personne du singulier *je* + verbe *donner* présent de l'indicatif avec complément personnel *te* + groupe complément *tout ce que tout le*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

monde a fait faisant référence au volume + groupe complément prépositionnel *pour voir* explicitant la raison ; locution verbale *si tu as envie* + verbe *ajouter, enlever* ;

REM35 (…) je te donne tout ce que tout le monde a fait en enlevant les noms pour voir et toi si tu as envie d'ajouter des choses ou en enlever

en indiquant la rencontre : verbe *rencontrer* à l'infinitif + désignation de la personne rencontrée par la dénomination de son activité

REM35 : (…) et puis aussi de rencontrer un directeur de collection de l'Harmattan

Ainsi, dans l'interaction thématique 2 qui se présente sous une nouvelle forme, il y a enchâssement d'une séquence thématique de projet-livre.

Cette séquence se poursuit sur des éléments mixtes

L'évaluation par H des histoires de M

Une intervention d'ouverture de M sur des éléments à ajouter à l'histoire de H

1.1.9.3 Interaction thématique 1

Ouverture de l'hétérobiographie sur l'espace de M et rupture de H

M fait une intervention d'ouverture thématique sur l'interaction 1 à savoir hétérobiographie / récit orals. Elle présente le thème de la rencontre : embrayeur discursif donc + adverbe temporel déictique aujourd'hui + verbe terminer présent de l'indicatif pronom personnel déictique on = nous ; cette construction est répétée une nouvelle fois dans laquelle est ajouté l'énoncé de la rencontre. Elle énonce aussi cette rencontre à travers le pronom personnel déictique *on* = nous + le verbe *être* au présent de l'indicatif + l'intitulé de la rencontre substantif *espace*. M fait une incise pour préciser qu'elle n'a pas installé ses étiquettes. Elle les installe donc sur la table puisque H et M se trouvent dans une nouvelle pièce et sur une plus grande table.

REM40 : non ça va donc je la mets là bah chapeau hein bravo bravo bravo / donc aujourd'hui on termine (…) donc aujourd'hui on est sur espace // ah du coup je n'ai pas mis mes étiquettes on est sur espace

M situe le thème de la prochaine rencontre dans la suite du travail : groupe nominal avec adjectif déictique *prochaine* + substantif *fois* + verbe *terminer* présent de l'indicatif déictique personnel *on* = nous + locution verbale *il nous reste* + déictique *ça* + intitulé de la rencontre projet. Elle précise le contenu de cette thématique avec des verbes d'opération discursives : parler, synthétiser et le présentatif c'est + adverbe plus + adjectif subjectif court.

REM40 (…) et la prochaine fois on termine on a expérience on a il nous reste ça projet

REM41 : en fait je te parle du projet mais c'est plus court je termine je synthétise

M fait aussi une proposition de travail à H : elle lui propose de jouer à un jeu celui du *qui suis-je ? qui puis-je devenir ?* : modalité pouvoir pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *jouer* à l'infinitif + formulation des questions du jeu.

REM42 : (rire) et donc je te disais aussi pour terminer on peut jouer au jeu montre en main faire autant de réponse à la question qui suis je ↑ qui puis je devenir ↑

REM43 : toi Hilda qui es tu ↑ que veux tu devenir ↑

Or, H fait ici une intervention d'ouverture rupture thématique en même temps qu'une intervention de déplacement sous forme négative sous forme intonative: pronom personnel déictique on = nous + modalité du *pouvoir* sous forme négative + verbe *faire* à l'infinitif avec le complément anaphorique le référant au jeu + déictique temporel *aujourd'hui*.

REH44 : on peut pas le faire aujourd'hui ↑

M ne suit pas cette proposition ; elle fait à deux reprises une intervention réactive de poursuite sur l'ouverture de l'hétérobiographie concernant l'espace : thématique espace

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

mise en apposition avec la coordination et ou mise en complément avec la préposition sur + pronom personnel tu + auxiliaire + négation ne rien + groupe verbal complément à dire

REM44 : et l'espace tu n'as rien à dire ↑

REM45 : tu n'as rien à dire sur l'espace ↑

Face aux deux interventions réactives négatives de H, M concède de ne pas continuer cette thématique : locution verbale *bon allez* + locution conjonctive *puisque*

REM46 : bon allez puisque tu as fait ton histoire /

1.1.9.4 Nouvelle séquence thématique : qui suis-je ? et tentative de reprise thématique

Cette séquence thématique est réalisée de manière symétrique. En effet, H commence le jeu sous les questions de M et M est engagée par H dans ce jeu. Toutes les deux feront trois minutes montre en main. En effet, lorsque M doit répondre aux questions : H tient la montre, donne le temps à M pour commencer et pour finir. Cette séquence dure de REM50 à REH71.

Toutefois, lorsque les deux personnes auront réalisé le jeu, M reprend son questionnement en rapport avec la thématique de l'espace autrement dit elle fait une intervention d'ouverture thématique sur l'espace : question avec le terme interrogatif *qui* + verbe *être* deuxième personne du singulier + inversion du sujet + préposition *dans* + substantif *espace*.

REM 73: qui es tu dans l'espace ↑

Par son intervention, M tente d'ouvrir sur deux unités thématiques *la situation de vie après* et les *transformations*.

M justifie sa question : locution conjonctive *puisque* + déictique personnel *on* = nous + verbe *être* au présent de l'indicatif + préposition *sur* + substantif *espace*

Elle précise le contenu de la réponse attendue : groupe nominal avec négation : *pas ta vie d'avant* + coordination adversative *mais* + déictique *aujourd'hui*

Un échange a lieu sur le rapport à l'espace de REM73 à REH90. M fait une intervention de fermeture de cet échange par une intervention initiative évaluative sous forme interrogative : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe évaluatif *penser* deuxième personne du singulier. Cette intervention est une intervention de fermeture de la thématique *espace* et une réouverture de la thématique projet.

1.1.9.5 Reprise de la séquence thématique du projet

Evaluation du projet

Cette intervention est effectivement une intervention de réouverture de la thématique projet puisque M interroge H sur le travail fait

Verbe *faire* au passé composé + pronom personnel déictique *on* = nous,

Locution conjonctive *jusqu'à* + adverbe temporel déictique *aujourd'hui.*

Cette séquence débute par une demande d'évaluation. H suit M sur cette proposition d'évaluation en émettant un jugement avec l'adverbe subjectif bien introduit par le présentatif *c'est* à l'imparfait.

REH 91: bah c'était bien

M formule à nouveau deux interventions réactives interrogatives d'évaluation sous forme intonative par une interrogation en écho et par un verbe d'appréciation aimer deuxième personne du singulier au passé composé

REM 91: c'était bien ↑

REM 92: tu as aimé ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ajustement thématique

M revient dans une intervention initiative sur la thématique de l'espace. Elle formule cette intervention à partir du terme interrogatif pourquoi et la termine par un énoncé méta-énonciatif

REM 93: pourquoi aujourd'hui tu t'es dit non pas espace ce n'est pas un reproche c'est juste une question ↑

H fait une intervention réactive et initiative : locution *avoir envie* première personne du singulier au plus que parfait sous forme négative + adverbe *très* + verbe infinitif *faire*

M fait une intervention réactive initiative d'interprétation : locution conjonctive *parce que* + deuxième personne du singulier + verbe *être* à l'imparfait + groupe nominal avec possessif *ton* + substantif *histoire*.

REM 94: parce que tu étais sur ton histoire et parler de ton histoire ↑

Ici, H fait une intervention réactive et initiative ; elle apporte une information à M qui situe H dans la continuité thématique horizontale : verbe discursif *parler* au présent de l'indicatif première personne du singulier + objet de cette discursivité avec le substantif *lieux* + précision de ces lieux avec les groupes compléments de *où je suis* et *où je veux aller*.

M fait alors une intervention réactive d'interprétation interrogative sous forme intonative : interjection *ah* + préposition *dans* + groupe nominal avec possessif *ton* + substantif *histoire* +

L'intervention réactive positive de H par le mot phrase *oui* clôt alors cet échange puisqu'à la réplique suivante, M enchaîne sur la thématique du projet. Ainsi, H suit M sur la thématique de l'espace mais elle fait un ajustement sur la compréhension par M de ce qu'elle a ou non abordé.

REH 95: oui bah j'en parle un peu des lieux de où je suis et où je veux aller

REM 95: ah dans ton histoire ↑

REH 96: oui

M poursuit sur l'ajustement thématique ; son ajustement thématique ne repose pas sur le thème de l'espace mais sur le thème du projet. Elle fait d'abord une intervention réactive avec le nom positif *d'accord* puis une intervention initiative interrogative introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Cette intervention interrogative programme une rupture thématique dans le déroulement thématique de la phase 1 puisque M programme l'arrêt de cette phase et le lancement de l'autre phase : groupe nominal avec l'adjectif *déictique prochaine* et le substantif fois + verbe *commencer* au présent de l'indicatif avec le pronom personnel déictique *on* = nous + le groupe nominal *histoires* avec pour déterminant les et le possessif *tes* + le substantif *livre*. Il y a un présupposé dans cette question qui devient de fait une interrogation interprétative qui demande à être validée : locution verbale *tu veux dire*. Elle se reformule de la manière suivante: puisque tu as fait ton histoire, puisque tu as parlé de toi et donc aussi de ton projet, puisque j'ai dit que le thème du projet était un thème synthétisé, est-ce que tu veux dire que ce n'est pas la peine de continuer de cette manière à savoir hétérobiographie/ récit oral sur le projet et faire une histoire/ contage puisque tu as fait une histoire.

REM 96: d'accord // est-ce que tu veux dire que la prochaine fois on commence à se concentrer sur les histoires sur tes histoires sur le livre ↑

Face à l'intervention réactive positive de H avec le mot phrase *oui*, M fait une nouvelle intervention réactive de demande de confirmation, intervention qui laisse à H le choix de décider : terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + proposition avec le verbe *faire* avec le déictique personnel on =

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

nous + conjonction *comme* + anaphorique déictique *ça* référant à ce qui vient d'être énoncé par M.

REM 97: est-ce que tu veux qu'on fasse comme ça ↑

Suite à l'intervention réactive positive de H, M fait une intervention de rupture sur cette séquence pour ouvrir celle du contage d'une histoire.

1.1.9.6 Interaction thématique 2: contage d'une histoire

M ouvre la thématique *contage* d'une histoire avec son intervention initiative d'ouverture sous forme interrogative : terme interrogatif *est-ce que*. En même temps qu'elle ouvre sur cette séquence, elle annonce la fin de la rencontre : verbe *terminer*. Il s'agit bien de cette séquence puisqu'elle utilise la première personne du singulier et la forme forte moi.

REM 98: alors est ce que je termine sur une histoire moi ↑

Face à l'intervention réactive positive de H, M lui propose une manière faire qui s'inscrit dans la continuité du procédé utilisé jusqu'ici à savoir que H choisisse les éléments même si elle ne raconte pas d'histoire : présentatif *c'est* + forme forte *toi* + verbe *choisir* + préposition *pour* + forme forte *moi* et répétition par deux fois du groupe verbal *à toi de choisir* dans la suite de la réplique. M indique ce qu'il faut choisir : groupe complément avec préposition dans + déterminant tout + démonstratif déictique ça ou le même groupe complément sans le déterminant tout.

REM99 : // c'est à toi de choisir pour moi dans tout ça dans ça à toi de choisir dans ça et à toi de choisir dans ça /

M ne raconte pas tout de suite son histoire

Elle indique d'abord une opération cognitive à faire : modalité déontique *il faut* + proposition avec le verbe *réfléchir* première personne du singulier

REM 104: alors j'ai une idée il faut que je réfléchisse un tout petit peu donc (8 secondes)

Elle la situe ensuite dans l'intertextualité : avec les films Madagascar et L'âge de glasse.

REM 105: donc du coup comme j'ai vu Madagascar y a pas très longtemps cela va m'aider

REM 106: que le lion parle et tout c'est ça il y a bien c'est ceux là l'âge de glace c'est avec le tigre et le mammouth

Elle cite ensuite les personnages en rapport avec le choix : groupe verbal avec le verbe infinitif *dire* qui a pour complément *me* et le substantif *lion* référant au choix du personnage par H

*REM 104: alors j'ai une idée il faut que je réfléchisse un tout petit peu donc (8 secondes) alors voilà tu sais pourquoi tu as bien fait de **me dire lion** ↑*

REM 107: Madagascar c'est avec le lion l'hippopotame la girafe et le zèbre ↑

Suite aux interventions réactives positives de H, M fait une intervention d'ouverture de son histoire : embrayeur discursif *alors* + phrase d'accroche *c'est l'histoire d'un lion*. Un aspect nouveau apparaît ici encore c'est que H rit beaucoup face à l'histoire.

M fait une intervention de fermeture de l'histoire introduite par la locution *et voilà* : *et voilà l'histoire du lion qui vit une situation agréable*. Son intervention est suivie d'une intervention initiative d'évaluation stéréotypée de son histoire : *qu'est-ce que tu en penses ?* A la suite de l'intervention réactive positive de H, M lance une intervention initiative stéréotypée sur l'état émotionnel de H : ça va. Suite à l'intervention réactive positive de H, elle précise ce qu'elle va faire : verbe taper. Elle donne ensuite une information pour la rencontre suivante sur ce qu'elle fera: verbe *dire* première personne du singulier présent de l'indicatif avec le complément personnel *te* + groupe nominal avec l'adjectif temporel déictique *prochaine* + substantif *fois* + conjonction *comment* + futur proche du verbe aller pronom personnel déictique on = nous + verbe infinitif *procéder* +

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

groupe complément avec préposition *pour* + substantif *livre*. Autrement dit, elle parlera du projet-livre à la prochaine rencontre.

Elle conclut la rencontre en remerciant, salue et félicite à nouveau.

REM 124: je te remercie pour ton histoire je te dis au revoir et je te dis bravo encore bravo

Elle fait une pause. Comme H ne part pas alors que M range ses affaires, M fait la conversation en lançant différents thèmes.

REM 124: je te remercie pour ton histoire je te dis au revoir et je te dis bravo encore bravo ///// alors tu es bien ici ↑

1.1.9.7 Séquence conversationnelle mixte de clôture

M fait une intervention initiative sur la situation de H au nouveau foyer. Suite à l'intervention réactive positive de H, en rangeant les livres apportés, M fait une intervention initiative sur la possible lecture par H de ces livres : locution adverbiale de probabilité *peut-être un jour* + verbe *lire* au futur deuxième personne du singulier + substantif les *histoires* référant à livre.

REM 126: ah je suis contente // (range les livres) peut-être que tu les liras un jour les histoires que je t'ai racontées

M continue un début de réplique sur cette possibilité en lui indiquant qu'elle lui donnera les références. Puis, elle informe H de la possibilité de recontacter M : elle lui explique comment par le biais de l'éditeur. H fait une intervention réactive et initiative sur les livres : verbe *aimer* au conditionnel + verbe *lire* à l'infinitif + complément *le* et démonstratif *celui-là* référant au livre de Lorène.

REH 129: (rire) j'aimerai bien le lire celui là

M resitue le contenu biographique du livre. Un échange a lieu sur ce contenu. Ensuite, H réitère son envie de lecture suite à la question de M mais en plus, elle formule son intérêt pour un autre livre avec le démonstratif *celui-là* et l'adverbe *aussi* :

REM 135: tu as toujours envie de le lire ↑

REH 136: oui et celui là aussi

M lui rappelle le contenu avec une évaluation sur ce contenu : adjectif *difficile* comme attribut ou comme épithète, appuyé par un adverbe *plus*

REM 136 : il est difficile

REM137 : des choses difficiles

REM138 : plus difficile

Suite aux interventions réactives positives de H, elle encourage cette possible lecture. Finalement, M clôt la rencontre par la formule déictique *à bientôt*.

1.1.9.8 Synthèse de RE4

Au cours de cette rencontre, H n'a pas le même comportement que celui qu'elle avait en RT3 : elle est gaie tout au long de la rencontre. Elle rit beaucoup.

La thématique du projet joue bien son rôle ici de thématique mobile puisqu'elle peut être abordée au début de la rencontre suite à un événement nouveau : l'histoire écrite par H. De plus, il s'agit bien aussi de séquence thématique puisque dans l'interaction 2, la séquence faire une histoire est réalisée indépendamment de la séquence conter. Enfin, il y a bien la réalisation d'un choix individuel réalisé par H puisqu'à aucun moment, M lui a demandé de faire une histoire écrite. M a laissé le choix lors de la prise de contact mais n'a jamais utilisé le verbe écrire lors des rencontres RR1, RC2 et RT3. Elle a vu H faire une histoire sur l'ordinateur du foyer et a encouragé H à continuer.

Plusieurs éléments nouveaux sont apparus dans cette rencontre parce que H est arrivée avec une histoire de résilience qu'elle a écrite seule.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'interaction thématique 2 se trouve scindée en deux : la séquence faire une histoire est dissociée de la séquence conter une histoire, l'une est au début, l'autre à la fin de la rencontre.

Dans la séquence faire une histoire, les rapports de places ont été modifiés : M et H ont lu l'histoire

Des séquences indépendantes sont enchâssées : la séquence projet a été enchâssée dans l'interaction thématique 2 ; elle a bien son rôle de mobilité proposée dans la partie théorique.

Une nouvelle séquence thématique se déroule avec le jeu du *qui suis-je* ; elle permet à M de reprendre la thématique de l'espace sur le récit oral.

Il y a eu un inversement thématique. L'interaction 2 séquence 1 a eu lieu au début. L'interaction 1 a débuté puis a été supplanté par la seconde.

Il y a eu enfin un retour de l'interaction 1 après l'interaction 2 avec toutefois une rupture.

Il y a l'évocation par H d'un récit oral sur l'espace dans l'histoire.

L'hétérobiographie est inexistante sur l'espace.

1.1.10 Rencontre en RP5 = thématique du projet d'édition et révision

1.1.10.1 Le projet d'édition

> Il n'y a pas de rencontre sur la thématique du projet d'un point de vue hétérobiographique/récit oral et faire une histoire/contage. Cette rencontre est une rencontre mixte car elle n'est pas vraiment une rencontre de révision comme cela était théoriquement prévu (chacun de ses éléments sera repris dans l'analyse des autres stratégies) :

elle sert de rencontre de transition entre les rencontres de la phase 1 et les rencontres de la phase 2 car elle reprend quelques éléments hétérobiographiques sur le projet et reprend les histoires de H.

Elle présente le projet livre avec les activités à venir avec trois documents à l'appui : les propositions de révision, un document de révision et le volume dans lequel se trouvent toutes les histoires.

Quelques activités sont réalisées.

Des thèmes qui auraient dû être abordés en RP5 le sont ici : inscription de H dans le projet, lecture des autres jeunes.

> M fait d'abord une intervention d'ouverture de la phase 2 : pronom déictique *on* = nous + verbe *être* au présent de l'indicatif + groupe complément avec le substantif *phase* et phrase avec le pronom déictique *on* + verbe *faire* au présent de l'indicatif + déterminant possessif *notre* + substantif *livre* ; phrase avec pronom déictique personnel *on* = nous + verbe *être* au présent de l'indicatif + préposition *sur* + substantif *livre*. Puis, M aborde les différents éléments évoqués ci-dessus.

Rencontre de transition : quelques éléments

M fait la transition avec les rencontres précédentes : elle donne à H ses histoires avec ses propositions de révision. Un échange a lieu sur les histoires et leur appréciation par H de RV1M9 à RV1H15.

> *RV1M 9: je vous ai rapporté votre œuvre*

M resitue le thème du projet : elle fait référence au thème avec les substantifs *thème, ligne éditoriale, thème d'écriture, projet d'écriture, projet de livre* et avec sa désignation *histoire de résilience*. Un échange a lieu sur ce thème de RV1M25 à RV1H33 sur le thème.

> *RV1M25 : ok il faut être d'accord / alors **projet d'écriture** tu vois le directeur de collection il va venir pour **le projet de livre** et **le projet d'écriture** c'est ce qu'on a fait ensemble c'est-à-dire c'est **un thème** nous notre **thème d'écriture** je l'ai dit dès le départ c'est **histoire de résilience***

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ensuite, M fait une intervention initiative hétérobiographique : elle explique dans une réplique pourquoi les personnes ont écrit : les personnes sont présentées avec le présentatif *il y a* + pronom *en*, le pronom complément *leur*, la désignation indéfinie les *personnes que j'ai rencontres* ou encore le substantif *autres*. L'écriture est énoncée à travers le verbe *écrire*. La raison est énoncée à partir de locutions conjonctives *parce que, pour que,* la locution verbale *avoir donner envie*, verbe *vouloir*, préposition *pour* + anaphorique *ça,* préposition *pour* + verbe *aider* ou verbe *servir.*

> *RV1M 34: (…) il y en a qui ont écrit parce que d'autres avaient écrit ils avaient lu et cela leur a donné envie d'écrire d'autres veulent écrire pour aider d'autres personnes des enfants par exemple les personnes que j'ai rencontrées elles ont écrit pour ça pour que leur vécu serve à d'autres personnes à des enfants (…)*

Présentation des activités à venir

M annonce tout d'abord à H la venue du directeur de collection : indication du jour de la semaine *vendredi*, du lieu avec désignation du foyer et des personnes rencontrées avec le pronom *vous* + le pronom *tous* :

> *RV1M3 : vendredi il y a un directeur de collection qui va venir à (Nom du Foyer) pour vous rencontrer tous*

Un échange a lieu de RV1M3 à RV1M7 sur le directeur de collection. M fait une intervention d'ouverture sur les activités à venir : déictique personnel *nous* mis en apposition + déictique personnel *on* = nous + locution verbale *avoir à faire des choses*.

Elle évoque ensuite l'utilisation des histoires de H :

par des personnes : désignation indéfinie *d'autres personnes* + manière d'utiliser avec le verbe *lire*

> *RV1M16 : (…) cela te dérange que d'autres personnes lisent ce que tu as fait*

par d'autres jeunes avec M : complément *me* + verbe infinitif *servir* + objet de cette action possessif *tes* + substantif *histoires* + désignation des personnes concernées *d'autres jeunes*. Un échange a lieu sur cette idée de RV1M18 à RV1M25.

> *RV1M18 : et si moi j'ai envie de me servir de tes histoires avec d'autres jeunes (…)*

M propose ensuite à H une activité : emploi du verbe *proposer* à l'infinitif avec complément personnel *te* + présentatif *c'est* + verbe infinitif *de relire* objet de l'activité à venir.

> *RV1M 34: (…) maintenant moi ce que je vais **te proposer** moi **c'est de relire** tous tes textes d'accord*

M poursuit dans la réplique suivante toutes les activités à réaliser pour H : groupe verbal *se poser la question*, verbes *améliorer, ajouter, enlever, réfléchir, faire* ; une alternative exprimée sous forme d'énoncé mininal positif, négatif successif : *tu acceptes, tu n'acceptes pas*. Un échange a lieu sur les deux textes : M explicite les propositions qu'elle a faites de RV1M35 à RV1M40.

> *RV1M 35: tous tes textes et de cibler moi je les ai rapportés et de là celui là celui là et celui là j'en ai trois les deux là je les avais construits avec toi en mettant bout à bout ce que tu avais dit et donc tu vas voir pourquoi j'ai mis auteure donc il faut **se poser la question** si c'est une histoire de résilience et aussi en lien avec les propositions que je te fais* améliorer ajouter enlever *des choses de tes textes **tu acceptes tu n'acceptes pas** // **ajouter** des dialogues **ajouter** une façon de raconter d'ajouter des éléments donc ça soit tu le fais je te le donne tu **réfléchis** de ton côté (…)*

En RV1M46, M présente l'ensemble des textes à savoir le volume à H de manière déictique : *moi j'ai tout ça*. Un échange a lieu sur le volume de RV1H46 à RV1M93.

1.1.10.2 Déplacement thématique : des activités réalisées dans la rencontre

Dans la présentation des propositions de révision du récit de H, M fait une suggestion qui est suivie par H dans la rencontre. La modification est donc faite d'emblée. Cette révision

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

concerne la fictionnalisation référentielle sur le nom du foyer que H donne dans son récit. M propose de modifier le texte par l'emploi du verbe *enlever*.

RV1M 41: donc t'es d'accord pour enlever ↑

H fait une intervention réactive positive qui permet de faire d'emblée la révision en RV1H92.

Plus loin dans la rencontre, M aborde le thème de la signature du récit et des autres histoires : référence au récit avec le démonstratif *ce* et le substantif *texte* + verbe *signer* au passé composé forme négative. Elle indique l'activité à venir : modalité déontique au futur proche avec le verbe *aller* + infinitifs falloir *choisir* et modalité déontique au présent de l'indicatif + l'objet de cette activité est exprimé avec les substantifs *nom d'auteur* et pseudo et le verbe *réfléchir*.

RV1M117 : (…) ce texte il n'est pas signé il va falloir choisir un nom d'auteur tu peux mettre un pseudo il faut que tu réfléchisses aussi

Cette signature va en fait être travaillée de RV1H117 à RV1H135 dans cette rencontre.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Jim

1.1.11 Temps1 / textes 1 : premier moment

1.1.11.1 Organisation horizontale

1.1.11.1.1 Interaction thématique 2 ininterrompue sur quatre moments : conter / faire des textes

Conter ou le contage hétérogène /M1

Jim fait des textes comme il l'avait annoncé lors de la prise de contact. Ces textes sont faits après cette prise de contact mais aussi et surtout après le film. Le film apparaît ici comme une histoire qui a été racontée à Jim.

Jim situe les présents écrits par rapport à l'hétérobiographie préliminaire et l'hétérobiographie filmique. En effet, M fait une intervention interrogative sur sa pratique d'écriture et Jim fait une intervention réactive négative et initiative informant M du moment de son écriture avec l'adverbe après + substantifs rencontre et film.

R1M6 : est ce que tu écris depuis longtemps ↑

R1J6 : non comme ça je les ai écrit après la rencontre le film quoi

Autrement dit, les textes de Jim ne suivent pas une histoire que M aurait pu lui raconter mais se font suite au film.

Faire des textes avant la première rencontre/M2

Les textes faits par Jim sont faits en dehors de la première rencontre avec M. Il avait choisi une forme lors de la prise de contact et un mode narratif : l'écriture du vécu. Il semble que cette forme soit bien celle de ses textes ; en effet, il explicite la forme de son écriture avec le groupe nominal possessif première personne du singulier et le substantif ayant comme trait définitoire le rapport au vécu mon passé. Ainsi, il réalise une écriture autobiographique.

T2 Je (…) raconte mon passé

Catégorie Lire / M3

Jim évite une interaction thématique sur les textes avec M même s'il ouvre la catégorie lecture : il ne donne pas directement ses textes à M : il les fait donner par l'éducateur. Autrement dit, il fait lire ses textes à M sans sa présence et donc en dehors d'une interaction thématique. Toutefois, il semble qu'il y ait les marques d'une interaction ininterrompue puisque Jim semble s'adresser à un lecteur qui peut être M. Il emploie le pronom personnel vous en complément du verbe raconter première personne du singulier.

T2 Je vous racontes mon passé

M lit donc les textes avant la première rencontre dans un moment C différent du moment A hétérobiographie et du moment B de l'écrit avant la première rencontre en face-à-face. Sa lecture doit donc déterminer de quoi il s'agit et cherche donc, comme cela est décrit ci-dessous, les éléments du schéma narratif autrement dit s'il y a interaction ininterrompue entre l'hétérobiographie et le récit écrit ; en effet, puisqu'il s'agit de récit autobiographique, les éléments sont mis en lien avec la séquence hétérobiographique. Dans la rencontre R1, M fait référence à sa lecture passée des textes : elle remercie et évalue les textes. Si elle évalue les textes avec l'adjectif bons et si elle remercie, cela signifie qu'elle les a lues avant la rencontre.

Catégorie Parler des textes /M4

Jim a dit à EP que M peut faire ce qu'elle veut des textes car il ne veut pas revenir sur ce qu'il a écrit. Autrement dit, il évite l'interaction avec la catégorie *parler des textes* mais en

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

plus, il annule aussi la phase 2 de révision. Toutefois, M est à l'initiative de l'ouverture de cette catégorie : elle se trouve dans le foyer où a été placé Jim puisqu'elle a rendez-vous avec une jeune. M se trouve dans un bureau au même étage et dans le même couloir de la chambre de Jim. M laisse sa porte ouverte. Lorsqu'il arrive avec l'éducateur, M se montre dans le couloir. L'éducateur et Jim viennent saluer M. M remercie Jim pour ses textes, le félicite et lui propose d'en faire d'autres et pour ce faire, de se rencontrer. Jim accepte après sa séance de musculation de venir parler de ses textes. Parler de ses textes fait basculer l'interaction ininterrompue vers une interaction en continu mais aussi vers une autre interaction thématique à savoir l'interaction thématique 1 puisqu'il s'agit d'une interaction sur le projet.

1.1.11.1.2 Interaction thématique 1 ininterrompue : hétérobiographie filmique / récit écrit

1.1.11.1.2.1 Hétérobiographie : les unités

Unités hétérobiographiques et hétérobiographie filmique

Lors de la prise de contact, M présente le projet d'édition : faire un recueil d'histoires de résilience. M montre le recueil. Elle définit les histoires de résilience en montrant les livres qu'elle pose sur la table du salon devant les jeunes puisque tous sont assis sur deux canapés différents qui se trouvent devant la table de salon. M aborde la manière de faire des histoires de résilience : partir du vécu et le transformer. Elle expose donc les étapes : partir du vécu des personnes et ensuite, parler de son vécu, puis, transformer en histoire en deux temps, M transforme en histoire et ensuite, le jeune. Elle précise qu'il faut au moins une histoire autrement dit toutes les rencontres n'aboutissent pas forcément à une histoire. Par ailleurs, s'ils souhaitent faire plusieurs, ils le peuvent. Enfin, elle précise pourquoi elle emploie le terme *histoire* : ils peuvent raconter leur vécu mais ce vécu doit être transformé pour être publié : transformer en fiction ou alors juste ajouter/enlever des éléments pour qu'ils ne soient pas reconnus. En ce qui concerne la définition des histoires de résilience, M aborde les quatre points de définition avec les unités. En effet, M montre les vignettes des quatre principales unités : vivre une expérience familiale difficile et résister en développant des stratégies, des actions, puis se construire dans une autre situation de vie après c'est-à-dire transformer ce qui a été vécu. Puis, M fait le lien avec la projection du film. En référence à la projection du film, M énonce les cinq principales catégories de l'unité *expérience familiale difficile* et de l'unité *actions-réactions*.

M montre ainsi visuellement ces unités : ils peuvent voir les unités sur lesquels travailler l'histoire. M propose aux jeunes de venir voir le film qui permet de comprendre les histoires de résilience : car il permet de comprendre ce que le personnage fait face à une expérience familiale difficile de maltraitance et aussi ce qu'il devient après. M indique que de nombreuses personnes ont vécu des expériences difficiles et les ont transformées et une possibilité de transformation est l'écriture, un livre racontant son histoire.

1.1.11.1.2.2 Récit écrit : continuité sur les unités en lien avec le film

Continuité sur l'unité personnage

Jim a écrit quatre textes : les trois premiers ont été écrits seuls et le quatrième avec son frère. Dans ses trois textes, se trouve l'unité personnage puisqu'il parle de lui à la première personne du singulier.

L'histoire de Vipère au poing dans le film commence avec la voix intérieure du narrateur adulte. L'image est celle d'un narrateur adulte. Toutefois, les premières images sont celles du livre de l'auteur avec le titre en apparence et le nom de l'auteur, par ailleurs donné par M. Implicitement, cela signifie que c'est l'histoire qu'il va nous raconter et que c'est son

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

histoire. En effet, il y a redite puisqu'il fait une phrase d'accroche qui projette le spectateur dans le passé : je ne savais pas que … Le spectateur qu'est Jim a donc le nom et le prénom, la situation de vie actuelle de l'auteur (du moment du film) et l'annonce d'un retour vers le passé.

Jim explicite ce qu'il fait en même temps qu'il commence le récit par une phrase d'accroche : verbe *raconter* première personne du singulier + syntagme passé

Il se présente : *en temp qu'enfant maltraité*

Je vous raconte mon passé en tant qu'enfant maltraité

Hétérobiographie / récit écrit : continuité sur l'unité expérience familiale difficile

Lors de l'analyse du film, M rappelle qu'avant l'expérience familiale difficile du personnage, il y a la période de vie avec la grand-mère. De plus, M évoque la relation avec le père qui est distincte de celle avec la mère. M distingue donc trois personnages : père, mère et grand-mère. L'expérience familiale difficile du personnage commence au retour de la mère et du père dans le domaine familial suite au décès de la grand-mère. Le personnage montre une entente avec le père. il y a une scène de violence physique de la mère sur les enfants. Jim évoque l'unité expérience familiale difficile à plusieurs reprises avec notamment le participe passé maltraité

T1 Maltraité par mon père (…)

T2 Je vous racontes mon passé en temp qu'enfant maltraité

Hétérobiographie / récit écrit : unité actions-réactions

Dans l'analyse du film de Vipère au poing, M évoque toutes les actions avec l'*expérience familiale difficile* dont la catégorie *gérer le ressenti*.

Catégorie *gérer le ressenti* : Jim évoque son ressenti avec les substantifs *tristesse, peur, cris* et le verbe *pleurer* qu'il met en relation avec un membre du couple parental : *le père*.

T2 Je vous racontes mon passé (…) éduquer dans la violence, dans la tristesse et la peur, je me rappel, des crie (…), la peur au ventre mes frère (…) je me rappel (…) d'avoir pleurer

T1 je suportait, les cries et la misère, j'ai trop pleurer

Catégorie *apprendre* : Jim évoque son apprentissage

T1 J'ai apris par mon passé

Unité situation de vie après : le présent et transformations

Situation de vie après l'expérience familiale

Jim évoque sa situation de vie après la vie familiale en employant le présent.

T1 Ma vie je la rescent (...)

Il met en lien avec des éléments qui peuvent être placés avec l'unité *transformations*

Catégories *actions reprises* : évocation du ressenti et des actions, verbe *apprendre*, catégorie *apprendre* avec le verbe *servir de leçon*

T1 place à la rage et à la haine, en manque d'amour, j'ai le cœur arracher je me sens seul, face à mon futur et à moi-même

T1 J'ai (…) à apprendre tant de chose à faire

T1 ça ma servie de leçons

Catégorie *récit* : le titre, reprise du titre en phrase de texte, modalité *vouloir* au conditionnel première personne du singulier + *dire*

T1 J'ai tant de choses à dire

T1 Je voudrait tant, dire à ma mère (…) dire à mon père

Catégorie *construction* avec le substantif *projet* avec le possessif *mon*

T1 Mon projet, pour mon futur, c'est la réussite

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.11.2 Organisation verticale

1.1.11.2.1 Interaction thématique 1 en continu

1.1.11.2.1.1 Thématique du projet

Projet de publication

M fait référence au projet global de publication avec le substantif livre qu'elle met en lien avec les textes de Jim

R1M1 : Je te remercie pour tes textes tu sais ils sont très bons j'aimerais bien en parler avec toi pour savoir si je peux en prendre un ou plusieurs pour le livre

Elle fait référence au projet avec le substantif livre mais elle distingue le contenu : avec l'expression alternative *soit*, *soit* et un groupe complément déterminant le contenu livre avec la préposition *avec* + substantif *contes*, et préposition *avec* + substantif *vécu*

R1M12 : (…) je vous propose de faire un livre alors soit de faire un livre avec des contes soit avec plus sur le vécu mais en transformant aussi pour ne pas que cela soit reconnu (…)

Pour expliciter, M fait référence aux livres de l'hétérobiographie de manière déictique et explicative : démonstratif déictique *là* + présentation du contenu avec le présentatif *il y a* + démonstratif *ceux* + relatif *qui* + référence à un récit autobiographique avec le groupe verbal *raconter* au passé composé *exactement comment cela s'est passé* et référence à la fiction avec le groupe verbal au passé composé *faire un roman ou un film*

R1M12 : (..) là il y a ceux qui ont raconté exactement comment cela s'est passé et il y a ceux qui ont fait un roman ou un film comme le film que nous avons vu

M fait référence à la nature du film vu ensemble : substantif *film* + groupe verbal *voir* première personne du pluriel au passé composé + substantif *auteur* + présentatif *c'est* + référence à l'autobiographie avec le groupe nominal possessif *sa vie* + référence au travail réalisé sur sa vie avec le verbe *romancer* dans la subordonnée dont il est le sujet anaphorique du substantif *auteur*

R1M12 : (…) comme le film que nous avons vu

R1M13 : eh bien l'auteur c'est sa vie qu'il a romancé (…)

M fait référence au projet éditorial de publication : elle cite ce projet éditorial avec le syntagme nominal *histoires de résilience*

R1M9 : tu sais que le projet c'est de faire des histoires de résilience ↑//

M informe Jim du travail que lui devra réaliser : modalité déontique au futur + verbe *changer* dans la proposition subordonnée avec l'indication de ce qu'il y aura à changer avec les substantifs *prénom* et *nom*.

R1M15 : tu peux écrire ton vécu après il faudra qu'on change peut-être ton prénom ton nom

Projet de publication individuelle

M propose à Jim un projet individuel : avec une condition énoncée par la conjonction *si* + le nombre de textes avec l'adjectif numéral *quinze*, avec une possibilité énoncée à travers le modal *pouvoir* troisième personne du singulier au présent déictique personnel *on* = moi + directeur, avec une publication individuelle clairement énoncée à travers la préposition *pour* + le complément personnel *toi* + adjectif *seul*.

R1M22 : donc si tu en fais au moins 15 et bien on peut envisager de faire un livre pour toi seul

Ce projet est resitué en référence au schéma narratif et ses éléments formulés sous forme directive

Locution adverbiale de condition *par contre*

Verbe *faire* deuxième personne du singulier au présent

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Explicitation du projet éditorial avec les groupes nominaux *le thème de la résilience*, *ton vécu*, les complétives *ce que tu as fait*, *ce que tu fais pour résister et te construire*, *ce que tu penses faire*.

Référence aux unités de l'expérience familiale difficile : impératif deuxième personne du singulier du verbe *regarder* + énoncés des thèmes avec les substantif *communication, relations, espace, temps* et *projet*

Référence à l'unité *actions-réactions* avec le groupe nominal *les façons de réagir*

Référence à l'unité *situation de vie après* avec l'énoncé de cette unité

Référence à l'unité *transformations* avec l'énoncé de cette unité

M situe le projet individuel dans le projet éditorial avec les éléments du schéma narratif : locution *en lien avec* + référence au schéma narratif avec le substantif pluriel *thème*, adverbe *sinon* + présentatif *c'est* sous forme négative *ne pas* + locution *en lien avec* + syntagme nominal *projet éditorial*.

R1M26 : pas de problème du moment que c'est en lien avec des thèmes sinon tu sais ce n'est pas en lien avec le projet éditorial

M définit le projet éditorial avec le groupe nominal *un livre* suivant un thème précis

R1M27 : tu sais le fait que c'est un livre suivant un thème précis

Ainsi, un échange a lieu sur le livre possible de Jim jusque R1M36.

Définition des histoires de résilience et projet

M propose la définition des histoires de résilience en la contextualisant avec l'hétérobiographie. Elle fait référence aux livres : question intonative avec le verbe *voir* deuxième personne du singulier + le substantif pluriel *livres* + déictique démonstratif *là*.

R1M11 : (…) tu vois les livres là ↑

Elle fait référence au récit avec le verbe *raconter*

R1M12 : c'est des personnes qui racontent (…)

M définit le second point du premier élément de définition des histoires de résilience qu'elle met en lien avec le film vu avec Jim

et tu te souviens enfin moi je me souviens tu avais ri quand il regardait sa mère à table parce que cela l'emmerde et bah ça c'est une manière d'agir de résister

1.1.11.2.1.2 Interaction thématique en continu 1 : récit oral

Plusieurs unités biographiques sont aussi abordées de manière indirecte sur ce qu'il est, ce qu'il fait et où il vit.

Situation de vie présente

En effet, lorsque M lui demande où lui écrire, Jim indique son lieu de vie et ce qu'il en pense. De même, au début de leur rencontre, Jim a parlé de sport, M l'interroge sur cette activité. Enfin, M l'interroge sur sa scolarité et lui parle de projet professionnel.

Ce qu'il est ou ce qu'il aime

Dans la mesure où Jim reste assis face à M, M aborde alors d'autres thèmes : les films qu'il aime, les animaux.

1.1.11.2.2 Interaction thématique 2 en continu : séquence faire des histoires

Catégorie écrire

Dans R1, M ouvre d'emblée l'interaction thématique 2 : puisqu'elle ouvre la catégorie lire en faisant référence à sa lecture passé. Elle évalue et remercie Jim. Toutefois, elle ne prolonge pas cette catégorie, elle ouvre aussitôt l'unité *écrire*. Mais elle ouvre cette unité

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

avec une précision : elle veut que cette ouverture se passe dans l'interaction. En effet, sa phrase porte bien cette idée. Elle formule une proposition à Jim avec le verbe *proposer* première personne du singulier mais cette proposition ne porte pas sur l'unité *écrire* mais l'unité *interaction* avec le verbe *voir* troisième personne du singulier avec le pronom déictique *on* = nous. Et elle formule d'emblée l'objet de cette rencontre avec le verbe *demander* à l'infinitif et la référence à la catégorie é*crire* avec le verbe *écrire* à l'infinitif.

R1M2 : (…) je te propose qu'on se voit pour te demander d'en écrire d'autres

Jim accepte cette interaction : il indique qu'il va à la musculation mais qu'il reviendra après la voir dans le bureau. Ainsi, lorsque Jim revient, M revient sur sa lecture passée et poursuit sur la catégorie *écrire* à travers une question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier + verbe *faire* synonyme du verbe *écrire* ici + référence aux textes avec le complément *en* et le groupe nominal indéfini *d'autres*. Jim fait une intervention réactive avec une modalité du non savoir : verbe *savoir* première personne du singulier forme négative pas.

R1M7 : (…) est ce que tu veux en faire d'autres ↑

R1J7 : jsais pas

M engage Jim dans cette catégorie avec le verbe *proposer* + verbe *faire* avec complément en et groupe nominal indéfini *d'autres*.

R1M8 : je te propose d'en faire d'autres (…)

A plusieurs reprises, M ouvre cette catégorie *écrire*. Plus loin, M donne une indication sur la quantité : adjectif numéral *un* et pronom indéfini *plusieurs*

R1M16 : (…) je te propose d'en faire un ou plusieurs (…)

M signifie à Jim la nature de son écrit en même temps que sa possibilité : modal *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe *écrire* à l'infinitif + groupe nominal possessif avec le substantif *vécu*

R1M15 : (…) tu peux écrire ton vécu (…)

Cette proposition de faire d'autres textes signifie que M cherche à engager Jim dans le projet de publication. En lui proposant d'en écrire d'autres, elle maintient le choix de Jim de faire un récit écrit seul. En effet, cet engagement dans cette catégorie se fait de manière implicite sur une interaction verbale ininterrompue : M ne précise pas de faire avec elle dans l'interaction. A deux reprises, elle fait référence à cette interaction ininterrompue

Sa question avec terme interrogatif *est-ce que* + verbe *écrire* deuxième personne du singulier au présent + adverbe temporel *encore* fait référence à une écriture solitaire c'est-à-dire hors interaction continue avec M.

R1M16 : (…) est ce que tu écris encore ↑

Son souhait exprimé avec le présentatif *c'est* au conditionnel + adverbe évaluatif *bien* + groupe verbal *continuer à écrire* deuxième personne du singulier renvoie à cette écriture hors interaction verbale puisqu'il se situe aussitôt après la réplique suivante.

R1M18 : ce serait bien que tu continues à écrire (…)

D'ailleurs, Jim finit par préciser cet engagement dans une interaction ininterrompue. En effet, face à une intervention réactive initiative de Jim qui comporte une ambiguïté sur ce qu'il préfère : les éléments *tout seul* et *pas avec ça* suivent le verbe *préférer* première personne du singulier, M fait une intervention interprétative interrogative : reprise du verbe *préférer* deuxième personne du singulier, reprise de l'adjectif *seul* + élément d'interprétation avec le verbe *écrire*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *je préfère écrire seul*.

R1J23 : ouais mais je préfère tout seul pas avec ça

R1M25 : tu préfères écrire seul ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R1J25 : oui

1.1.12 Temps 2 / Textes 2 : deuxième moment

1.1.12.1 Organisation verticale : Interaction thématique 1

1.1.12.1.1 Interaction thématique 1 en continu

1.1.12.1.1.1 Interaction thématique 1 en continu T2 = R2

####### 1.1.12.1.1.1.1 Hétérobiographie et éléments du schéma narratif

Référence à deux thématiques avec rupture

En faisant référence au recueil de contes, M fait référence aux unités de l'hétérobiographie fictionnelle : adverbe *dedans* + présentatif *il y a* + énoncé de deux unités de l'expérience familiale difficile avec les substantifs *espace* et *temps*. Jim prend en compte cette information puisqu'il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R2M13 : dedans il y a des exemples sur l'espace sur le temps (…)

R2J13 : ouais

Toutefois après cette information, il y a une rupture dans l'hétérobiographie puisque M fait une intervention d'ouverture sur un autre thème : elle parle d'un film en référence à la conversation de R1. Elle ne fait ni de récit hétérobiographique, ni d'ouverture sur le récit oral même si par cette intervention, elle fait implicitement une intervention d'ouverture sur la séquence *faire une histoire* sur la catégorie *lire une hétérobiographie fictionnelle*.

R2M14 : ah au fait j'ai pensé à toi il y a un autre film de Jim Carrey (…)

Unité transformations, catégorie récit avec rupture, énoncé hétérobiographique hétérogène puis reprise

En R2M52, M revient sur l'hétérobiographie par une intervention interrogative d'ouverture double à la fois sur le récit oral et à la fois sur l'hétérobiographie en se référant à un thème qui se situe dans l'unité thématique *transformations* avec la catégorie *récit* à travers le substantif *écriture* et une question. En effet, elle propose une interprétation sur l'écriture dans son intervention interrogative énoncée à travers la formule énonciative qui appelle une réponse *tu ne crois pas*. Mais par son intervention réactive silencieuse, Jim ferme le récit oral.

R2M52 : l'écriture est une forme de liberté tu ne crois pas ↑

R2J52 : ///

Bien qu'il ne réponde pas, M ouvre un peu plus sur l'hétérobiographie ; elle fait référence aux personnes objet de l'hétérobiographie par le présentatif *il y a* + le substantif *des personnes* et le démonstratif déictique *là* qui montre les livres sur la table font l'objet de l'hétérobiographie.

R2M53 : il y a des personnes qui le pensent comme là (…)

Toutefois, Jim ne fait aucune intervention réactive verbale. M fait une rupture thématique dans l'hétérobiographie et ouvre sur une autre thématique avec l'objet livre

Référence à un régime totalitaire mais Jim ne répond pas après R2M54

R2M54 : dans les pays totalitaires on brûle les livres (…)

Référence à la liberté

R2M55 : le livre est une liberté (…)

Finalement, M fait un énoncé hétérobiographique en R2M55 jusque R2M57 en se référant à l'unité *expérience difficile* mais dans un autre contexte ce qui fait réagir Jim.

Enoncé hétérobiographique : elle parle de personnes avec le substantif *les gens*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Unité *expérience difficile* : avec l'emploi du groupe nominal *quelque chose de difficile*.

Elle termine en faisant une intervention d'ouverture du récit oral en interrogeant Jim sur son âge. Elle embraye alors sur des interventions sur sa situation de vie auquel il réagit puis M termine sur un nouvel énoncé hétérobiographique sur des personnes : elle cite le titre du livre et elle fait référence de manière déictique aux personnes avec le pronom *elle.*

R2M60 : (…) regarde lui là il écrit plus fort que la haine (…) et elle (…)

Toutefois, M n'enchaîne pas sur une intervention d'ouverture du récit oral. Elle enchaîne sur un poème et propose à Jim de le lui apporter ; celui-ci accepte.

R2M61 : tu veux que je te l'apporte ↑

R2J61 : oui

1.1.12.1.1.2 Récit oral sans hétérobiographie

Intervention d'ouverture sur le récit oral pour l'unité thématique situation de vie après pour la catégorie foyer, rupture

Un échange a lieu suite à leur première rencontre sur un film dont M a parlé. Elle lui propose de le lui apporter. Jim fait une intervention réactive positive et initiative qui pourrait être une intervention d'ouverture d'un récit oral sur le foyer avec son énoncé évaluatif négatif sur le foyer : expression *avoir rien à foutre* + déictique spatial ici. Mais M ne le suit pas, elle poursuit son thème à savoir le moment où elle apporte le film.

R2M15 : tu voudrais que je te l'apporte ↑

R2J15 : ouais parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici

Intervention d'ouverture sur le récit oral avec l'unité thématique situation de vie après avec continuité puis rupture

M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur la *situation de vie future* sur une catégorie : *le temps des vacances*. Jim fait une intervention réactive initiative indiquant le lieu introduit par la préposition *chez.* M ne poursuit pas sur cette catégorie, elle revient sur le rendez-vous fixé.

R2M28 : qu'est ce que tu fais pendant les vacances ↑

R2J28 : je vais chez mes cousins

Intervention d'ouverture sur le récit oral avec l'unité thématique situation de vie après avec continuité

M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur l'unité *situation de vie après* avec la catégorie *foyer* puisqu'elle cite le nom du foyer dans sa question. Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*. Un échange suit sur cette catégorie jusque R2M37.

R2M32 : sinon tu n'es plus à (nom du foyer)

R2J32 : non

Jim est à l'initiative d'un changement non d'unité ou de catégorie mais de contenu puisqu'il évoque son ressenti en référence au foyer : déictique temporel *ici* + présentatif *il y a* avec négation restrictive *que* + groupe verbal subjectif *à foutre*.

R2J37 : bah ouais de toute façon il y a que ça à foutre ici

M suit Jim sur ce ressenti avec une intervention interrogative interprétative sous forme intonative avec le verbe *ennuyer* deuxième personne du singulier.

R2M38 : tu t'ennuies

Un récit oral dialogal se déroule jusque R2M51.

1.1.12.1.1.3 Interaction thématique 1 en continu T2 = R3

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.12.1.1.3.1 Récit oral sans hétérobiographie T2 = R3

Situation de vie après / thématique du temps à l'initiative de M avec continuité

M fait une intervention d'ouverture du récit oral avec une intervention interrogative qui porte sur la *situation de vie* de Jim en rapport avec un temps futur qui arrive avec le substantif *vacances*.

R3M67 : est-ce que tu pars pendant les vacances ↑

Un échange a lieu sur la thématique du temps jusque R3M76. En effet, M fait référence au temps des fêtes avec le substantif *noël*, le syntagme nominal *jour de l'an*, la date *14 juillet.*

Situation de vie après / thématique du temps à l'initiative de Jim avec continuité

A la suite d'une intervention interrogative sur l'état de santé de Jim, celui-ci fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative avec le verbe *attendre* présent de l'indicatif avec pour sujet le pronom personnel déictique *on* = nous # de M.

R3M76 : ah d'accord //// ça va sinon ↑

R3Jim 76: oui à part qu'on attend

Son énoncé se situe dans la catégorie *foyer* puisque dans sa réplique suivante, il emploie le déictique spatial *ici* et dans la catégorie *sa famille* puisqu'il y fait référence de manière métonymique avec le groupe complément de lieu personnel *chez nous*.

R3Jim77 : bah oui à part attendre on a rien à faire ici

R3Jim78 : attendre d'aller chez nous

Un échange a lieu jusque R3Jim78. Puis, un autre échange sur la thématique du temps reprend sur la catégorie *le temps des fêtes* puisque M y fait référence avec le substantif *anniversaire.*

R3M83 : (…) les anniversaires par ex

Un échange a lieu sur l'anniversaire jusque R3Jim92.

1.1.12.1.1.4 Interaction thématique 1 en continu T2 = R5

1.1.12.1.1.4.1 Récit oral sans hétérobiographie T2 = R5

Situation de vie après / thématique du temps à l'initiative de Jim avec continuité

Catégorie foyer

Suite à l'intervention de M sur l'écriture, Jim fait une intervention réactive et initiative d'ouverture du récit oral. Son intervention réfère à l'unité situation de vie après puisqu'il fait référence au foyer avec le déictique spatial ici. Il se réfère par ailleurs à la thématique du temps puisqu'il parle du temps vécu avec la locution familière négative tronqué sur le premier élément et avec le verbe *foutre* au lieu de faire *n'avoir que ça à foutre*

R5M : d'accord donc vous écrivez ↑

R5J : on a que ça à foutre de toute façon ici

Un échange a lieu sur le temps pendant plusieurs répliques.

Catégorie anniversaire

M fait une intervention d'ouverture du récit oral qui fait référence à la catégorie *anniversaire* en référence à un événement qui concerne Jim : référence temporelle déictique *demain* + présentatif *c'est* + groupe nominal possessif deuxième personne du singulier pour la catégorie *ton anniversaire*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. Suit un échange sur l'anniversaire de Jim.

R5M : sinon demain c'est ton anniversaire ↑

R5J : oui

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.12.1.2 Interaction thématique 2 en continu

1.1.12.1.2.1 T2 = R2, séquence faire des textes

Catégorie écrire

M apporte le cahier de Jim qu'elle avait gardé pour photocopier les textes. Elle l'interroge sur son écriture : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *écrire* au passé composé deuxième personne du singulier + groupe nominal indéfini *d'autres textes*. Jim fait une intervention réactive initiative : il informe M de son écriture et son nombre : avec le verbe *faire* au passé composé + le nombre avec l'adjectif numéral *deux*

R2M2 : je t'ai rapporté ton cahier j'ai fait comme j'ai dit j'ai tapé les textes et j'ai aussi photocopié pour garder ton écriture est ce que t'as écrit d'autres textes ↑

R2J2 : J'en ai fait 2 en français

Un échange a lieu sur son écriture jusque R2M10. M fait une intervention interrogative qui cherche à déterminer si Jim a pris en compte les thèmes proposés par M : terme interrogatif *quel* + substantif *thème*. Jim fait une intervention réactive en énonçant le thème. Ce thème fait référence au courrier de M.

R2M6 : (…) et qu'est ce que tu as fait sur quel thème ↑

R2J6 : qui suis je

Puis M fait une intervention interrogative sur les thèmes à venir : référence aux thèmes avec le groupe nominal indéfini *les autres thèmes* mis en apposition + question formulée avec le terme interrogatif *est-ce que* + le verbe *inspirer* troisième personne du pluriel avec complément personnel d'objet *te* référant à Jim. Jim fait une intervention réactive sur la modalité du non savoir avec la négation *pas*.

R2M8 : (…) et les autres thèmes est ce qu'ils t'inspirent ↑

R2J8 : je sais pas

M poursuit sur cette catégorie de l'écriture. Elle fait une intervention initiative déclarative sur la manière avec le substantif *rythme* et le choix avec le substantif *style*. Jim fait intervention réactive non verbale : il regarde M.

R2M9 : tu sais tu écris à ton rythme selon ton style d'accord ↑

R2J9 : // (regarde M)

Catégorie donner : dépôt différé

M fait une intervention d'ouverture de la catégorie *donner les textes*. Toutefois, cette intervention laisse le choix à Jim avec l'emploi de la locution verbale *avoir envie* + verbe *donner* infinitif. Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et initiative avec le verbe *finir* première personne du singulier au passé composé et la négation *pas*. Ainsi, par cette intervention, il diffère le dépôt des textes et justifie ce différé.

R2M7 : c'est bien et tu as envie de me les donner ↑

R2J7 : non j'ai pas fini

1.1.12.1.2.2 T2 = R3 séquence faire des textes

Le dépôt différé de ses textes

En R2, Jim avait annoncé l'état d'aboutissement de ses textes. M fait deux interventions interrogatives sur la catégorie donner les textes. A deux reprises, Jim fait une intervention réactive sur cette catégorie qui renvoie à un dépôt différé de ses textes.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tout d'abord, il fait une intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M sur la catégorie *donner* qu'elle utilise comme verbe à l'infinitif. Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *je n'ai pas de textes à vous donner*.

R3M9 : sinon est-ce que tu as des textes à me donner ↑

R3Jim9 : euh non

Ensuite, M fait une intervention initiative interprétative : elle fait un énoncé déclaratif sur l'état de l'écriture de Jim avec le verbe *écrire* deuxième personne du singulier à la forme négative *ne pas* et elle l'informe de sa croyance avec le verbe *penser* à l'imparfait première personne du singulier dans la principale et dans la subordonnée le verbe *écrire* au plus-que-parfait deuxième personne du singulier et le verbe *donner* au conditionnel deuxième personne du singulier. Cette croyance est en lien avec ce qu'avait annoncé Jim en R2. En effet, en R2, Jim avait informé M qu'il écrivait et du nombre de ses textes. Jim fait alors une intervention réactive positive avec le mot phrase oui qui signifie qu'il a écrit et initiative interrogative sous forme intonative avec la modalité déontique tronqué *faut que* + verbe infinitif *chercher* avec complément personnel *les* référant à des textes + adverbe déictique temporel *là.*

R3M10 : ah bon tu n'as pas écrit je pensais que tu avais écrit et que tu me les donnerais

R3Jim10 : bah oui // faut que j'aille les chercher là

M fait une intervention réactive initiative qui lui laisse le choix avec la modalité déontique. Jim s'empare de ce choix par une intervention réactive initiative informant M de l'état de ses textes : modalité déontique *il faut que* + verbe *recopier* première personne du singulier avec le complément d'objet *les* + indication de l'endroit du recopiage avec la préposition *sur* + groupe nominal possessif *mon cahier*. Ceci signifie qu'il les a écrit sur un autre support ; or, le cahier est le support qu'il a choisi pour remettre ses textes à M.

R3M11 : bah si tu veux

R3Jim11 : bah il faut que je les recopie sur mon cahier

Jim fait une intervention réactive négative et initiative sur l'état de ce recopiage suite à l'intervention interprétative exclamative de M : mot phrase *non* + verbe *finir* au passé composé première personne du singulier avec négation *pas*.

R3M12 : ah bon je croyais que tu l'avais fait déjà

R3Jim12 : non j'ai pas fini

M fait alors une intervention interrogative sur l'avancée de l'écriture de Jim. Cette interrogation place l'écriture avant la rencontre mais aussi dans sa continuité : verbe *écrire* deuxième personne du singulier au passé composé + adverbe *encore* + groupe nominal temporel déictique avec l'adjectif *dernière* et le substantif *fois* synonyme de rencontre. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'ai encore écrit depuis la dernière fois* autrement dit depuis la rencontre R2.

R3M13 : Tu as écrit encore depuis la dernière fois ↑

R3Jim13 : Oui

M s'enquiert de la quantité avec le terme interrogatif *combien* dans son intervention interrogative. Jim fait une intervention réactive : il répond sur cette quantité avec les chiffres *six* et *sept.*

R3M14 : T'en as combien ↑

R3Jim14 : 6 ou 7

M revient sur le dépôt des textes dans la présente rencontre dans son intervention interrogative : question intonative avec le verbe *donner* deuxième personne du singulier avec négation *pas* + déictique temporel adverbial *aujourd'hui*. Jim diffère le dépôt avec son intervention réactive initiative : verbe *préférer* première personne du singulier + verbe

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

infinitif *recopier* avec complément les référant aux textes. M suit Jim ; son intervention interrogative renvoie à une prochaine interaction thématique 2 sur la catégorie *donner* avec le verbe *donner* au futur deuxième personne du singulier avec complément *les* + groupe nominal déictique temporel avec l'adjectif *prochaine* + substantif *fois* synonyme de rencontre. Jim fait alors une intervention réactive positive.

R3M 16: et tu ne me les donnes pas aujourd'hui ↑

R3Jim16 : bah euh je préfère les recopier

R3M17 : bon mais tu me les donneras la prochaine fois ↑

R3Jim17 : oui

Ecrire

nombre des textes

Dans une intervention réactive, Jim montre qu'il a pris en compte le nombre que M lui avait proposé en R1. En effet, suite à une intervention initiative de sa part sur le dépôt de ses textes, M lui demande de préciser avec la locution *c'est-à-dire* car dans son intervention, il emploie le pronom indéfini *tous*. Il précise alors en R2Jim20 en donnant le nombre quinze. M fait une intervention interprétative de ce nombre : modalité *vouloir* deuxième personne du singulier avec le verbe *dire* infinitif + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier avec le groupe verbal *en écrire* + reprise du nombre *quinze*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *je veux dire que je veux en écrire 15*.

R3Jim19 : non non il faut que je les recopie et puis je peux les donner tous d'un coup

R3M20 : c'est à dire ↑

R3Jim20 : bah les 15

R3M21 : tu veux dire que tu veux en écrire 15 ↑//

R3Jim21 : ouais

écriture d'un nouvel auteur

Suite à l'intervention interrogative de Jim sur la présence du nom d'un autre auteur sur la couverture de son livre, M fait une intervention interrogative en écho. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*, M fait alors une intervention réactive initiative posant une condition avec la modalité déontique *il faut* + verbe *écrire* troisième personne du singulier faisant référence à l'autre auteur.

R3M47 : tu veux qu'il ait son nom sur la couverture ↑

R3Jim47 : oui

R3M48 : il faut qu'il écrive

Jim fait alors une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative puisqu'il informe M de son action auprès d'un jeune en discours rapporté au discours indirect avec le verbe *dire* et le verbe *écrire* à l'infinitif.

R3Jim48 : oui je lui dis d'écrire

M est surprise et fait une intervention interrogative en écho. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R3M49 : tu lui dis d'écrire ↑

R3Jim49 : oui

Ses interventions signifient qu'il engage un autre jeune dans l'écriture sans que M voit ce jeune autrement dit qu'il initie lui-même la séquence *faire des textes* sur la catégorie *écrire* auprès d'un jeune et qu'il ouvre la catégorie *donner les textes* de ce jeune à M. En effet, Jim précise dans une intervention initiative son implication : la préposition *avec* + complément personnel disjointe *moi* référant à Jim.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R3Jim50 : je lui dis d'écrire avec moi (…)

Toutefois, il informe M d'une autre manière d'écrire avec l'expression ce qui lui vient par la tête. Ceci signifie qu'un autre jeune est dans une interaction qui semble une interaction thématique et non thématique non continue et interrompue avec M depuis la prise de contact et le film avec ce jeune auxquels il a participé puisqu'il s'agit d'écrire avec Jim ou encore sur ce qui lui passe par la tête.

R3Jim50 : je lui dis d'écrire (…) comme ça ce qui lui vient par la tête

Après un bref échange, M s'enquiert de la catégorie écrire pour cet autre jeune avec son intervention interrogative avec le terme interrogatif est-ce que + verbe écrire troisième personne du singulier. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase oui et initiative informant M de l'état avec la locution adverbiale de quantité un peu.

R3M54 : oui mais est-ce qu'il écrit ↑

R3Jim54 : oui un peu

1.1.12.1.3 T2 = R4 séquence faire des textes : nouveau report

Catégorie donner : report

Jim vient dans la salle où se trouve M. Il l'avait informé en R3 qu'il donnerait ses textes en R4. Il fait une intervention initiative sur l'état d'avancement de ses textes : verbe *recopier* première personne du singulier au passé composé + négation *pas* appuyée avec l'adverbe temporel *encore* et verbe *faire* au passé composé sous forme négative. Il formule une justification : locution verbale avoir le temps sous forme négative *pas*, verbe *faire*.

R4J2 : merci euh sinon j'ai pas recopié encore j'ai pas eu le temps

R4J3 : non j'ai pas fait

M fait alors une intervention interrogative sur la catégorie *donner* qu'elle projette dans une autre rencontre et interaction : verbe *revenir* première personne du singulier + indication du jour, verbe *se voir* à l'infinitif complément du verbe modal *pouvoir* avec le déictique personnel *on* = nous. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *on peut se voir vendredi*. Cela signifie qu'il reporte la rencontre et le dépôt des textes.

R4M3 : bon euh je reviens vendredi donc si tu veux on peut se voir ↑

R4J3 : oui

M réitère son invitation dans une intervention interrogative qui pose voire officialise la rencontre avec le substantif *rendez-vous*. En effet, il s'agit de poser la date auprès des éducateurs dans l'agenda. Jim fait une intervention réactive positive confirmative : mot phrase *oui* + expression verbale *on fait comme ça*.

R4M4 : je reviens pour Jé donc est ce que je prévois un rendez vous avec toi ↑

R4J4 : oui on fait comme ça

Catégorie écrire : référence à l'autre auteur

Finalement, Jim fait une nouvelle intervention initiative reprenant ce qu'il avait énoncé en R3 ; il informe M de l'écriture d'un autre auteur : citation du prénom + verbe *écrire* au futur proche avec l'adverbe *peut-être*.

R4J6 : en fait Bee Lee va peut être écrire

Ainsi, le dépôt des textes est différé au vendredi de la même semaine avec la possibilité du dépôt de textes d'un autre auteur.

1.1.12.1.4 Séquence faire des textes T2 = R5

Lire les textes d'un nouvel auteur dans la rencontre

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Donner les textes

Jim et Bee Lee ne donnent pas à M les textes : le cahier est posé sur la table. M le prend.

Regarder les textes

M fait une intervention interrogative sur une activité concernant les textes : modal *pouvoir* première personne du singulier + verbe *regarder*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

R5M : je peux regarder ↑

R5J : oui

M regarde les textes et explicite cette action avec le verbe *feuilleter*

R5M : Je feuillette / (…)

M fait un premier repérage pour savoir à qui attribuer les textes : intervention interrogative avec le démonstratif *ça* + le présentatif *c'est* + le terme interrogatif *de qui*

R5M : (…) ça c'est les textes de qui ↑(…)

Lecture différée par M, lecture demandée par Jim, lecture réalisée pendant la rencontre

M fait une intervention initiative sur la catégorie lire avec le verbe lire à l'infinitif ou conjugué à la première personne. Elle diffère sa lecture dans un autre lieu à deux reprises : indication du lieu avec le complément chez moi. La première intervention est une intervention déclarative, la seconde est une intervention interrogative.

R5M : (…) je préfère les lire chez moi (…)

R5M : est ce que cela vous dérange si je les lis chez moi ↑

M explicite la raison de ce différé : préposition *car* + locution verbale *avoir besoin* + verbe *se concentrer*, et aussi le substantif *silence*.

R5M : (…) car j'ai besoin de me concentrer (…)

R5M : j'ai besoin de me concentrer aussi de silence (…)

Jim fait deux interventions réactives à ce différé : il fait une intervention positive à la question de M avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *cela nous dérange si tu lis chez toi*. En effet, il fait une nouvelle intervention réactive initiative informant M sur le moment et le lieu de sa lecture : verbe *lire* deuxième personne du singulier + indication du lieu avec le déictique spatial *ici* + indication des personnes avec la préposition *avec* + le pronom personnel complément *nous* référant à Jim et Bee Lee.

R5J : on préfère que tu les lises ici avec nous

Ainsi, la lecture de M se fait dans la rencontre pendant **onze minutes**.

Ecrire les textes

Une écriture collective

M fait une intervention interrogative sur l'état de l'écrit en référence au nouvel auteur : emploi du pronom personnel *vous* avec le verbe *écrire* au passé composé + locution *ça y est*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R5M4 : (…) donc ça y est vous avez écrit

R5J4 : oui

L'intervention de M évoque implicitement une interprétation sur le dépôt des textes : Jim ne donnait pas ses textes parce qu'il attendait ceux de Bee Lee. En effet, M explicite son interprétation implicite : discours intérieur rapporté sur l'état d'avancée des textes avec le verbe *être* à l'imparfait sous forme négative *ne pas* + adjectif *prêts*, discours rapporté avec le verbe *se dire* première personne du singulier.

R5M5 : quand Jim m'a dit vendredi moi j'avais confiance je me suis dis que les textes n'étaient pas prêts

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Jim fait une intervention réactive initiative qui va dans le sens de cette interprétation puisqu'il informe M du moment de l'écriture de Bee Lee avec le substantif déictique temporel *veille* autrement dit la veille de la rencontre.

R5J5 : Bee Lee a fait les textes la veille

Programmation d'une écriture

M programme l'écriture des textes : verbe *écrire* au présent de l'indicatif et proposition d'une rencontre avec l'indication de la date *fin janvier*, cela présuppose que les auteurs écrivent des textes avant cette date. Les deux font une intervention réactive positive avec le terme *d'accord*

R5M : (…) vous écrivez des textes et on se rencontre fin janvier d'accord ↑

R5Jim et B : d'accord

Rendez-vous

Il faut noter que ce n'est qu'en R2 que M propose à Jim de prévoir des rendez-vous. En effet, le cahier est apporté sans rendez-vous : M vient au foyer pour un jeune et voit Jim. Celui-ci décide de venir la voir plutôt que d'aller chez le médecin. Jim accepte le principe du rendez-vous que M ne lui impose pas. Il a le choix : M formule une intervention interrogative avec la locution adverbiale *à moins que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier. Jim fait une intervention réactive positive.

R2M17 : à moins que tu veuilles que je vienne pour te voir qu'on prenne un rdv comme je fais avec les autres et dans ce cas je viens te voir qu'est ce que tu en penses ↑

R2J17 : oui

1.1.12.1.5 Interaction thématique 1 en continu : thématique du projet

1.1.12.1.6 T2 = R3 : le projet de publication

M apporte à Jim ce qu'elle lui avait dit en R2 qu'elle lui apporterait : un poème et un DVD. Puis, M aborde plusieurs sujets concernant la publication individuelle les textes qu'il doit apporter (voir ci-dessous) et le projet de publication en lui-même avec les différents partenaires et éléments.

Les différents partenaires

Référence au directeur-adjoint du foyer : citation du prénom et de son avis sur la publication individuelle avec le verbe *être* et le terme *d'accord.*

R3M39 : donc j'en ai parlé avec Mr (…) il est d'accord (…)

Référence au directeur de collection : avec le groupe nominal + indication du but de sa venue au foyer avec le verbe *expliquer* au futur proche avec complément d'objet *nous*.

R3M39 : (…) nous allons rencontrer un directeur de collection il va venir au foyer il va nous expliquer (…)

Référence à Jim et M en tant que partenaire. En effet, en abordant la division du travail, M aborde les partenaires. Elle fait référence à Jim avec la forme forte *toi* + deuxième personne du singulier et sa tâche de travail avec le verbe *écrire*. Elle fait référence à sa tâche de travail avec la forme forte *moi* + le pronom personnel *je* + le verbe *transformer*. Elle fait référence au travail d'un autre partenaire : substantif *éditeur* sujet du verbe *transformer*. Dans le même temps, elle apporte des précisions terminologiques : puisque Jim écrit des textes, M transforme ces textes en prêt-à-clicher et l'éditeur transforme ce prêt à clicher en livre.

R3M39 : (…) toi tu écris moi je transforme tes textes en ce qu'on appelle un prêt à clicher et l'éditeur transforme ce prêt à clicher en livre (…)

Référence aux parents. Plus loin dans la rencontre, M fait référence aux parents qui sont des partenaires à prendre en compte car ils peuvent interdire la publication. M formule une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

question indirecte qu'elle annonce avec la modalité *pouvoir*. Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*. M s'enquiert de la suite de cette information donnée aux parents par Jim avec le verbe *parler* au futur proche deuxième personne du singulier. Jim fait une intervention réactive négative.

R3M58 : je peux te demander si tu en as parlé à tes parents ↑

R3Jim58 : non

R3M59 : tu vas en parler ↑

R3Jim59 : non

Différents éléments à prendre en compte

Des dates : M rappelle la date de sortie du livre : avec l'indication du mois. M propose deux autres dates : dates de fin d'écriture avec l'indication du mois et date intermédiaire de dépôt de textes avec indication du mois. M met en relation ces dates avec la préposition de but pour associée au groupe nominal référant à l'édition une publication en juillet, M formule sa proposition de manière explicite avec le verbe proposer.

R3M39 : (…) pour une publication en juillet (…) / je te propose de rédiger des textes jusque fin février si tu veux / je te propose de m'apporter d'autres textes fin janvier(…)

M fait une intervention interrogative pour connaître l'avis de Jim avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier. Jim fait une intervention réactive évaluative avec le présentatif *c'est* + adjectif *intéressant* et le mot phrase *oui*.

R3M39 : (…) qu'est-ce que tu en penses de ce que je te dis ↑(…)

R3Jim39 : c'est intéressant oui

1.1.12.1.7 T2 = R5 : le projet de publication

Une publication de deux auteurs

Après la lecture des textes, M fait une intervention réactive initiative resituant les textes dans le projet

Evaluation positive : avec les adjectifs *bons* et *intéressants* qui laissent présupposer qu'ils peuvent être placés dans le futur livre

Locution exclamative ça y est

Etat d'avancement du projet de publication : pronom personnel on = nous Jim, bee lee et M + avoir au présent + groupe nominal possessif référant au projet notre livre

R5M : bravo les textes sont bons intéressants vous pouvez avoir confiance

R5M : donc ça y est on a notre livre

Ainsi, apparaît ici une publication non plus d'un seul auteur mais de deux auteurs. En effet, M fait une intervention initiative sur cet aspect avec le verbe *être* deuxième personne du singulier et le participe présent *partant*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R5M : Bee Lee tu es partant ↑

R5B : oui

Un échange a lieu sur le projet et leur décision de faire un livre.

Informations sur le projet d'édition au nouvel auteur

M informe Bee Lee un élément abordé avec Jim en R3 au discours indirect rapporté : élément sur la date d'écriture avec le groupe complément de temps *jusque fin février*.

R5M : (…) on a dit avec Jim qu'on a jusque fin février pour écrire des textes (…)

R5M : (…) j'avais dit à Jim que (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M fait une intervention initiative sur les étapes du projet : verbe faire au futur proche + groupe nominal référant à un point sur les étapes à suivre.

R5M : ce que je vais faire je vais vous faire un petit topo (…)

1.1.12.2 Interaction thématique : Phase 2 Révision des textes en R5

Situer les textes dans le temps

M aborde pendant la rencontre R3 des éléments de révision. Elle souhaite situer les textes dans leur ordre d'écriture : question formulée de manière indirecte avec annonce de la question portant sur le moment de l'écriture avec le terme interrogatif *quand* mis en post position. Jim fait une intervention réactive initiative situant l'écriture avec la rencontre avec M : adverbe *après* + pronom personnel *vous* + groupe verbal *avoir vu*

R3M25 : bon d'accord sinon je voulais te demander ces textes là tu les as écrit quand ↑

R3Jim25 : après vous avoir vu

M interroge sur la quantité : pronom *tous* formulé dans une interrogation intonative. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

R3M26 : tous ↑

R3Jim26 : oui

M fait alors une intervention réactive initiative informant Jim de ce qu'elle note sur les textes : verbe *mettre* + indication de ses notations temporelles avec le substantif *date*.

R3M27 : bon je mets la date alors ↑

Jim fait une intervention initiative informant M de l'auteur d'un texte : il cite un prénom sujet du verbe écrire au passé composé. M fait une intervention interrogative réactive initiative sur ce qu'elle note : verbe *mettre* + indication des prénoms. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R3Jim 27: et puis celui-là Bee Lee a écrit

R3M29 : d'accord donc je mets Bee Lee et Jim ↑

R3Jim29 : oui

Un échange suit sur la pratique d'écriture de Jim jusque R3Jim38.

La couverture du livre

Un autre échange a lieu à l'initiative de Jim sur la couverture du texte et les noms (analysée plus loin dans la stratégie de positionnement) jusque R3Jim47. En effet, Jim fait une intervention interrogative qui porte sur la présence d'un nom d'un autre jeune sur la couverture de son futur livre : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* au futur troisième personne du singulier pronom personnel *il* faisant référence à un jeune dont il vient d'être question + groupe nominal possessif référant au nom d'auteur avec le substantif *nom* + indication du lieu avec le groupe nominal tronqué implicite *couverture* car cela renvoie à la couverture de mon livre.

R3Jim41 : // et est-ce qu'il aura son nom sur la couverture ↑

Les interventions réactives de M et de Jim font glisser cet échange vers une autre séquence *faire des textes* avec les catégories écrire et donc *lire.*

Le nom d'auteur

Plus loin dans la rencontre, M revient sur la phase de révision des textes pour le nom d'auteur : question alternative avec le modalité *vouloir* deuxième personne du singulier + infinitif *garder* + coordination *ou* + substantifs *nom de famille* et *pseudonyme*. Un échange a lieu jusque R3M61 sur cette catégorie.

R3M60 : tu veux garder ton nom de famille ou tu veux un pseudonyme ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.12.3 Organisation horizontale

1.1.12.3.1 Interaction thématique 1 ininterrompue

1.1.12.3.1.1 Interaction thématique 1 ininterrompue T1 = R1

En R1, à plusieurs reprises, M fait référence aux unités avec le substantif *thèmes* au pluriel dans son intervention interrogative.

R1M8 : je peux te proposer des thèmes si tu veux ↑(…)

R1M19 : je te propose d'en faire un certain nombre en lien avec les thèmes qui sont là tu prends ceux qui te parlent le plus et tu fais des textes

Jim évoque sa future écriture mais pas en lien avec les thèmes : négation *pas* + préposition *avec* + démonstratif déictique *ça* référant aux unités du tableau dont M vient de parler.

R1J23 : ouais mais je préfère tout seul pas avec ça

Toutefois, après que M ait informé du projet éditorial, Jim se ravise : il énonce son choix. Son choix porte sur quelques éléments avec l'adjectif *certains* + le groupe nominal *ceux que je choisis*.

R1J 28 : (…) je ferai avec certains trucs

R1J 29: (…) ceux que je choisis

1.1.12.3.1.2 Interaction thématique 1 ininterrompue T2 = M1

1.1.12.3.1.2.1 Hétérobiographie scripturale

Après R1 avec Jim, M lui envoie deux courriers dans lesquels elle fait référence à des thèmes et des unités.

En L1, dans ce courrier, M évoque les thèmes d'écriture qui renvoient aux unités. Toutefois, M énonce les unités *expérience familiale difficile* enchâssées avec les autres unités et n'évoque pas l'unité *expérience relationnelle difficile*.

L'unité *expérience familiale difficile* sur la communication est enchâssée avec l'unité *actions réactions* avec le groupe nominal *la manière de réagir et d'agir, situation de vie après* avec l'adverbe temporel *hier* et *transformations* avec l'adverbe temporel *aujourd'hui*

L1Jim : Thème communication : vécu familial en lien avec la communication c'est-à-dire manière de dire, possibilité de parler, manière de nommer (insultes par ex., pas usage du prénom, etc.), etc. et face à cette communication familiale la manière de réagir, d'agir hier et aujourd'hui du jeune.

L'unité *expérience familiale difficile* en lien avec le projet est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *ceux que le jeune a pour lui, décide d'avoir*.

L1Jim : Thème projet : les projets que les parents ont pu avoir pour le jeune, le projet, cela peut être le projet de vie, le projet professionnel, le projet scolaire, le projet existentiel, et ceux que le jeune a pour lui, qu'il décide d'avoir, …

L'unité *expérience familiale difficile* en lien avec l'espace est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant*.

L1Jim : Thème Espace : vécu familial en lien avec l'espace : comment il est organisé par un adulte, comment l'enfant doit l'occuper et la manière de réagir de l'enfant face à cet espace.

L'unité *expérience familiale difficile* en lien avec l'espace est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant*.

L1Jim : Thème Temps : vécu familial en lien avec le temps : un emploi du temps, le temps en terme de chaleur, de froid, le temps des devoirs, le temps de la punition, le temps des fêtes et des anniversaires, le temps des repas, le temps vécu en fonction de l'état d'un adulte etc. et la manière de réagir de l'enfant

En L2, les thèmes renvoient à l'unité *situation de vie après* et *transformations* avec la question *qui suis-je ? et qui serai-je demain ?* avec les cinq thèmes énoncés sous forme de substantif.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L2Jim : Si cela te plaît d'écrire sur le thème qui suis-je ? et moins les autres, en fait, il est possible de les décliner ensemble.

Qui suis-je dans la communication ?

Qui suis-je dans l'espace ?

Qui suis-je dans le temps ?

Qui suis-je dans mes relations ?

Qui serai-je demain ? dans 5 ans, dans 10 ans ?

M fait référence à l'unité *situation de vie après* et ses catégories

Catégorie *sa famille* et *autre famille* avec le groupe nominal indéfini *la famille*

Catégorie *le foyer* avec les groupes nominaux *le foyer* et *le placement*

L2Jim Tu peux aussi écrire sur

La famille

Le foyer

Le placement

1.1.12.4 Organisation horizontale : Interaction thématique ininterrompue continuité entre hétérobiographie / récit écrit / T2

Dans la rencontre R5, Jim donne à M neuf textes qui se trouvent écrits dans son cahier. Tous les textes ont un titre. Il s'agit de noter s'il y a effectivement une interaction thématique ininterrompue entre le récit écrit et l'hétérobiographie proposée par M autrement dit continuité ou rupture.

1.1.12.4.1 Continuité entre hétérobiographie et récit écrit

1.1.12.5 Continuité et rupture dans l'hétérobiographie scripturale / récit écrit: les thématiques

Jim est dans la continuité d'un point de vue vertical dans une même séquence de récit puisqu'il utilise tous les thèmes proposés par M dans son courrier. Toutefois, il est dans une rupture du point de vue horizontal car un même texte peut se référer à plusieurs thèmes.

Expérience difficile

En T1 / TA, Jim évoque une *expérience difficile* avec un ensemble de termes : substantifs *violence, tristesse, peur, horreur, mensonges, malheur, cris, misère, galère*, adjectif *dure*, verbes *défoncer, pleurer*

Les relations en lien avec l'unité expérience familiale difficile dans T1/TA et T1/TB

Evocation des parents : groupe nominal possessif relationnel *mon père, ma mère*

Evocation de la fratrie : groupe nominal possessif relationnel *mes frères*

Evocation des relations : participe passé + préposition *par* + groupe nominal possessif relationnel *mon père*, groupe nominal possessif relationnel *mes frères* mot de liaison *et* + forme forte *moi* complément personnel, action d'un sujet sur un autre avec le verbe *frapper sur* dont le substantif *père* est sujet et *mère* complément et avec le groupe nominal *des coups de botons dans ma gueul* qui suppose un acteur et une victime.

T2 il frappait sur mère,

T1Maltraité par mon père

T2 mes frère et moi

T2 je me rappel des coups de botons dans ma gueul

La communication en lien avec la catégorie récit T1/TA

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Evocation d'une parole à tenir : locution verbale *avoir des choses à dire*, groupe verbal avec modal *vouloir dire* appuyé par l'adverbe d'intensité *tant*

T1 J'ai tant de choses à dire

T1 Je voudrait tant, dire à ma mère que je l'aime, dire à mon père

Le temps T1/TA et T1/TB

évocation de la catégorie *le temps vécu* : temps verbaux à l'imparfait et adverbe indiquant une répétition

T1 je suportait (…)

T1 j'ai trop pleurer

évocation de la catégorie état de l'adulte : verbe bourrer et adjectif alcoolique

T2 mon père rentrait bourré

T2 un père alcoolique

Le projet en lien avec l'unité transformations

Comme évoqué ci-dessus, Jim aborde le projet dans T1.

1.1.12.5.1.1.1 Continuité sur la forme : écrire sur le vécu

Dans TE, Jim précise la forme choisie avec le verbe *raconter* et le syntagme nominal possessif *mon histoire*.

T2 / TE Écoutez je vais vous raconter mon histoire

1.1.12.5.1.1.2 Continuité entre les thèmes et les titres de textes

M avait proposé la thématique du qui suis-je qui entre dans le champ des unités *situations de vie après* et *transformations*. Le titre du texte TD a pour titre la question du *qui suis-je ?* De plus, le titre du texte TE est dans la continuité de cette question puisqu'elle est déclinée à travers la locution démonstrative *Me voilà* en titre.

1.1.12.5.1.1.3 Continuité avec les éléments proposés par M dans son courrier

Continuité verticale et rupture horizontale : plusieurs thèmes dans un même texte T2 / TE Me voilà

Dans son courrier, M propose de parler de différents thèmes et de la manière de réagir passée et présente

Le *vécu* : substantif avec possessif *mon vécu* + vécu associé à une *expérience familiale difficile* avec le verbe *commencer* et le substantif *abattoir*,

TE (…) avec mon vécu qui commence à l'abattoir.

La *famille* : Jim parle des *relations* avec les verbes *battre* + groupe nominal faisant référence à des membres de la famille *moi et mes frères*, verbe *frapper avec* pour complément personnel *la* faisant référence à la mère, verbe *violer avec* pour complément personnel la faisant référence à la mère

TE (…) il nous battait moi et mes frères

TE (…) la frappait (…) pour la violer (…)

La *communication* : verbe *gueuler*,

TE (…) il gueulait sur ma mère (…)

Le *temps* : adjectif *alcoolique*, participe passé *bourré*, catégorie ressenti avec le verbe *pleurer*

TE (…) mon père est un alcoolique (…) mon rèpe rentrait bourré (…) Pendant ce temps là nous on pleurait

Le *projet* : Jim formule un message avec le verbe *écouter* à l'impératif deuxième personne du pluriel et donne son point de vue sur la violence dans ce message.

TE (…) Écoutez moi quand je vous dis qu'il ne faut jamais lever la main sur une femme, qu'il ne faut jamais frapper un gosse (..)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Continuité verticale hé / récit oral avec un thème, des unités et des catégories dans un texte

Unité *Situation de vie après* au *foyer* avec le thème de la *communication* : verbes *raconter, demander* dans le sujet est *on* = les éducateurs, groupe verbal *fermer sa gueule* dans une phrase où se trouve le substantif *les éducateurs du foyer*

TG (…) On me raconte (…) On me demande (…)

TG (…) avec les éducateurs du foyer, il faut savoir fermer sa gueule

Unité *actions-réactions* au présent pour le foyer : pronom personnel *on* = les éducateurs du foyer. En effet, dans le cotexte, se trouvent les substantifs *foyer et éducateurs*.

Jim évoque ses actions et réactions avec le verbe *s'énerver*. De même, il évoque une action en rapport avec la catégorie *adopter une attitude* avec les groupes verbaux *changer mon attitude* et *changer de regard*.

TG On me raconte tellement de choses tellement de conneries que je m'énerve sans réfléchir.

TG On me demande de changer mon attitude, de changer le regard que j'ai envers les adultes

Jim évoque une action avec la catégorie *apprendre* : emploi du verbe conjugué au passé composé première personne du singulier.

TG J'ai appris qu'avec les éducateurs du foyer (…)

Jim évoque aussi une attitude avec les adjectifs *violent* et *vulgaire*.

TG A ce qui paraît je serai trop violent trop vulgaire

Unité *situation de vie après*, catégorie *foyer* : emploi du substantif *foyer*

TG je suis coincé dans mon foyer (…)

Continuité horizontale avec une unité dans un texte

Unité *situation de vie après* et *transformation*, choix avec la question du devenir

T2 / TD (…) Que vais-je devenir ? (…)

Continuité horizontale sur une thématique

Dans TC, Jim aborde la *communication* : substantifs *paroles, expression, regard*, adjectif *sourd*, verbe *entendre*.

TC je veux la paix, de la franchise dans les paroles. Mon impression se voit sur mon expression, sur mon visage qui déplait aux adultes quand je fixe leurs yeux pour montrer ma force On est ni sourd, ni aveugle pourtant on entend pas ce qu'on peut dire de méchant

Continuité dans l'unité manière de réagir dans différents textes

Au passé en lien avec *l'expérience familiale difficile* : groupe verbal avec infinitif *avoir* + participé *séché, traité, été violent, amené,* verbe *décider*

TD Je m'excuse pour avoir trop séché les cours, d'avoir traité les professeurs comme des chiens (…) pour avoir été violent envers ma mère (…) pour avoir trop amené d'enfants à l'hôpital

TF moi, j'ai décidé de volet l'état car mes parents n'avaient pas assez de tunes pour nous offrir tout ce que l'on voulait moi et mes frères

1.1.12.5.2 Continuité entre récit oral et récit écrit

1.1.12.5.2.1 Continuité dans des thèmes abordés

Dans le texte intitulé *qui suis-je*, il existe une continuité thématique entre le récit oral et le récit écrit : Jim reprend le thème de la liberté évoqué avec M.

T2 / TD (…) je n'ai pas assez de liberté dans ma vie minable. (…)

TF il n'y a pas de liberté

T2 / TH je dis ça pour tous les gens qui me comprennent et qui manquent de liberté

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.12.5.2.2 Continuité dans l'expression du ressenti

En R1, Jim parle d'attente ou encore d'ennui. Il évalue la société et les gens avec l'adjectif *pourri*. En T2 / TA, il évoque aussi un ressenti qui est exprimé et dans le titre de son texte et dans la première phrase de son texte

T2 / TA Je suis déçu

T2 / TD j'en ai marre

1.1.12.5.3 Rupture dans les thématiques proposées

Dans la thématique du vécu

T2 / TF Le texte *c'est la vie*, une seule phrase fait référence au vécu. Le reste du texte évoque des pensées.

T2 / TF moi, j'ai décidé de volet l'état car mes parents n'avaient pas assez de tunes pour nous offrir tout ce que l'on voulait moi et mes frères

De même, le texte A arme égale, une phrase renvoie à l'expression d'une parole personnelle

T2 / TH Sur terre, je me demande si vous n'avez pas oublié que c'est avec notre vie qui est en jeux celles de nos familles qui sont contrôlées par l'état moi en tous cas je me sens manipulé ce n'est pas une insulte c'est un constat je ne blague pas c'est la vérité.

Dans l'adresse au destinataire : insulte aux destinataires

T2 / TF Va te faire foutre si tu me comprends pas, va te faire foutre si tu n'as pas les couilles pour me regarder en face dans les yeux.

1.1.13 Temps 3 : textes 3

1.1.13.1 Organisation verticale

1.1.13.1.1 Interaction thématique 1 en continu T3 = R6

1.1.13.1.1.1 De l'hétérobiographie hétérogène à une hétérobiographie personnelle

Hétérobiographie discursive et rupture

M fait une intervention d'ouverture sur l'hétérobiographie en faisant référence aux personnes qui font l'objet de l'hétérobiographie sur la catégorie *récit* et le premier élément de définitions de la résilience : groupe nominal *des personnes* + relatif *qui* + verbe *écrire* au passé composé + écrit rapporté avec deux titres ; groupe nominal indéfini avec *il y en a d'autres* + discours rapporté au discours direct introduit par le verbe *dire* au passé composé + citation de la parole.

R6M26 : des personnes qui ont écrit enfant sans enfance adolescence volée

Jim fait une intervention réactive initiative de rupture de l'hétérobiographie. Son intervention est une rupture car il récuse l'hétérobiographie : répétition du présentatif il y en a à deux reprises utilisées par M, récusation du savoir de M avec mise en apposition de la forme forte *vous* + verbe *savoir* sous forme négative *ne rien* + référence à l'énoncé hétérobiographique avec le verbe *dire* deuxième personne du pluriel + référence aux personnes avec le groupe nominal indéfini *les autres*.

R6J27 : ouais il y en a il y en a vous vous ne savez rien vous dites les autres

Son intervention est initiative aussi puisqu'elle peut être interprétée comme un reproche, exprimé une différence entre lui et les autres, d'un côté et M, de l'autre. Autrement dit, M parle de quelque chose qu'elle ne connaît pas. En effet, Jim fait une nouvelle intervention réactive initiative qui exprime cette pensée ; il réemploie la modalité du non savoir avec le verbe savoir au présent deuxième personne du pluriel *vous* + forme négative *pas* +

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

proposition complétive renvoyant au vécu avec le verbe *vivre* ou encore *ressentir*. Le sujet de ces verbes est le pronom personnel *on* qui renvoie bien à Jim et les autres.

R6J28 : ouais vous savez pas ce qu'on vit ce qu'on ressent (…)

Reprise de l'hétérobiographie

A la suite des interventions de Jim, M fait une intervention réactive initiative de reprise de l'hétérobiographie puisqu'elle défend le contenu de l'hétérobiographie, le but de l'hétérobiographie ainsi que son savoir.

M défend son savoir : présentatif *il y a* + groupe nominal *des choses* + modalité du *savoir* au présent de l'indicatif première personne du singulier

M défend l'hétérobiographie avec l'adversatif *mais* + modalité du savoir et verbe *penser* au présent de l'indicatif première personne du singulier + indication de ce savoir avec la reprise de ce verbe *savoir* + référence à l'hétérobiographie introduit par la conjonction *comment* + référence aux personnes avec le groupe nominal indéfini *d'autres* + référence aux actions avec le verbe *faire*.

M pose le but : modalité déontique avec *il y a à* + verbe infinitif *travailler* avec le complément d'objet le référant à ce qui vient d'être énoncé

M pose le but de sa venue : présentatif *c'est* + conjonction *pour que* avec le démonstratif anaphorique *ça* + verbe *être* première personne du singulier + déictique spatial *là*

R6M29 : je ne sais pas comment te répondre à ça car tu ne veux pas de questions mais si c'est de l'ordre du savoir il y a des choses que je sais je sais pas comme toi c'est sûr mais je sais et je pense aussi que de savoir comment d'autres ont fait il y a à le travailler et c'est pour ça que je suis là d'ailleurs ce n'est pas facile évidemment ça je m'en doute

Toutefois, M fait en fin de réplique une intervention de fermeture de l'hétérobiographie en formulant une évaluation sur le comportement de Jim.

R6M29 : (…) non mais c'est vrai tu te fermes comme une huître là (…)

Un échange a lieu sur cette évaluation, puis sur d'autres thèmes. M fait une nouvelle intervention d'ouverture de l' hétérobiographique en R6M73.

Reprise de l'hétérobiographie

Pendant toute la rencontre, Jim a un discours subjectif négatif. M le lui fait remarquer dans une intervention réactive interprétative :

elle situe dans la rencontre avec l'adverbe *aujourd'hui*

Elle énonce une exclamation évaluative *dis donc*

elle se pose en tant qu'interprète des propos de Jim avec la forme forte *moi*

elle formule son interprétation sur l'état de Jim avec l'expression *je trouve que c'est pas ça*

il s'agit d'une interrogation avec l'adverbe *hein* en fin de phrase

Jim fait une intervention réactive qui confirme l'interprétation de M : il fait référence à un précédent énoncé avec le verbe *dire* au passé composé première personne du singulier + présentatif *c'est* + reprise d'un adjectif énoncé dans une autre rencontre *pourri.*

R6M71 : aujourd'hui dis donc moi je trouve que c'est pas ça hein

R6J71 : j'l'ai dit c'est pourri

M fait une intervention réactive en posant son avis : forme forte *moi* + verbe *trouver* première personne du singulier avec la négation *pas*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *si.*

R6M72 : bon moi je trouve pas

R6J72 : si

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Finalement, M fait une intervention d'ouverture sur l'hétérobiographie en R6M73 : hétérobiographie qualifiant l'unité *expérience familiale difficile* avec l'énumération de plusieurs adjectifs, interprétant celui utilisé par Jim, introduits par la locution métalinguistique *si tu veux dire*

R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi c'est la vie (…)

Puis, M enchaîne dans son intervention sur une hétérobiographie qui change de nature puisqu'elle est personnelle : forme forte *moi* + pronom personnel *je* + verbe *naître* au passé composé. M ouvre une hétérobiographie avec quelques éléments.

Unité *expérience familiale difficile* sur le thème *communication* avec les substantifs *insultes* et aussi une expérience de maltraitance physique avec le substantif *coups*

Unité *actions-réactions* avec la catégorie *apprendre* avec le groupe verbal *se demander*, avec la catégorie *avoir un projet* avec le verbe *écrire*, avec une catégorie *soutien social* avec le verbe *croire* au passé composé dont le substantif *quelqu'un* est le sujet et le complément personnel *moi* l'objet indirect

Unité *situations de vie après* avec la catégorie *établissement* : substantifs *collège* et *seconde* référant au lycée, *études*

Unité *transformations* avec la catégorie *choix* : verbe *rencontrer*

R6M73 : si tu veux dire difficile stressant très difficile pénible l'horreur ça veut dire quoi pourri que ça pue que cela moisit que cela suinte cela veut dire quoi c'est la vie l'autre jour tu as dit la société (…) ma mère rencontre un mec insultes coups humiliations pendant dix ans (…) je me suis demandé (…) pourquoi suis je née (…) j'écrivais (…) j'étais au collège (…) elle voulait que j'aille en seconde au lycée alors j'y suis allée (…) j'ai continué mes études (…) j'ai rencontré des adultes qui ont été maltraités (…)

M confirme l'existence de cet énoncé hétérobiographique : d'un côté, verbe infinitif *vérifier* introduit avec le modal *pouvoir* deuxième personne du singulier et de l'autre, référence à l'énoncé avec le verbe *écrire* et le substantif *livre*

R6M73 : (…) tu peux le vérifier parce que je l'ai écrit dans un livre (…)

M doute de l'opportunité de ce type d'hétérobiographie : expression du doute avec la modalité du savoir sous forme négative appuyée avec l'adverbe *même* + locution *avoir raison* + référence à l'hétérobiographie personnelle avec le groupe verbal *de te le dire*.

R6M73 : (…) je ne sais même pas si j'ai raison de te le dire (…)

M termine cette réplique sur la séquence faire des textes et en remerciant Jim pour ses textes. A aucun moment, Jim n'a interrompu l'intervention de M sur l'hétérobiographie personnelle. Son intervention est une intervention réactive de remerciement, il se lève et s'approche de M en lui faisant deux bises.

R6J74 : merci

1.1.13.1.1.2 Récit oral sous forme d'interventions

Unité situation de vie après avec continuité puis rupture

Jim se braque à la suite de la lecture de son texte par M. Il ne veut pas que M lui pose des questions. C'est alors à la suite de cet échange sur la lecture qu'il fait une intervention récusant l'hétérobiographie. M entame tout de même une intervention sur l'hétérobiographie qu'elle défend puis, elle fait une rupture dans la référence à l'hétérobiographie, elle parle d'autres thèmes et notamment le fait qu'il ne veut pas de questions. Puis, M glisse sur le récit oral en faisant une intervention d'ouverture sur l'unité situation de vie après avec une question sur son activité présente : locution *ça va* + complétive avec le verbe *faire* deuxième personne du singulier. Jim est dans la continuité de cette unité puisqu'il parle de son activité en rapport avec la catégorie *établissement* avec le substantif *stage*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R6M48 : sinon ça va ce que tu fais ↑

R6J48 : je fais un stage

M continue l'ouverture d'un récit oral sur cette activité que Jim suit jusque R6J55. En effet, il fait une intervention réactive qui aboutit à la fermeture du récit oral puisqu'il formule une attitude quant à ce stage. Cette intervention de fermeture est suite à un échange avec M qui porte sur la catégorie *établissement*. M fait une intervention interrogative dans la catégorie *établissement* et Jim formule une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative en énonçant une restriction avec l'adverbe *sauf* + conjonction *si* + verbe *trouver* première personne du singulier négation *pas*. M suit Jim sur ce thème dans son intervention au futur. Jim fait alors une intervention en écho à deux reprises puisque M ne répond pas. Il fait alors une intervention interprétative en R6J55 qui ferme le récit oral puisqu'il est répétitif et que M va intervenir en réagissant sur les propos de Jim mais en les déplaçant sur elle.

R6M52 : c'est l'année prochaine que tu seras apprenti ↑

R6J52 : oui sauf si je trouve pas

R6M53 : pourquoi tu trouverais pas ↑

R6J53 : pourquoi je trouverai ↑

R6M54 : …

R6J54 : c'est ça pourquoi je trouverai ↑

R6M55 :

R6J55 : on dit toujours des choses mais il y a le contraire

R6M56 : oui c'est vrai pourquoi tu trouverais il peut se passer tellement de chose par exemple moi je pars là et je meurs dans un accident de la route ou encore eh bah tiens il peut y avoir un tremblement de terre à morlaix c'est possible aussi quoique morlaix je ne sais pas je sais pas ah si c'est vrai quand je suis arrivée en bretagne il y a eu un léger tremblement de terre il y a quelques années 5 6 ans à rennes et vannes on l'a senti donc c'est vrai ça il peut se passer beaucoup de choses des biens des moins biens (…)

Reprise du récit oral à l'initiative de Jim unité situation de vie après, catégorie foyer

M termine sa réplique avec une phrase sur le pouvoir d'agir. Cette idée resitue le propos de Jim avec l'unité *situation de vie après* et la catégorie foyer avec le déictique spatial *ici*.

R6M56 : (…) mais on a un minimum de pouvoir d'action quand même ↑

R6J56 : pas ici

Un échange a lieu R6J63. Suite à cet échange, Jim fait une intervention réactive interprétative. En amont, il avait parlé du jugement sur son vécu. Il interprète les propos de M comme un jugement : terme de liaison *et* + anaphorique déictique *ça* + présentatif *c'est* + négation *pas* + verbe infinitif *juger*.

R6J63 : et ça c'est pas juger ↑

M ne répond pas, puis commente ce qui se passe et finit par faire une rupture thématique concernant l'interaction thématique 1 ; elle fait référence à l'interaction thématique 2 avec la catégorie *écrire* : verbe *écrire* dans son intervention.

R6M67 : tu veux continuer à écrire ↑(…)

Finalement, un échange a lieu sur cette thématique jusque R6J70. Puis, M revient sur l'hétérobiographie en R6M73 en faisant une hétérobiographie personnelle (comme évoquée ci-dessus).

1.1.13.1.2 Interaction thématique 2 T3 = R6

1.1.13.1.3 Interaction thématique 2 en continu : faire des textes

Unité écrire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Catégorie regarder

M fait une intervention interrogative sur l'écriture de Jim : verbe *écrire* au passé composé deuxième personne du singulier formulé sous une intonation interrogative. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative en indiquant le nombre avec l'adjectif numéral *deux*.

R6M2 : tu as écrit ↑

R6J2 : oui pas beaucoup 2

Bien que M ne lise pas les textes de Jim dans la rencontre, elle propose une activité avec l'emploi du verbe infinitif regarder dans son intervention réactive interrogative formulée avec le modal *pouvoir* première personne du singulier. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R6M3 : je peux regarder ↑

R6J3 : oui

Ainsi, M regarde les textes et un échange a lieu sur les textes de Jim jusque R6M6.

En regardant les textes, M découvre des textes : verbe *voir* première personne du singulier + pronom complément *en* + adverbe de quantité *plus*. M exprime sa découverte avec le verbe *connaître* sous forme négative. Jim fait une intervention interrogative en écho. M fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* confirmant sa première intervention. Jim reformule une intervention interrogative en écho. Jim emploie un ton qui ressemble à ton de reproches : autrement dit, si M ne les connaît pas, cela signifie qu'elle n'a pas lu les textes qu'il lui donne.

R6M4 : deux j'envoie plus je ne les connais pas ceux là

R6J4 : vous ne les connaissez pas ceux là ↑ (ton de reproche)

R6M5 : non

R6J5 : vous ne les connaissez pas (ton de reproche)

M fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui confirme sa lecture précédente et la mémorisation de ses textes. Elle fait une intervention initiative à la suite pour confirmer sa découverte : modalité du *pouvoir* + verbe infinitif *vérifier* + indication de la manière de vérifier avec la présence des textes : verbe *avoir* première personne du singulier au présent + groupe nominal référant aux textes *tous les textes* + déictique temporel *là*. Et M confirme sa découverte avec l'adjectif *sûre*.

R6M6 : non je peux vérifier j'ai tous tes textes là J'en suis sûre

Catégorie lire

M propose à Jim de mettre un de ses textes dans le volume collectif. Jim choisit un texte. M ouvre alors la séquence lire dans l'interaction en continu : intervention interrogative avec le modal *pouvoir* première personne du singulier et le verbe infinitif *lire*. Jim fait une intervention réactive positive avec l'interjection *hm* signifiant *oui* en lien avec sa mimogestualité.

R6M10 : je peux lire ↑

R6J10 : hm

Un échange a lieu sur le contenu de ce texte jusque R6M26 que Jim n'appréciera pas. Le détail de l'analyse est faite plus loin ; toutefois, il faut noter que les interventions de M proposent à Jim d'ouvrir d'autres modalités pour la séquence *faire une histoire*.

Elle propose de reprendre la catégorie donner qu'il avait initiée : verbe donner + groupe nominal éducateur complément du verbe

Elle propose une rupture de l'interaction avec une autre modalité de la catégorie donner avec le groupe verbal mettre sous pli

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R2M22 : (…) pour toi ton cahier je photocopie et je le rapporte vendredi je peux le donner aux éducateurs si tu préfères cela ne me pose pas de souci tu sais si tu préfères comme ça ou encore le mettre sous pli tu veux ↑

Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et initiative avec la locution *ça va*

R6J22 : non ça va

1.1.13.1.4 Thématique de la révision : phase 2

Après un échange sur deux autres thèmes, M revient sur le contenu du texte qu'elle a lu. En revenant sur ce texte, elle ouvre la séquence révision avec le groupe verbal laisser publier au futur sous forme négative dont le nom du directeur adjoint et le substantif éditeur sont les sujets. En effet, M rapporte l'organisation du travail et évoque ici une activité pour le directeur et l'éditeur l'activité de lecture avec le substantif lecteur après le présentatif c'est + adverbe aussi + indication des personnes. Cette activité est directement mise en lien avec une révision. En effet, dire qu'ils ne laisseront pas publier ce texte présuppose qu'ils ont des interrogations. M pose donc une activité de révision dans la rencontre ; cette révision porte sur un état de santé : verbe *aller* deuxième personne du singulier + adverbe *bien*. Elle renvoie la révision à d'autres personnes alors que c'est dans la rencontre qu'elle la pose ; cela laisse la possibilité à Jim de répondre dans la rencontre. Jim fait une intervention réactive sur le sujet de la révision : locution *ça va* + verbe *aller* première personne du singulier au présent + adverbe *bien*. La locution *sans être sûrs que* pose la condition de la publication.

R6M68 : (…) le lecteur c'est aussi (nom du directeur adjoint) l'éditeur toute sorte de gens et ils ne laisseront pas publier ce texte là sans être sûr que tu vas bien

R6J68 : ça va je vais bien vous leur direz

1.1.13.2 Organisation horizontale : interaction thématique ininterrompue hétérobiographie / récit écrit / T3

1.1.13.2.1 Continuité entre T1 et T3

1.1.13.2.2 Reprise de thèmes

Dans T3 / TE *Mes pensées perdues*, Jim évoque son ressenti au présent.

1.1.13.2.3 Continuité entre les récits écrits de T2 avec ceux écrits en T3

1.1.13.2.4 Reprise de deux textes : reprise des thèmes

Jim réécrit deux textes. Le texte *Me voilà* devient *écoutez-moi* : il comporte plusieurs éléments communs, la formulation change. Le texte *on me dit* est réécrit : même titre mais quelques éléments de contenu varient. Il y a reprise et développement du thème de la maltraitance envers les femmes dans T3 / TD *Honneur aux femmes.*

1.1.13.2.5 Continuité en T3 entre hétérobiographie et récit écrit

Continuité sur la forme autobiographique avec T3 / TA et la première phrase

Écoutez, je vais te raconter mon histoire.

1.1.13.2.6 Continuité entre le récit oral et le récit écrit

Jim reprend la thématique du jugement. En R6, Jim aborde à plusieurs reprises la thématique du jugement : il ne veut pas que M le juge, il évoque cette thématique dans son texte.

C'est si rare de juger un jeune pour ce qu'il est

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Bee Lee

1.1.14 Temps 1/ Phase 1 : premier moment d'écriture

1.1.14.1 Organisation horizontale

1.1.14.1.1 Interaction thématique 2 : faire des textes / R1' : continuité horizontale avec la prise de contact et le film avec Bee Lee

Séquence faire des textes / Lecture en R1'

Bee Lee rencontre M avec son frère Jim. Ils lui apportent le cahier dans lequel Bee Lee a écrit des textes et a placé des feuilles sur lesquelles il a écrit. C'est Jim qui présente les texte à M. Il indique le moment de l'écriture : verbe *faire* dont Bee Lee est sujet et indication temporelle avec le substantif déictique *la veille*

R1'J6 : Bee Lee a fait les textes la veille

C'est lui qui demande la lecture que Bee Lee ratifie avec mot phrase oui

R1'J13 : on préfère que tu les lises ici avec

R1'M14 : avec vous ↑

R1'J14 : oui avec moi

R1'M15 : et toi Bee Lee ↑

R1'B15 : oui

M accepte de lire pendant la rencontre mais précise la manière de lire : locution verbale *avoir besoin de* + indication avec le verbe *concentrer* à l'infinitif et le substantif *silence*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot *d'accord.* M termine sa lecture par une évaluation positive.

R1'M16 : alors j'ai besoin de me concentrer de silence

R1'J16 : d'accord

M lit donc les textes pendant la rencontre pendant onze minutes. Ils restent assis silencieux : ils mangent du gâteau que M a apporté. Ils sourient de temps en temps. Il y a ici continuité avec la rencontre avec Jim qui avait informé M de l'écriture de Bee Lee et avec sa venue lors de la prochaine rencontre.

M termine sa lecture par une intervention réactive positive : exclamation avec le terme *bravo* et évaluation positive : adjectif *bons* et *intéressants*. Elle formule aussi un encouragement avec la locution avoir confiance.

R1'M18 : bravo les textes sont bons intéressants vous pouvez avoir confiance

De cette façon, M valide le contenu proposé ; or, ce contenu doit être en rapport avec une ligne éditoriale comme l'a précisé M à Jim et aussi à Bee Lee lors de la prise de contact et lors de la projection du film.

Faire des textes avant la première rencontre / R1'

Les textes faits par Bee Lee sont faits en dehors de la première rencontre avec M. Il a choisi une forme avec son frère et un mode narratif : l'écriture du vécu. L'interaction est ininterrompue de deux façons : M avait parlé du projet à Bee Lee et lui avait dit qu'il pouvait changer d'avis, et Jim qui est en interaction avec M sert d'intermédiaire avec Bee Lee. Celui-ci explicite la forme de son écriture : présentatif *il y a* + indication de ce qu'il y a substantif *récit* et substantif *chanson.*

R1'B10 : les textes il y a un récit et une chanson

1.1.14.1.2 Interaction thématique 1 en R1' : continuité avec les interactions avec Jim

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.14.1.3 Thématique du projet

Projet de publication collective

M fait référence au projet de publication : adverbe conclusif *donc* + expression exclamative *ça y est* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe avoir au présent + groupe nominal possessif *notre* faisant référence au projet avec le substantif *livre*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

R1'M20 : donc ça y est on a notre livre ↑

R1'J20 : oui

M fait une intervention interrogative à Bee Lee pour connaître sa position dans le projet : adresse avec énoncé de son prénom + verbe *être* deuxième personne du singulier + participe présent *partant*. Il répond par une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R1'M21 : Bee Lee tu es partant ↑

R1'B21 : oui

Il faut noter ici que si M fait référence au projet de publication, elle fait en même temps une évaluation sur le contenu qu'elle vient de lire. Si elle évoque l'idée que le livre existe, elle valide dans le même temps le contenu. Or, ce contenu se fait suivant un projet d'édition que Bee Lee connaît puisqu'il a été énoncé lors de la prise de contact et lors du film. Et Jim aussi le connaît.

M fait référence au retour des textes : verbe *rendre* + indication de l'objet dans lequel se trouvent les textes avec le substantif *cahier* + indication déictique du moment avec le groupe nominal déictique *la semaine prochaine*

R1'M27 : donc là je vous rends le cahier la semaine prochaine (…)

M s'adresse à Bee Lee et fait référence au calendrier d'écriture évoqué avec Jim :

discours rapporté au discours indirect *on a dit avec Jim*,

indication de la date avec l'indication du mois et de la position dans le mois *fin février*

indication de l'activité d'écriture : verbe *écrire* deuxième personne du pluriel

indication d'une rencontre intermédiaire : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *se rencontrer* + indication du mois et de sa position *fin janvier*

R1'M28 : (M s'adresse à billy) on a dit avec jim qu'on a jusque fin février pour écrire des textes donc vous écrivez des textes et on se rencontre fin janvier d'accord ↑

J et R1'B28 : d'accord

M propose une date et formule une intervention interrogative. Les deux garçons font une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R1'M29 : on peut quelle date (je regarde l'agenda) on dit le 30 cela vous va ↑

R1'J/B29 : oui

M annonce une décision sur le projet ; cette décision renvoie à une interaction ininterrompue : expression *ce que* + verbe *faire* au futur proche première personne du singulier + indication de ce qu'elle va faire avec le groupe nominal *un petit topo* + terme de liaison *et* + verbe *envoyer* à l'infinitif avec pour complément d'objet *vous* référant aux deux garçons.

R1'M41 : ce que je vais faire je vais vous faire un petit topo et vous l'envoyer (…)

Dans la même réplique, M s'adresse à Bee Lee : énoncé du prénom et changement de regard. Elle l'encourage dans le projet : verbe *encourager* première personne du singulier avec le complément personnel objet *te* + groupe verbal infinitif *continuer à écrire*

R1'M41 : en tous les cas je t'encourage à continuer à écrire Bee Lee (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M resitue chaque fois la référence au travail avec Jim et en même temps s'adresse à Bee Lee pour le situer dans le projet. Elle manifeste ainsi une interaction ininterrompue avec les rencontres de Jim.

1.1.14.2 Organisation verticale

1.1.14.2.1 Interaction thématique 1 : continuité verticale hétérobiographie / récit écrit

1.1.14.2.1.1 Hétérobiographie : les unités

Hétérobiographie filmique

Lors de la prise de contact, M présente le projet d'édition : faire un recueil d'histoires de résilience. M montre le recueil. Elle définit les histoires de résilience en montrant les livres qu'elle pose sur la table du salon devant les jeunes puisque tous sont assis sur deux canapés différents qui se trouvent devant la table de salon. M aborde la manière de faire des histoires de résilience : partir du vécu et le transformer. Elle expose donc les étapes : partir du vécu des personnes et ensuite, parler de son vécu, puis, transformer en histoire en deux temps, M transforme en histoire et ensuite, le jeune. M précise qu'il faut au moins une histoire autrement dit toutes les rencontres n'aboutissent pas forcément à une histoire. Par ailleurs, s'ils souhaitent faire plusieurs, ils le peuvent. Enfin, M précise pourquoi elle emploie le terme histoire : ils peuvent raconter leur vécu mais ce vécu doit être transformé pour être publié : transformer en fiction ou alors juste ajouter/enlever des éléments pour qu'ils ne soient pas reconnus. En ce qui concerne la définition des histoires de résilience, M aborde les quatre points de définition sur les unités. En effet, M montre les vignettes des quatre principales unités : vivre une expérience familiale difficile et résister en développant des stratégies, des actions, puis se construire dans une autre situation de vie après c'est-à-dire transformer ce qui a été vécu. Puis, M fait le lien avec la projection du film. En référence à la projection du film, M énonce les cinq principales catégories de l'unité expérience familiale difficile et de l'unité actions-réactions.

M montre ainsi visuellement ces unités : ils peuvent voir les unités sur lesquels travailler l'histoire. M propose aux jeunes de venir voir le film qui permet de comprendre les histoires de résilience car il permet de comprendre ce que le personnage fait face à une expérience familiale difficile de maltraitance et aussi ce qu'il devient après. M indique que de nombreuses personnes ont vécu des expériences difficiles et les ont transformées et une possibilité de transformation est l'écriture, un livre racontant son histoire.

Avant de regarder le film, M attire l'attention des jeunes sur la manière de regarder le film : être attentif à ce qu'il vit et ce qu'il fait. M fait l'analyse du film Vipère au poing avec toutes les unités et les catégories. Bee Lee écoute l'analyse mais ne répond pas aux questions.

1.1.14.2.1.2 Récit écrit : continuité sur les unités en lien avec le film

Continuité sur l'unité personnage

L'histoire de Vipère au poing dans le film commence avec la voix intérieure du narrateur adulte. L'image est celle d'un narrateur adulte. Toutefois, les premières images sont celles du livre de l'auteur avec le titre en apparence et le nom de l'auteur, par ailleurs donné par M. Implicitement, cela signifie que c'est l'histoire qu'il va nous raconter et que c'est son histoire. En effet, il y a redite puisqu'il fait une phrase d'accroche qui projette le spectateur dans le passé : je ne savais pas que … Le spectateur qu'est Bee Lee a donc le nom et le prénom, la situation de vie actuelle de l'auteur (du moment du film) et l'annonce d'un retour vers le passé. Bee Lee écrit deux textes qui sont des textes qui le présentent.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Tout comme le personnage présente son lieu de vie et de naissance, Bee Lee donne sa date de naissance et son lieu,

Tout comme le personnage présente ses deux frères avec leur âge, leur prénom et leur surnom, Bee Lee présente lui aussi ses deux frères avec leur prénom et leur âge.

Tout comme le personnage qui présente son père et sa mère, il présente lui aussi son père et sa mère.

Hétérobiographie / récit écrit : continuité

Unité *expérience familiale difficile*

Lors de l'analyse du film, M rappelle qu'avant l'expérience familiale difficile du personnage, il y a la période de vie avec la grand-mère. De plus, M évoque la relation avec le père qui est distincte de celle avec la mère. M distingue donc trois personnages : père, mère et grand-mère. *L'expérience familiale difficile* du personnage commence au retour de la mère et du père dans le domaine familial suite au décès de la grand-mère. Le personnage montre une entente avec le père. il y a une scène de violence physique de la mère sur les enfants. M explicite dans son courrier les relations difficiles de certaines personnes avec un membre de la famille. Bee Lee évoque l'unité *expérience familiale difficile* à plusieurs reprises : verbes *crier, casser, battre* à l'imparfait.

T1/TB il criait, cassait les assiettes, et puis ensuite, il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère.

Cette unité est en relation avec la thématique de la communication avec le verbe *crier*, la thématique des relations se trouve avec la référence à la fratrie et à la mère.

Bee Lee fait aussi référence à la thématique *du temps* avec la durée : avec le verbe *durer* à l'imparfait et le nombre indéfini avec le groupe nominal indéfini *des années*

T1/TB Ça a duré des années.

Unité *situation de vie après*

Bee Lee fait ensuite référence à l'unité *situation de vie après* : avec un repère temporel avec l'adverbe *alors*, l'indication de l'âge et le discours rapporté de la mère.

T1/TB Alors à 11 ans, ma mère s'est dit, faut que ça s'arrête (…)

Il fait référence à l'unité *situation de vie après* avec la catégorie *autre famille* : verbe *placer* + groupe nominal *famille d'accueil*

T1/TB et là on est allé voir une juge qui m'a placé pendant 1 ans dans une famille d'accueil du coup

Unité *transformations*

Bee Lee raconte alors l'expérience du placement en famille d'accueil ; cette expérience est à analyser avec l'unité *transformations* et la catégorie *actions-réactions reprises* avec le verbe *pleurer* qui fait référence à la catégorie *gérer le ressenti*.

T1/TB j'étais triste et mal parce que à chaque fois que nos temps de visite étaient terminés, il fallait que je rentre dans ma famille d'accueil donc je pleurais, ma mère aussi.

Unités *situations de vie après* et *transformations*

Bee Lee évoque ensuite l'unité *transformations* avec d'un côté, la référence à un moment avec la locution adverbiale temporelle *pendant que* et de l'autre, la locution impersonnelle *il s'était passé*. En effet, les transformations concernent le père : verbe *être mieux*, participes passés *rétabli, guéri*. Il fait ainsi référence à l'unité *situations de vie après* avec la catégorie *sa famille* avec le verbe *rentrer*.

T1/TB Pendant que j'étais en famille d'accueil, il s'était passé pas mal de chose alors 1 ans après j'apprends qu'on a la possibilité de rentrer parce que mon père a fait une cure de désintox et que noter père était mieux rétabli, guéri.

Bee Lee poursuit son récit sur ces deux unités puisqu'il évoque

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

le recours aux services sociaux dont il cite le nom dû à la rechute du père

le changement de situation familiale avec l'emménagement en appartement de la mère et de la fratrie référant ainsi à la catégorie autre de l'unité *situation de vie après* et à la catégorie *situation agréable* puisque Bee Lee évoque le sport qu'il pratique,

le changement de situation familiale avec l'état du père : groupe verbal *aller mieux*, référence à l'unité situation de vie après avec la catégorie *sa famille* avec le verbe *retourner avec notre père*

le retour en appartement dû à la rechute du père : verbe *repicoler* + verbe *retourner en appartement* faisant référence à la catégorie *autre* dans l'unité *situation de vie après*

le placement en foyer de Bee Lee : catégorie *foyer* employée dans le texte

Catégories *foyer* et *autre* dans *situation de vie après* avec l'évocation de l'aller et retour entre le foyer et l'appartement

transformations avec la catégorie *situation agréable* sous forme négative : avec l'emploi du substantif *galère*

Continuité sur les thématiques : temps et espace

Lors de l'analyse, M aborde les *relations, la communication, le temps* et *l'espace*.

Dans le film, le temps est évoqué à travers l'état de l'adulte via la maladie de la mère ; de son côté, Bee Lee aborde l'état de son père en T1/TB à plusieurs reprises .

> *T1/TB Il buvait (…) mon père se remet à boire (…) paf il repicole (…) à espéré que mon père ne boive plus T1/TC quand il buvait (…) mon père picole*

De même, le temps renvoie à différentes périodes de vie : avec la grand-mère, avec la mère mais aussi sans la mère et enfin, l'âge adulte. Le narrateur parle du temps vécu avec la mère, des dates, l'âge et aussi l'emploi du temps. Bee Lee évoque le temps vécu avec la durée et les anniversaires. Mais il raconte aussi la chronologie des événements en T1/TB avec l'état du père. Cette chronologie fait référence au début de l'expérience difficile avec le verbe *commencer à dégénérer* et de ses conséquences avec le discours rapporté de sa mère au discours indirect *ma mère s'est dit* et au début des placements avec la locution adverbiale *et là*. Elle se termine par un récapitulatif des années : nombre *six* + substantif *années*. Par ailleurs, le temps scolaire est aussi évoqué dans le film. Bee Lee aborde aussi le temps scolaire en T1/TB avec le groupe nominal *mes difficultés scolaires*.

L'espace est aussi abordé dans l'analyse du film : *espace de la chambre, de la maison, espace différent* avec la grand-mère et la mère. Bee Lee aborde dans le premier moment d'écriture les différents espaces avec l'état du père correspondant soit aux placements : groupe nominal *famille d'accueil*, nom de deux foyers, soit à des lieux de connaissances de la famille avec le groupe nominal *des amies*.

Hétérobiographie / récit écrit : continuité ou rupture ?

Bee Lee écrit à des destinataires

Il les salue

Il se présente : verbe *s'appeler* première personne du singulier au présent + énoncé du nom et prénom

Il adresse ses textes : d'un côté, référence à l'écriture de ses textes conjonction *si* + verbe *écrire* première personne du singulier au présent et de l'autre, explicitation du but avec la locution *c'est pour*

Il définit les destinataires : groupe nominal tous les gens qui vivent la galère, à tous ceux qui se reconnaissent dans mes textes

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cette adresse est-elle dans la continuité de l'hétérobiographie ou la rupture ? M n'a pas encore abordé avec Bee Lee le projet d'écriture des personnes de l'hétérobiographie : écrire pour les autres. Or, cette adresse fait de son texte un projet pour les autres et donc un récit hétérobiographique tout comme le film Vipère au poing ou encore ceux dont M lui a parlé dans sa lettre. Il se situe dans la continuité du film Vipère au poing : un récit lui a été adressé mais dans la rupture avec l'hétérobiographie discursive puisqu'il ne l'a pas entendue, et puisqu'il la devance.

1.1.14.3 Hétérobiographie scripturale / récit écrit : continuité avec les textes du frère

Bee Lee peut aussi être dans la continuité des textes de son frère.

Même verbe *battre* et même référence à la fratrie

T1/TB il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère.

Même substantif

T1/TB et T1/TC la galère

T1/TC ma rage

Mêmes idées

T1/TB Ma vie est assez triste, dramatique à cause de la violence de mon père.

T1/TC je suis né dans la tristesse et la pauvreté

Les thèmes : le temps avec l'état du père avec la dépendance à l'alcool.

1.1.15 Temps 2 / Phase 1 et 2 : deuxième moment d'écriture

1.1.15.1 Organisation horizontale

1.1.15.1.1 Interaction thématique 1 : continuité horizontale hétérobiographie scripturale / récit écrit

1.1.15.1.2 Hétérobiographie scripturale / récit écrit

Après avoir lu le cahier, M écrit un courrier à Bee Lee qu' elle lui envoie. Dans ce courrier, L1, M évoque les thèmes d'écriture qui renvoient aux unités.

M énonce les unités expérience familiale difficile enchâssées avec les autres unités et n'évoque pas l'unité expérience relationnelle difficile.

L'unité *expérience familiale difficile* avec la *communication* est enchâssée avec l'unité *actions réactions* avec le groupe nominal *la manière de réagir et d'agir, situation de vie après* avec l'adverbe temporel hier et *transformations* avec l'adverbe temporel *aujourd'hui*

L1Bee Lee : Thème communication : vécu familial en lien avec la communication c'est-à-dire manière de dire, possibilité de parler, manière de nommer (insultes par ex., pas usage du prénom, etc.), etc. et face à cette communication familiale la manière de réagir, d'agir hier et aujourd'hui du jeune.

L'unité *expérience familiale difficile* avec le *projet* est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *ceux que le jeune a pour lui, décide d'avoir*.

L1Bee Lee : Thème projet : les projets que les parents ont pu avoir pour le jeune, le projet, cela peut être le projet de vie, le projet professionnel, le projet scolaire, le projet existentiel, et ceux que le jeune a pour lui, qu'il décide d'avoir, …

L'unité *expérience familiale difficile* avec l'*espace* est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant*.

L1Bee Lee: Thème Espace : vécu familial en lien avec l'espace : comment il est organisé par un adulte, comment l'enfant doit l'occuper et la manière de réagir de l'enfant face à cet espace.

L'unité *expérience familiale difficile* avec l'*espace* est enchâssée avec l'unité *actions-réactions* à travers le groupe nominal *la manière de réagir de l'enfant*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L1Bee Lee : Thème Temps : vécu familial en lien avec le temps : un emploi du temps, le temps en terme de chaleur, de froid, le temps des devoirs, le temps de la punition, le temps des fêtes et des anniversaires, le temps des repas, le temps vécu en fonction de l'état d'un adulte etc. et la manière de réagir de l'enfant

1.1.15.1.3 Récit écrit donné en R2''

1.1.15.1.3.1 Continuité sur les thèmes avec le courrier ?

Les relations

Il aborde les relations en T2/TA de lui vis-à-vis de ses parents ce qu'il n'avait pas abordé de cette manière : verbes *aimer, en vouloir*, expression verbale *s'entendre avec* + adverbe *bien*. Il avait abordé en T1/TB les pleurs lorsqu'il quittait sa mère.

T2/TA Mes parents ce ne sont pas des gens comme (que ?) je considère aimer malgré que maintenant je m'entends plutôt bien avec eux mais je leur en veux

Evoquer sa tristesse avec l'adjectif *triste* et le verbe *pleurer* renvoie à la relation avec la mère : groupe nominal possessif relationnel *ma mère* + adverbe *aussi*.

T1/TB j'étais triste et mal parce que à chaque fois que nos temps de visite étaient terminés, il fallait que je rentre dans ma famille d'accueil donc je pleurais, ma mère aussi.

Les relations sont aussi abordées en T2/TC par métonymie avec les pleurs de la mère suite à l'alcool du père toute la nuit. Il s'agit ici d'une reprise des relations évoquées en T1/TB.

T2/TC « il ne vaut pas mieux pas rester là aujourd'hui. Je n'ai pas pu dormir, il a bu toute la nuit ».

La communication

Le thème de la communication peut-il être traduit par le discours rapporté ? En effet, il emploie des verbes de parole *dire, répondre, demander* et il rapporte des propos au discours direct avec ouverture des guillemets et indirect ce qu'il ne fait pas dans le premier moment d'écriture.

T2/TA Tous les gens qui sont autour de moi disent : « Billy, est un petit garçon très intelligent et il est capable de comprendre des choses que d'autres ne pourraient pas comprendre »

T2/TB Les gens me demandent ce que je veux faire plus tard, je leur réponds pompier et là, ils me disent : « oui mais tu sais pompier ça demande beaucoup de discipline ».

T2/TC Ma mère m'a dit un jour, lorsque j'étais encore tout petit : « un jour, on partira, on s'en ira » (…) Ce matin, mes frères et moi sommes arrivés à la maison mais juste avant qu'on puisse arriver, ont voit notre mère sur le bord de la route et elle commence à pleurer en disant : « il ne vaut pas mieux pas rester là aujourd'hui. Je n'ai pas pu dormir, il a bu toute la nuit ».

T2/TF Quand je suis arrivé au foyer, un éducateur m'a demandé quelle était ma musique préférée. Je lui ai répondu : Lim. Et tout de suite, il m'a dit : « oh Lim, c'est qu'un drogué et un petit con ».

Sur la manière de réagir ?

Verbe *encaisser* en T2/TA mais déjà utilisé en T1/TC

T2/TA Il encaisse

T1/TC j'ai dû apprendre à encaisser

Le temps

Il aborde l'état de son père en T2/TA ; il l'aborde déjà en T1/TB et T1/TC

T2/TA Mon père, lui, boit toujours.

T1/TB Il buvait (…) mon père se remet à boire (…) paf il repicole (…) à espéré que mon père ne boive plus

T1/TC quand il buvait (…) mon père picole

L'espace

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La thématique de l'espace réapparaît avec l'épisode raconté en T2/TC : ils sont arrivés le matin chez eux, ont vu la mère sur la route, sont allés ensuite au foyer et enfin, chez une cousine. Il y a reprise avec le texte T1/TB avec les différents espaces et leur succession.

Le projet

Il aborde l'école en T2/TA mais l'aborde déjà en T1/TB.

Il aborde un nouveau thème : celui du projet professionnel en T2/TB qui constitue le titre de son texte.

Il aborde aussi une nouvelle idée dans le thème du projet : le projet des parents qui peut se traduire par l'idée que ses parents ne s'occupent pas bien de lui en T2/TA.

Il fait état du projet de sa mère en T2/TC avec le verbe *partir* avec l'évocation d'un moment avec le substantif *jour* énoncé de manière indéfinie avec le déterminant *un*.

T2/TC Ma mère m'a dit un jour, lorsque j'étais encore tout petit : « un jour, on partira, on s'en ira »

1.1.15.1.3.2 Continuité avec le film

Unité Actions-réactions

Le personnage a un abri en haut d'un arbre, son donjon d'où il observe le monde, Bee Lee va sur un toit d'une vieille entreprise et observe

T2/TB J'aime bien aller à la vieille entreprise (c'est quoi ?) parce que je monte sur le toit et là, j'ai la vue la plus magnifique de mon patelin

Continuité sur le thème mais rupture sur la manière d'être : le personnage Brasse Bouillon tue des oiseaux alors que Bee Lee les observe présentatif *il y a* + groupe nominal *des oiseaux* et est admiratif des animaux : verbe *fasciner* première personne du singulier.

T2/TB il y a des oiseaux qui volent et qui se retrouvent tous à cet endroit.

T2/TD Je suis fasciné par les animaux

Le projet

Le projet est abordé à travers le projet scolaire : dans le film, la grand-mère veut envoyer les garçons au collège mais lorsque la mère arrive, celle-ci ne les envoie pas. Toutefois, le personnage montre sa détermination à partir au collège. Bee Lee évoque son projet scolaire avec la locution adverbiale *pas mal* référant à sa scolarité avec le substantif *collège*.

T2/TA je commencerai dans un collège à travailler cette rentrée et pas mal

Reformulation possible : expression *prendre son destin en main* dans le film et expression verbale *se prendre en main* dans le texte T2/TA

T2/TA Il faut se prendre en main.

1.1.15.1.3.3 Continuité avec les textes du frère

Bee Lee peut aussi être dans la continuité des textes de son frère.

L'unité *relations* avec le même verbe *battre* et même référence à la fratrie et même participe passé

T1/TB il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère.

T2/TA j'ai été maltraité

L'unité *situation de vie après* avec la même idée *la faute des adultes* à travers la catégorie *foyer* avec référence déictique *là* et le substantif *foyer.*

T2/TA C'est grâce à eux que je suis là aujourd'hui, c'est vrai.(…) si je suis en foyer c'est en partie à cause d'eux

L'unité *transformations* avec la même idée avec le verbe *pardonner* aux parents avec la catégorie *actions-réactions reprises* : avec le verbe *apprendre* et avec la comparaison avec la locution *même … que moi*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

T2/TA on apprend à pardonner mais je ne me sens pas encore prêt à leur pardonner

T2/TA Jim, mon frère aîné, je dirai qu'il encaisse de la même façon que moi aujourd'hui

Il emploie par ailleurs le même participe passé et fait aussi une adresse au lecteur

T2/TA je serai forcément déçu

T2/TC Je vais vous expliquer ça avec plus de détails.

Continuité inversée ? S'adresse-t-il à son frère ?

Moi, je peux pas m'imaginer sur le point de mourir Il y a une différence entre vivre et être en vie, vivre, c'est ce qui s'appelle être heureux, se faire ?, être dans la joie et la bonne humeur. Si vous vivez trop dans la tristesse, vous n'aurez pas goût à la vie, alors essayez de trouver une part de bonheur dans votre parcours.

Rupture thématique : Les animaux et la musique

T2/TE Mon chien

T2/TF La musique

1.1.15.1.4 Interaction thématique 2 en R2''

Séquence faire des textes : lecture des textes différée / R2''

Lors de la rencontre R2'' avec Jim et Bee Lee, M fait une intervention interrogative sur la catégorie lire dans l'interaction : verbe *lire* + indication du moment avec la préposition *avec* + le pronom personnel complément deuxième personne *vous* = Jim et Bee Lee. Jim fait une intervention réactive négative. M s'adresse alors à Bee Lee : terme de liaison *et* + forme forte disjointe *toi* + prénom. Bee Lee fait une intervention réactive négative + adverbe *pareil* pour signifier qu'il est d'accord avec son frère.

R2'M4 : super merci je suis contente donc je fais comme l'autre fois vous voulez que je les lise avec vous ↑

R2'J4 : non ça va

R2'M5 : et toi Bee Lee ↑

R2'B5 : non non pareil

Il diffère ainsi la lecture de M d'un point de vue horizontal dans une interaction ininterrompue. Il y a une rupture dans le fonctionnement qu'ils avaient proposé en R1'.

Rupture T2/P2Révision : le nom d'auteur continuité R2'' et R1

M a envoyé un document faisant état du programme de travail aux deux garçons. En R2'', M fait référence au programme : présentatif *il y a* + groupe complément démonstratif *tous ces éléments là*

Elle fait référence à certains éléments : groupe nominal *nom d'auteur*

R2'M9 : donc il y a tous ces éléments là à prendre en compte hein le nom d'auteur par exemple (…)

Elle s'adresse à Bee Lee : terme de liaison *et* + forme forte disjointe *toi* + énoncé du prénom + engagement à penser au nom d'auteur avec la modalité déontique au futur + verbe infinitif *réfléchir*

R2'M35 : bon voilà et toi Bee Lee il faudra réfléchir (…)

1.1.15.2 Continuité et rupture en R1

Continuité avec R2'' : séquence faire des textes/parler

M est dans la continuité avec la rencontre R2'' en R1, puisque dans la rencontre individuelle avec Bee Lee, M commence l'interaction avec Bee Lee sur l'interaction thématique 2 en faisant référence aux textes : élément phrastique *ce que tu as écrit*

R1M 6: je t'ai apporté ce que tu as écrit

Rupture avec ouverture sur le projet : interaction thématique 1

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M enchaîne sur le courrier qu'elle a envoyé : intervention interrogative avec le verbe envoyer portant sur sa lecture par Bee Lee avec le verbe regarder. Bee Lee fait une intervention réactive positive. Autrement dit, il a lu le courrier.

R1M8 : je t'ai rapporté c'est bien continue / tu as regardé ce que je t'ai envoyé ↑

R1B8 : oui

M aborde ce qu'elle a envoyé comme programme. Elle fait une intervention interrogative d'ouverture. Bee Lee n'enchaîne pas sur ce contenu puisqu'il fait une intervention réactive interjective hm suite à l'intervention interrogative de M d'ouverture.

R1M9 : qu'est ce que tu en penses ↑

R1B9 : hm

M fait alors une autre intervention interrogative sur son avis avec le terme *d'accord* dans une phrase interrogative avec sujet deuxième personne du singulier + verbe *être* au présent. Bee Lee fait une intervention réactive positive.

R1M10 : tu es d'accord ↑

R1B10 : oui

M reprend le contenu : elle fait référence à la fin de l'écriture avec la référence aux dates avec le groupe nominal indéfini les dates et aux changements de nom et prénom. Bee Lee fait une intervention réactive interrogative portant sur ces deux derniers éléments qu'il reprend dans une intonation interrogative.

R1M11 : pour les dates et pour le prénom et le nom

R1B11 : euh les deux

Ainsi, un échange de deux tours de paroles a lieu sur cet aspect. M fait une rupture thématique : elle aborde les courriers qu'elle envoie à Bee Lee. Un échange a lieu sur ce sujet jusque R1B21.

Rupture thématique : ouverture sur l'hétérobiographie

M fait une rupture thématique : elle enchaîne sur la continuité de l'écriture pour Bee Lee qu'elle associe aussitôt avec une hétérobiographie. La référence à l'hétérobiographie se fait par une catégorisation des textes de Bee Lee : verbe *entrer* troisième personne du pluriel *ils* faisant référence au substantif textes qui se situent plus haut dans la phrase + groupe nominal *genre de littérature*. M montre les livres

Impératif deuxième personne du verbe *regarder*

Verbe *apporter* première personne du singulier au passé composé avec complément personnel objet *te*

Verbe *voir* deuxième personne du singulier + démonstratif déictique *ici*

M présente les livres : présentatif *il y a* + groupe nominal *différents livres*

R1M22 : ok alors je continue et cela me permet de réagir sur tes textes tu sais quand je dis qu'il faut continuer que tes textes sont bons je veux dire qu'ils entrent dans un genre de littérature qui existe je veux dire que tes idées le contenu est bien je te dis ça pour que tu vois regarde je t'ai apporté pour te montrer (…) tu vois ici il y a différents livres de différentes personnes (…)

Ainsi, M présente les livres. Bee Lee fait une intervention réactive avec le mot phrase *ouais* + adversatif *mais*. M le suit avec l'interrogatif *quoi*. Bee Lee ne répond pas.

R1B22 : ouais mais

R1M23 : quoi ↑

R1B23 : //

Poursuite sur la définition des histoires de résilience avec la référence à certaines unités

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M poursuit alors par la définition des histoires de résilience : présentatif *c'est* au pluriel + syntagme nominal *histoires de résilience*.

Enoncé des deux verbes : *résister* et *se construire*

Explicitation du premier aspect : présentatif *il y a* + référence à l'unité *actions-réactions* avec le verbe *résister* et à l'unité *expérience familiale difficile* avec l'élément phrastique *face à ce que l'on vit de difficile*

Explicitation du second aspect : terme de liaison *et* + verbe *se construire* avec référence à des catégories de l'unité *actions-réactions* avec les verbes *apprendre, réagir* et le groupe verbal *faire des choses*.

R1M24 : ce sont des histoires de résilience les histoires de résilience c'est résister et construire il y a résister face à ce que l'on vit de difficile et se construire apprendre réagir faire des choses (…)

Enoncé hétérobiographique sur vipère au poing

M poursuit en faisant une intervention d'ouverture sur le film : intervention d'ouverture avec la formule stéréotypée de rappel sous forme interrogative *tu te souviens* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *regarder* au passé composé + groupe nominal *le film*. Bee Lee la suit avec une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

R1M24 : (…) tu te souviens on a regardé le film ↑

R1B24 : oui

M poursuit en R1M25 et R1M26. Elle termine par une intervention interrogative sur la compréhension de Bee Lee : verbe *comprendre* deuxième personne du singulier intonation interrogative. Bee Lee fait une intervention réactive avec le modal *savoir* sous forme négative à la première personne du singulier.

R1M26 : (…) tu comprends ↑

R1B26 : je sais pas

M lui demande d'expliciter avec la locution métalinguistique formulée sous une intonation interrogative : *c'est-à-dire*. Bee Lee ne répond pas et fait ainsi une rupture thématique.

Reprise sur la thématique du projet avec rupture

Suite à cette rupture, M aborde la continuité de l'écriture pour Bee Lee : intervention interrogative introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir envie* + verbe *écrire* infinitif + adverbe *encore*. Bee Lee suit M sur cet thème avec la modalité du non savoir première personne du singulier. Un échange de quatre tours de paroles a lieu sur ce thème.

R1M29 : est ce que tu as envie d'écrire encore ↑

R1B29 : je sais pas

M lui propose lui donner des thèmes, il fait une intervention réactive de rupture sur la rencontre puisqu'il fait une intervention réactive négative avec le mot phrase non et initiative avec le verbe trouver au futur proche. Cela signifie qu'il va trouver seul sans M ailleurs. Toutefois, M ouvre l'hétérobiographie puisqu'elle va lire un courrier qu'elle avait écrit mais n'a pas envoyé.

Séquence hétérobiographique en R1 : lecture du second courrier

M fait référence à la séquence hétérobiographique : M cite les prénoms des jeunes du foyer et fait référence à l'activité hétérobiographique avec le verbe *parler* première personne du singulier + complément d'objet *leur* faisant référence aux jeunes + groupe nominal faisant référence à l'hétérobiographie

L1M : je leur parle d'histoires de personnes

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M fait référence aux personnes de l'hétérobiographie : verbe *parler* première personne du singulier + énoncé des prénoms

L1M : Je parle de Barbara, Aline, Marie, Germain, Lorène, Johnny.

M fait référence dans la même phrase à l'hétérobiographie et aux unités

expérience familiale difficile : énoncée telle qu'elle et à travers le substantif *maltraitance*

situation de vie après avec la catégorie *foyer*

L1M : Ces personnes ont vécu, pendant l'enfance, la maltraitance, le foyer, des expériences familiales difficiles.

M fait référence à l'hétérobiographie : verbe *parler* première personne du singulier ou verbe *raconter* + groupe nominal ces personnes faisant référence aux personnes de l'hétérobiographie et elle fait référence à la définition de la résilience : deux verbes *résister* et *construire*, référence à l'unité expérience familiale difficile avec les substantifs *souffrance, galère, coups* et *insultes*.

L1M : Quand je parle de ces personnes, je parle de leur vécu en montrant que ces personnes ont résisté et construit malgré la souffrance, la galère, les coups et les insultes.

M énonce des thématiques avec les substantifs *temps, espace, parole* et *relations*. Le substantif *parole* est la reformulation de la thématique de la communication.

L1M : Je parle de leur expérience du temps, de l'espace, de la parole, des relations

L1M : Je raconte (…)

M ouvre un énoncé hétérobiographique : locution *par exemple*. Cet énoncé porte sur l'unité thématique *expérience familiale communicationnelle difficile* : catégorie *avoir le droit de parler*, catégorie *certaines paroles.*

parce qu'on ne leur disait pas bonjour, parce qu'elles n'avaient pas le droit de parler sinon c'était la raclée,

l'unité thématique *expérience familiale temporelle difficile* : catégorie *le temps des fêtes et des anniversaires, le temps en fonction de l'état de l'adulte, le temps des devoirs.*

les anniversaires et les fêtes de Noël n'étaient pas fêtés ou ils étaient fêtés d'une certaine façon, parce que le temps était vécu en fonction de l'état d'un adulte, parce qu'elles ne pouvaient pas faire leur devoir parce que leur livre était déchiré par l'adulte

M aborde aussi l'unité *actions-réactions* avec le moment à partir des verbes *résister* et *se construire* dans une situation avec le groupe nominal *expérience familiale difficile* et avec la manière avec le groupe complément *de pleins de façons différentes*.

Je raconte leur manière de résister et de se construire face à cette expérience familiale difficile. Ils ont résisté et construit de plein de façons différentes.

M ouvre enfin l'hétérobiographie avec Bee Lee :

modalité du possible avec l'adverbe *peut-être* + verbe *entendre* + référence à l'hétérobiographies avec le groupe nominal *d'autres expériences*

fonction de l'hétérobiographie : verbe *permettre* au conditionnel avec complément personnel objet *te* + indication de la résilience avec les deux éléments définitoires de la résilience à travers les substantifs *résistance* et *construction*

énoncé du choix : expression *seul toi peux le dire*

peut-être que d'entendre d'autres expériences te permettraient d'aller plus loin dans ta résistance et ta construction. Seul toi peux le dire.

M fait référence au film en citant le titre Vipère au poing et à une phrase du personnage : prendre son destin en main.

Prendre son destin en main, c'est la phrase de Brasse Bouillon dans le film Vipère au poing.

M resitue cette phrase en référence aux personnes objets de l'hétérobiographie

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence à l'hétérobiographie par les personnes : groupe nominal *les personnes que j'ai rencontrées*

Référence à leurs actions : verbe *reprendre* troisième personne du pluriel + groupe nominal possessif *leur destin en main*

Les personnes que j'ai rencontrées ont repris leur destin en main

Finalement, M termine sur des exemples en citant les prénoms de Marie, Barbara, Myriam, Franck sur la thématique du projet et des études.

Rupture avec reprise sur la séquence faire des textes

M ouvre l'interaction thématique 2 avec la séquence faire des textes et précisément la catégorie *lire* avec le verbe *lire* première personne du singulier au passé composé. Elle précise sa manière de lire avec l'adverbe *différemment* et le substantif *ordre*. Elle précise aussi ce qu'elle a fait sur les textes : verbe infinitif *numéroter*. Bee Lee fait une intervention réactive paraverbale : il fronce les sourcils.

R1M37 : sinon tes textes je les ai lus comme ça moi en fait différemment de ton ordre que tu m'avais donné alors je me suis permise de numéroter

R1B37 : il fronce les sourcils

Suite à l'intervention réactive paraverbale de Bee Lee, M explicite alors l'ordre des textes. Finalement, Bee Lee formule une intervention réactive positive et initiative informant M de ce qu'il a fait : verbe *tromper* au passé composé avec l'adverbe modal *peut-être*.

R1M38 : oui j'ai numéroté car en fait la suite de ça c'est ça tu sais la dernière fois tu as numéroté devant moi tu te souviens

R1B38 : oui j'ai peut être je me suis peut être trompé

Continuité et rupture

En même temps qu'elle marque une poursuite sur cet aspect dans la réplique suivante, verbe *dire* deuxième personne du singulier au futur, elle fait une rupture puisqu'elle poursuit en faisant référence à des objets de l'hétérobiographie : les thèmes et deux livres dont elle cite le titre. Bee Lee regarde les livres.

R1M39 : eh bien justement tu me diras si je me suis trompée moi bon moi sinon je te proposerai de faire des thèmes tu peux écrire par thèmes comme lui regarde dans poil de carotte ou dans ce père que j'aimais malgré tout voilà comment ils ont écrit

R1B39 : il regarde

Reprise de la thématique faire des textes

La thématique du projet

M enchaîne sur la thématique *faire des textes* correspondant à écrire et en même temps à poursuivre le projet avec son intervention interrogative comportant le verbe *continuer* au futur proche deuxième personne du singulier. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais.*

R1M40 : tu vas continuer ↑

R1B40 : ouais

Parler des textes

M fait une ouverture thématique dans la séquence faire des textes, elle ouvre la catégorie parler des textes dans une intervention interrogative dans laquelle elle fait référence à un sujet dont Bee Lee parle dans un texte groupes nominaux les animaux et la puce. Bee Lee la suit sur cette catégorie par son intervention réactive initiative : il répond sur le contenu de la question. Un échange se déroule jusque R1B49 sur ce thème des animaux.

R1M42 : aussi je voulais te dire les animaux la puce j'ai cherché comment tu le sais ↑

R1B42 : c'est à l'échelle de l'homme

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.15.2.1.1 R2 / Interaction thématique 2

1.1.15.2.1.2 Continuité horizontale : hétérobiographie écrite lue en R1 / récit écrit donné en R2 ?

Récit écrit

Le dernier texte du troisième moment dernier (T3/TA) est un texte intitulé révolution. Il commence par une adresse : salutation avec le substantif *salut* et désignation par le groupe nominal possessif *mon pote*. Ce texte est-il dans la continuité de l'hétérobiographie proposée par M ou dans la continuité des textes de son frère. En effet, le thème de la révolution peut être une reprise de la révolte exprimée à plusieurs reprises dans les textes de son frère soit par le substantif *révolte*, soit par le substantif *poing*. Il emploie aussi le même ton :

agressivité dirigée

T3/TA ne viens pas me faire chier sinon tu risques d'y perdre tes dents de devant

usage de l'argot : *rien à branler, faire chier*

Les autres textes reprennent des thèmes qu'il a abordés : la classe relais, le sport et la famille autrement dit la continuité serait davantage avec le courrier, L1, envoyé après R1' qu'avec ce courrier, L2.

1.1.15.2.1.3 Interaction thématique 2 / séquence faire des textes

Séquence faire des textes

dépôt des textes

Bee Lee arrive avec deux textes: révolution et à part ça des changements ?

Il y a une continuité entre R1 et R2 puisqu'il avait dit qu'il continuerait à écrire. Il a posé ses textes sur la table : M identifie les textes avec le déictique spatial *là* + présentatif *c'est* au pluriel + groupe nominal possessif *tes textes* + référence à l'écriture présente avec le démonstratif temporel *là* et l'adverbe temporel *dernièrement*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R2M5 : là ce sont tes textes là dernièrement ↑

R2B5 : ouais

Parler des textes

M parle des textes en référence à sa future lecture puisqu'elle fait une intervention interrogative sur l'ordre : présentatif *c'est* + groupe complément avec le substantif *ordre* dans *cet ordre-là.*

R2M6 : c'est dans cet ordre là parce que là je les ai pris tel quel ↑

Bee Lee reprend ses textes et vérifie l'ordre : marque de lecture avec le verbe *attendre* à l'impératif et le chiffre quatre et une qu'il lit sur une page. Finalement, il confirme l'ordre avec le mot positif *ouais* + l'expression phrastique *c'est comme ça*.

R2B6 : euh attends quatre euh ouais là c'est la une tends ouais c'est comme ça

Lire les textes

M fait une intervention interrogative sur la catégorie *lire* avec le moment : adverbe *après*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R2M7 : ok c'est comme ça / merci je les lis après ↑

R2B7 : ouais

Continuer à écrire

M fait une intervention interrogative sur la poursuite de l'écriture par Bee Lee : terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir envie* + verbe *écrire* à l'infinitif. M rappelle

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

les dates présupposant qu'il y a encore du temps. Bee Lee fait une intervention réactive avec la modalité du non savoir première personne du singulier avec le verbe *savoir* et indéfinie avec la modalité *il faut* + verbe infinitif *voir*. M reprend cette dernière réplique sous forme interrogative avec le terme interrogatif *quoi*.

R2M11 : ouais donc en fait voilà moi je t'ai dit vous écrivez encore jusque fin février est ce que tu as envie d'écrire encore jusque fin février jusqu'au 26 février ↑

R2B11 : je sais pas il faudra voir

R21M12 : il faudra voir quoi ↑

Finalement, Bee Lee annonce la fin : verbe *finir* première personne du singulier au passé composé.

R2B12 : là je pense que là c'est bon j'ai fini

Ouverture de la phase 2 : révision des textes

Parce que la rencontre R2 a lieu début février, M enchaîne sur la phase de révision avec une intervention d'ouverture de présentation du travail en même temps qu'elle montre :

forme forte *moi* + construction *ce que j'ai fait*

présentatif *c'est* + *que* + verbe *commencer* au passé composé première personne du singulier.

R2M15 : ouais là j'ai besoin d'avoir donc moi ce que j'ai fait c'est que j'ai commencé à (…)

Ainsi, la phase de révision a lieu jusque R2B96.

1.1.15.2.1.4 R2 / Les textes déposés en R2 : quelle continuité ?

Les trois textes sont les trois derniers textes de Bee Lee.

Continuité en tant qu'auteur

Bee Lee poursuit

le thème de l'appartement dans T3/TA.

le thème de la classe relais T3/TB

L'unité situation de vie après et transformations

En T3/TC, Bee Lee fait référence à la situation de vie après le placement au foyer en parlant de sa mère et de son appartement, il fait référence à la catégorie sa famille et à la transformation et la catégorie situation agréable avec le sigle PEAD mis dans le même cotexte que la définition de la situation avec le présentatif c'est au conditionnel et l'adjectif génial.

L'unité *situation de vie après*, catégorie *foyer*

Bee Lee développe en T3/TC la catégorie foyer qu'il définit avec le présentatif *c'est*.

T3/TC à part ça, le foyer, c'est (…)

1.1.15.3 Rencontre 3

1.1.15.3.1 De l'interaction thématique 2 à l'interaction thématique 1

1.1.15.3.1.1 Partir des textes : ouvrir sur le projet de Bee Lee

Ouverture sur les textes

M a lu les textes de Bee Lee en dehors de l'interaction continue. M n'entame pas un sujet ou un autre, elle fait une annonce de manière indéfinie

Verbe *avoir* première personne du singulier + groupe nominal indéfini *plusieurs choses* en R3M4

Verbe *apporter* au passé composé + groupe nominal indéfini *plusieurs choses* en R3M4

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R3M3 : bon tant mieux alors moi j'ai plusieurs choses

R3M4 : j'ai apporté plusieurs choses (…)

M enchaîne en faisant le lien avec la séquence phase de révision de R2 : verbe *continuer* au passé composé première personne du singulier + référence au travail effectué en R2 avec le déictique personnel *on* + verbe faire au plus-que-parfait + groupe nominal déictique temporel *dernière fois*. Bee Lee la suit sur cet aspect avec l'intervention réactive positive *oui.*

R3M4 : (…) j'ai continué ce qu'on avait fait la dernière fois tu sais on avait ensemble regardé tes textes tu te souviens ↑

R3B4 : oui

Deux tours de paroles ont lieu sur ce qui a été fait et sur la poursuite du projet.

Ouverture sur la thématique du projet

Documents hétérobiographiques

M ouvre sur la thématique du *projet* de Bee Lee. Avec un thème récurrent dans son texte à savoir le sport dit le Parkour, Yamakasi, M a recherché sur internet des informations. Elle les propose à Bee Lee en R3. En les proposant en R3, après la lecture de ses textes sur le sport et le projet de pompier, M réouvre l'interaction thématique 1 sur la séquence hétérobiographie/ récit oral puisqu'elle propose un autre support hétérobiographique et un autre contenu directement sur la thématique du projet de Bee Lee.

M fait une annonce de manière indéfinie

Verbe *apporter* au passé composé + groupe nominal indéfini *plusieurs choses* en R3M4

Verbe *avoir* + groupe nominal *plusieurs choses* + groupe verbal *à te montrer* en R3M7.

R3M7 : (…) en fait j'ai plusieurs choses à te montrer (…)

M présente les informations qu'elle veut lui montrer :

M situe les éléments avec les textes de Bee Lee : locution adverbiale *en lien* + référence aux textes avec le verbe *écrire* deuxième personne du singulier au passé composé : informant ici de sa lecture

R3M7 : (…) en lien avec ce que tu as écrit (…)

M informe de l'endroit où elle a cherché : verbe *regarder* + indication de l'endroit avec la préposition *sur* + substantif *internet*

R3M7 : (…) j'ai regardé sur internet (…)

M définit l'objet de sa recherche : expression *ce que* + présentatif *c'est* à l'imparfait + substantif *parkour* faisant référence au sport de Bee Lee.

R3M7 : (…) ce que c'était que le parkour (…)

M montre à Bee Lee : verbe *regarder* à l'impératif deuxième personne du singulier + verbe *trouver* première personne du singulier au passé composé + démonstration déictique avec l'adjectif *tout* et le déictique démonstratif *ça*.

R3M7 : (…) j'ai trouvé tout ça (…)

Enfin, M montre le détail en même temps qu'elle l'explicite

R3M7 : (…) j'ai trouvé des photos en lien avec les pompiers par exemple les pompiers de Marseille j'ai trouvé celui qui avait fondé le parkour Belle et aussi la suite avec les films et tout ça

Bee Lee suit M sur cet apport ; il suit donc M dans la thématique du projet : intervention exclamative avec l'interjection *ouah* ou encore avec une évaluation avec présentatif *c'est* + adverbe *trop* d'intensité + adjectif *super*.

R3B7 : (il regarde) ouah

R3M8 : oui j'ai regardé une vidéo aussi j'ai visité un peu des choses comme ça

R3B8 : c'est trop super

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M et Bee Lee regardent les documents. M montre les documents sur les pompiers : verbe *voir* au passé composé + démonstratif déictique *là* faisant référence au document + présentatif *il y a* + substantif *pompiers*. Bee Lee exprime son intérêt avec une intervention réactive exclamative et évaluative

R3M11 : je sais pas / sinon j'ai compris d'où cela venait qui avait commencé en France et tout ça t'as vu là il y a les pompiers et tout

R3B11 : ouais cool

L'hétérobiographie est à peine perceptible dans cet ensemble d'informations. M y fait référence lorsqu'elle évoque le nom d'une personne en R3M7.

R3M7 : (…) j'ai trouvé celui qui avait fondé le parkour Belle (…)

Ouverture sur le récit oral puis rupture et ouverture vers des énoncés déclaratifs

M fait une intervention d'ouverture sur le récit oral sur la thématique du projet : intonation interrogative + locution *cela te tient* + adverbe *vraiment* + référence au métier dont il est question dans un de ses textes

R3M12 : cela te tient vraiment d'être pompier ↑

Bee Lee fait une intervention réactive positive et initiative : mot phrase *ouais* + référence à son âge et ses conséquences. Bee Lee fait donc un énoncé déclaratif sur sa condition. Son intervention est aussi une intervention paraverbale : sa voix descend. Alors que jusqu'ici, sa voix était claire.

R3B12 : ouais mais je suis trop jeune (voix qui descend)

Suite à cet énoncé, ce n'est pas un récit oral dialogal qui a lieu mais des énoncés déclaratifs:

modalité déontique *il faut* + verbe *être* + adjectif *patient*

modalité déontique sous-entendu + *que* + verbe *aller* deuxième *personne* + adverbe *quand même* + indication du lieu à l'école

R3M13 : ah il faut que tu sois un peu patient et puis aussi que tu ailles quand même à l'école

R3B13 : bwouais

Reprise sur les textes : prendre appui sur le contenu

Suite à l'intervention réactive exprimant par sa prononciation une incertitude, un doute, M poursuit les énoncés déclaratifs.

M conteste la réaction de Bee Lee : interjection *ah bah* + mot positif *si*

M explique : à travers la conjonction *parce que*.

M fait référence aux éléments indispensables pour ce métier : groupe nominal *signaux d'appel, signalisation, conduire le camion*

M met en lien ces éléments avec un apprentissage : verbes *comprendre* et *apprendre*,

R3M14 : ah bah si parce que si tu ne sais pas comprendre les signaux d'appel et tout ça il faut quand même apprendre apprendre la signalisation pour conduire le camion

Bee Lee suit M sur ce sujet : il sourit et fait une intervention réactive de concession : mot phrase *ouais* + présentatif *c'est* + adverbe *vrai.*

R3B14 : (sourire) ouais c'est vrai

M entérine son énoncé déclaratif en faisant référence à un de ses textes : verbe *écrire* deuxième personne du singulier, citation approximative d'un terme + indication de cette citation approximative avec le verbe de croyance

R3M15 : tu l'as écrit un minimum de savoir faire je crois ↑

Bee Lee ratifie cette référence avec le mot phrase ouais.

R3B15 : ouais

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Puis, M reprend sur les textes de manière implicite puisqu'elle fait référence à une chute dont Bee Lee parle dans un de ses textes. Bee Lee la suit sur ce thème.

R3M16 : enfin en tous les cas c'est fortiche / je pense quand même qu'il faut que tu fasses attention tu t'étais fait mal la dernière fois ↑

R3B16 : ouais

Un échange a lieu sur ce thème jusque R3M19.

Retour sur les documents hétérobiographiques

Bee Lee fait une rupture thématique et réouvre l'échange sur les documents par son intervention interrogative.

R3B19 : hm je peux le garder ↑

Ouverture sur la phase 2 de révision en lien avec la thématique du projet

M est à l'initiative de l'ouverture de la phase 2 qui repose le titre pour leur livre.

Elle fait une proposition : verbe *se demander* première personne du singulier à l'imparfait, démonstratif *cela* + modal *pouvoir* au conditionnel, question introduite par le terme *qu'est-ce que* + verbe *penser* au présent deuxième personne du singulier

La proposition repose sur le titre : groupe nominal *le titre de votre livre*, énoncé du titre

R3M21 : et tu sais du coup je me demandais si le titre de votre livre là si cela ne pourrait pas être parkour d'adolescents qu'est ce que tu en penses ↑(…)

M rappelle le titre initial qui correspond au thème de la publication : locution adverbiale temporelle *au début* + verbe *être* première personne du pluriel à l'imparfait + indication du titre.

M précise la modification du titre avec la référence à sa lecture : adversatif mais + verbe lire au participe présent + indication de l'objet de sa lecture avec le groupe nominal possessif tes textes

M repose l'idée d'une proposition : *se demander* au passé composé + conjonction *si* exprimant la possibilité + verbe modal au conditionnel avec la forme négative

R3M21 : (…) au début nous étions sur histoires de résilience résister et se construire puisque c'était notre thème de travail mais en lisant tes textes en lisant les textes de jim je me suis demandée si cela ne devrait pas être un autre titre

Bee Lee suit M sur ce thème de révision. Un échange a lieu jusque R3B27. Puis, la phase 2 de révision se poursuit sur l'illustration, sur le travail des textes jusque R3M72. M enchaîne sur l'objet livre en tant que tel et Bee Lee suit M sur cette thématique. Puis, M évoque les lecteurs que sont les directeurs et demande à Bee Lee s'il en a parlé avec sa mère.

1.1.15.3.1.2 R4 : la thématique du projet

Le projet de publication

M apporte le contrat à Bee Lee. Il le regarde.

Retour sur le projet personnel

Document hétérobiographique

M ouvre sur un document hétérobiographique : elle fait référence à un livre sur le parcours. M a imprimé la couverture d'un livre sur le parkour et un article sur ce livre. M le montre à Bee Lee, celui-ci fait une intervention réactive exclamative : interjection *ouah* et adjectif *cool*.

R4M3 : j'ai trouvé ce livre là sur internet

R4B 3: ouah cool

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M fait une intervention interrogative sur sa possible lecture par Bee Lee : démonstratif *cela* + verbe *intéresser* au conditionnel avec le complément personnel *te* + groupe verbal *de l'avoir*. Bee Lee fait une intervention réactive exclamative et positive : interjection *ah* + mot phrase *oui*.

R4M4 : il vient de paraître comme livre j'ai regardé avant de partir / cela t'intéresserait de l'avoir ↑

R4B4 : ah oui

Ouverture sur un récit oral

M fait un énoncé déclaratif : verbe *comprendre* première personne du singulier + indication de sa compréhension qui est en lien avec le sport avec les substantifs *mental* et *physique*. Bee Lee suit M sur cet aspect avec le mot phrase *ouais* et la modalité déontique *il faut* + le verbe infinitif *réfléchir*.

R4M6 : en fait je comprends que c'est autant mental que physique je connais un jeune qui fait les commandos et je comprends vraiment que c'est autant mental que physique le physique seul ne sert à rien ne fait pas tout en fait

R4B6 : ouais il faut réfléchir

Un échange a lieu sur le sport et le projet professionnel jusque R4M8. C'est Bee Lee qui fait référence à ce lien : il évoque le métier avec le groupe nominal *sapeurs pompiers* et évoque aussi le sport en indiquant le lien avec le verbe *faire* à l'imparfait.

R4B7 : (…) les sapeurs pompiers de paris et de Marseille faisaient du parkour

En R4M8, M centre le projet dans un projet plus actuel : question avec le terme interrogatif *est-ce que* + élément sur lequel porte la question avec le substantif *association* + élément faisant référence à la situation spatiale et temporelle avec le nom de la ville et le présentatif *il y a* au présent.

R4M8 : (…) est-ce qu'il y a une association à (nom de la ville) quelque chose ↑

Un échange a lieu sur cet aspect jusque R4B9.

Retour sur la phase 2, révision

M fait une rupture avec la thématique du projet professionnel. M fait une intervention interrogative sur le *nom d'auteur* avec le substantif *pseudo* dans sa question.

R4M10 : est ce que tu as un pseudo ↑

Bee Lee suit M sur ce thème. Un échange se déroule jusque R4M15 puis se termine.

1.1.15.3.1.3 R5 : de la phase 2 de révision à l'hétérobiographie

En avril, M revient pour expliciter le travail fait sur le manuscrit à Bee Lee. A la fin de la rencontre, M fait référence au livre sur le parkour donné en R4.

Question sur sa lecture : interrogation sans inversion du verbe + intonation interrogative + verbe *lire* deuxième personne du singulier au passé composé

Question sur son appréciation avec le verbe *aimer* au passé composé deuxième personne du singulier

Bee Lee fait deux interventions réactives positives avec le mot phrase ouais.

R5M28 : Tu as lu le livre que je t'ai apporté ↑

R5B28 : Ouais

R5M29 : Tu as bien aimé ↑

R5B29 : Ouais (…)

Puis, il fait une intervention réactive initiative : il rapporte à M le vécu d'une personne dans le livre.

Hétérobiographie inversée

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En rapportant le vécu à M, c'est lui qui fait un énoncé hétérobiographique. En effet, d'un côté, ce vécu renvoie à des unités et catégories du schéma narratif et de l'autre, c'est lui qui mène l'échange et répond aux questions de M.

Ce vécu est un vécu avec une *expérience familiale difficile* et une *situation de vie difficile* : référence à la personne avec le substantif *mec* + verbe *placer* au passé composé forme passive + verbe *maltraiter* au passé composé forme passive

R5B29 : (…) en fait le mec il a été placé il a été maltraité

M formule une intervention réactive interrogative sur l'identité de la personne avec le terme interrogatif *lequel*. Bee Lee fait une intervention réactive initiative : il donne l'identité du père mais en plus, il situe aussi d'autres personnes en citant le prénom et le rapport de filiation.

R5M30 : lequel ↑

R5B30 : le père de belle parce que c'est une affaire de famille il y a david le fils et puis il y a le père (…)

En R5B30, il ajoute d'autres informations sur l'activité du fils avec le verbe *jouer* au passé composé et le titre du film dans lequel il a joué.

R5B30 : (…) et en fait le fils c'est lui qui a joué dans banlieue 13

M fait une intervention réactive exclamative et positive avec l'interjection *ah* + le mot *ok* puis interrogative en citant le nom et le prénom du réalisation sous forme interrogative. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R5M31 : ah ok de Luc Besson ↑

R5B31 : ouais

M fait alors une intervention conclusive interrogative sur sa lecture : adverbe *donc* + verbe *lire* deuxième personne du singulier au passé composé + manière de lire avec l'adjectif *tout* + locution adverbiale *en entier*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R5M32 : donc tu as lu tout le livre en entier ↑

R5B32 : ouais

M fait une intervention réactive interrogative portant sur l'évaluation de Bee Lee sur le livre : verbe *aimer* au passé composé avec l'adverbe *bien*. Bee Lee fait une intervention réactive évaluative avec le mot phrase *ouais* et l'adverbe *vraiment*.

R5M33 : et t'as bien aimé ↑

R5B33 : ouais vraiment

M formule une satisfaction avec l'adjectif contente attribut du verbe *être* première personne du singulier au présent + une interprétation sur l'appréciation du livre par Bee Lee avec l'adverbe *bien* + verbe *trouver* au passé composé deuxième personne du singulier. Bee Lee ratifie cette interprétation dans son intervention réactive positive et évaluative avec le mot phrase *ouais* et l'adverbe *bien*. Il enchaîne sur une intervention initiative en informant M sur le créateur de ce sport : verbe *créer* + démonstratif anaphorique référant au sport dont il est question dans le livre.

R5M34 : je suis contente alors si tu l'as trouvé bien

R5B34 : ouais il est bien c'est lui qu'a créé ça en France

1.1.15.4 Continuité entre hétérobiographie / récit écrit

1.1.15.4.1 Continuité entre hétérobiographie et récit écrit

1.1.15.4.1.1.1 Continuité sur la forme : écrire sur le vécu

Même si Bee Lee n'écrit pas explicitement qu'il va écrire sur son vécu ou ne dit pas ce qu'il écrit. Il le formule implicitement

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

son deuxième texte T1/TB est d'emblée un texte autobiographique : il se présente en donnant sa date de naissance, son lieu. Il présente sa fratrie en donnant leur prénom et leur âge. Puis, il commence son énoncé autobiographique par le terme vie avec le possessif : ma vie. A la suite cet énoncé générique sur la définition de sa vie, il fait le récit de cette vie d'hier avec le moment de sa naissance à aujourd'hui avec deux repères temporels : l'indication de son dernier anniversaire et l'indication du nombre d'années.

Un lien est à faire entre ce texte T1/TB et le texte T1/TC dans lequel il explique la raison de son écriture. En effet, dans le texte suivant, il complète sa présentation puisqu'il donne son nom et son prénom et explique la raison : conjonction *si* + verbe *écrire* première personne du singulier au présent + référence au texte avec le démonstratif *ce* + substantif *texte* + présentatif *c'est* + préposition de but *pour*. Ainsi, il fait référence à son écrit et au contenu.

T1/ TC Salut je m'appelle (Prénom et Nom) oui et si j'écris ce texte c'est pour (…)

parce que beaucoup de ses textes sont écrits à la suite les uns des autres sans rupture et portent sur son présent (la classe relais par exemple), son passé (avec les chiens par exemple) et son avenir avec le projet,

Il y a aussi continuité sur cette forme parce que Bee Lee ne parle jamais pendant les rencontres sur son vécu familial, sur le foyer.

1.1.15.5 Continuité entre le récit de Bee Lee et le courrier

M fait référence au récit écrit dans son courrier L2.

Bee Lee aborde les difficultés scolaires, M les aborde pour Marie, Barbara, Myriam, Franck.

Bee Lee aborde le terme galère, M le reprend dans son courrier.

1.1.15.5.1 Continuité entre récit oral et récit écrit

1.1.15.5.1.1 Continuité dans des thèmes abordés

Dans le texte intitulé mon projet, il existe une continuité thématique entre le récit oral et le récit écrit : Bee Lee expose le projet dans son récit oral sur son métier à l'initiative de M.

1.1.15.5.2 Rupture dans les thématiques proposées dans les écrits

Il y a rupture dans la thématique du vécu

avec les texte sur la révolution, sur le petit récit inventé

Dans l'adresse au destinataire : insulte aux destinataires

T3/TA Alors, ne viens pas me faire chier sinon tu risques d'y perdre tes dents de devant !

1.1.15.5.2.1 Synthèse

Bien qu'il ait commencé à écrire en janvier, il y a d'un point de vue horizontal une continuité

une continuité entre ses textes : les thèmes se retrouvent d'un texte à un autre.

une continuité entre ses textes sur le projet et le sport et les rencontres continues sur le projet.

une continuité entre les rencontres avec le livre sur le parkour.

une continuité sur le projet d'édition puisqu'il y a dépôt des textes avec poursuite et arrêt avec le projet.

Il y a aussi une continuité entre ses textes et les textes de son frère : certains thèmes sont repris, retravaillés.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Il y a aussi une continuité entre les unités hétérobiographiques proposées par M dans son courrier, dans le film et les unités travaillées dans ses textes.

De ce fait, il y a interaction ininterrompue puisqu'il y a continuité entre ce qui est abordé pendant les rencontres et ce qui est abordé dans les textes et entre les rencontres. Toutefois, les thème des relations, de la communication, de l'espace et du temps ne sont pas abordés d'un point de vue hétérobiographique.

Il semble que le livre joue un rôle hétérobiographique et que ce rôle soit joué à la fin des rencontres et donc de la phase 1 et 2 du projet.

D'un point de vue vertical, il y a souvent changement de thème et changement de thématique dans une même rencontre et dans la suite de l'échange. Autrement dit, il y a entrecroisement des interactions thématiques 1 et 2 avec une thématique principale le projet avec le projet d'édition et le projet personnel. Il y a donc aussi entrecroisement de la phase 2 avec la révision avec la phase 1 sur le projet.

Enfin, deux aspects sont à noter sur l'hétérobiographie. Tout d'abord, Bee Lee fait de ses textes un récit hétérobiographique qu'il dirige vers les autres. Ceci laisse entendre que son frère a joué un rôle hétérobiographique et qu'à la suite, lui-même joue un rôle hétérobiographique. D'ailleurs, il raconte à M le livre qu'elle lui a donné sur le parkour dans lequel il y a le récit d'une enfance maltraitée et d'une résilience. Ensuite, l'hétérobiographie est donc inversée. Elle est aussi scripturale et filmique.

1.1.16 Discours sur la progression thématique

Poursuite de la rencontre

Plus tard dans l'échange, M interroge Bee Lee sur la poursuite de son écriture puis formule sa question stéréotypée. Il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R1M40 : tu vas continuer ↑

R1B40 : ouais

R1M41 : ça va ↑

R1B41 : oui

Quelques répliques plus loin, M pose cette question qu'elle introduit par un terme interrogatif *est-ce que*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

R1M50 : est ce que ça va ↑

R1B50 : oui

Finalement, M fait un énoncé métadiscursif sur cette demande. Bee Lee fait une intervention réactive en écho en énonçant le nombre de fois : *trois*. En réalité, cela fait quatre fois et M réitère en R1M52 sous une autre formulation : forme personnelle et embrayage avec le terme de liaison *et* + forme forte disjointe *toi*. Bee Lee réagit par une intervention réactive positive paraverbale : *il sourit*.

R1M51 : je sais que je te le demande ↑

R1B51 : ouais ça fait trois fois

R1M52 : oui je sais moi je vais bien et toi ↑

R1B52 : il sourit

Dans l'interaction comme poursuite de l'échange

Après avoir proposé un ensemble de modification, M formule sa question de manière stéréotypée en énonçant son prénom. Il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R2M20 : (…) / ça va Bee Lee ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R2B20 : ouais

De même, en R3, M formule sa question de manière stéréotypée. Il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R3M63 : ok ici je te propose de la ponctuation ↑

R3B63 : hm

R36M64 : ça va ↑

R3B 64: ouais

En fin de rencontre

A la fin de la rencontre en R5, M formule sa question de manière stéréotypée et la reformule avec un autre temps : le passé composé. Il fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

R5M27 : ça va ça a été ↑

R5B27 : ouais

1.1.16.1.1.1 Poursuite du projet : verbe continuer

1.1.16.1.1.1.1 Poursuite de l'écriture

1.1.16.1.1.1.1.1 Encouragement de M

Evaluation positive + verbe *continuer* à l'impératif deuxième personne du singulier au présent

R1M8 : je t'ai rapporté c'est bien continue (…)

Discours rapporté au discours indirect avec la modalité *il faut* + verbe *continuer* + évaluation positive

R1M22 : (…) tu sais quand je dis qu'il faut continuer que tes textes sont bons je veux dire qu'ils entrent dans un genre de littérature (…)

Verbe *encourager à* + groupe verbal *à continuer à écrire*

L2 je t'encourage à continuer à écrire

R1'M41 : (…) je t'encourage à continuer à écrire Bee Lee

1.1.16.1.1.1.1.2 Question autour de la poursuite de l'écriture

En R1' avec Jim, M pose la question avec le pronom personnel vous et le verbe continuer. Jim fait une intervention réactive positive. M s'adresse alors à Bee Lee en énonçant son prénom. Il fait lui aussi une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R1'M25 : oui donc vous continuez ↑

R1'J : oui

R1'M26 : Bee Lee ↑

R1'B26 : oui

En R1, un échange sur plusieurs tours de paroles a lieu autour de la poursuite de l'écriture

Intervention de M avec question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + locution *avoir envie* + verbe infinitif *écrire* + adverbe *encore*

R1M29 : est ce que tu as envie d'écrire encore ↑

Intervention réactive de Bee Lee avec la modalité du non savoir : *je sais pas dire*

R1B29 : je sais pas

Intervention réactive de M avec la modalité de la croyance et une évaluation au conditionnel

R1M30 : moi je crois que ce serait bien

Intervention réactive interjective de Bee Lee mais dérangé par une entrée dans la salle

R1B30 : hm (dérangé)

Intervention de M qui laisse le choix : conjonction *comme* + modalité du *vouloir*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

R1M31 : c'est comme tu veux

Intervention réactive positive de Bee Lee avec le mot phrase *oui*

R1B31 : oui

Intervention interrogative de M avec le verbe *continuer* au futur proche

R1M32 : tu vas continuer alors ↑

Intervention réactive positive de Bee Lee avec le mot phrase *oui*

R1B32 : oui

Plus loin dans l'échange, M entérine la question sur la poursuite en la reposant avec le verbe *continuer* au futur proche ; Bee Le ratifie avec une intervention réactive positive e avec le mot phrase *oui*

R1M40 : tu vas continuer ↑

R1B40 : ouais

Il apportera effectivement trois autres textes à M.

En R2, un nouvel échange a lieu sur la poursuite de l'écriture. M emploie une formule synonymique du verbe *continuer* avec la question introduite par le terme *est-ce que* + locution verbale *avoir envie* + groupe verbal infinitif avec le verbe écrire et l'adverbe *encore*. Bee Lee fait une intervention réactive avec la modalité du non savoir et une formule elliptique que M reprend en écho sous forme interrogative avec le terme *quoi.*

R2M11 : (…) est ce que tu as envie d'écrire encore ↑(…)

R2B11 : je sais pas il faudra voir

R21M12 : il faudra voir quoi ↑

Finalement, Bee Lee fait une intervention réactive initiative informant M de sa non-poursuite avec le présentatif *c'est* + adverbe bon et le verbe *finir* au passé composé première personne du singulier. M reprend en écho dans son intervention interrogative ce verbe conjugué et Bee Lee ratifie par une intervention réactive positive.

R2B12 : là je pense que là c'est bon j'ai fini

R2M13 : t'as fini là ↑

R2B13 : ouais

Mais alors que M informe Bee Lee de sa décision avec le mot *d'accord* et la locution pas de problème, celui-ci fait une intervention réactive initiative annonçant la poursuite de l'écriture avec le verbe *faire* au futur proche synonyme d'écrire et le groupe nominal petit récit renvoyant à la poursuite de l'écriture. Il définit ce qu'il va écrire.

R2M14 : bah d'accord pas de problème

R2B14 : enfin je vais quand même faire un petit récit là je crois une citation comme je veux

1.1.16.1.1.1.1.3 Poursuite du projet

M emploie cette forme verbale de manière infinitive avec la modalité du vouloir deuxième personne du singulier dans une intervention interrogative. Elle fait référence au projet. Bee Lee fait une intervention réactive positive sur le projet et initiative sur l'écriture avec la coordination adversative *mais* + groupe verbal signifiant la non poursuite *arrêter* première personne du singulier au présent + verbe infinitif *écrire*

R3M6 : tu veux continuer ↑

R3B6 : oui mais j'arrête d'écrire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Jan

1.1.17 Organisation thématique verticale

1.1.17.1 Enchaînement interlocutoire hétérobiographie filmique / récit écrit

Jan écrit son texte après le film Vipère au poing. Le film est analysé après sa projection avec toutes les unités et toutes les catégories. Lorsque M aborde la première unité à savoir celle du personnage, M fait remarquer que le film commence sur un personnage adulte et se termine sur l'adulte. Le personnage adulte raconte le récit de son enfance. M aborde ensuite l'unité *Transformations*, M fait remarquer que le personnage a écrit un livre, un roman autobiographique : dans l'une des scènes de fin, le personnage pose un stylo, que lui a donné son père, sur son livre qui porte le titre du film. M rappelle aux jeunes présents qu'ils peuvent écrire leur histoire sous forme de page de roman, d'une lettre, d'un petit récit, d'un texte, d'une histoire mais aussi raconter à l'oral et ensuite leur récit sous la forme qu'ils le souhaitent lors la phase de révision. Jan indique à la sortie du film qu'il fera une lettre car il aime écrire des lettres.

Hétérobiographie / récit écrit : Unité personnage

L'histoire de Vipère au poing dans le film commence avec la voix intérieure du narrateur adulte. L'image est celle d'un narrateur adulte. Toutefois, les premières images sont celles du livre de l'auteur avec le titre en apparence et le nom de l'auteur, par ailleurs donné par M. Implicitement, cela signifie que c'est l'histoire qu'il va nous raconter et que c'est son histoire. En effet, il y a redite puisqu'il fait une phrase d'accroche qui projette le spectateur dans le passé : je ne savais pas que … Le spectateur qu'est Jan a donc le nom et le prénom, la situation de vie actuelle de l'auteur (du moment du film) et l'annonce d'un retour vers le passé.

Jan annonce ce qu'il va faire : futur proche du verbe *raconter* + syntagme *histoire de ma vie*

Il se présente : verbe *s'appeler* avec indication du prénom

Il commence le récit : phrase d'accroche.

Je vais vous raconter l'histoire de ma vie. Je m'appelle Jan et je vais vous raconter ma vie.

Hétérobiographie / récit écrit : unité expérience familiale difficile

Lors de l'analyse du film, M rappelle qu'avant *l'expérience familiale difficile* du personnage, il y a la période de vie avec la grand-mère. De plus, M évoque la relation avec le père qui est distincte de celle avec la mère. M distingue donc trois personnages : père, mère et grand-mère. *L'expérience familiale difficile* du personnage commence au retour de la mère et du père dans le domaine familial suite au décès de la grand-mère. Le personnage montre une entente avec le père.

Même si Jan ne décrit pas plusieurs unités, il en évoque une, celle sur les *relations*, et particulièrement avec la mère à travers l'emploi de deux verbes subjectifs : groupe nominal possessif relationnel *ma mère* + verbe *attendre* au passé composé + indication de l'attente. L'emploi de ce verbe sous-entend une action négative de la part de la mère appuyée par le choix du verbe *jeter* à l'infinitif du groupe verbal *jeter à la DDASS*.

Ma mère a attendu que mon père parte en prison pour nous jeter à la DDASS.

Hétérobiographie / récit écrit : unité actions-réactions

Dans l'analyse du film de Vipère au poing, M évoque toutes les actions pour *l'expérience familiale difficile* dont la catégorie *gérer le ressenti*.

Jan évoque son ressenti et la gestion de son ressenti qu'il met en relation avec un membre du couple parent : *le père*. Il emploie le verbe *supporter* au passé composé avec la négation

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

jamais + indication de ce qu'il n'a jamais supporté avec le groupe verbal *partir des bras de mon Papa*.

Je n'ai jamais supporté de partir des bras de mon Papa.

Unité situation de vie après et transformations : en deux temps

Situation de vie passée et transformations

Il évoque des aspects qui renvoient à l'unité situation de vie après. Toutefois, s'il s'agit de la situation de vie après l'expérience familiale, elle est en lien avec le passé. Tout d'abord, comme le personnage adulte du film, Jan remonte dans le temps : il donne son âge six ans + conjonction *quand* + verbe *partir*. Il évoque donc le départ de sa famille évoquée à travers l'emploi des substantifs relationnels papa / maman. Il fait référence au placement avec l'emploi du verbe *placer* qui renvoie à la catégorie *foyer* et l'emploi du syntagme nominal *famille d'accueil* qui renvoie à la catégorie *autre famille*. Les temps verbaux renvoient effectivement à une situation passée : passé composé.

J'ai six ans quand je pars de chez Papa et Maman.

Quand j'ai été placé, je suis allé chez une famille d'accueil.

L'unité *transformations* se trouve à travers la catégorie *situation agréable* traduite par le groupe nominal comportant un superlatif *les plus belles années de ma vie*. Il situe : préposition *avec* + complément personnel anaphorique eux référant au syntagme nominal *famille d'accueil*.

Avec eux, j'ai passé les plus belles années de ma vie

Situation de vie présente et transformations

Jan évoque sa situation de vie présente : verbes et temps verbaux au présent, succession des événements causes/ conséquences, emploi de la catégorie *foyer*.

Temps verbaux : présent,

Cela fait un mois

Cause/ conséquence : cause avec le verbe *aider* à l'imparfait première personne du singulier forme négative et le groupe verbal *faire des bêtises*, conséquence avec le verbe *partir* + indication du lieu avec emploi de la catégorie *foyer* de l'unité *situation de vie après*

(…) J'ai commencé à faire des bêtises (…)

(…) je ne l'aidais pas (…)

Et je suis parti pour venir ici au foyer

Tout comme M a évoqué plusieurs *transformations* avec le personnage de Vipère au poing sur la situation passée et présente, Jan évoque plusieurs de ses transformations sur la situation de vie passée et présente. M évoque l'idée que le fait d'écrire permet de réfléchir ce qu'on a vécu et de le transformer. L'on trouve cette idée car Jan aborde tout d'abord un élément qui peut être mis en lien avec la catégorie construction : sa réflexion sur sa situation de vie passée. C'est au présent qu'il écrit les causes et les conséquences. Dans ses conséquences présentes, il y a l'évocation de son ressenti : verbe s'en vouloir. Le présent est évoqué avec le groupe adverbial à cette heure-là signifiant aujourd'hui. Il commente son action avec l'emploi de la locution adverbiale *au lieu de* mise en lien avec le verbe *aider* qu'il emploie ensuite sous forme négative.

Après, au lieu d'aider ma famille d'accueil, je ne l'aidais pas ; à cette heure-là, je m'en veux.

Il évoque ensuite un élément qui peut être mis en relation avec la catégorie *choix* avec le verbe *vouloir* au conditionnel

Je voudrais retourner chez mon père.

Ensuite, Jan part de sa *situation de vie présente* pour s'adresser à des lecteurs fictifs et réels. Lorsque M évoque lors de l'analyse du film les différentes traductions, M aborde le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

fait que ce livre est destiné aux jeunes et moins jeunes. M met en lien le projet : le livre est destiné aux jeunes et moins jeunes et précisément aux jeunes qui sont en foyer et aux autres. Jan s'adresse aux jeunes : groupe verbal *vouloir passer un message* + indication des personnes avec le substantif *jeune.*

Enfin, Jan termine sur un énoncé qu'il est possible de mettre en lien avec l'unité t*ransformations* et la catégorie *construction* avec l'emploi du verbe *regretter*, et ses remerciements groupe modal *vouloir dire merci* adressé à plusieurs personnes.

Je regrette pour toutes les bêtises que j'ai faites. Et je voudrais dire merci (…)

Son courrier permet d'expliquer son comportement dans sa famille d'accueil, il expose un lien de cause à effet avec l'emploi du verbe *commencer* et la coordination *car*.

Et puis, j'ai commencé à faire des bêtises car j'ai perdu la personne que j'aimais le plus au monde.

Au delà du message, son écrit constitue une sorte d'excuses et de réparations envers la famille d'accueil : le verbe *regretter* est mis dans la même phrase que le substantif *bêtises* employé en amont dans son texte sur la famille d'accueil. Même si cela peut avoir une valeur générique avec l'emploi de l'adjectif *toute*, l'emploi du même substantif et l'emploi de cet adjectif s'applique aussi à la situation avec la famille d'accueil.

Je regrette pour toutes les bêtises que j'ai faites.

Son écrit peut être aussi une réparation puisqu'il dédie son texte à son tonton de sa famille d'accueil. En effet, il apprend plus haut au lecteur : que tonton est associé à la famille d'accueil : verbe *appeler* à l'imparfait première personne du singulier avec complément personnel *l'* faisant référence au groupe nominal *le mari de ma famille d'accueil* + indication du terme de relation *tonton*.

A mon tonton, paix à son âme

(…) Il s'appelait Jean, c'était le mari de ma famille d'accueil. Et je l'appelais Tonton.

1.1.18 Organisation thématique horizontale

1.1.18.1 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.18.1.1 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

M recontextualise la rencontre avec les rencontres précédentes :

Référence à la rencontre de prise de contact : verbe *venir* au passé première personne du singulier + indication du moment avec le groupe nominal faisant référence au repas *le midi*

Référence à la projection du film : adverbe *après* + verbe *regarder* avec le déictique personnel *on* = Jan, M et les autres + substantif *film*

Référence à l'analyse du film : verbe *décortiquer* + référence déictique aux vignettes avec le démonstratif déictique *ça*

RRM3 : quand j'étais venue le midi après on avait regardé le film tu te souviens tu te souviens on l'a décortiqué avec ça tu te souviens ↑

Ensuite, M parle du projet et de la méthode de travail

Référence au projet avec le discours rapporté au discours indirect introduit par le verbe *dire* au plus-que-parfait

Dans ce discours, M évoque le choix : avec le déterminant *une*, la coordination alternative *ou*, le générique *plusieurs*

Elle évoque aussi sa manière de faire répétée et programmée : groupe temporel nominal *chaque fois* + verbe *faire* au futur première personne du singulier avec le pronom en faisant référence au substantif *histoir*e + adjectif numéral *une* + indication temporelle avec la locution adverbiale temporel *tout à l'heure*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Elle indique la manière de faire l'histoire : reprise du substantif *histoire* + juxtaposition du groupe verbal dans lequel elle précise la manière de faire avec le verbe *partir de* + indication de ce dont on part avec le substantif *vécu*.

> *RRM4 : j'avais dit donc j'avais dit nous on fera une histoire une ou plusieurs en tous les cas chaque fois qu'on se verra on fera une histoire moi j'en ferai une tout à l'heure (…)*

M évoque l'hétérobiographie : verbe *parler* au présent première personne du singulier + référence aux personnes de manière déictique avec l'emploi du démonstratif déictique *là* dans le groupe nominal des personnes et le groupe verbal avec le verbe *être* au pluriel

M termine sur le récit oral en évoquant son intervention d'ouverture du récit oral : verbe *dire* première personne du singulier avec complément personnel *te* + indication du moment avec la locution adverbiale *au fur et mesure* + emploi de l'élément stéréotypé de l'intervention d'ouverture

M fait la chronologie de la manière de faire avec la locution temporelle adverbiale : *et puis*

> *RRM 5: cela veut dire que moi je parle des personnes là qui sont là et puis je te dis au fur et à mesure toi cela te fait penser à des choses des points communs des différences ou pas*

En RRM10, M commence l'hétérobiographie. M présente les personnes : démonstratif déictique *là* + énoncé des prénoms.

> *RRM10 : donc moi je parle de ces personnes là donc ces personnes là on écrit leur histoire je vais parler des personnes que Barbara Marie Aline thierry rachel claude des personnes que je vais rencontrer*

Toutefois, suite à une question de Jan, M revient sur la définition des histoires de résilience, thématique du projet qu'elle n'a pas encore définie avec Jan et sur la manière de faire. Jan utilise en effet une catégorie utilisée dans l'action sociale sous forme d'abréviation qui réfère à la manière dont il identifie les personnes : groupe nominal *cas so* signifiant cas sociaux.

> *RRJA11 : cas so aussi*

M enchaîne sur cet emploi et fait une intervention d'explicitation

Du thème de la rencontre : adverbe déictique *aujourd'hui* + verbe *aborder* + énoncé du thème avec le substantif pluriel *relations*

Du pourquoi de ce thème introduit par le démonstratif *cela* et le verbe *permettre*

De la définition des histoires de résilience introduite par la locution *ce qui nous intéresse* + le premier aspect du premier élément avec l'adjectif *difficile* + le second aspect introduit par l'adversatif *mais* et l'adverbe *aussi* et énoncé par le verbe *faire* avec pour substantifs *enfant* et *adolescent*

> *RRM11 : ouais ouais justement t'as raison de dire ça car moi ce que je aujourd'hui ce qu'on va aborder c'est ça les relations cela permet de poser entre qui et qui c'est difficile puisqu'on part d'une expérience familiale difficile ce qui nous intéresse c'est ce qui est difficile mais aussi que fait l'enfant l'adolescent le jeune*

M poursuit sur cet élément de définition : expression *ce que* + verbe *faire* qui a pour sujet les substantifs *enfant* et *adolescent*. M utilise le substantif *action* en complément du verbe *faire*. Elle explicite cette action avec la préposition *pour* + verbe *se protéger*. Elle insiste avec le terme *d'accord* et la locution adverbiale *mais surtout aussi*

M répète la manière de faire en ajoutant un élément sur ce que Jan réussit à faire avec la conjonction *si* + verbe *y arriver* et l'expression évaluative *pas de panique*

> *RRM12 : donc au fur et à mesure moi je te dirai pour elle et toi ce qu'elle a fait pour résister et se construire / on s'intéresse au vécu difficile d'accord mais surtout aussi à ce que l'enfant l'adolescent a fait comme actions pour se protéger tu vois comme dans le film qu'on a vu /// je te demanderai si à toi est ce que cela t'évoque des choses oui non et on continue au fur et à mesure après quand on aura fini toi tu choisiras des cartes là on mettra là et puis t'essaies d'inventer une histoire **si tu n'y arrives pas pas de panique** on fera au fur et à mesure*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

A cette dernière remarque, Jan fait une intervention réactive interrogative en faisant référence à son histoire et ce qu'il doit en faire : groupe nominal *histoire que j'ai faite* + verbe modal *pouvoir la jeter*. De ce fait, il ouvre la séquence *faire une histoire* que M ne va pas suivre d'emblée.

RRJA13 : moi l'histoire que j'ai faite je peux la jeter

Suite à cette remarque, M fait une intervention réactive négative : mot phrase *non* et interrogative sur la réalisation d'une histoire avec l'adverbe *déjà.*

RRM13 : non // tu as déjà fait une histoire ↑

Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*. M formule une intervention réactive interrogative car elle veut savoir où se trouve cette histoire ; cela signifie implicitement qu'elle veut savoir si Jan l'a avec lui : terme interrogatif *où*. Jan fait une intervention réactive initiative en indiquant le lieu : préposition *dans* + groupe nominal indiquant un lieu du foyer *ma chambre*. M indique alors à Jan par l'emploi du futur dans son intervention interrogative qu'il pourra l'apporter lors de la séquence *faire une histoire*.

RRM15 : t'iras la chercher ↑

Jan fait une intervention réactive initiative pour décrire la forme de son histoire.

RRJA16 : c'est sur une page recto verso en fait

M insère l'histoire de Jan dans la séquence *faire une histoire*; elle réemploie le futur avec le verbe *aller*. Toutefois, elle précise l'action : verbe *jeter* sous forme négative et appuyée avec l'adverbe *surtout*.

M reprend sur le projet et sa réalisation :

référence aux unités avec le groupe nominal cinq cartes.

Référence au nombre des histoires avec la juxtaposition des groupes nominaux numéraux *cinq cartes cinq histoires*

Référence au choix avec l'emploi des modaux *pouvoir* et *vouloir*, et l'adverbe de quantité *plus*

RRM13 : non // tu as déjà fait une histoire : une page recto verso.

RRJA14 : ouais

RRM 14: où est-elle cette histoire : une page recto verso.

RRJA15 : elle est dans ma chambre

RRM15 : t'iras la chercher : une page recto verso.

RRJA16 : c'est sur une page recto verso en fait

RRM16 : ce n'est pas grave au contraire c'est super t'iras la chercher non tu la jettes surtout pas tu vois là il y a à chaque fois cinq cartes on peut faire cinq cartes cinq histoires on peut en faire plus si on veut on se voit cinq fois après

Jan fait référence au projet avec le substantif *livre* dans sa réplique et ensuite, il fait référence au nombre : modalité déontique + verbe *faire* avec complément *en* faisant référence au substantif histoires. Il indique la quantité avec la locution adverbiale *le plus possible*. M fait une intervention réactive initiative que Jan termine. En effet, M montre à Jan le livre de Poil de Carotte, démonstratif déictique *ici*, qui comportent des thématiques que Jan appelle chapitres. M indique alors dans sa réplique qui suit que Jan, emploi du possessif *tes*, a le choix de faire, modalité *pouvoir*, des chapitres comme une autre personne qu'elle cite par son prénom.

RRM19 : ouais tes histoires cela peut être des chapitres là aussi là aussi pour lui Franck c'est pareil il y a des chapitres / (…)

M commence alors une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie qu'elle interrompt car Jan veut poser son blouson parterre et M lui propose de le mettre sur une chaise près d'elle. Elle remet donc à plus tard le fait que Jan aille chercher son histoire : au moment de la séquence faire une histoire. Finalement, M reprend sur l'explicitation de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'hétérobiographie en RRM20, verbes *accepter* et *souhaiter* au présent troisième personne féminin pluriel faisant référence aux personnes qui font l'objet de l'hétérobiographie, puis fait une intervention d'ouverture avec le verbe *se lancer* avec le pronom personnel déictique *on* = nous.

RRM19 : ouais tes histoires cela peut être des chapitres là aussi là aussi pour lui Franck c'est pareil il y a des chapitres / quand je dis que je parle de ces personnes là quand je dis que je parle des personnes que j'ai rencontrées non non ne mets pas parterre

RRJA20 : non non mais c'est bon

RRM 20: attends mets sur le dossier / les personnes que j'ai rencontrées c'est parce que elles acceptent que je parle d'elles (…) et puis quand je parle des personnes que j'ai rencontrées bah c'est aussi parce que elles souhaitent que je parle (…)

RRJA21 : hm

RRM21 : alors on se lance ↑

Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

1.1.18.1.2 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral dialogal

Ouverture sur l'unité *expérience familiale difficile relations* / ouverture du récit oral avec déplacement horizontal et vertical

En RRM22, M pose le thème relations avec l'expression entre qui et qui et le met en lien avec l'unité action avec le verbe faire. Elle commence sur deux personnes qu'elle cite par leur prénom et en faisant référence à la nature de leur écrit.

RRM22 : alors je vais te dire entre qui et qui c'est difficile et ce que fait l'enfant l'adolescent donc poil de carotte et vipère au poing c'est un roman autobiographique ça veut dire que

Jan fait une intervention réactive initiative définitoire de la nature des écrits introduit par le présentatif *c'est*

RRJA23 : c'est ils parlent d'eux de leur vie ↑

M fait une intervention réactive positive. Jan enchaîne aussitôt pour définir ce qu'il va faire avec M : forme forte *moi* + adverbe *sinon* + présentatif *c'est* + substantif *biographie* + énoncé conclusif avec l'adverbe *alors* + présentatif *c'est* + préposition *sur* + forme forte *moi*. Par cette intervention, il fait une rupture avec l'énoncé hétérobiographique.

RRJA24 : moi sinon c'est ma biographie alors c'est sur moi

M referme cette éventuelle rupture : elle fait référence à l'histoire de M de manière implicite puisqu'elle emploie le futur proche *on va voir* et le groupe verbal *avoir hâte* première personne du singulier au présent répété deux fois puis elle enchaîne sur l'hétérobiographie d'une personne en citant le prénom.

RRM24 : ouais donc on va voir j'ai hâte j'ai hâte donc Franck tous ceux qui sont là ils ont fait un récit Franck tu vois là ce père que j'aimais malgré tout la relation est difficile avec le père et le père est violent aussi avec la mère et le père est violent aussi avec la mère tu vois là Johnny subrock y a pas sa photo ha si y a sa photo là c'est lui c'est un enfant coréen qui et adopté et sa relation est difficile avec ↑

RRJA25 : sa mère

Jan fait une intervention réactive de poursuite de l'énoncé hétérobiographique. M enchaîne alors sur l'hétérobiographie sur le thème des relations. En RRM26, M aborde le terme difficile en le définissant : question rhétorique définitoire

RRM26 : (…) alors difficile qu'est ce que cela veut dire pour certains cela veut dire stressant pour d'autres cela veut dire pénible cela veut dire méchant cela veut insupportable pesant tu vois ils mettent plein de mots Franck va parler de terreur à un moment donné

M fait une intervention de rupture de l'énoncé hétérobiographique pour lancer le récit oral selon sa formule stéréotypée simple mis en lien avec le substantif *vécu* au possessif deuxième personne du singulier

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM28 : // est ce que cela te parle ce que je te dis est ce que cela te fait penser à des choses du point de vue de toi de ton vécu ↑

Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* répété deux fois mais ne développe pas. M fait alors une intervention en écho avec le mot phrase *oui*.

RRJA29 : oui oui

RRM29 : oui

A la suite de l'intervention de M, Jan fait une déplacement dans la thématique verticale puisqu'il fait référence à son récit écrit : verbe *parler* au passé composé première personne du singulier + proposition introduite par l'adverbe de lieu *dans* et contenant le verbe *écrire* au passé composé première personne du singulier.

RRJA30 : en fait j'ai parlé de tout ça dans ce que j'ai écrit ↑

Triple déplacement : double dans la séquence hétérobiographique et dans l'interaction thématique 1

M propose à Jan d'aller chercher son texte : modalité *vouloir* avec le groupe verbal *aller chercher*. Jan fait une intervention réactive positive signifiant *je veux aller le chercher*.

RRM30 : tu veux aller le chercher ton texte ↑

RRJA30 : ouais

Jan fait une rupture dans la thématique puisqu'il demande un service à M en le justifiant : fumer une cigarette car il revient du travail. M lui propose alors compte tenu du temps et des personnes qu'elle a encore à voir qu'il apporte son texte et pendant qu'elle le lit, il fume sa cigarette dehors.

RRJA 32: est ce que c'est possible que je fume une cigarette s'il vous plaît parce que je reviens juste du boulot ↑

RRM32 : ah tu reviens du boulot là à l'instant ↑

RRJA33 : ouais

RRM33 : tu sais ce que tu fais tu vas chercher ton texte je le lis et toi tu fumes ta cigarette ↑

RRJA34 : d'accord

RRM34 : comme ça comme je le lis et après on en parle ↑merci

En fait, Jan revient avec son texte et fait une intervention d'ouverture du récit oral : futur proche du verbe *lire* première personne du singulier.

RRJA35 : non mais je vais la lire / (…)

En faisant référence à ce qu'il a écrit, il fait un triple déplacement.

Il a déplacé le moment du récit puisqu'il a écrit dans un autre moment. Il ne fait pas un récit oral mais écrit suite à l'hétérobiographie. En indiquant qu'il en parle dans son récit, cela signifie qu'il place ce qu'il dit du côté du récit du vécu.

En souhaitant lire, il replace ce moment dans le moment présent : c'est lui qui lit au moment de la rencontre. Son récit est donc un récit présent ; en souhaitant lire dans la rencontre, il le met en lien avec le thème des relations. Effectivement, tout d'abord, le texte qu'il lit fait principalement référence au thème des *relations*

Avec la mère : terme de relation maman, mère, verbes subjectifs faisant référence à une relation difficile attendre et jeter avec complément personnel nous,

Avec le père : terme de relation papa, père, référence aux bras du père

Avec la famille d'accueil : référence aux belles années de sa vie, terme de relation

Avec les éducs : Jan énonce des remerciements avec la locution verbale dire merci,

Ensuite, M fait une intervention interrogative sur le thème et le contenu du récit de Jan

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M met en lien du récit et de l'hétérobiographie : verbe *penser* + déictique démonstratif *ça* + référence à l'hétérobiographie avec le verbe *raconter*. Jan fait une intervention réactive positive

RRM36 : et donc cela te faisait penser à ça ce que je t'ai raconté ↑

RRJA37 : ouais

M fait une intervention interrogative interprétative sur le départ de Jan qu'elle met en lien avec le thème de la rencontre à savoir l'unité expérience familiale relationnelle difficile : proposition faisant référence au départ avec la conjonction *quand* + verbe *partir* + indication du lieu de départ + énoncé de la question avec le présentatif *c'est* à l'imparfait + la référence au thème de la rencontre avec le groupe nominal pluriel *relations difficiles*. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et initiative avec l'énoncé elliptique sur les personnes concernées avec les substantifs relationnels *père* et *mère*. M fait une intervention en écho et Jan ratifie par une signe de tête signifiant *oui*.

RRM37 : quand tu es parti de chez ton papa c'était à cause des relations difficiles ↑

RRJA38 : ouais c'était entre mon père et ma mère

RRM 38: entre ton père et ta mère c'était difficile ↑ (signe de tête pour dire oui) (…)

Enfin, en nommant son texte avec le substantif *histoire* comme il l'a fait en RRJA13, il déplace la séquence *faire une histoire* qu'il situe ici. Le récit écrit destiné au livre s'il est autobiographique combine nécessairement les deux séquences : *faire le récit du vécu* et *faire une histoire*. Puisque le récit du vécu est la future histoire destinée au livre. Elle fera l'objet d'un travail de révision pour devenir cette histoire.

RRJA13 : moi l'histoire que j'ai faite(...)

De plus, lorsque M qualifie le texte de Jan par le substantif histoire et lorsqu'elle énonce ce substantif avec l'expression *voilà*, cela signifie implicitement qu'elle compte que cette histoire fera partie du futur livre. Jan ratifie cet emploi en énonçant une interjection *hm* signifiant oui.

RRM40 : vraiment chapeau merci voilà l'histoire de jonathan (hm de la part de Jan)

Jan fait une intervention de fermeture de la lecture de son récit en même temps que la fin de ce récit avec le présentatif *voilà*.

RRJA35 : (…) / voilà

M fait une intervention de poursuite sur le récit oral avec l'intervention définitoire des relations :

RRM40 : (…) qu'est ce que tu mettrais comme mot ↑

Un échange a lieu jusque RRJA43. Puis M fait une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie sur l'unité actions-réactions.

Ouverture de l'hétérobiographie sur l'unité actions-réactions en continuité, continuité sur le récit oral et fermeture

M fait en RRM43une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie sur l'unité *actions-réactions* : introduite par la conjonction *si* + énoncés de l'unité avec les deux substantifs et reprise avec le verbe *réagir* troisième personne masculin pluriel au passé composé introduit avec le terme *comment*. Jan est dans la continuité de cette unité avec son intervention réactive positive avec l'interjection hm signifiant oui.

RRM43 : alors si on est du point de vue des actions et des réactions je te dis comment ils ont réagi ↑

RRJA 44: hm

M fait donc l'hétérobiographie sur les actions.

Elle commence par la catégorie *définir* qu'elle énonce en complément de phrase sous forme infinitive

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM44 : (…) y en a ils vont carrément définir la relation (…)

Elle passe ensuite à la catégorie *apprendre* qu'elle énonce sous forme infinitive complément.

RRM45 : (…) et ils veulent apprendre (…)

Ensuite, elle aborde la catégorie *avoir un projet* énoncée telle qu'elle.

RRM46 : (…) puis aussi avoir un projet (…)

En RRM48, elle aborde la catégorie *gérer le ressenti* sous sa forme infinitive

RRM48 : (…) gérer le ressenti c'est gérer ce qu'ils ressentent (…)

M aborde ensuite la catégorie *adopter une attitude* sous forme conjuguée au présent et à la troisième personne masculin singulier :

RRM48 : (…) et donc après ils adoptent une attitude ils vont aller voir quelqu'un qu'ils aiment (…)

M fait ensuite une intervention d'ouverture du récit oral en RRM50 sous forme simplifiée et contextualisée avec la référence à l'enfance de Jan : conjonction *quand* + verbe *être* à l'imparfait deuxième personne du singulier + substantif *enfant*. Jan fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui est en même temps une intervention de fermeture du récit oral. M fait une intervention en écho de la réponse de Jan et de sa question qu'elle reformule avec le verbe *réagir*. Jan fait une nouvelle intervention réactive négative.

RRM 50: (…) cela te fait penser à des choses toi quand tu étais enfant si tu faisais des choses ↑

RRJA51 : non

RRM51: non // comment tu réagissais ↑

RRJA52 : non

Ouverture de l'hétérobiographie avec enchâssement : unité situation de vie après et unité transformation

M poursuit l'hétérobiographie sur l'unité situation de vie après : elle fait référence aux différentes catégories puisqu'elle les lit toutes puis les déclinent en référant à des personnes par l'énoncé de leur prénom.

RRM52 : alors après qu'est ce qu'ils font tu vois il y a foyer établissement autre famille sa famille autre (…)

Dans la même réplique, elle enchaîne sur l'unité transformations

Actions-réactions reprises : avec l'emploi du verbe *apprendre* sous forme conjuguée troisième personne masculin pluriel et énoncé de la catégorie

Situation agréable : énoncé en complément de phrase

Récit : complément de phrase

RRM52 : alors après qu'est ce qu'ils font tu vois il y a foyer établissement autre famille sa famille autre / (…) et ils apprennent à faire plein de choses tu vois j'ai mis ça ils vivent une situation agréable tu vois j'ai mis action et réaction reprise cela veut dire (…) ils font un récit (…)

M fait une intervention de rupture sur l'énoncé hétérobiographique. Elle fait une intervention d'ouverture du récit oral par un discours rapporté au discours indirect avec le verbe *parler* au passé composé et le verbe *dire* à l'imparfait deuxième personne du singulier.

RRM53 : tu as parlé de ta famille d'accueil / t'as appris plein de choses avec eux tu disais ↑

Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase ouais. Un récit oral dialogal se réalise jusque RRJA63.

1.1.18.1.3 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Conter une histoire : M ne fait pas de conte

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM63, M fait une intervention d'ouverture de la séquence faire une histoire : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *faire* + substantif *histoire*.

RRM63 : on se fait une histoire ↑

Jan ne poursuit pas dans cette direction ; il fait une intervention qui diffère la séquence avec l'adverbe *avant* dans sa question modale sur la possibilité de fumer une cigarette. M fait une intervention initiative sur le temps : verbe *finir* première personne du singulier au passé composé et adjectif numéral *cinq* + substantif minutes employé dans une phrase avec la négation restrictive *que*.

Toutefois, Jan réitère sa demande avec la locution *avoir envie de fumer*. Face à l'insistance de Jan, M accepte. En ouvrant la porte, M voit Cécilia qui demande si elle peut entrer. Jan dit à Cécilia qu'il va fumer une cigarette. Ils se disputent. Cécilia évoque l'heure : il est déjà 18h30 et le repas est à 19h. Si elle attend, elle va être toute seule au repas. Finalement, Jan dit à Cécilia qu'elle peut y aller qu'il arrête. M entend toute la conversation puisque la porte de la salle est ouverte. M sort pour avoir confirmation de la décision de Jan ; celui-confirme. M ne fait donc pas de conte avec Jan.

Faire son histoire : Jan lit son histoire

Jan ne fait pas d'histoire mais il en a lu une comme cela a été évoqué puisqu'il considère que c'est une histoire pour le livre. Il commente sa lecture : adjectif subjectif *bizarre*

RRJA36 : cela fait bizarre de la lire

1.1.18.1.4 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, M fait un énoncé hétérobiographique suivi d'énoncés simples pour ce qui concerne le récit de Jan et un énoncé long puisque Jan lit son récit dans la thématique des relations. L'hétérobiographie s'est faite dans la continuité des catégories. Une interaction thématique hé/récit oral et écrit existe.

Jan fait un récit écrit suite à l'hétérobiographie filmique

Jan insère son récit écrit qui devient un récit oral par sa lecture suite à l'hétérobiographie sur les relations.

Jan ne fait pas de récit oral sur l'hétérobiographie avec les unités actions, situation de vie après et transformations.

M ne fait pas de conte.

Jan fait une histoire puisque son récit est l'histoire pour le livre.

1.1.18.2 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.18.2.1 Interaction d'ouverture sur mise au point des éléments du projet

M contextualise la rencontre du jour avec la rencontre précédente

Référence générique : verbe *faire* au passé composé avec le pronom personne déictique *on* = nous + groupe nominal déictique avec l'adjectif temporel *dernière* + substantif *fois*.

RCM1 : alors est ce que tu te souviens de ce qu'on a fait la dernière fois ↑

RCJA2 : ouais

Référence à l'hétérobiographie : verbe *parler* au passé composé première personne du singulier + référence déictique avec démonstratif *ceux-là*

RCM2 : je t'avais parlé de ceux là ↑

RCJA3 : ouais

Référence au thème : verbe *parler* au plus-que-parfait première personne du singulier + énoncé du thème

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM 3: je t'avais parlé des relations

RCJA4 : ouais

Référence au récit oral : verbe *demander* à l'imparfait première personne du singulier + énoncé de la question reformulée avec la conjonction *si*

RCM4 : et à chaque fois je te demandais si à toi cela te faisait penser à des choses ↑

RCJA5 : ouais

Référence au texte de Jan : verbe *lire* deuxième personne du singulier plus-que-parfait + groupe nominal possessif *ta lettre*

RCM5 : et puis après tu m'avais lu ta lettre /

M présente la rencontre du jour

M fait référence au thème de la rencontre du jour : verbe *parler* au présent de l'indicatif première personne du singulier + substantif *communication*

M fait référence à l'hétérobiographie : verbe *parler* au présent de l'indicatif première personne du singulier + substantif pluriel *des personnes*

M fait référence au récit oral : verbe *demander* première personne de l'indicatif présent + intervention d'ouverture reformulée avec la conjonction *si*

M fait référence à la séquence faire une histoire : groupe adverbial temporel *et après* + verbe *faire* au présent pronom personnel déictique *on* = nous

RCM6 : je te parle de la communication je te parle des personnes et je te demande si cela te fait penser à des choses (…)

RCM7 : et après on fait une histoire (…)

M fait ensuite référence à l'interaction ininterrompue : groupe verbal *envoyer un courrier* première personne du singulier présent de l'indicatif

M fait référence au choix pour Jan : conjonction *si* + verbe *écrire* dans le groupe verbal modal *vouloir écrire*, locution *avoir envie de* + verbe *écrire* à l'infinitif et verbe *écrire* au présent deuxième personne du singulier juxtaposé

M fait référence à un autre jeune : locution *par exemple* + indication d'une personne par le lieu de la ville + indication du nombre des textes

RCM8 : (…) puis aussi je t'ai envoyé un courrier si tu veux écrire tu écris

RCM9 : par exemple un jeune de morlaix il a déjà écrit 16 textes

RCM10 : si tu as envie d'écrire tu écris moi je peux te donner des thèmes tu écris ce qui te vient /(…)

M fait enfin une intervention initiative définissant les histoires de résilience (voir plus loin) en RCM10 et au début de RCM11.

1.1.18.2.2 Interaction thématique 1

Ouverture de l'hérébiographie de l'unité *expérience familiale difficile* communication avec énoncé des catégories avec le procédé de déplacement sur deux unités

M fait une intervention d'ouverture sur le thème de la rencontre. Elle énonce

la catégorie *certaines paroles* avec le groupe nominal *manière dont on parle à l'enfant*

la catégorie *termes d'adresse* : avec la phrase *c'est être appelé par son prénom ou pas*

la catégorie *communication non verbale* avec l'élément phrastique *comment on est à table*.

RCM11 : (…) donc là la communication c'est la manière dont on parle à l'enfant la communication c'est être appelé par son prénom ou pas la communication c'est comment comment on est à table (…)

M commence l'hétérobiographie avec la catégorie *termes d'adresse* : elle le précise avec le verbe *commencer* et son énoncé réfère à la catégorie avec le verbe *être appelé par leur prénom*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM12 : voilà alors la communication si on commence par le début par le commencement est ce qu'ils sont appelés par leur prénom (…)

M fait un déplacement avec cette catégorie à partir d'une personne puisqu'elle aborde l'unité *actions-réactions* à travers sa question introduite avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* et l'emploi du verbe *faire*. M fait un déplacement : elle fait référence à l'action à travers le verbe *baptiser* qui est l'action de Myriam sur le prénom.

RCM12 : (…) Myriam elle est tout le temps appelée sale gamine vermine peste / et tu sais ce qu'elle fait

RCJA13 : elle répond

RCM13 : d'abord elle va pas répondre et après elle va demander à être baptisé

M énonce la catégorie avec ce déplacement avec le verbe *se définir*

RCM13 : (…) c'est pour ça que j'ai mis (se lève) se définir (…)

M suit ce même procédé énonciatif pour d'autres personnes.

Jan fait une intervention initiative de rupture : il souhaite répondre au téléphone car son père l'appelle. M le laisse répondre : cela dure une minute deux secondes.

M poursuit ce procédé ; toutefois, elle aborde une autre catégorie de l'unité actions : la catégorie *adopter une attitude* sous forme conjuguée.

RCM18 : tu vois il se défend il se redéfinit lui il adopte une attitude il s'oppose (…)

M fait une intervention d'ouverture du récit oral que Jan referme par son intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RCM20 : tu me dis si cela te fait penser à des choses ↑

RCJA21 : non

Poursuite de l'hétérobiographie sur l'unité expérience familiale difficile avec déplacement de l'unité actions et rupture avec lancement du récit oral

M revient sur l'hétérobiographie avec l'unité *expérience familiale difficile* et la catégorie *certaines paroles* à travers le substantif *ordre*

RCM21 : la communication c'est entendre tout le temps des ordres (…)

M poursuit sur la catégorie *avoir le droit ou non de parler* : elle fait référence à cette catégorie avec le groupe verbal *le droit de parler* avec négation *pas*.

RCM23 : (…) la communication pas le droit de parler (…)

Elle lit le passage de Franck. M fait une intervention de déplacement de l'unité *actions* puisqu'elle fait référence à cette unité par sa question avec le verbe *faire* et *réagir* troisième personne masculin singulier:

RCM25 : (…) alors qu'est ce qu'il fait lui comment il réagit ↑

Ensuite, M revient sur l'hétérobiographie avec l'unité *expérience difficile* avec la catégorie *certaines situations de communication* à travers la phrase *c'est aussi des choses qui peuvent durer 72 heures* qui traduit l'idée d'interrogatoire.

RCM29 : voilà et là hop au doigt et à l'oeil tu vois la communication c'est ça mais c'est aussi des choses qui peuvent durer 72 heures / (…)

M ne fait pas d'enchâssement avec l'hétérobiographie sur l'unité *actions*, elle fait une intervention d'ouverture du récit oral

RCM33 : (…) toi est ce que cela te fait penser à des choses différentes hein ou est ce que cela te fait penser à des choses ↑

Jan fait une intervention de continuité sur le récit oral : énoncé avec le pronom complément personnel *me* + référence à plusieurs membres de sa famille avec les termes de relation *sœur, père* + verbes *écrire, dire*. Un récit oral dialogal se poursuit jusque RCJA35.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ouverture de l'hétérobiographie sur la situation de vie après et transformations : déplacement de locuteur de l'énoncé, énoncé horizontal ouverture du récit oral

Après l'intervention de Jan, M ouvre l'hétérobiographie sur deux personnes avec l'unité *situation de vie après* énoncée telle qu'elle dans la réplique de manière déictique avec le démonstratif *là.*

RCM36 : hm là ce que tu dis exactement on arrive à Barbara et Aline que j'ai rencontrées elles ont dit non non non jamais je ferai ça avec mes enfants hein on est là dans la situation de vie après (…)

M fait référence aux transformations avec la catégorie choix : citation emblématique avec le verbe *faire* première personne du singulier + négation *jamais* + anaphorique *ça*. M fait référence à deux catégories qu'elle énonce et qu'elle montre avec la locution *tu vois*.

RCM36 : hm là ce que tu dis exactement on arrive à Barbara et Aline que j'ai rencontrées elles ont dit non non non jamais je ferai ça avec mes enfants (…) tu vois il y a situation agréable il y a choix ↑

Jan fait deux énoncés hétérobiographiques

RCM36 : (…) ils choisissent aussi de construire leur vie

RCJA 36: pour montrer à leur parent que c'était pas des bons à rien qu'ils pouvaient faire quelque chose de leur vie

RCM37 : exactement ah oui alors là totalement Marie c'était son combat

RCJA37 : et de montrer à sa mère que c'était pas une boniche quoi une bonne à tout faire

M fait un énoncé hétérobiographique qui remonte toutes les unités et les descend

Expérience familiale difficile avec la catégorie *communication non verbale* : M énonce cette catégorie de manière déictique avec conjonction *comme* + démonstratif *ça*

Actions-réactions : verbe *apprendre* conjugué troisième personne du pluriel

Situation de vie après/transformation : verbe *réutilise*r, substantifs *adulte* et *métier*,

RCM38: ouais et euh là et du coup il y a la communication il y a aussi autre chose que moi je n'arrête pas de faire je bouge je fais comme ça j'utilise mes mains les gestes il y a toute la communication et ça ils l'utilisent ils ont appris ils l'ont appris sur l'adulte est ce qu'il va se mettre en colère et ils arrivent à décrypter est ce qu'il va se mettre en colère et bah ces personnes là elles l'ont réutilisé quand elles sont adultes ça tu sais dans quel métier

M fait ensuite une intervention d'ouverture du récit oral non pas avec sa forme stéréotypée mais avec sa question portant sur l'analogie histoire de résilience et vécu de Jan.

RCM41 : ouais / alors toi est ce que tu as l'impression que tu vis une histoire de résilience ↑

Un récit oral dialogal se développe jusque RCJA71 dans la continuité du thème.

1.1.18.2.3 Interaction thématique 2

Choisir et narrer

M fait une intervention d'ouverture de la séquence faire une histoire : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *faire* + substantif *histoire*. M propose à Jan un exemple : verbe *montrer* + conjonction *comment* + verbe *faire*

RCM73 : alors on se fait une petite histoire / je te montre un peu comment on fait ↑

Jan fait une intervention de continuité de cette interaction. M lui propose alors d'ouvrir la séquence *choisir* : terme interrogatif *qu'est-ce que* + *choisir* deuxième personne du singulier

RCM74 : alors là on est sur communication alors là qu'est ce que tu choisis comme personnage ↑

Jan réalise le choix des catégories. M fait une intervention d'ouverture de la séquence narration par Jan : terme interrogatif *est-ce que* + groupe verbal *avoir une idée* deuxième personne du singulier.

RCM80 : (…) alors est ce que tu as une idée d'histoires ↑

Jan fait alors une narration.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Conter

Après l'histoire de Jan, M propose de conter une histoire : verbe *faire* première personne du singulier + pronom complément en faisant référence à histoire + adjectif numéral *une*. Jan fait une intervention réactive non négative avec l'interjection *hm* répétée deux fois.

RCM92 : (…) moi je t'en fais une ↑

RCJA92 : hm hm

Toutefois, alors que M l'interroge sur le sexe du personnage, Jan introduit un élément pour l'histoire de M : il choisit le personnage fille et ensuite propose M. M fait une intervention réactive positive avec la locution si tu veux.

RCM93 : alors personnage communication apprendre sa famille choix // euh tu préfères un garçon ou une fille ↑

RCJA93 : n'importe / une fille

RCM94 : /// il faut que ce soit amusant

RCJA 94: une fille madame V. (rire)

RCM95 : si tu veux je peux mettre M hein ↑

M fait donc une histoire en appelant le personnage par le prénom qu'elle porte (voir plus loin les réactions de Jan).

1.1.18.2.4 Synthèse de RC2

M a changé le procédé de l'énoncé hétérobiographique : elle a enchâssé des catégories de l'unité *actions* avec des catégories de l'unité *expérience familiale difficile*. Par ailleurs, elle a fait un énoncé hétérobiographique horizontal et vertical pour deux mêmes personnes : elle a fait un énoncé sur une *expérience familiale difficile* qu'elle a mise en lien avec des *actions* et des *transformations*. Jan a fait un récit oral dialogal avec M sur *l'expérience familiale difficile* avec la *communication*, les autres unités *actions, situation de vie après* et *transformations*. Il le fait après l'énoncé hétérobiographique c'est-à-dire à la fin de l'interaction thématique deux et avant l'interaction thématique 2. Il manque des catégories dans l'unité actions réactions : avoir un projet.

Dans l'interaction thématique 2, alors que Jan avait dit qu'il ne ferait pas d'histoire, il en fait une. Il propose à M de faire une histoire avec un personnage fille qui porte le même prénom que M. Il fait son histoire avant M à l'initiative de M.

1.1.18.3 Rencontre thématique R3 non enregistrée

Alors que M doit rencontrer d'autres personnes du foyer ; Jan vient la saluer dans la salle où elle se trouve. M est arrivée en avance, c'est l'heure du déjeuner, Jan est au foyer pour déjeuner et repart après pour aller travailler jusque 19h30. Lorsque Jan entre dans la salle, il est 13h05, il en ressort à 13h45. M est en train d'installer son matériel. Elle boîte un peu. Jan le remarque et le lui dit. Une conversation a lieu sur cet événement et pendant l'installation du matériel, M le lance sur une question : « *alors est-ce que tu trouves que ça fait gamin* ?». La transcription des propos est fonction des notes prises après le départ de Jan.

Commentaire avec le matériel de la méthode

Pendant que M installe le matériel, Jan fait des commentaires.

Sur les livres

C'est les mêmes livres que vous mettez ↑

C'est des personnes qui ont vraiment existé ↑

C'est des personnes que vous connaissez ↑

C'est vous qui les avez écrit les histoires ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Sur le tableau et les étiquettes

M l'interroge sur sa compréhension des étiquettes, il dit qu'il comprend toutes les étiquettes

parce que c'est pas dur franchement

il pourrait pas les redire comme ça parce qu'il les a pas assez vues.

Sur le projet

Nombre de jeunes : *Y a combien de jeunes*↑,

Les foyers : *Y a quoi comme foyer*↑,

Le voyage à Paris : *et on ira tous à Paris*↑.

Le directeur de collection

Il va venir ici↑

Il a lu nos histoires↑

Unité situation de vie après et transformations : de la conversation autour des animaux

Jan parle des animaux qu'il avait dans sa famille d'accueil : adverbe temporel *avant* + proposition de lieu introduite par *quand* + proposition indiquant les animaux qu'il avait adjectif numéral *trente* + substantif renvoyant à la classe des volailles *cailles*

JA7 : avant quand j'étais dans ma famille d'accueil j'avais trente cailles

Un échange a lieu sur les cailles. Toutefois, Jan se raidit tant dans sa voix que dans son positionnement. Il se lève d'un bond. Il marche vers la porte. A ce moment, M l'informe des animaux qu'elle a dans la classe des volailles avec le substantif *poules*. Jan a l'air tout étonné et s'arrête. Il exprime sa surprise :

Interjection négative *ah non*,

Locution exclamative *c'est pas vrai*

Expression d'une croyance : pronom déictique *on* = impersonnel + verbe *dire* au conditionnel + conjonction *comme* + déictique *ça*

JA12 : (s'arrête à la porte) ah non c'est pas vrai on dirait pas comme ça

Un échange a lieu sur les animaux de M face auquel Jan exprime sa surprise. Tout en réagissant, il revient s'asseoir et est plus détendu. M parle de sa situation personnelle avec les animaux, Jan finit par la questionner. L'échange glisse sur l'apparence. En effet, Jan répète plusieurs fois : *on dirait pas comme ça* et M s'empare de cette réplique qu'elle élargit à un discours plus impersonnel puis qu'elle ouvre sur un élément générique sur l'identité.

M27 : on a des choses on est plusieurs en nous

JA28 : de quoi↑

M28 : je veux dire on est différent chez soi / avec les autres / on est pas toujours le même la même dans la même journée et dans le temps ///

Finalement, Jan suit cette ouverture. Son propos rejoint l'unité *situation de vie passé*, *actuelle* et *transformations*

Situation de vie passé

Adverbe temporel *avant* + verbe au passé composé et à l'imparfait

Situation de vie actuelle

Actuelle : déictique spatial *ici*, locution temporelle présente pour le moment, verbes *faire*, *déconner*, *déraper* au présent de l'indicatif

Transformations

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Choix : modalité du *vouloir* + indication de la ville

Construction : verbes *espérer*, *s'en sortir*, *se rendre compte*,

JA29 : hm // moi j'espère que je sortirai d'ici que je m'en sortirai pour le moment je fais des conneries c'est sûr mais j'espère ouais je déconne un peu c'est sûr mais je veux m'en sortir mais des fois je dérape comme là avec ma bécane je me suis fait engueulé par mais bon comme le boulot moi ce que je veux c'est retourner à Brest mais ça se fait pas avant j'étais pas trop mal j'ai joué au con je m'en rends compte maintenant // (voix baisse)

Un échange a lieu sur la ville dont parle Jan. Jan fait un récit oral dialogal de M29 à J30. puisqu'il évoque son projet exprimé à travers le groupe verbal *aller revivre avec lui*.

M29 : tu veux aller à (ville) mais tu y es déjà non ↑

Ja30 ouais mais chez mon père c'est ça que j'aimerai / aller revivre avec lui

Unité *situation de vie actuelle*, catégorie *autre*

M enchaîne alors sur l'apprentissage que fait Jan : question centrée sur le métier avec le substantif *boucher*

M32 : /// et boucher cela te plaît ↑

Un échange a lieu jusque JA37, c'est Jan qui clôt l'interaction car il doit partir.

1.1.18.3.1 Synthèse de R3

Finalement, les propos personnels de M (don du privé) sur sa situation avec ses animaux font parler Jan. Toutefois, comme s'il s'apercevait qu'il se laissait à parler de lui à quelqu'un qu'il ne connaît pas, il se renfrogne et se raidit. Ce sont les propos de M sur elle qui le font rester : Jan avait une image de M : une image, une croyance. Finalement, les propos de M jouent un rôle hétérobiographique : ils font parler Jan. Il apprend de M sur sa façon d'être, sur ses différentes façons d'être et par miroir, il dit quelque chose qui renvoie aussi à ses différentes façons d'être.

1.1.18.4 Rencontre thématique R4 mixte

1.1.18.4.1 Phase de révision

Lorsque M rencontre Jan en R4, elle est au moment de la révision avec toutes les autres personnes. Le directeur de collection a été rencontré en amont. Il s'agit de la dernière rencontre avec Jan avant le voyage à Paris.

Dans cette rencontre, M entame la phase de révision en faisant référence

Aux histoires de Jan : en donnant les histoires, elle utilise le terme *auteur*, verbe *faire* au plus-que-parfait + déictique *ça* pour faire référence à l'histoire qu'elle donne, groupe nominal possessif avec deuxième personne féminin *ta* et substantif *lettre*

RPM1 : vos talents d'auteur cher ami

RPJA1 : ouais je sais

RPM4 : (…) tu avais fait ça (…)

RPM5 : et ta lettre la lettre tu ne te souviens pas

Au volume : verbe *lire* + pronom complément les référant au substantif *histoires*

RPM2 : alors tu les as lues les histoires

Au travail de fictionnalisation : référence à la publication avec le substantif *livre* + modalité déontique + verbe *anonymer*

RPM6 : alors moi ma question pour le livre comme il faut qu'on anonyme

Un échange a lieu sur cet aspect jusque RPJA17. M évoque ensuite le fait que c'est terminé : question alternative à trois éléments sur le travail des histoires : question alternative introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et la coordination *ou*. La question

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

repose sur faire encore des histoires, améliorer ou se satisfaire de ce qui existe avec l'adjectif *content*.

RPM1 8: alors est ce que tu veux en faire une autre ou est ce que tu veux améliorer celle là ou alors est ce que tu es content de ces deux histoires là et bah on a terminé ↑

Un échange a lieu sur le travail à faire sur le volume :

Travail de M : groupe verbal *mettre en page* avec forme forte *moi* et première personne du singulier pour l'action décrite par la locution verbale *être en train de*

Travail de l'éditeur : substantif sujet *l'éditeur* + verbe *corriger* + modalité *pouvoir* + citation emblématique introduite avec le pronom personnel deuxième personne du pluriel *vous*

RPM22 : le contrat à signer l'envoyer tu vois ce que tu as eu tu vois moi je suis en train de le mettre en page comme ça et l'envoyer à l'éditeur après l'éditeur il corrige parce que là c'est toujours du provisoire parce que l'éditeur il peut dire non là vous changez non là vous changez il a droit

Un nouvel échange a lieu ensuite jusque RPJA30 sur les éléments à travailler en rapport à l'anonymat des personnes : substantif *pseudo*, M illustre avec la locution *par exemple* et fait référence à la loi avec la locution verbale *avoir le droit*.

RPM23 : ah oui il a droit de faire des propositions pas le changer dans la totalité mais c'est pour ça que je te demande de mettre un pseudo parce que du point de vue de l'anonymat il demande par exemple il y a deux jeunes qui parlent de leur vécu et bah il faut changer parce qu'il parle du père qui est incarcéré on a pas le droit

Jan pose une série de questions sur le livre lui-même.

Le moment de son arrivée : question avec la locution temporelle *combien de temps*

La disponibilité de l'ouvrage pour les auteurs : locution *avoir le droit* + verbe *avoir* + adjectif numéral + préposition *à* + pronom personnel complément *nous*, modalité déontique au futur *il faut* + verbe *acheter* dans la proposition avec le pronom déictique personnel *on* = nous sans M

RPJA33 : on l'aura dans combien de temps le livre ↑

RPJA 34 : et on aura le droit d'avoir un à nous ↑

RPJA 35: il faudra qu'on l'achète ↑

M fait une intervention interrogative sur le nom d'auteur en RPM37 dans sa question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*

RPM37 : est ce que tu as un peu l'impression d'être un auteur ↑

Finalement, M revient sur les unités abordées : elle énumère les unités + verbe *voir* au passé composé sous forme déclarative puis sous forme négative.

RPM38 : bah nous ensemble on a vu relation et communication on a pas vu espace et temps ensemble

Suite à l'intervention réactive interjective de M en RPM39, M met en lien les unités avec les histoires des autres personnes : pronom indéfini *autres* + verbe *écrire* + énoncé des unités espace et temps. Jan fait à nouveau une intervention réactive interjection hm. M lance alors un énoncé hétérobiographique en RPM40.

RPM39 : parce que les personnes les autres tu as vu qu'ils ont écrit des choses sur l'espace et le temps

1.1.18.4.2 Ouverture sur l'hétérobiographie temps et espace

Unité expérience familiale difficile sur l'espace et le temps

M énonce les catégories sur l'espace : le fait d'être enfermé dans une pièce, le fait de ne pas pouvoir aller dans une pièce, le fait de devoir rester dehors.

M énonce aussitôt les catégories sur le temps : énoncé du groupe nominal *le temps* + présentatif *c'est* + catégories *des devoirs, des fêtes, des anniversaires*.

RPM40 : le fait d'être enfermé dans une pièce ou le fait de pas pouvoir aller dans une pièce le fait de devoir rester dehors y a plein de choses par rapport à l'espace mais cela ne concerne pas tout le monde

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

des histoires tu sais les personnes que je t'ai racontées / le temps c'est le temps des devoirs le temps des fêtes le temps des anniversaires (…)

Hétérobiographie unité actions-réactions

M aborde l'unité *actions-réactions* en employant le verbe *réagir* de manière conjuguée troisième personne du pluriel sujet *toutes ces personnes-là*.

RPM40 : (…) et toutes ces personnes là réagissent d'une certaine façon (…)

M n'énonce pas de catégories, elle décrit l'action avec le groupe verbal *faire ses devoirs* pour deux personnes décrites par le substantif *une jeune* pour Myriam et le groupe nominal *un autre jeune* pour Franck.

RPM40 : (…) il y a une jeune qui fait ses devoirs (…) et un autre jeune il fait ses devoirs (…)

Retour à l'hétérobiographie sur l'unité expérience familiale difficile avec enchâssement sur l'unité actions-réactions

En RPM42, M revient sur l'unité *expérience familiale difficile* en énonçant la catégorie le *temps vécu en fonction de l'état de l'adulte* de manière conjuguée

RPM42 : (…) le temps c'est aussi le temps qui est vécu en fonction de l'état de l'adulte (…)

M enchaîne aussitôt un énoncé sur l'unité *actions-réactions* introduite par le verbe *faire*. Elle aborde l'action *apprendre* à travers le verbe *observer*.

RPM42 : (…) alors du coup ce qu'ils font ils l'observent (…)

Rupture : définition

M fait une rupture dans l'énoncé hétérobiographique ; elle donne la définition des histoires de résilience : présentatif *c'est* + conjonction *pour que* avec démonstratif déictique *ça* + verbe *parler* avec pronom personnel indéfini *on* + syntagme *histoire de résilience* + conjonction *parce que*.

RPM42 : (…) c'est pour ça qu'on parle d'histoires de résilience parce que (…)

Retour sur l'hétérobiographie

M entame un énoncé hétérobiographique complet sur les devoirs pour une personne : groupe nominal *enfant une jeune*.

Expérience familiale difficile : groupe nominal avec substantif relationnel *père* + verbe *trouver* + adjectif subjectif *nulle*

RPM43 : (…) par exemple enfant une jeune le temps des devoirs dès lors qu'elle a eu onze ans une jeune dès lors qu'elle va au collège son son père il trouve qu'elle est nulle (…)

Actions-réactions : référence à la catégorie *avoir un projet* avec le groupe verbal *se faire un projet dans sa tête*, à la catégorie *se définir* avec le verbe *avoir* + substantifs *quelqu'un* et *grand-père*,

RPM46 : (…) elle ne veut pas faire ça / elle se fait un projet dans sa tête elle se fait un serment elle se dit j'y arriverai j'y arriverai

RPM47 : (…) heureusement elle a quelqu'un à côté d'elle c'est un grand père

Situation de vie après : catégorie *établissement* avec le groupe verbal *passer un concours, faire des études*, catégorie *autre* avec l'indication de la ville

Transformations : catégorie *construction* avec l'évocation des métiers, verbe *spécialiser*,

RPM47 : (…) elle passe un concours et elle va à paris être infirmière

RPM48 : elle vit de petit boulot et elle fait ses études elle va faire infirmière elle va faire infirmière puéricultrice elle s'est spécialisée et après elle va faire cadre de santé et après infirmière générale

Rupture : retour sur la définition

M énonce le premier élément de la définition des histoires de résilience. M fait un énoncé répacitulatif : locution *tu vois* + présentatif *il y a* + énoncé de l'unité générale *expérience*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

familiale difficile, énoncé de toutes les unités de cette thématique + groupe verbal avec le verbe *réagir* troisième personne féminin pluriel.

RPM51 : ouais donc donc tu vois il y a des expériences familiales difficiles relation communication espace temps projet et puis il y a des personnes par rapport à ça elles réagissent

1.1.18.4.3 Echange de clôture

Cet échange de clôture aborde plusieurs éléments

Fin des rencontres

Anniversaire de Jan

Cartes envoyées par M

M demande à Jan s'il a quelque chose à ajouter. Suite à l'intervention réactive négative, M l'informe de l'arrêt de la rencontre avec le verbe *se séparer* pronom personnel déictique *on* = nous

RPM51 : (…) // est ce que tu as des choses toi sur l'espace et le temps auxquelles tu penses ↑

RPJA51 : non

RPM52 : est ce que tu as des histoires en lien avec ça ↑

RPJA52 : non

RPM53 : alors on se sépare ↑

Jan fait une intervention réactive négative interjective *oh non*. Un échange de clôture commence : remerciement, satisfaction. Toutefois, Jan revient sur la venue de M dans le foyer. M maintient l'arrêt de sa venue, puis évoque un mois pour une éventuelle venue : mois avril. Jan enchaîne sur une date précise avec ce mois. M interprète ce jour suivant une connaissance partagée liée à cette date : substantif *blague*. Jan revient sur cette date pour la mettre en lien avec un événement : substantif *anniversaire*.

RPM56 : (…) donc on se reverra pour le livre ↑

RP5J56 : et puis quand vous revenez ici

RPM57 : ah bah non j'arrête

RPJA57 : les autres aussi ↑

RPM58 : oui c'est fini

RPJA 58: ah ↑

RPM59 : bah oui c'est fini

RPJA 59: ah ↑

RPM60 : oui c'est pour ça que je t'attendais c'est fini non non c'est fini / je reviendrai peut être en avril pour redonner des documents à E

RPJA60 : vous revenez le premier avril ↑

RPM61 : ouais pour une bonne blague

RPJA 61: ah yes

RPM 62: blague

RPJA 62: non non vous revenez le premier avril comme ça vous me direz bon anniversaire en même temps

Un échange a lieu sur la date d'anniversaire de Jan. Jan enchaîne alors sur l'envoi des cartes par M : remerciement + évaluation positive avec l'adjectif *marrant*. Jan décrit alors les cartes reçues. En effet, bien que M ne voit pas Jan, M l'informait de sa venue au foyer.

RPJA65 : en tous les cas merci pour vos petites cartes postales c'est marrant

1.1.18.4.4 Synthèse

M aborde de manière concentrée un ensemble d'éléments : la révision de l'histoire de Jan, elle revient sur l'hétérobiographie espace et temps qu'elle n'a pas abordée avec lui. Il

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

faudra en analyser le contenu. Jan est à l'initiative de question sur la fin des rencontres et informe M d'un événement : son anniversaire ; il émet dans ce contexte une évaluation positive des cartes qu'il a reçues au cours du projet.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Cécilia

1.1.19 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.19.1 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

De RRM1 à RRM17, M resitue la rencontre dans le projet. L'hétérobiographie débute seulement en RRM17. Les interventions de C sont de deux natures : soit elle fait des interventions réactives positives avec le mot phrase *ouais* ou phatiques avec des *hun hun*, soit elle fait une intervention réactive initiative en ce qui concerne les personnes que M a évoquée.

M commence tout d'abord la rencontre avec C en rappelant le but de leurs rencontres :

elle fait référence à la rencontre précédente : adjectif déictique *dernière* dans le groupe nominal *dernière fois*

elle rappelle le but des rencontres : pronom personnel déictique *on* = nous + verbes *écrire* et *faire* à l'imparfait et l'objet de ces deux actions avec le référent *recueil*

elle fait référence à l'analyse du film : elle cite le titre du film à deux reprises, elle évoque tout d'abord l'analyse commune avec le pronom personnel déictique o*n* = nous + verbes *regarder* utilisé deux fois, *analyser* et *décrire* au passé composé et ensuite, l'analyse des jeunes avec le pronom personnel *vous* + verbe *décrire* au passé composé + évaluation positive avec la locution adverbiale *super bien*.

RRM1 : Tu te souviens quand on s'est vu la dernière fois je l'avais dit que on écrivait un recueil on faisait ↑

RRC1 : humhum

RRM2 : un recueil d'histoires et le faire comme on a regardé Vipère au poing tu te souviens on a regardé et on a analysé décrit vous avez super bien décrit Vipère au poing ↑

RRC2 : humhum

M poursuit en décrivant comment les rencontres vont se dérouler

M décrit l'interaction thématique 1. Elle décrit la manière de faire selon deux formes : 1. selon une approche générale avec le pronom personnel *on* = nous + verbe *partir* + énoncé de ce qui constitue le récit oral avec le référent et 2. selon une approche plus centrée sur C introduite par la locution métalinguistique *c'est-à-dire,* forme forte *toi*, complément *te* dans le groupe verbale *faire penser* et possessif *ton* pour le nom *vécu,* deuxième personne du singulier dans pour le groupe verbal *tu en parles*. Elle met en lien le récit abordé à travers le référent vécu et l'hétérobiographie à travers le groupe nominal *des choses que j'aborde*. Elle indique la chronologie pour faire avec la locution adverbiale *au fur et à mesure*.

M décrit l'interaction 2 avec 1. la séquence faire une histoire : verbe *choisir*, référence aux étiquettes avec l'énoncé de l'unité thématique *personnages* et la locution adverbiale *et ainsi de suite*. Elle indique le but avec la préposition *pour* + verbe *pouvoir* + énoncé de la séquence *faire une histoire*, groupe verbal *faire une histoire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif, 2. avec la séquence contage de M : forme forte *moi* + groupe verbal *faire une histoire* à la première personne du singulier présent de l'indicatif répété deux fois.

M donne des détails sur la séquence faire une histoire : exposé des possibilités introduit par la locution alternative soit… soit + verbe *arriver* forme affirmative et forme négative, modalité *pouvoir faire une histoire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif, référence aux deux moments possibles avec les déictiques temporels *aujourd'hui* et *après,* locution adverbiale *plus tard*.

M évoque le thème de la rencontre

Référence déictique temporelle avec l'adverbe *aujourd'hui*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence thématique avec l'énoncé de l'unité thématique *relations* et l'unité thématique *actions réactions*

Référence à l'activité commune : pronom personnel *on* = nous + verbe *travailler* présent de l'indicatif

RRM3 : Donc moi je propose on part du vécu c'est-à-dire voir si toi cela te fait penser à des choses au fur et à mesure des choses que j'aborde si toi cela te fait penser à des choses de ton vécu tu en parles ensuite tu choisis des personnages un personnage on le mettra là (montre le tableau) ensuite bon on travaille aujourd'hui sur les relations ensuite actions réactions tu choisiras et on mettra là et ainsi de suite pour pouvoir faire une histoire moi je fais une histoire quand tu choisis moi je fais une histoire et euh après toi tu fais une histoire soit tu y arrives aujourd'hui et tu la fais

RRC3 : hum

RRM4 : soit aujourd'hui tu n'y arrives pas trop et je te donnerai ça (montre les fiches) et puis tu peux la faire après et puis tu as du temps et tu choisis ton histoire et donc tu peux faire ton histoire plus tard

RRC4 : ouais

M énonce la chronologie avec les références temporelles. Puis, M termine en faisant référence aux personnes qui ont commencé et au foyer. Un échange a lieu sur ce que ces personnes ont réussi à faire à l'initiative de C.

emploi des *prénoms*, du déictique spatial *ici* pour faire référence au foyer et *du nom* des autres foyers.

Référence à la séquence *faire une histoire* : verbes *prendre, dire, réfléchir, s'en servir* troisième personne du pluriel *ils* et groupe verbal *faire une histoire* au présent de l'indicatif avec pour sujet *Killian* d'un côté, et verbe *réussir* de l'autre en reprise de l'énoncé de C troisième personne du pluriel *ils*.

Référence à la séquence récit : verbe *raconter* troisième personne du pluriel *ils* + groupe nominal *plein de choses*.

RRM5 : ici il y a (prénom d'adulte) qui a essayé (prénom d'adulte) et (prénom d'adulte)

RRC5 : il a réussi ↑

RRM6 : bah ils ont pris et ils ont dit qu'ils voulaient réfléchir

RRC6 : ah

RRM7 : par contre ils ont raconté plein de choses donc ils vont s'en servir c'est pour ça que j'enregistre pour que vous n'ayez pas à écrire et euh je suis allée à (Nom du foyer) et là il y a déjà deux garçons qui ont réussi à faire une petite histoire

RRC7 : d'accord

RRM8 : tout à l'heure bah Killian a fait une petite histoire

RRC8 : hum

Enfin, M reprend sur le procédé de l'interaction thématique 1 séquence A

Référence à la séquence hétérobiographie : verbe *partir* + groupe nominal *du vécu des personnes*

Référence à la séquence récit : groupe verbal *poser des questions* première personne du singulier présent de l'indicatif avec complément personnel te faisant référence à C avec l'énoncé de la question stéréotypée introduite par la conjonction *si*. M indique sur quoi elle pose des questions : préposition *sur* + énoncé de toutes les unités thématiques en montrant le tableau.

Approche chronologique : déictique temporel *là + après*.

RRM9 : donc euh tu vois moi là je pars du vécu des personnes

RRC9 : hum

RRM10 : après moi je te pose des questions fin pour savoir si cela te rappelle des choses des points communs des différences et tout au fur et à mesure sur la relation les actions réactions la situation de vie après les transformations ça là et après on passe là (montre le tableau) // d'accord ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC10 : hum

M PRECISE LE BUT DE L'ENREGISTREMENT ET CE QU'ELLE EN FAIT MAIS ELLE PRECISE AUSSI LE PROJET DES PERSONNES.

Rappel de ce qu'elle vient d'énoncer : *quand je te dis,*

Présentatif *c'est* + conjonction *parce que* + verbes *souhaiter* et *vouloir* troisième personne du pluriel *ces personnes-là* faisant référence aux livres et pronom personnel *elles*.

RRM13 : quand je te dis que je te parle du vécu des autres personnes c'est parce que ces personnes-là souhaitent c'est ce qu'elles ont dit elles veulent que bah leur vécu soit raconté

RRC13 : hum

L'hétérobiographie est lancée par C car M lui pose la question : forme intonative + pronom personnel *on* = nous + verbe *commencer* présent de l'indicatif, question à laquelle C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*.

1.1.19.2 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral dialogal

Ouverture sur l'unité *expérience familiale difficile relations* : présentation

M introduit l'unité thématique *relations* en donnant une explication par une question rhétorique : d'un côté, conjonction *pourquoi* + verbe *commencer* première personne du singulier présent de l'indicatif et de l'autre, conjonction *parce que.* Elle évoque la suite des rencontres avec l'évocation des autres unités : déictique temporel *après* + énoncé des unités + verbe *décrire* au futur avec pour sujet le pronom personnel déictique *on* = nous. M ne poursuit pas d'emblée l'hétérobiographie, elle pose tout de suite une question à C. C suit car elle fait une réponse réactive positive par le mot phrase *ouais*.

RRM17 : (…) donc l'histoire de qui / euh pourquoi je commence par les relations parce que comme on va les rencontrer tout le temps ces personnes là bah du coup je parle des relations de entre qui et qui cela se passe après on décrira exactement dans le détail d'autres choses de leur vie / espace / temps / projet / communication bon // tu te souviens Brasse Bouillon il vit avec sa mère ↑

RRC17 : ouais

M poursuit d'abord sur Brasse Bouillon dans la réplique suivante que C suit par son intervention réactive positive puis M poursuit non pas sur l'hétérobiographie des relations mais sur la présentation des personnes. Elle fait référence aux personnes par l'emploi de leur prénom et nom pour certains, l'énoncé du titre des livres, en montrant les livres. Finalement, ce n'est qu'en RRM21 que M commence l'énoncé hétérobiographique des relations difficiles.

C n'interrompt pas M ; elle fait des interventions réactives positives ou phatiques. Il y a donc des SHé avec HéIP.

Continuité de la séquence hétérobiographique sur l'unité thématique *relations*

M entame l'hétérobiographie sur les relations en RRM21 et termine en RRM28. Chaque fois, C fait des interventions réactives soit phratiques hun hun, soit positives avec le mot phrase *ouais*. M termine l'hétérobiographie par un énoncé conclusif dans lequel elle interpelle C mais C fait une intervention réactive phatique.

conjonction *donc* + modalité *pouvoir* présent de l'indicatif pronom personnel déictique *on* = nous, groupe verbal *avoir plein de choses*

locution interactive régulative : *tu vois*

question stéréotypée évaluative : *ça va*

RRM29 : donc on peut avoir tu vois plusieurs situations ça va ↑

RRC29 : hun

Il y a donc des SHé avec HéIP.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ouverture et fermeture immédiate du récit oral sur les relations

M ouvre le récit oral non immédiatement après l'hétérobiographie. Le récit oral est lancé par la question stéréotypée reformulée

de manière simple : *ça te fait penser à quelque chose*,

avec l'unité thématique *relation difficile*,

avec l'unité du récit d'apprentissages *du point de vue de ton vécu*.

L'intervention réactive négative de C par le mot phrase *non* ferme d'emblée le récit oral.

RRM30 : ça te fait penser à quelque chose / ou / une relation difficile ou du point de vue de ton vécu ↑

RRC30 : non

La séquence hé sur les *relations* est réalisée mais la séquence ré n'est pas réalisée même si elle a été lancée.

Ouverture et continuité sur hé de l'unité thématique actions réactions avec présentation de toutes les catégories

M poursuit sur l'hétérobiographie sur l'unité thématique *actions réactions.* Tout d'abord, en RRM 31, elle fait référence à un collectif avec le pluriel *ils*, puis, en RRM32, elle fait référence au film Vipère au poing en abordant toutes les catégories, enfin, à partir de RRM35, l'hétérobiographie se poursuit sur toutes les catégories et s'achèvent en RRM40 au moment du lancement du récit oral.

Tout d'abord, elle enchaîne sur C

Reprise du mot phrase *non* de C

Conjonction *donc* + question stéréotypée de poursuite *on continue*

Intervention interrogative énoncée deux fois avec le verbe *réagir* introduit dans une question par le terme interrogatif *comment* et utilisé au pluriel *ils* faisant référence aux personnes

Ensuite, elle fait référence au film

Référence au film *Vipère au poing* par la référence au surnom du personnage : Brasse Bouillon + énoncé des catégories pour ce personnage puisque les formes verbales des catégories sont conjuguées à la troisième personne du singulier

M termine sur la définition de la catégorie *se définir* pour le personnage : locution métalinguistique *cela veut dire*

M se déplace vers le tableau pour montrer les étiquettes et énoncé des étiquettes.

RRM31 : non donc on continue / comment est-ce qu'ils réagissent ↑

RRC31 : hum

RRM32 : alors comment est-ce qu'ils réagissent / si tu te souviens Brasse Bouillon qu'est-ce qu'il fait / déjà (se lève et se déplace) il va apprendre c'est-à-dire que il mène l'enquête si tu te souviens / il va adopter une attitude c'est-à-dire il va se défendre il va s'opposer à sa mère il va gérer ce qu'il ressent c'est-à-dire bah l'affection qu'il ressent pour elle le chagrin la peine qu'il a parce qu'il pleure et après il pleure plus il a un projet parce qu'il dit je vais prendre mon destin en main

RRC32 : hum

RRM33 : tu te souviens il le dit ça ↑

RRC33 : oui

RRM34 : il définit les choses cela veut dire se définir c'est se renommer renommer les choses les gens il l'appelle comment sa mère

RRC 34: folcoche

Pendant tout le temps de cet énoncé, C suit cet énoncé soit par des interventions réactives positives ou déclaratives. M poursuit l'hétérobiographie sur les *actions réactions* en les abordant au fur et à mesure

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Elles présentent les personnes : groupe nominal *les personnes que j'ai rencontrées* et *les personnes qui sont là*

Groupe verbal : *aller* + verbe infinitif *développer* + énoncé de l'unité thématique.

> *RRM35 : ouais et donc en fait dans les personnes que moi j'ai rencontrées et dans les personnes là qui sont là et bah ils vont développer des actions et des réactions face à l'adulte*

A la fin de l'hétérobiographie en RRM40,

M fait référence à l'unité thématique *situation de vie après* : futur proche avec le pronom déictique personnel *on* = nous dans *on va voir* + référence à l'unité avec la proposition dans laquelle se trouvent la conjonction *comment*, le verbe *faire* et l'adverbe *après*

Elle lance le récit oral : question partielle introduite par *est-ce que* + verbe *évoquer* + terme générique *des choses* + forme forte *toi*.

> *RRM40 : (…) / on va voir comment ils font après / //// est-ce que cela t'évoque des choses avec toi ↑///*

La réponse de C arrive au bout de trois secondes : elle ouvre sur une séquence récit oral.

Ouverture du ro : déplacement thématique ré sur les relations

C ne poursuit pas d'emblée sur l'ouverture de la séquence *récit* et ne poursuit donc pas d'emblée la séquence hé/ré. Le lancement du récit prend plusieurs formes. Tout d'abord, il prend la forme d'un déplacement possible. En effet, dans son intervention réactive initiative, C fait référence à une opération cognitive avec le verbe *réfléchir* et une modalité déontique *il faut*. La pause qu'elle fait après cette intervention suppose qu'elle peut répondre plus tard. M explicite le récit oral.

> *RRC40 : (sourire) il faut que je réfléchisse /////*

Ensuite, il prend la forme d'une non-réponse par l'interjection phatique *hun hun* alors que M reformule le lancement du récit oral en même temps que le récit oral lui-même. Elle fait un possible déplacement horizontal pour le récit.

Elle reprend l'opération cognitive à la deuxième personne du singulier énoncée par C

Elle renvoie à plus tard : adjectif déictique *prochaine* dans le groupe nominal *prochaine fois*

Elle évoque une temporalité : locution verbale *avoir le temps* deuxième personne du singulier présent de l'indication + verbe *réfléchir* à l'infinitif,

Elle explicite le récit oral : avec une citation emblématique avec les formes fortes *moi*, pronom personnel objet *me*, avec les éléments de sa question stéréotypée groupe verbal *faire penser* et groupe nominal *points communs et des différences*. Et elle fait référence au lien entre hé et ré : emploi des verbes *agir*, *réagir*, *se défendre*.

> *RRM41 : de toute façon tu réfléchis et puis comme on se voit la prochaine fois tu as le temps de réfléchir bah moi cela m'a fait penser à ça pour moi c'est-à-dire autant des points communs et des différences ou autant des choses qui n'ont rien à voir bah par exemple le fait d'agir de réagir de te défendre bah moi cela me fait penser à ça ///*

C répond par un phatique *hun*. M poursuit par une question reposant sur l'adhésion de C avec le nom d'accord sous forme intonative. C répond à nouveau par un phatique *hun*. M va finalement faire une intervention mixte qui propose à la fois la poursuite sur l'hétérobiographie en même temps qu'une interrogation sur cette hétérobiographie pour le récit oral :

Question stéréotypée de poursuite sous forme intonative : *on continue*

Question intonative sur l'énonciation de C : forme négative *ne rien* + verbe *dire* deuxième personne du singulier

Question intonative sur l'hétérobiographie et le récit oral : déictique anaphorique *ça* faisant référence à ce que M a énoncé + verbe *dire* avec le complément personnel *te* + forme négative *ne rien*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRM43 : on continue ↑tu ne dis rien ↑ ça ne te dit rien ↑

C suit sur le contenu interrogatif de M : verbe *avoir* première personne du singulier + forme négative *pas* + groupe nominal *d'idées*

RRC43 : j'ai pas d'idées

M poursuit le lancement du récit oral en centrant sur C : préposition *sur* + forme forte *toi* + complétive introduite par l'expression *ce que* + verbe *vivre* au passé composé deuxième personne du singulier + forme forte *toi* en fin de réplique.

RRM44 : et sur toi ce que tu as vécu toi↑ ///

C ouvre finalement une séquence sur ré : elle fait référence à un membre de sa famille avec le possessif *mon* + substantif *père*. Un récit oral dialogal se développe de RRC44 à RR54 sur *dix tours de paroles*. Ce récit repose sur les *relations* et non sur les actions.

Reprise sur les actions avec déplacement puis ouverture du ré sur une action apprendre

M est à l'initiative de la reprise sur les *actions* suite au récit oral sur les relations. En effet, M fait une intervention initiative de lancement du récit oral. Son intervention est introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et comprend les verbes *réagir* et *penser* utilisé à deux reprises. C ne répond pas pendant cinq secondes.

RRM55 : oui d'accord pénible / / alors est-ce que tu as réagi tu as pensé dans ta tête des choses / euh est-ce que tu as pensé ↑

RRC55 : /////

Comme C ne répond pas, M relance à nouveau le ré sur la catégorie *apprendre* : intervention est introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et comprenant les verbes *se dire, se poser des questions, le terme interrogatif pourquoi* utilisé à deux reprises.

RRM56 : est-ce que tu t'es dit c'est normal est-ce que tu t'es posée des questions est-ce que tu t'es dit pourquoi pourquoi c'est comme ça parce que (interrompt)

C interrompt M, elle fait un déplacement thématique sur les relations : elle fait référence au divorce des parents avec le verbe *séparer*, à la relation difficile avec le verbe *s'entendre* à la forme négative troisième personne du pluriel *ils* et avec le verbe *subir* première personne du pluriel *nous* faisant référence à C et son frère dont elle vient de parler. Toutefois, à la suite de la question de M, C répond sur l'unité thématique actions réactions. En effet, M reprend sa question sur les actions de deux manières :

Intervention réactive avec les termes interrogatifs *comment, est-ce que* + verbe *réagir* et *penser*

Intervention interprétative sur la catégorie *apprendre* avec la conjonction *donc* et les verbes *savoir* et *comprendre*

C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'ai compris la situation.*

Relance du ro sur l'unité actions réactions et catégories mixtes

M poursuit la relance du ra en faisant référence à des catégories diverses :

Intervention interrogative : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *penser*

Intervention déclarative hétérobiographique : référence à une personne en citant le prénom *Barbara* et son action avec le verbe *adorer*, référence aux personnes avec le pronom indéfini *d'autres* + indication de leurs actions avec le présentatif *c'est* + référents *animaux, nature*

Intervention sur des actions mixtes : verbes *aider, se protéger, réagir*.

RRM60 : alors est-ce que tu as pensé à d'autres choses est-ce que par exemple j'ai oublié Barbara elle adore avoir des copains elle est bien avec les copains d'autres eh bah ils vont il y en a une que j'ai

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

rencontré eh bien c'est les animaux une autre bah c'est la nature tu vois bah là il y a plein d'exemples est-ce que toi il y a des choses qui t'aident qui t'ont aidé à penser à autre à te protéger à réagir ↑

C n'ouvre pas le récit oral puisque sa réponse renvoie à un non savoir : verbe *savoir* première personne du singulier présent de l'indicatif forme négative *pas*.

RRC60 : je sais pas

M poursuit quand même le lancement du ré en changeant de questionnement ; son intervention renvoie à la catégorie soutien social : terme interrogatif *est-ce que* + question portant sur le constituant *quelqu'un* qui fait l'objet d'une évaluation positive de la part de C verbe *aimer* appuyé par l'adverbe *beaucoup*.

RRM61 : est-ce qu'il y a quelqu'un autour de toi que tu aimes beaucoup ↑

C répond à cette question en citant un membre de sa famille : possessif *ma* + substantif *maman*.

RRC61 : ma maman

Un récit oral se déroule de RRC61 à RRC64 sur **trois tours de paroles**. Ensuite, M fait un déplacement thématique puisqu'elle reprend ce que C avait dit lors de la rencontre de prise de contact à propos de son inscription dans le projet.

Reprise thématique ro sur les actions et la catégorie avoir un projet avec continuité de ro

M fait une intervention de relance sur le ré avec la catégorie *avoir un projet* en RRM70 :

Intervention de relance : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *se dire* à l'imparfait

Intervention sur la catégorie avoir un projet : locution adverbiale *plus tard*, locution verbale *avoir des enfants* qui fait référence à un projet personnel, référence à un projet personnel avec le verbe *faire* au futur première personne du singulier + forme négative *pas* + comparaison avec la conjonction *comme* + anaphorique *ça* faisant référence aux actions des parents.

RRM70 : est-ce que tu te disais bah moi plus tard est-ce que tu pensais à avoir des enfants par exemple et tu te dis bah moi je ferai pas comme ça ↑ //

C est dans la continuité ; elle fait une intervention réactive initiative sur la catégorie enfants qu'elle reprend dans sa réponse sous forme négative *pas* avec la locution *avoir envie*.

RRC 70: j'ai pas envie d'avoir d'enfant

Reprise thématique ro sur les actions et la catégorie gérer le ressenti

M fait une intervention de relance sur le ré avec la catégorie *gérer le ressenti* en RRM71 :

Intervention interrogative : terme interrogatif *est-ce que*

Intervention sur la catégorie : locution verbale *avoir de la peine*, verbe *pleurer* à l'imparfait puis verbe pleurer à la forme négative *ne plus* et à la forme modale *vouloir* première personne du singulier négative *ne plus*.

RRM71 : est-ce que tu avais de la peine est-ce que tu pleurais et au fur et à mesure tu te dis non moi je ne pleure plus je ne veux plus pleurer ↑

La réponse de C n'est pas claire

intervention réactive par le morphème *hum*

puis par le mot phrase *oui* mais M ne sait pas sur quelle proposition.

Ainsi, M demande à C d'expliciter sa réponse par sa question partielle de reprise : elle interroge par sa question avec le terme *à quoi* le mot phrase *oui* . Finalement, C précise : un ré existe donc sur la catégorie *gérer le ressenti*.

RRM71 : est-ce que tu avais de la peine est-ce que tu pleurais et au fur et à mesure tu te dis non moi je ne pleure plus je ne veux plus pleurer ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC71 : hum

RRM72 : oui ↑

RRC72 : oui

RRM73 : oui à quoi ↑

RRC73 : euh première chose

RRM74 : tu pleurais et après tu ne pleure plus ↑

RRC74 : oui

Reprise thématique ro sur les actions avec la catégorie adopter une attitude : déplacement thématique

M relance le récit oral sur la catégorie *adopter une attitude*

Elle fait référence au film : elle cite le personnage par l'emploi du surnom,

Elle compare le personnage à C dans sa question : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *faire* au passé composé deuxième personne du singulier + conjonction *comme* + surnom du personnage,

Elle cite des actions avec les verbes : *regarder dans les yeux, fixer, regarder parterre, chanter*.

RRM75 : est-ce que t'as fait comme Brasse Bouillon tu regardes dans les yeux / tu fixes / tu regardes parterre ou dans ta tête tu chantes euh est-ce que ↑

C fait une intervention réactive en indiquant deux actions. Il y a un déplacement thématique horizontal puisqu'elle appartient davantage à l'unité thématique de la *communication* avec le verbe *insulter*.

RRC75 : je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête ↑ (rire)

Un récit oral dialogal a lieu de RRC75 à RRM79 soit sur **quatre tours de paroles**.

Ouverture Shé sur l'unité situation de vie après avec enchâssement de l'unité transformations, continuité sur ra sur catégorie foyer

En RRM81, M énonce l'unité ainsi que sa question de poursuite à laquelle C fait une intervention réactive positive.

RRM81 : alors la situation de vie après je continue ↑

RRC81 : oui

L'hétérobiographie se déroule de RRM82 à RRM85. Il y a enchâssement de l'unité transformations. En effet, en RRM82, M réfère à cette unité en utilisant le verbe *transformer* et l'explicitation avec la locution *c'est-à-dire*. Cette unité est abordée à travers la catégorie *récit* : locution verbale *aller faire* + énoncé de la catégorie *récit*. Puis elle évoque la catégorie construction : par la locution verbale *développer leur projet*, la catégorie *choix* en l'énonçant explicitement. M ouvre le ra sur la situation de vie après pour C : intervention stéréotypée de lancement du ré et énoncé elliptique de la catégorie.

RRM85 : (…) / alors est-ce que ça te fait penser à des choses ↑ // la situation de vie

C est dans la continuité thématique hé/ré puisqu'elle évoque sa situation du placement : l'emploi du terme *placement* dans son intervention réactive initiative fait référence à la catégorie *foyer*.

RRC85 : bah il y a un placement provisoire // jusqu'en avril / en janvier il y aura une audience pour savoir si on pourra partir plus tôt ou pas euh ///

Puis, un échange a lieu de RRC85 à RRC94, sur **neuf tours de paroles**. M reprend en RRM95 pour lancer le ré sur l'unité *transformations* : emploi de cette catégorie dans son intervention interrogative :

RRM95 : est-ce qu'il y a des choses que tu vois dans transformation des choses est-ce que tu as des projets est-ce que ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'intervention réactive initiative de C est sur son vécu en RRC95 d'enfant de parents divorcés avec le syntagme *garde alternée* ; il est possible de dire ici qu'il s'agit de la catégorie choix dans l'unité *transformations* :

RRC95 : euh qu'il y ait une garde alternée // euh // ///////

M clôt l'interaction hé/ré en faisant une proposition à C de compléter : intervention interrogative avec le verbe *ajouter*.

RRM96 : est-ce que tu as envie d'ajouter d'autres choses / d'autres choses dans relation réaction action ↑

Face à l'intervention réactive négative de C avec le mot phrase *non*, M ouvre l'interaction thématique 2.

RRC 96: euh non

1.1.19.3 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Conter une histoire

A la suite de l'intervention réactive négative de C avec le mot-phrase *non*, M ouvre l'interaction thématique 2 à savoir *faire une histoire/conter* avec une phrase d'ouverture : embrayeur discursif *donc* + conjonction *si* + adverbe temporel déictique *maintenant* + pronom personnel *on* = nous + locution verbale *construire une histoire* présent de l'indicatif. M ne précise pas le procédé, elle commence par proposer de choisir les éléments pour construire l'histoire concernant la première catégorie : intervention interrogative avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier + verbe *choisir* + conjonction *comme* + énoncé de la catégorie *personnage*.

Comme C ne répond pas pendant vingt secondes, M relance le choix en précisant le procédé : d'un côté, c'est C qui choisit, emploi de la locution *aller choisir* deuxième personne du singulier, de l'autre, c'est M qui fait une histoire, forme forte *moi* + verbe *inventer* + adverbe *aussi* + groupe nominal *une histoire*.

RRM98 : donc à partir de ce que tu vas choisir moi j'invente aussi une histoire

Le choix se déroule donc de RRC98 à RRC107. En RRM108, M fait référence au travail de cette séquence avec l'expression *avoir du pain sur la planche* à la première personne du singulier. Après une pause dans la même réplique, elle renvoie C à son travail : modalité déontique *il faut que* + verbe *réfléchir* deuxième personne du singulier + adverbe *aussi* + complément de but avec la conjonction *pour* + référence au travail avec la locution verbale *faire ton histoire*.

RRM 108: dis donc j'ai du pain sur la planche pour inventer une histoire (rire) // il faut que tu réfléchisses aussi pour faire ton histoire // (…)

En RRM109, M questionne C sur l'avancée : locution verbale *ça y est* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier + adverbe *déjà* + groupe nominal *une histoire*. Face à la réponse mimogestuelle négative de C, M ouvre donc la séquence conter une histoire : avec la modalité *il faut que* + verbe *concentrer* première personne du singulier

RRM 109: ça y est // tu as déjà une histoire ↑/// (non de la tête de C) non / bon moi il faut que je me concentre

En RR110, M raconte donc son histoire. A la fin de son histoire, M demande à C d'évaluer l'histoire puis ouvre vers la séquence faire une histoire.

Faire une histoire

M fait une intervention interrogative en référence à cette séquence : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *une histoire à raconter*.

RRM 115: est-ce que toi tu as une histoire à raconter ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Ainsi, la séquence faire une histoire se développe de RRM115 à RRC158. En RRM159, M demande à C de raconter son histoire ; la réponse est une réponse négative : locution verbale *avoir des idées* à la forme négative *pas* première personne du singulier.

RRM 159: et si toi tu me la racontes

RRC :159 oh j'ai pas d'idée

Alors M fait une intervention en deux temps : elle parle de l'histoire et elle fait un déplacement thématique horizontal. En effet, M parle de l'histoire en apportant une information à C sur l'existence de l'histoire : déictique temporel adverbial *là* + pronom personnel *on* = nous + verbe *faire* + complément personnel objet l' faisant référence à l'histoire. Puis, M fait une proposition : coordination *ou* + groupe nominal *prochaine fois* poursuivant de manière elliptique sa réplique RRM159. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RRM 160: eh bien là on l'a faite tu sais // ou pour la prochaine fois

RRC160 : oui

Finalement, M raconte l'histoire de RRM161 à RRM165. Finalement, M clôt la rencontre : elle donne à C les fiches hétérobiographiques, la pochette, les éléments de l'histoire qu'elle a notés, elle lui demande si elle reverra C, elle la remercie.

1.1.19.4 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, M fait un énoncé hétérobiographique suivi d'énoncés simples pour ce qui concerne les récits d'apprentissages de la part de C. Le récit est difficilement à dominante dialogale ; M est davantage dans la relance et C dans la réponse phatique ou négative. L'hétérobiographie s'est faite dans la continuité des catégories sans intervention de C mais aussi dans la suite des catégories par M sans interpellation de C. Une interaction thématique hé/ré existe puisqu'il y a deux séquences Hé qui conduisent à trois séquences récit oral. Enfin, dans l'interaction thématique 2, C choisit les catégories mais ne fait pas d'histoire. M conte une histoire et raconte une histoire à partir des éléments choisis par C.

1.1.20 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.20.1 Interaction d'ouverture et mise au point sur le choix

De RRM1 à RRM4, M propose à C les éléments de la dernière rencontre : l'histoire que M avait racontée, les éléments que C avait choisis et l'histoire que M avait racontée à partir des éléments de C. M termine en évocant le but de ces éléments : conjonction *parce que* + présentatif *cela* + modalité *pouvoir* avec complément personnel *te* + groupe nominal *des exemples*. L'intervention de C est une intervention réactive et initiative car C parle de son choix : conjonction *comme* + modalité *vouloir* première personne du singulier présent de l'indicatif. Elle situe son choix dans un temps ultérieur : préposition *pour* + adverbe temporel *après*.

RCC4 : pour après que je fasse comme je veux

A la suite de l'intervention de C, M fait une mise au point sur le choix :

Intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* répété trois fois.

Reprise d'un élément de l'intervention de C à la deuxième personne du singulier : *tu fais comme tu veux*,

Locution évaluative : présentation *il y a pas de problèmes*.

RCM5 : ah oui oui oui tu fais comme tu veux à partir des éléments qu'on a vu ensemble il y a pas de problème

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Avant de commencer l'hétérobiographie, M s'enquiert auprès de C sur ses éventuelles idées : intervention interrogative avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *penser* au passé composé deuxième personne du singulier avec le groupe nominal *des choses*. Face à l'intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et à ses explications, M ouvre l'hétérobiographie.

1.1.20.2 Interaction thématique 1

Présentation de l'unité *expérience familiale difficile* communication avec énoncé des catégories

En RCM7, M ouvre sur l'unité thématique avec son intervention stéréotypée de poursuite : embrayeur discursif *donc* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *continuer* présent de l'indicatif + préposition *sur* + unité thématique *communication*. Elle rappelle à C le procédé : groupe nominal avec l'adjectif *même* + substantif *principe*.

RCM7 : ah ba oui // donc on continue sur communication ↑

RCC7 : hon

RCM8 : donc communication / le même principe hein

M présente toutes les catégories : elle les introduit : formulation métalinguistique *cela veut dire* et elle en énonce : *avoir le devoir de se taire, ne pas être appelée par son prénom, vivre certaines situations, communiquer d'une certaine façon.*

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale difficile, hé sur les catégories / rupture thématique et reprise de hé

L'hétérobiographie sur la catégorie *avoir ou non le droit de parler* commence en RCM10 et se poursuit en RCM15. M commence cette hétérobiographie en faisant référence à une personne : elle cite le prénom de la personne puis l'action du maltraitant introduit par le substantif *beau-père* et la discours rapporté.

RCM11 : dès que le beau père arrive dit vous avez un seul droit ici celui de vous taire le droit mais de se taire /

L'hétérobiographie sur la catégorie *être appelé par leur prénom* commence en RRM16 et se termine en RRC31. Elle est introduite par une reprise de la thématique sous forme verbale infinitive et par la locution métalinguistique qui comprend la catégorie thématique.

RCM16 : / donc / communiquer cela veut dire aussi appeler leur prénom

L'hétérobiographie sur la catégorie *vivre certaines situations de communication* de RCM32 à RCM37 est introduite par la locution adverbiale jouant le rôle d'embrayeur discursif *et donc aussi* + le verbe *parler* à la troisième personne du pluriel *ils* avec le groupe nominal *d'une certaine façon.*

RCM32 : et donc aussi ils se parlent d'une certaine façon

Les tours de paroles qui ont lieu font référence à une hétérobiographie interactive. Toutefois, en RCC37, la question de C oblige M à faire un déplacement thématique sur l'unité expérience familiale difficile sur le temps. En effet, alors que M explicite la situation de l'interrogatoire pour Franck, C interroge sur le repas. M enchaîne alors sur la situation des repas pour Germain qui correspond à une situation thématique du temps puisque Germain passe beaucoup de repas à rester debout à côté de la table sans manger.

RCM37 : avant de partir il prend un petit carnet et il note le compteur électrique et quand il revient le soir il dit à son fils tu reviens ici il l'assoeit au milieu de la chaise euh sur une chaise au milieu de la cuisine et il lui dit ce qu'il a fait aujourd'hui il veut savoir ce qu'il a fait s'il a regardé la télé ce qu'il a fait s'il a téléphoné pendant comme ça il le questionne

RCC37 : sans manger ↑

RCM38 : ah ouais Germain c'est sans manger sans boire de l'eau

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Un échange se poursuit de RCC38 à RCC42 sur cette situation des repas. Finalement, M poursuit l'hétérobiographie sur *certaines paroles* de RCM43 à RCC45, catégorie qu'elle n'avait pas énoncée en amont. Elle est introduite par la locution d'embrayage discursive *et aussi* + l'énoncé de la thématique générale *communication* + le présentatif *c'est* + verbe *dire* + un exemple à partir d'une personne dont le prénom est cité.

RCM43: et aussi la communication c'est faire des c'est dire ahlalala tout ce que tu me coûtes le père de Franck dit ça à Franck

M termine l'hétérobiographie sur la catégorie *communication non-verbale* de RCM46 à RCM52. M aborde cette catégorie par la locution d'embrayage discursive *et aussi* + l'énoncé de la thématique générale *communication* + une question rhétorique avec le présentatif *c'est* + le terme interrogatif *quoi* + le présentatif *c'est* + l'explicitation de cette catégorie.

RCM46 : (…) et aussi la communication c'est quoi / c'est pouvoir faire de bouger les yeux

Il y a continuité dans la séquence hétérobiographique avec un déplacement pour un élément. En RCM52, M ouvre sur le récit oral avec sa question stéréotypée formulée de manière simple et reprenant l'énoncé de la thématique générale.

En RCM52 : (…) /// alors est-ce que cela te fait penser à des choses la communication ↑

Ouverture sur ré avec continuité thématique sur l'unité expérience familiale difficile de la communication

Dans la mesure où C ne répond pas, M relance le récit oral

Le récit oral avec le groupe nominal : *ton vécu familial*

Avec le thème : substantifs *la communication*, groupe prépositionnel *sur des éléments que j'ai pu dire*

Question alternative avec coordination *ou* et proposition introduite par la conjonction *si*

RCM53 : par rapport à ton vécu familial la communication sur des éléments que j'ai pu dire ou sinon si tu penses à d'autres choses ↑

Finalement, C poursuit sur le récit oral : avec le groupe nominal comportant le possessif *ma* + le substantif référant à une personne de sa famille *mère*.

RCC53 : et en fait ma mère (…)

Un récit oral dialogal a lieu de RCC53 à RCC74 sur **vingt un tours de paroles**. Il y a continuité thématique sur la communication : emploi des verbes *dire* en RCC53 et RCC65, *mentir* en RCC54, *parler* en RCC57, RCC59, RCC66, *insulter* en RC60.

Ouverture du ré sur une catégorie, continuité sur une catégorie avec rupture dans unité puis reprise

En RCM75, M relance le récit d'apprentissages sur une autre catégorie : celle des termes d'adresses avec le substantif *surnom* dans sa question.

RCM76 : des prénoms est-ce qu'il y avait des surnoms ↑ /// toi est-ce que tu avais un surnom ↑ ///

C répond sur la catégorie mais pas sur l'unité car elle ne répond pas sur l'expérience familiale : substantif *école*. Un échange a lieu sur l'école de RCC76 à RCC79. C'est C qui enchaîne sur la famille avec le substantif *maison* en RCC79.

RCC76 : à l'école

RCC79 : non (dit plus fort) ou poisson pané parce que j'adorais ça et à la maison je sais plus

Finalement, C poursuit sur la thématique familiale et la catégorie *prénom* jusqu'en RC86.

Ouverture de la séquence hé sur les actions / réactions avec continuité

A la suite de la réponse de C, M poursuit le récit hétérobiographique en RCM87 sur les actions : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *voir* présent de l'indicatif + énoncé

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

de la catégorie à partir du terme *comment* + verbe *réagir* présent de l'indication troisième personne du pluriel *ils* + le substantif *enfants*.

RCM87 : on voit comment ils réagissaient les enfants ↑ //

Suite à l'intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* répété deux fois par C, M entame l'hétérobiographie sur la catégorie *se définir*. M commence par une personne en citant son prénom, elle rappelle la catégorie des noms et des prénoms de l'expérience familiale difficile et situe C et elle-même sur une catégorie des réactions : pronom personnel *on* = nous + verbe *aller* au présent de l'indicatif + verbe *être* à l'infinitif + préposition *sur* + catégorie *se définir*. M montre la catégorie : déictique spatial *là* et elle se lève pour montrer sur le tableau.

RCM 88 donc je t'ai dit Myriam elle est pas appelée par son nom et son prénom donc là on va être dans les réactions on va être sur se définir là (se lève pour montrer sur le tableau)

L'hétérobiographie sur les actions-réactions se déroule de RCM88 à RCM99. Elle aborde les catégories les unes au fur et à mesure des autres. Les tours de parole renvoient à une hétérobiographie interactive. C'est en RCM99 que M ouvre le récit oral sur les *actions*.

RCM99 : (…) // est-ce que toi tu as des réactions des actions quand tu me disais que tu entendais des choses est-ce que toi tu réagissais est-ce que tu pensais est-ce que pour toi c'était normal ce qui se passait ↑

Fermeture du ré sur les actions / réactions avec déplacement par C

C répond au récit oral par des interventions réactives négatives avec le mot phrase *non* face aux questions de M sur le récit oral. Puis, C reprend un élément qu'elle a énoncé au moment de l'unité thématique *expérience familiale difficile* par sa précision avec l'emploi du déictique temporel *maintenant* elle situe son propos dans l'unité *transformations*.

RCC104 : ce que j'ai dit là pour le juge c'est maintenant

M clôt le récit oral par une question de relance : terme interrogatif *est-ce que* + présentatif *il y a* + groupe nominal indéfini *autres choses*.

RCM106: est-ce qu'il y a d'autres choses ↑

Suite à l'intervention réactive négative de C, M ouvre la thématique suivante.

Ouverture hé sur la situation de vie après avec enchâssement, rupture thématique de la part de C

En RCM107, M ouvre l'hétérobiographie sur l'unité thématique *situation de vie après* : embrayeur discursif *alors* + énoncé de l'unité :

RCM107 : alors situation de vie après (…)

Elle poursuit cette unité en l'enchâssant avec celle des *transformations*. En effet, elle reprend la catégorie *avoir un projet* : catégorie conjuguée avec le sujet pluriel *elles* faisant référence aux personnes citées par leur prénom

RCM108 : (…) pour Aline Marie Barbara tu te souviens je t'avais dit qu'elles avaient eu un projet

Suite aux propos de M sur le projet professionnel infirmière des personnes, C interrompt M pour parler de la santé de sa mère : verbe *opérer*. Finalement en RCM113, M ouvre sur le récit oral : embrayeur discursif *alors* + question stéréotypée forme simple

RCM 113: alors est-ce que tu as des choses des choses à dire / des points communs des différences ↑

Face à l'intervention réactive négative de C avec le mot phrase *non*, M ouvre l'interaction thématique 2 *conter/ faire une histoire*.

1.1.20.3 Interaction thématique 2

Faire une histoire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M ouvre donc l'interaction thématique 2 sur la séquence facultative pour H à savoir faire une histoire : forme déictique *on* + groupe verbal *faire une histoire* présent de l'indicatif. En employant le déictique, elle informe C que cette histoire peut être faite ensemble. L'intervention réactive positive de C par le mot phrase *oui* permet effectivement d'ouvrir cette séquence.

RCM 114: (…) /// on fait une histoire ↑

RCC 114: oui

Ici, il y a une rupture par rapport à RR1 puisque suite à l'invitation de M sur le choix, C se lève ; de plus, d'un côté, elle choisit seule sans énoncer les catégories et de l'autre, elle pose des questions sur une catégorie. Un choix dialogal a donc lieu sur le choix des catégories par C de RCM116 à RC126. Finalement, après le choix, M ouvre sur la séquence *raconter l'histoire* pour C : présentatif *c'est* au conditionnel + terme interrogatif *quoi* + groupe nominal avec possessif *ton* + substantif *histoire*. C fait une intervention réactive négative avec la modalité *savoir* + négation *pas* qui équivaut à *je ne sais pas raconter* = je ne peux pas raconter.

RCM127 : (…) ce serait quoi ton histoire ↑

RCC 127: (rire) je sais pas (rire)

Finalement, M ouvre la séquence contage.

Séquence contage d'une histoire par M : reprise faire une histoire

L'ouverture se fait à partir

d'un énoncé sur une opération cognitive avec la modalité déontique *il faut* + verbe *réfléchir* première personne du singulier

la référence au choix : préposition *avec* + adjectif *tout* + démonstratif *ça* en référence au choix

une pause de neuf secondes exprimant la réflexion

l'énoncé d'une catégorie énonçant où en est la réflexion : l'énoncé *sa famille* indique que M est en train de réfléchir sur la *situation de vie après*

RCM128 : donc il faut que je réfléchisse avec tout ça /////// // euh sa famille

Effectivement, C interroge sur sa réflexion, elle la situe : interrogation intonative + verbe *être* deuxième personne du singulier + adverbe *déjà* + déictique spatial *là*.

RCC128 : t'es déjà là ↑

Toutefois, M ne conte pas d'emblée son histoire, elle revient sur la séquence *faire une histoire* car elle interroge C sur des éléments que celle-ci peut apporter pour faire une histoire. Elle pose d'abord des questions sur le personnage

Question sur son identité : substantif *prénom*,

Question alternative sur son genre : avec les substantifs *garçon* et *fille* et la coordination *ou*.

*RCM131 : (…) qu'est-ce qu'on pourrait lui donner comme **prénom** ce serait un **garçon** ou une **fille** ↑*

Finalement, une co-narration se réalise de RCM131 à RCC132. Puis, M commence l'histoire en RCM133 avec la phrase d'accroche *c'est l'histoire*.

Reprise faire une histoire : déplacement et changement de séquence

M revient à la fin de son histoire sur la séquence *faire une histoire* dans sa question totale : portant sur la situation d'énonciation avec le verbe *avoir* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier: question introduite par *est-ce que* + forme forte *toi* + groupe nominal *une histoire*.

RCM138 : (…) / est-ce que toi tu as une histoire ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

La réponse de C est une réponse réactive et initiative car l'emploi de la négation appuyée par l'adverbe *encore* et le passé composé du verbe *faire* à la deuxième personne du singulier informe sur la non-réalisation mais aussi sur une possible réalisation.

RCC139 : je ne l'ai pas encore faite

Cette interprétation est confirmée par l'intervention initiative de C en RCC146 dans laquelle elle emploie le verbe écrire au futur première personne du singulier. Dans la mesure où le groupe verbal est *écrire une histoire*, il y a ici une autre catégorie du faire qui correspond à écrire et à écrire seule puisqu'en RCC139 si elle dit qu'elle ne l'a pas encore faite, cela signifie qu'elle a l'intention de la faire seule.

RCC146 : bah j'écrirai une histoire

1.1.20.4 Synthèse de RC2

Du point de vue du projet, C s'inscrit dans l'ordre des interactions proposées : interaction1 puis interaction2 avec dans l'interaction1 un ordre dominant hétérobiographie/récit oral mais si celui-ci ne porte à un moment pas de contenu. Il y a la programmation d'une nouvelle catégorie pour l'interaction thématique 2 et donc aussi un déplacement car écrire signifie écrire seule donc l'ouverture d'une séquence thématique qui ne réalise pas dans la rencontre et l'ouverture d'une autre séquence possible dans la rencontre à savoir lire/faire lire son histoire. Ceci doit être vérifié dans les prochaines rencontres.

En ce qui concerne l'interaction thématique 2 hétérobiographie/récit, M fait l'énoncé hétérobiographique de manière linéaire c'est-à-dire en abordant les catégories les unes à la suite des autres pour une unité et enchaîne ensuite sur le récit oral. En ce qui concerne les interventions de C, elle est intervenue chaque fois à la demande de M. A un moment, elle a fait un déplacement thématique vertical : elle a abordé le thème des transformations dans celui de l'expérience familiale difficile de la communication. Il y a continuité sur les unités et les catégories en Hé et il y a continuité entre hé et ré indiquant qu'il y a une interaction thématique linéaire. Dans l'interaction thématique2, par rapport à RR1, les éléments choisis par C ont été étoffés par elle. M fait son histoire après le choix de C.

1.1.21 Rencontre thématique sur le temps en RT3

1.1.21.1 Déplacement thématique horizontal et vertical : interaction thématique 2

En arrivant avec une histoire écrite et en la présentant à M dès son arrivée, C est à l'initiative d'un déplacement thématique horizontal et vertical :

Déplacement vertical avec rupture de forme : en apportant une histoire, elle ouvre la rencontre sur l'interaction thématique 2 sur la séquence *faire une histoire*. Il y a rupture de forme car l'histoire est écrite. Elle la présente à M de manière déictique avec le démonstratif déictique *ça* et le verbe *faire* au passé composé signifie ici *écrire*. Il y a alors la catégorie *écrire* dans la séquence faire une histoire pour C.

RTC1 : j'ai fait ça

Et elle ouvre donc aussi sur la catégorie *lire son histoire* et précisément sur la catégorie *faire lire* son histoire car elle fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* à la question intonative posée par M de sa lecture.

RTM4 : je le lis↑

RTC4 : oui

Déplacement horizontal avec rupture interactionnelle : elle a déplacé aussi la séquence *faire une histoire* puisque en faisant une histoire, il y a bien eu une séquence *faire une histoire* mais hors rencontre avec M. Toutefois, il y a rupture entre les rencontres avec M et la séquence *faire une histoire* car alors que M lui demande si elle a fait l'histoire avec les catégories, emploi du substantif *éléments* dans sa question intonative, choisies en RC2, emploi de

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

l'adjectif déictique *dernière* dans le groupe nominal *dernière fois*, C lui répond par une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RTM2 : (…) // tu t'es appuyée sur les éléments de la dernière fois ↑

RTC2 : non /

Ainsi, alors qu'il pourrait y avoir une interaction thématique horizontale entre RC2 et RT3 sur la séquence *faire une histoire*, il y a rupture thématique horizontale. M lit l'histoire de C pendant une minute et trente secondes. Un échange a lieu sur l'histoire de C de RTM5 à RTM10. Toutefois, tout au long de la rencontre, M revient sur l'histoire de C.

1.1.21.2 Interaction thématique 1

Remise en situation thématique avec incise sur histoire et situation thématique

Avant de commencer l'hétérobiographie, M resitue les différents thèmes de manière déictique

Verbe *voir* au plus-que-parfait + pronom personnel *on* = nous

Démonstratif *ça* référant aux étiquettes

Enoncé des thématiques abordées *relations* et *communication.*

M fait une incise : elle revient sur l'histoire avec le groupe nominal ton histoire et l'indication de ce qu'elle va faire avec le groupe verbal taper sur mon ordinateur. Puis, elle situe la thématique du jour :

Enoncé simple : avec déictique temporel *aujourd'hui* + pronom personnel *on* = nous + futur proche *aller parler* + énoncé de la thématique *temps*

Enoncé élargi : M revient sur l'ensemble des thématiques qu'elle cite et pointe de manière déictique avec le démonstratif *là* et reprise de l'énoncé simple

RTM10 : on avait vu déjà ça la communication la relation donc là ton histoire je vais la taper sur mon ordinateur et merci de l'avoir faite alors aujourd'hui on va parler du temps / tu vois là il y a relation communication temps espace projet aujourd'hui on va parler du temps (...)

Ouverture thématique de la séquence hétérobiographique sur l'expérience familiale difficile en relation avec le temps et ouverture de ro

M ouvre sur l'énoncé hétérobiographique sur le temps par

une question partielle rhétorique introduite par le terme interrogatif *en quoi*

un énoncé définitoire large avec le présentatif *c'est* + le groupe nominal indéfini *pleins de choses*.

un énoncé restrictif sur les personnes : pronom indéfini *certains*, négation *pas* + pronom *tous*, négation *pas toujours* + groupe nominal *tout le monde*.

L'énoncé de toutes les catégories

RTM10 : (...) en quoi le temps peut être une expérience difficile pour les personnes qui sont là

RTM11 : bah le temps c'est plein de choses / pour certains pas tous pas toujours tout le monde / le temps c'est le temps des activités le temps c'est le temps des fêtes des anniversaires le temps qui va être difficile c'est le temps à respecter et RTM12 : et c'est aussi faire tout vite et vivre en fonction de l'état de l'adulte

L'énoncé hétérobiographique se développe donc de RTM10 à RTM14. En effet, en RTM14, M ouvre sur le récit oral avec sa question stéréotypée simple sous forme intonative. Suite à l'intervention réactive négative de C par le mot phrase *non*, M reprend l'hétérobiographie.

RTM14 : (...) // cela te fait penser à des choses ↑

RTC14 : non (sourire)

Il y a bien les deux séquences et une interaction mais il n'y a pas de ro ouvert.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Fausse ouverture de la séquence hétérobiographique sur les actions : reprise du lancement du ro

M relance l'hétérobiographie par sa question stéréotypée de poursuite sous la forme personne je. C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*.

RTM15 : // je continue↑

RTC 15: oui

Toutefois, M ne fait pas un énoncé hétérobiographique car elle reprend les catégories *le temps des devoirs, le temps des fêtes* et les formule sous forme de questions pour C disposant ainsi de quelques éléments biographiques de la part de C. Un échange a donc lieu de RTM16 à RTC21 : les interventions de C sont des interventions réactives négatives. Il y a donc RODN. Finalement, en RTM22, M ouvre l'hétérobiographie sur les actions.

Ouverture thématique sur l'unité actions réactions avec déplacement suite à l'intervention de C puis reprise

M ouvre l'hétérobiographie, en RTM22, sur les actions

Sous forme de question : terme interrogatif *comment* + verbe *réagir* troisième personne du pluriel *ils* faisant référence aux personnes

Sous forme d'un énoncé métalinguistique située : verbe *parler* à la première personne du singulier au présent de l'indicatif + déictique adverbial *maintenant* + reprise de l'énoncé précédent sous forme affirmatif

L'intervention réactive positive de C permet effectivement l'ouverture et le développement de cet énoncé.

RTM22 : (...) // alors comment ils réagissent je parle maintenant de comment ils réagissent

RTC22 : oui

Ensuite, M se déplace au tableau et lit les étiquettes, lecture qu'elle commente : démonstratif déictique *là* + présentatif *c'est* + participe passé *écrit* + énoncé des étiquettes. M commence par l'hétérobiographie sur la catégorie apprendre : troisième personne du singulier *ils* + verbe *aller* au présent de l'indicatif + énoncé du verbe *apprendre*.

RTM23 : alors déjà comment ils réagissent (se déplace) parce que là c'est écrit une plusieurs toutes certains vont réagir d'une certaine façon donc par exemple pour ceux qui la situation il faut respecter le temps y a plein de choses à faire bah en fait ils vont apprendre ils vont apprendre les choses à faire et puis ils vont comparer comment ça se passe ailleurs

L'hétérobiographie se déroule de RTM23 à RTM24. L'hétérobiographie sur les actions est interrompue par le commentaire de C sur une expérience difficile en rapport avec la catégorie des devoirs. Cette catégorie est reprise par un discours rapporté au discours indirect et le commentaire est une évaluation positive : présentatif *c'est* + adverbe *bien*.

RTM24 : (...) je t'ai dit le père ne veut pas

RTC24 : oui c'est bien

M fait alors un déplacement thématique sur une catégorie :

elle reprend d'abord l'expérience familiale difficile à travers la modalité du *pouvoir* à la forme négative avec la catégorie *des devoirs* et *des projets* parentaux avec le verbe *choisir* et *envoyer* dont les sujets sont les parents substantifs mère et père,

elle cite les personnes par leur prénom,

elle évoque la catégorie *adopter une attitude* : verbe *s'opposer*,

RTM26 : mais si tu veux une vie après si tu veux un métier si tu ne peux jamais jamais faire tes devoirs si ton père ou ta mère choisissent pour toi t'envoient dans une ferme parce que là c'est ce qui arrive à Myriam dans une ferme Franck son père veut qu'il devienne boucher Barbara sa mère lui dit tu feras un bep et elle elle ne voulait pas faire un bep elle voulait être infirmière je te l'ai dit l'autre Myriam ce qu'elle fait elle s'oppose à sa mère elle va faire ses devoirs cachée sous une couverture avec une lampe

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

électrique Franck il va faire ses devoirs dans le car il va cacher ses affaires d'école derrière l'école tu vois

M reprend ensuite la catégorie précédente : conjonction *donc* + verbe *apprendre* sous forme conjuguée

RTM27 : donc y en a ils apprennent (...)

L'énoncé hétérobiographique se poursuit jusque RTM30. M fait une ouverture sur le récit oral par une question inhabituelle : *cela te parle ce que je te dis*. Face à la non-réponse de C, M reprend sa question stéréotypée mais à la forme négative au lieu d'avoir le substantif *choses*, il y a le substantif *rien*. De plus, elle fait un commentaire : présentatif *c'est* + négation *pas* + adjectif subjectif *grave*.

RTM30 : (...) cela te parle ce que je te dis ↑

RTC30 :

RTM31 : si cela ne te fait penser à rien c'est pas grave

Rupture thématique de C mais souvenir d'un énoncé de M

C fait une intervention réactive initiative d'ouverture d'une autre thématique et fait donc une rupture face à la question du récit oral mais aussi de l'hétérobiographie. Sa question porte sur les objets qui sont à côté d'elle et leur contenu :

Question sur ce que c'est : démonstratif déictique *ça* + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*.

Question sur leur utilité : présentatif *c'est* + préposition *pour* + verbe *faire* + terme interrogatif *quoi*,

Désignation de l'objet : substantif *boîtes* + démonstratif déictique *là*.

RTC31 : ça c'est quoi ↑ // c'est pour faire quoi ↑ // les boîtes-là ↑

Une interaction a lieu autour du contenu des boîtes. M avait présenté les boîtes lors de la prise de contact. Dans ces boîtes, se trouvent des petits bibelots qui avaient beaucoup attiré l'attention de C. M avait expliqué que c'était pour une occasion ou une autre notamment si le jeune avait envie d'avoir ces objets suite à la réalisation de son histoire. M a d'ailleurs donné lors de la prise de contact un bibelot représentant un soleil à un jeune du foyer car c'était son anniversaire. C en avait voulu un aussi. M lui avait dit qu'elle lui en donnerait si elle faisait une histoire. Ainsi, C se souvenait de ces bibelots et comme M ne lui a rien donné alors qu'elle a fait une histoire, elle le réclame.

Continuité dans la rupture thématique : retour à l'interaction thématique 2, C revient sur son histoire

C revient sur son histoire et interroge M sur sa qualité : forme intonative + verbe *être* à l'imparfait troisième personne du singulier *elle* + adverbe *bien* + groupe nominal *mon histoire* en postposition faisant l'objet de la question. Comme M n'a pas entendu, elle répète sa question.

RTC37 : (...) elle était bien mon histoire ↑

RTM38 : comment ↑

RTC 38: elle était bien mon histoire ↑

Un échange a lieu de RTM39 à RTM52. Il semble que l'échange porte sur un déplacement horizontal : M fait des propositions à C sur son histoire. Par ses propositions, elle déplace la rencontre des révisions.

Continuité dans la rupture thématique : l'allure de M

A la suite de l'échange sur l'histoire, C fait un commentaire sur un objet que M a sur elle

Evaluation : adjectif *bizarre*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Objet de l'attention : substantif *boucle d'oreilles*.

RTC52 : cela fait bizarre d'avoir une boucle d'oreille plus longue que là

Un bref échange a lieu sur cette boucle d'oreilles de RTC52 à RTM55.

Reprise thématique de M sur hé avec fausse ouverture sur interaction thématique 2, et ouverture du ro

M répond sur la boucle d'oreilles puis ouvre l'interaction thématique 2 par sa question d'ouverture : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *faire* + groupe nominal *une histoire*. Mais elle revient sur la thématique du temps en demandant à C de réagir :

question introduite par le terme interrogatif *qu'est ce que* + verbe *penser* à la deuxième personne du singulier

question portant sur le constituant temps : groupe prépositionnel *du temps*, adjectif *tout*, référence à l'opération discursive : *ce que je t'ai raconté*.

RTM55 : je trouve ça joli // alors // on fait une histoire / qu'est ce que tu en penses du temps que je t'ai raconté du temps euh de tout ce que je t'ai raconté là ↑

M reprend l'hétérobiographie sur les unités *situation de vie après*, *transformations* et *actions* en RTM58 jusque RTM59. A la suite de cette reprise, M ouvre sur le récit oral avec la question stéréotypée sous sa forme complexe. Face à l'intervention réactive négative de C par le mot phrase *non*, M ouvre sur l'interaction thématique *faire une histoire*.

RTM59 : (...) est ce que cela te fait penser à des choses le temps des différences des points communs ↑

RTC59 : non

1.1.21.3 Interaction thématique 2 : parler de l'histoire de C/conter

Parler de l'histoire de C : déplacement horizontal d'une séquence

M fait une intervention d'ouverture de l'interaction thématique 2 sur la séquence *faire une histoire* et précisément sur l'histoire que C a faite. Elle lui propose ce qu'elle peut faire :

Question introduite par *qu'est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier

Proposition : verbe *taper*, *rapporter* à la première personne du singulier

RTM60 : non / alors est ce que euh tu vois là dedans j'ai mis des histoires alors qu'est ce que tu veux je la tape sur ordinateur je te la rapporte tu veux la garder l'original et je te rapporte ↑

Un échange a lieu sur l'histoire de C. Il s'agit ici de révisions car elle lui fait des propositions sur son histoire.

Faire une histoire

M fait une intervention d'ouverture de la séquence faire une histoire par

Embrayeur discursif *alors*

Verbe *choisir* deuxième personne du singulier introduit par la conjonction *si*

Déictique *ici* pour faire référence aux étiquettes du personnage

La question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *prendre* deuxième personne du singulier.

RTM70 : alors si toi tu choisis ici qu'est-ce que tu prends ↑

C poursuit dans cette séquence : elle énonce un choix.

RTC70 : pour changer un jeune animal

Le choix dialogal se développe donc de RTC70 à RTC73. Puis, M lance la narration en repartant du personnage animal choisi par C.

RTM74 : ouais // (se rassoit) alors ce serait quoi comme animal ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C suit cette thématique. La narration se co-construit donc de RTM74 à RTC90.

Conter une histoire

M ouvre la séquence conter une histoire avec la modalité déontique *il faut que* + verbe *inventer* première personne du singulier + groupe nominal *une histoire* + forme forte *moi*. Dans la mesure où C fait une intervention réaction positive avec le mot phrase *oui*, M commence son histoire.

RTM91 : il faut que j'invente une histoire moi ↑

RTC91 : ouais

Reprise sur l'histoire de C

Après son histoire, M reprend sur l'histoire de C de RTM105 à RTM107.

En la remerciant : verbe *remercier* première personne du singulier,

En la félicitant : verbe *féliciter* première personne du singulier, substantifs *félicitations* et interjection *bravo*

En l'encourageant : adverbe *encore*, verbe *attendre* première personne du singulier + groupe nominal *la suite*,

En l'orientant : verbe *penser* à l'impératif, lecture du schéma qui se trouve sous les yeux de C et M.

1.1.21.4 Séquence de clôture de l'interaction globale

A la suite de son histoire, M termine la rencontre

en précisant la prochaine rencontre : M donne la date.

RTM108 : donc on se revoit la 14 janvier parce qu'il y a les vacances là c'est quoi le 14 il y a

Ceci ouvre un bref échange sur les vacances et sur l'anniversaire futur de C. C demande à M un cadeau. M lui rappelle qu'elle a eu les petits objets et puis elle lui lance un défi : celui de lui demander un cadeau que M peut lui offrir. M adhère à la proposition de C

RTC111 : et moi mon anniversaire c'est le 24 janvier // je veux un cadeau

RTM112 : et tu as vu tu as déjà eu les petits objets là / tu veux un cadeau ↑

RTC112 : ouais

RTM113 : tu veux quoi comme cadeau ↑ est ce que tu arrives à trouver un cadeau raisonnable ↑

RTC113 : une D S

RTM114 : oui / je peux dire oui / mais à ma façon

en revenant sur l'histoire de C

en évoquant les fiches hétérobiographiqes et le recueil de contes

RTM117 : donc à bientôt donc je la tape sur ordinateur oh bah tiens je te donne ça quand même // ça c'est ce qu'on a dit aujourd'hui ↑

RTC 117: d'accord

RTM 118: et puis aussi si tu as de l'imagination pense aussi au petit bouquin

RTC118 : quoi

RTM119 : de regarder tu en as un à toi tu l'as lu ↑

Finalement, M et C se quitte.

1.1.21.5 Synthèse de RT3

Plusieurs éléments nouveaux sont apparus dans cette rencontre :

Il y a une continuité entre RC2 et RT3 puisque C avait annoncé qu'elle ferait une histoire et elle l'a faite.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C ouvre l'interaction sur la séquence thématique *faire son histoire*. Il apparaît qu'elle fait un déplacement horizontal et vertical avec rupture. En miroir, M fait un déplacement horizontal thématique concernant la thématique de la révision qui doit se trouver après RP5.

C ne fait pas de récit sur le temps,

Les réponses de C sont souvent négatives : réponse négative sous forme du mot phrase *non* ou de la phrase *je sais pas*.

C fait plusieurs ruptures thématiques. Elle parle d'ailleurs de tout autre chose lorsqu'elle évoque les boucles d'oreilles de M.

Elle accepte de continuer sur l'espace et de la même manière, et aussi de réfléchir sur son histoire,

M reformule souvent l'intervention d'ouverture du récit oral,

1.1.22 Rencontre thématique sur l'espace en RE4

1.1.22.1 Interaction mixte avec information sur la séquence faire une histoire

C est à l'initiative de l'interaction : elle apporte un ensemble d'informations à M notamment celle sur son inscription dans le projet.

Elle émet un commentaire sur l'hétérobiographie avec le présentatif *c'est* + adverbe *toujours* + adjectif *mêmes* + substantif *livres*. Un bref échange a lieu de REM1 à REM2.

Par sa question implicite, elle ouvre sur la thématique du projet : question avec le présentatif *c'est* + le terme interrogatif *quand* + indication d'une situation *être avec tous les enfants en groupe*. Cette situation fait référence à ce qui avait été énoncé lors de la prise de contact à savoir une rencontre avec plusieurs jeunes et le directeur de collection. Un bref échange a lieu de REM3 à REM7: il concerne l'organisation de la rencontre.

Elle informe M de son inscription dans le projet. Par son intervention réactive initiative, elle renseigne M sur son rapport à la séquence faire une histoire et donc sur son rapport au projet : les deux énoncés juxtaposés 1. forme forte *moi* + verbe *finir* au passé composé et 2. forme forte *moi* + verbe *faire* au passé composé + groupe nominal avec déterminant numéral *une* et substantif *histoire* informe M de sa position.

REC8 : moi j'ai fini / moi j'ai fait une histoire

Par sa réponse, C s'inscrit alors dans la tendance *faire une seule histoire*. C indique en effet qu'elle a fini en RT3. D'ailleurs, elle engage vers une autre thématique à savoir celle de la révision par l'énoncé d'une action avec l'emploi de la modalité *pouvoir* au conditionnel première personne du singulier et de la locution verbale *taper sur ordinateur*

REC9 : je pourrai la taper moi même à l'ordinateur ↑

M prend en compte ce qu'a dit C en REC8. M propose un autre thème pour la prochaine rencontre et ouvre la thématique du projet. La proposition de l'autre thème renvoie au jeu du *qui suis-je* que M explicite de REM11 à REM15 :

REM11 : alors aujourd'hui on parle de l'espace on parlera du projet la prochaine fois cela permettra de synthétiser et en fait je te proposerai un petit jeu la prochaine fois est ce que je te l'ai dit ↑

1.1.22.2 Déplacement thématique : ouverture de la thématique de la phase 2 Révision

M ouvre la thématique du projet suite à l'intervention de C sur la réalisation l'histoire. Elle propose trois activités pour une prochaine rencontre

Elle projette une rencontre : référence du mois de *février* + pronom personnel *on* = nous + verbe *se revoir* au présent de l'indicatif

Une première activité en trois propositions : 1. rappel du travail de C avec la locution verbale *faire une histoire* au passé composé deuxième personne du singulier et ouverture sur une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

possibilité : question sur la réalisation d'autres histoires avec terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + verbe infinitif *faire* avec pronom *en* et complément *d'autres*, 2. pronom personnel *on* = nous + verbes *prendre, faire*, 3. deuxième personne du singulier + verbes *prendre* et *écrire*.

Une deuxième activité de la thématique de la révision : pronom personnel *on* = nous + verbes *affiner, peaufiner* + groupe nominal *ton histoire*.

Une troisième activité : pronom personnel *on* = nous + verbe *rencontrer* et indication de la personne rencontre par le nom de son titre *directeur de collection*. Cette activité est située dans le temps par rapport aux précédentes avec le déictique temporel *ensuite*.

> *REM15 : donc ça on le fera fin janvier / en février on se revoit pour enfin voilà tu as fait une histoire est ce que tu veux en faire d'autres et on passe le moment à en faire / on affine on peaufine ton histoire on prend des étiquettes et on les fait et tu prends des thèmes et tu écris ensuite on rencontre un directeur de collection et il nous explique tout ce qu'on a à faire tu vois ↑*

M poursuit sur les éléments de la phase 2 de la thématique révision à savoir le volume présenté à C : verbe *mettre* première personne du singulier présent de l'indicatif + locution adverbiale *tout ensemble* faisant référence aux textes.

> *REM16 : moi je je je l'ai déjà fait tu vois je commence à avoir pas mal de texte je mets tout ensemble et*

Un échange a lieu entre C et M sur ce volume. M indique que si C veut taper sur ordinateur son histoire, elle le peut et M récupère le fichier. Elle répète aussi le travail sur le volume : verbes *taper* et *mettre en page*. Elle précise ce qu'elle en fait : liaison *et* + verbe *donner* + adjectif *tout*.

> *REM17 : et puis si tu as tapé sur ton ordinateur ce serait bien comme ça tu me donnes ton fichier tu me donnes ton fichier moi je tape tout et je mets en page et je donne tout*

Finalement, C suit cette thématique de la révision car son interrogation porte sur le contenu du volume : conjonction *même* + groupe nominal faisant référence aux autres personnes engagées dans le projet *les histoires des autres*.

> *REC 18: même les histoires des autres ↑*

M précise à C les activités concernant le volume : préposition *pour* + verbes *relire, dire, rajouter, donner des idées* et le verbe *critiquer* sous forme négative

> *REM20 : moi je donne toutes les histoires pour que vous puissiez relire et vous disiez ah bah tiens je voudrais bien rajouter une histoire bon ben cela vous donne des idées il ne s'agit pas de critiquer les histoires des autres*

M conclut en reprécisant la date et en donnant une information concernant l'envoi du livre : indication d'une date avec le mois et la position dans le mois : *fin mars* + modalité déontique *il faut que* + substantif *livre* + verbe *partir* sous-entendu parti chez l'éditeur.

> *REM22 : pour que cela vous donne des idées et ça c'est en février fin février et fin mars il faut que le livre soit parti et*

Puis, M redonne à C son histoire.

1.1.22.3 Rupture thématique : recevoir des cartes

Alors que M redonne à C son histoire, C fait référence à la carte que M lui a envoyée : pronom personnel *je* + *recevoir* au passé composé.

> *REC23 : j'ai reçu la carte*

Un échange a lieu sur l'envoi des cartes.

Sur ce qu'en pense C : M demande à C ce qu'elle pense de la carte : avec l'adverbe *trop* et la forme négative *ne pas*. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*

Sur les personnes qui les reçoivent : C fait une intervention réactive et initiative en lui demandant si elle est la seule personne à en recevoir alors qu'il y a deux autres jeunes dans le foyer que M rencontre : présentatif *il y a* + négation *que* + forme forte *moi*. M fait une

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

intervention réactive en écho avec une précision sur le type de carte. Puis, elle cite les prénoms des autres jeunes qui reçoivent aussi des cartes.

Sur le type de carte : démonstratif *cette* et adverbe déictique démonstratif *là*, participé passé *faites* + préposition *par* + pronom personnel déictique *vous* désignant M, groupe complément bonne année du groupe nominal l'autre carte, groupe nominal *la carte avec le papillon et la petite fille*.

REM23 : oui // cela a été ↑ ce n'était pas trop ↑

REC24 : non / il y a que moi qui aie eu une carte ↑

REM24 : ah il n'y a que toi qui a eu cette carte là oui ah oui

REC25 : y a que moi ↑

REM25 : oui

REC 26: autrement les autres cartes c'est des cartes faites par vous ↑

REM26 : oui cette carte là c'était pour te féliciter et aussi t'encourager

REC27 : hm cela fait déjà deux

REM27 : l'autre carte bonne année ↑

REC28 : ouais

REM28 : l'autre carte bonne année j'ai envoyé la même à Killian et à Jan et la carte avec le papillon / et la petite fille non il n'y a que toi

REC29 : oui

A la suite de cet échange, M donne à C l'histoire qu'elle lui a racontée en RT3. Puis elle ouvre sur une autre séquence : séquence d'apprentissage.

1.1.22.4 Séquence d'apprentissage

1.1.22.4.1.1 Interrogation : histoires de résilience

Définition

En REM31, M ouvre sur la séquence d'apprentissage interrogation en posant la question de la définition des histoires de résilience. Sa question est formulée de différentes façons :

terme interrogatif *pourquoi* + verbe de parole *dire, raconter* première personne du singulier + complément personnel *te,*

terme interrogatif *est-ce que* + *se souvenir* deuxième personne du singulier + dans complétive, le groupe nominal *des histoires de résilience*.

REM31 : ensemble on peut en faire on est là et puis ça c'est l'histoire que je t'avais racontée donc je te la donne pourquoi je te dis pourquoi je te raconte est ce que tu te souviens ce que c'est que des histoires de résilience ↑ //

Cette séquence se poursuit jusque REM37 puis en REM38 M change de thème d'apprentissage : elle ouvre l'interrogation sur ce que cela apporte à C.

Hétérobiographie pédagogique

M interroge C à propos de l'hétérobiographie. Elle formule une première question en REM38 et reformule cette question de diverses manières en REM39 en énumérant les actions cognitives possibles de C face à l'hétérobiographie.

Terme interrogatif : *qu'est-ce que* + démonstratif *cela* + verbe *évoquer* présent de l'indicatif + complément personnel *te* + groupe propositionnel faisant référence à l'hétérobiographie

Enoncé métalinguistique : *je vais le dire autrement*

Enoncé de plusieurs opérations cognitives possibles pour C : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *aider, apprendre,* locution verbale *aider à voir, donner des exemples,* verbe *se dire, comparer, repenser*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM38 : qu'est ce que tu c'est important quand ce que tu dis ce que t'as dit euh qu'est ce que cela t'évoque quand je te parle des autres personnes ↑

REM39 : je vais le dire autrement est ce que tu trouves cela dure ou est ce que cela t'aide est ce que cela t'apprend des choses est ce que cela t'aide à voir autrement ce que toi tu as vécu // tu vois / est ce que cela te donne des exemples au sens où bah ça te permet de voir qu'il y en a d'autres qui ont vécu des situations difficiles et tu te dis ah d'accord est ce que tu compares / est ce qu'une fois qu'on s'est vu tu y repenses

M poursuit ce questionnement jusque REC47. Puis M fait une rupture thématique.

1.1.22.5 Rupture thématique avec énoncé au contenu thématique enchâssé

M formule différents thèmes :

M semble tout d'abord enchaîner, en REM47, son questionnement sur la séquence *faire une histoire* par sa question intonative introduite par le mot de liaison *et* + l'énoncé de cette séquence *faire une histoire*.

REM47 : et de faire une histoire ↑

M poursuit sur un autre thème avec les apprentissages de C concernant sa compétence narrative : une question porte sur sa pratique avec le terme *est-ce que* + verbe *faire* à l'imparfait + groupe nominal *des histoires* + référence temporelle avec l'adverbe déictique *avant* et une deuxième question, intonative, porte sur sa lecture avec le verbe lire à l'imparfait

REM48 : et est ce que tu faisais des histoires avant ↑

REM49 : tu en lisais ↑

M engage C sur la révision de son histoire en lui demandant de l'évaluer : verbe *penser* dans une question partielle avec le terme interrogatif *qu'est-ce que*.

REM50 : et ton histoire qu'est ce que tu en penses ↑

M retourne ensuite à la thématique de l'apprentissage et de la révision avec sa question intonative sur sa définition : présentatif *c'est + histoire de résilience*

REM51 : elle est bien ↑ / / c'est une histoire de résilience ↑

M enchaîne sur le projet de C en tant qu'auteure : 1. question intonative sur la future lecture avec la locution verbale *avoir envie* deuxième personne du singulier + proposition avec le verbe lire dont le sujet est indéfini *d'autres personnes* 2. énoncé déclaratif de la situation de l'histoire avec le groupe prépositionnel *dans un livre.*

REM52 : tu as envie que d'autres personnes la lisent ↑

REM53 : elle va être dans un livre

Finalement, M conclut en revenant sur l'évaluation que C porte sur son histoire : locution conclusive *donc du coup* + verbe *être* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + adjectif subjectif *contente*

REM54 : donc du coup t'es contente de faire ton histoire ↑

Chaque fois, les interventions de C sont des interventions réactives soit positives, soit négatives avec les seuls mots phrases *oui* / *non.* Autrement dit, elle fait des énoncés minimaux dans la continuité des thématiques abordées par M. Puis, M ouvre l'hétérobiographie.

1.1.22.6 Interaction thématique 1

Ouverture de l'hétérobiographie sur l'espace de M et rupture de C

Ce n'est qu'en REM55 que M ouvre l'hétérobiographie ; son intervention d'ouverture thématique sur l'interaction 1 s'appuie sur l'embrayeur discursif *alors* + le pronom personnel *on* = nous + verbe *parler* + l'énoncé de la thématique.

REM55 : alors on parle de l'espace du rapport de l'espace ↑ / (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C fait une intervention réactive de rupture thématique ; elle fait référence à une activité qu'elle a réalisée : verbe *avoir* au présent de l'indicatif première personne du singulier + groupe verbal *à faire*.

REC57 : (…) j'ai beaucoup de devoirs à faire

Un échange a lieu sur les devoirs de REC57 à REC62.

Reprise de l'hétérobiographie sur la thématique de la rencontre

La reprise de l'hétérobiographie ne se fait pas d'emblée ; elle commence par un énoncé définitoire sur les histoires de résilience en REM62 et une partie de REM63 : groupe nominal *une histoire de résilience* + présentatif *c'est*.

REM62 : (…) une histoire de résilience c'est (…)

REM63 : une histoire de résilience c'est (…)

Finalement, en REM63, M reprend l'hétérobiographie sur l'espace

en la situant dans la rencontre : pronom personnel *nous* en antéposition + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *être* présent de l'indicatif + préposition *sur* + énoncé de la thématique.

en la situant par rapport aux autres thèmes énoncés successivement avec le groupe verbal *avoir parlé*

en formulant un énoncé définitoire sous forme de question rhétorique : *cela veut dire quoi l'espace* + énoncé des catégories sous forme de phrases

REM63 : une histoire de résilience c'est vivre c'est résister et se construire face à quelque chose de difficile donc nous on est sur l'espace je t'ai parlé du temps de la communication l'espace bah y a quelques personnes cela veut dire quoi l'espace bah que l'adulte décide que euh bah euh que l'espace va être vécu de différentes façons cela veut dire que les personnes ne sont pas forcément libres dans l'espace de la maison

M énonce d'abord des catégories concernées par cette thématique

REM64 : que les personnes sont isolées dans la maison

REM65 : que ils peuvent être rejetés ou qu'il y a trop de monde dans la maison

Puis, elle les reprend

par un énoncé métalinguistique : conjonction *donc* + verbe *commencer* au présent de l'indicatif première personne du singulier en REM65.

par une référence au film *Vipère au poing* : elle cite le titre en REM65.

par une référence aux autres personnes : elle cite les prénoms en REM66.

L'hétérobiographie se poursuit jusque REM78. Il y a des tours de paroles car la séquence Hé est une séquence interactive : C répond aux questions de M. M ouvre sur le récit oral à la fin de REM78 avec sa question stéréotypée simple et contextualisée. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* de fermeture du récit oral Shé avec ROF.

REM78 : (…) / est ce que cela te fait penser à des choses l'espace ↑

REC79 : non

Relance du récit oral avec reprise thématique horizontale et ouverture du ré avec un double déplacement thématique

M relance l'ouverture du récit oral sur l'expérience familiale difficile. Cette relance s'accompagne d'une reprise thématique horizontale. Il y a deux raisons :

Tout d'abord, C a évoqué la situation de ses parents en RR1 et RC2, M évoque donc les deux espaces : adverbe *plusieurs*, groupe complément *avec tes parents* et groupe nominal *l'espace avec ton père.*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

REM79 : (…) ton espace familial / tu as plusieurs espaces l'espace familial euh donc avant avec tes parents et donc l'espace familial avec ton père si j'ai compris ↑

Ensuite, M a écouté les enregistrements et dans un enregistrement, C a fait une réponse avec une liaison qui fait penser à un pluriel mais elle n'a pas défini ce pluriel. Ainsi, M lui pose la question à travers un discours rapporté au discours direct :

REM81 : j'ai écouté t'as dit il za ilzappelaient ma mère

Un récit oral dialogal a lieu de REM81 à REM94. Toutefois, la question de M ouvre un double déplacement thématique horizontal

elle renvoie à l'unité *communication* et précisément à la catégorie des termes d'adresse avec les insultes prononcées par deux personnes

REM92 : tu me disais ils appelaient ma mère pour l'insulter

elle renvoie à l'unité *action* avec le verbe *plaire* à l'imparfait

REM94 : et toi cela te plaisait ↑

M va d'ailleurs poursuivre sur ce déplacement thématique jusque REM99 par ses questions comportant les verbes *aimer, se dire, mettre en colère, faire*.

Poursuite du ro avec double déplacement thématique et continuité de C

M poursuit le ré mais fait à nouveau avec un double déplacement thématique

sa première question repose sur le *temps* avec la référence aux vacances, emploi du groupe complément pendant les congés et l'espace avec la référence au domicile de son père, emploi de la préposition *chez* + forme forte *toi*. C fait une intervention réactive positive dans la continuité de ce déplacement.

REM102 : tu es allée chez toi pendant les congés ↑

son autre question fait une reprise de C sur un événement avec l'unité transformations : le départ de C du foyer : discours rapporté au discours indirect + verbe *repartir* avec indication du mois *avril*.

REM 103: (…) / tu m'as dit que tu repartiras en avril / il y aura quelque chose en avril ↑

C fait une intervention réactive initiative dans la continuité puisqu'elle énonce un autre mois.

Rupture thématique de C : vers une clôture de la rencontre ou du projet par M

C fait une nouvelle intervention réactive de rupture thématique : elle reprend son propos sur ses devoirs à deux reprises.

REC 110: j'ai des devoirs à faire après

REM110 : oui ↑

REC111 : j'en ai beaucoup

M prend en compte cette rupture. Elle fait des interventions interrogatives initiatives pour déterminer la poursuite de la rencontre puis clôt la rencontre. M fait d'abord une intervention interrogative initiative car elle ne porte pas sur l'interaction thématique hé/ré en cours mais sur la séquence à venir : *faire une histoire*. Sa question stéréotypée de poursuite avec le pronom déictique personnel *on* = nous est formulée en proposition subordonnée de la proposition principale comportant le verbe *vouloir* à la deuxième personne du singulier sous la forme négative *ne pas*.

REM 111: tu ne veux pas qu'on continue à faire d'histoires ↑

C formule une intervention réactive négative avec la locution adverbiale *pas aujourd'hui*. M informe C à deux reprises sur leur position dans le projet : pronom personnel déictique *on* = nous + locution verbale *être à la bourre*. L'adverbe *après* renvoie à un implicite : *si on ne fait pas maintenant alors que les autres l'ont fait, on sera en retard*. Il renvoie à un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

autre implicite que M explicite en REM113 par la formule question/réponse *pourquoi/parce que* + le substantif *mois* + verbe *avancer*. Il faut comprendre que le calendrier avance et donc l'échéance de l'envoi du livre à l'éditeur.

REM112 : bah après on va être à la bourre aussi

REM113 : si si si pourquoi on va être à la bourre parce que le mois avance

C ne suit pas M sur cette position ; elle réitère son énoncé sur son activité scolaire avec une information supplémentaire exprimée par l'adverbe *trop* que M prend en compte puisqu'elle fait une intervention en écho et fait une intervention initiative de clôture avec le futur proche *aller* + verbe *laisser* à l'infinitif.

REC 114: oui mais j'ai des devoirs à faire encore j'ai trop de devoirs

REM114 : tu as trop de devoirs ↑ bon alors je vais te laisser partir

C énonce à nouveau son activité scolaire en rapport avec la quantité : adverbe *plein*. M fait une intervention réactive initiative concernant la position de C dans le projet :

Enoncé métalinguistique : *je vais te poser une question*

Question portant sur l'inscription de C dans le projet : terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe infinitif *arrêter* + adverbe *complètement* répété une fois avec l'adverbe *tout*.

REM115 : bon alors moi je vais te poser une question ↑ / est ce que tu veux arrêter complètement ↑ c'est à dire tu ne fais pas d'histoire tu veux arrêter complètement tout ↑

C ne poursuit pas sur cette proposition : elle fait une intervention réactive négative *pas tout* et une intervention initiative qu'elle contextualise avec la rencontre : adverbe *aujourd'hui* + locution verbale *avoir envie* première personne du singulier présent de l'indicatif + négation *ne pas trop*.

REC116 : pas tout / mais aujourd'hui je n'ai pas trop envie de faire

A la suite de cette intervention, M fait une intervention réactive positive puis initiative : elle clôt la rencontre : verbe *laisser* première personne du singulier présent de l'indicatif + verbe *partir* à l'infinitif.

REM116 : /// bon d'accord / je te laisse partir

Alors que M se lève, C reste assise et ne part pas. Elle engage un autre sujet.

1.1.22.7 Interaction au contenu mixte avec reprises thématiques du ro

Contenu mixte

C ne part pas. Elle reste pendant un quart d'heure parler avec M. Une interaction au contenu mixte se déroule.

Sur l'enregistreur et son anniversaire.

Sur la prochaine rencontre à deux reprises,

Sur la future audience.

C prend l'appareil enregistreur dans la main. Elle demande le prix et si elle peut en avoir un pour son anniversaire qui est la semaine suivante. C ne se lève toujours pas, elle tient l'enregistreur dans la main.

M pose la question de la prochaine rencontre ; elle veut déterminer l'activité : question intonative, pronom personnel *on* = nous + verbe *se revoir* + groupe nominal déictique *semaine prochaine*, mot de liaison *et* + pronom personnel *on* = nous + verbe *faire* + groupe nominal déictique *semaine prochaine*. Cet énoncé est elliptique : il manque l'énoncé de la thématique. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

REM122 : on se revoit la semaine prochaine et on fait la semaine prochaine ↑

REC123 : ouais

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Parce que M informe C de l'endroit d'où elle vient, C informe M en retour la ville de l'audience. Cette réponse constitue pour M une reprise thématique sur la séquence avec les transformations.

Reprise de la séquence ro avec la thématique transformations

Un échange a lieu de REC127 à REM138. Il s'agit ici de l'unité transformations puisque C parle de la garde. M pose la question avec le verbe *retourner* et le lieu *chez ton père*. C fait une intervention réactive initiative en indiquant un autre lieu : celui de la mère.

REM128 : et donc si tout se passe bien tu retournes chez euh ton père ↑

REC129 : ou ma mère

Un échange suit sur la catégorie du *choix* puisque M emploie dans sa question le verbe *préférer* avec la question du lieu énoncé par l'adverbe *où*.

REM129 : ah bon et toi tu préfères aller où ↑

Un échange de REC130 à REM138 suit sur cette catégorie, **huit tours de paroles**.

Rupture thématique avec reprise d'un contenu mixte

Un contenu mixte est repris avec la date de l'audience. M et C parlent de la future rencontre qui aura lieu la veille de l'audience et donc de son déplacement possible. Le ressenti de C est abordé : M évoque le ressenti de C : verbe *être* deuxième personne du singulier au futur forme négative *pas* + adjectif *tranquille* et verbe *occuper* + groupe verbal *à penser à autre chose*. C fait deux interventions réactives : l'une négative par le mot phrase *non* et l'autre positive par le mot phrase *oui*.

REM139 : tu seras pas tranquille ↑

REC140 : non

REM140 : tu seras occupée à penser à autre chose ↑

REC141 : oui

Reprise thématique sur la séquence d'apprentissages histoires de résilience

M reprend la séquence d'apprentissages sur la définition des histoires de résilience par progression thématique. C fait des interventions soit réactives positives, soit réactives phatiques.

Elle fait le lien entre le travail et les parents : complétive *ce que* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *faire* + adverbe *ensemble* et définition avec énoncé métalinguistique sous forme négative *ne rien cela n'a rien à voir avec* + énoncé emblématique d'attitude *on dit du mal des parents*,

REM146 : tu sais ce qu'on fait ensemble / cela n'a rien à voir avec on dit du mal des parents

Elle fait référence à l'étiquette *expérience* et poursuit sur la définition du terme expérience : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *parler* présent de l'indicatif + groupe nominal *d'une expérience* + déictique démonstratif *là* et définition avec la locution métalinguistique cela veut dire, les adjectifs *difficile* et *agréable*.

REM148 : on parle d'une expérience là qui est une expérience quand je dis tu sais ce que cela veut dire le mot expérience ↑

REM150 : cela veut dire quelque chose que l'on vit à un moment donné mais qui ne s'étale pas sur toute la vie

REM151 : donc par exemple on peut vivre une expérience difficile avec son parent et après l'expérience elle peut être agréable elle peut changer //

Ainsi, un échange a lieu sur cette séquence jusque REC159, sur **huit tours de paroles**.

Rupture thématique de C et clôture de M

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C est à l'initiative de la rupture thématique : elle revient sur l'enregistreur qu'elle tient toujours dans la main. Elle indique qu'elle veut le même. M ne la suit pas sur cette thématique. C continue en indiquant le jour de son anniversaire. M l'informe qu'elle s'en souvient. Finalement, M revient sur la rencontre espace

Elle clôt sur l'unité : conjonction *donc* + énoncé de la thématique avec la préposition *sur* + question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir autres choses à ajouter*.

REM163 : (…) donc sur l'espace est ce que tu as d'autres choses à ajouter par rapport à ajouter ↑

Elle fait deux questions de reprises sur *sa situation de vie après* avec les lieux occupés : *être bien, la chambre* et *les copines*. Il s'agit de la *situation de vie après* puisque la question est posée au présent de l'indicatif. C fait des interventions réactives positives par le mot phrase *oui*.

REM164 : est ce que tu es bien dans ton espace familial ↑

REC165 : bah oui

REM165 : bien dans ta chambre et tout ça ↑

REC166 : oui

REM166 : t'allais chez des copines ↑

REC167 : oui

Elle interroge sur l'ouverture de l'interaction thématique 2 : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *terminer* + préposition sur + groupe nominal une histoire. L'intervention de C est réactive négative avec le mot phrase *non* qui n'ouvre pas cette interaction.

REM167 : est ce qu'on termine sur une histoire ↑

Elle clôt la rencontre : conjonction *alors* + verbe *arrêter* avec le déictique personnel *on* = nous présent de l'indicatif.

REM168 : non alors on arrête

C relance M sur l'enregistreur : elle en veut un pour noël. M lui fait remarquer que noël est passé alors elle reparle de son anniversaire. Finalement, elle redonne l'enregistreur à M. Celle-ci lui rappelle que C avait demandé une DS et donc elle aura une déesse.

1.1.22.8 Synthèse de RE4

Dans cette rencontre, C indique son investissement dans le projet faire une histoire : elle a fini. Ainsi, faire une histoire pour C, c'est effectivement en faire une seule pour le recueil.

L'hétérobiographie n'arrive pas d'emblée. Plusieurs séquences se déroulent avant elle. L'hétérobiographie aboutit à un ré par une relance de M et avec déplacement thématique. Toutefois, au cours de la rencontre, des va-et-vient s'opèrent entre un contenu mixte et un contenu avec les thématiques. En effet, il existe deux interactions à contenu mixte qui débouchent sur d'autres thématiques : révision, transformations. Il y a aussi une nouvelle séquence d'apprentissage : interrogation sur les histoires de résilience et la révision est abordée. Enfin, il existe de nombreuses ruptures thématiques de la part de C : recevoir des cartes, les devoirs à deux reprises, la date de l'audience, l'enregistreur mais il en existe aussi de la part de M avec un énoncé au contenu thématique enchâssé.

Au cours de cette rencontre, C ne veut pas faire d'histoires. Elle informe M sur les devoirs et leur quantité. Mais alors que M la laisse partir, C reste et permet à M d'ouvrir sur la thématique des transformations. Au final, toutes les thématiques ont été abordées mais pas dans une interaction thématique hé/ré mais dans une interaction conversationnelle.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.23 Rencontre thématique en RP5

1.1.23.1 Séquence thématique sur le projet d'édition

Il n'y a pas de rencontre sur la thématique du projet d'un point de vue hétérobiographique/récit oral et faire une histoire/contage. Toutefois, cette rencontre est bien sur la thématique du projet à savoir du projet d'édition et elle joue son rôle de rencontre de transition entre la phase 2 et la phase 1. Cette thématique porte sur le projet d'édition. En effet, M donne à C le volume ; ce qui la fait beaucoup réagir.

La présentation de ces éléments se fait dans l'interaction avec C car celle-ci découvre le volume qu'elle prend en main, qu'elle feuillette : elle pose alors beaucoup de questions à M sur le volume alors que celle-ci tente de lui expliquer ce qu'il y a à faire. Elle fait sans cesse des ruptures thématiques sur l'explicitation des activités concernant le projet livre.

Ruptures thématiques sur le projet global et ouverture sur le volume

Première rupture thématique : M situe la rencontre : pronom personnel *on* = nous + verbe *être* présent de l'indicif + indication de la thématique projet de livre avec la préposition sur, C interroge sur le volume : présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + groupe nominal *toutes les feuilles* faisant référence au volume non mis en page et non relié.

RPM4 : bah oui exactement donc on est sur projet de livre

RPC4 : alors c'est quoi toutes les feuilles ↑

M lui présente le volume. C réagit alors beaucoup, elle pose des questions à M alors que celle-ci tente de revenir sur le projet.

Elle pose des questions sur la présence de son histoire : deux questions avec l'interrogatif *où*, question intonative avec la préposition *dedans*, M lui répond de manière positive puis tente de présenter la suite : mot de liaison *et* + forme forte *moi* + complétive avec le verbe *proposer*.

RPC8 : ouais où elle est mon histoire ↑

RPM9 : comment ↑

RPC9 : mon histoire elle est dedans aussi ↑

RPM10 : oui bien sûr

RPC10 : elle est où ↑

RPM11 : alors ton histoire est dedans et moi ce que je te propose

C interrompt M ; elle lui pose des questions sur la forme du volume : adjectif *épais*, groupe nominal *pleins de feuilles* et sur le contenu en faisant référence aux histoires des autres qu'elle voit, présentatif il y a, avec l'adjectif *courtes.* M tente de revenir sur le projet :

énoncé métalinguistique : *je vais t'expliquer*,

elle situe à nouveau la rencontre : déictique *maintenant* + pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + groupe nominal avec substantif *phase*, pronom personnel *on* = nous + verbe *faire* + possessif *notre* + substantif *livre*.

Elle projette le travail à faire pour C : verbe *regarder, voir* deuxième personne du singulier

RPC11 : le livre il sera épais comme ça ↑

RPM12 : non non non il ne sera pas épais comme ça

RPC11 : le livre il sera épais comme ça ↑

RPM12 : non non non il ne sera pas épais comme ça

Cécilia regarde le volume

RPC12 : il y a des histoires qui sont courtes

RPM13 : je vais t'expliquer maintenant on est dans la phase de on fait notre on fait notre livre c'est pour ça que je te donne pour que tu regardes pour que tu vois toutes les histoires qui existes

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

C fait une nouvelle rupture thématique : elle pose à nouveau une question sur le contenu : question sur l'organisation avec le terme interrogatif *combien*, M fait la transition avec ce qu'elle vient d'énoncer : adverbe *justement* + reprise de l'énoncé métalinguistique

RPC13 : mais là il y a combien de trucs là ↑ / mais là je vois pas là y a des histoires là et c'est écrit

RPM14 : bah justement je vais t'expliquer

C interrompt à nouveau M ; elle fait un commentaire sur le contenu avec le groupe nominal : pleins de feuilles. M reprend sur la situation du projet en faisant un énoncé plus complet sur la situation : déictique temporel *aujourd'hui* + *on* + verbe *être* + situation plus précise avec l'adjectif *deuxième* + groupe nominal *phase de travail le livre*.

RPC14 : il y a plein de feuilles

RPM15 : aujourd'hui on est sur deuxième phase de travail le livre

C suit son raisonnement: coordination adversative *mais* + expression *ce que* + modalité *vouloir* première personne du singulier au présent de l'indicatif + verbe infinitif *dire*. Et elle reprend sa question sur l'organisation : elle fait référence aux feuilles avec les adjectif *première*, *autre* et leur contenu avec le présentatif *il y a* et *c'est*, le participe passé *écrit* et l'adverbe *encore*.

RPC15 : mais ce que je veux dire sur la première feuille il y a écrit histoire de résilience numéro deux et sur une autre feuille c'est encore écrit

Un échange a lieu sur l'organisation du volume de RPC15 à RPM24. En RPM24, M tente de revenir sur le projet à deux reprises mais les interventions de C sont à nouveau des interventions de rupture

Un tout de parole, avec d'un côté, revenir sur le travail : embrayeur *donc* + pronom personnel *on* = nous + locution verbale *avoir du travail à faire*, et de l'autre, question sur son histoire avec le référent *la feuille* sous forme intonative,

RPM24 : donc le livre ce sera tout ça mais mis en page différemment donc ensemble on a du travail à faire /

RPC24 : hm la feuille ah non elle est juste là

Un second tour de paroles, avec reprise reformulée avec le substantif *choses* qui remplace le substantif *travail*, de l'autre, question sur un autre document de travail avec le démonstratif déictique *ça* + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi*.

RPM25 : donc ensemble on a des choses à faire

RPC25 : et ça c'est quoi

M suit C sur cette nouvelle rupture en lui donnant le document et en ajoutant une nouvelle catégorie avec le projet : substantif *auteure*.

RPM26 : eh bah c'est pour toi justement

RPC26 : ah

RPM27 : en tant qu'auteure on a un projet de livre

RPC27 : hm

Ouverture par M sur la catégorie auteure

Un échange thématique a lieu sur cette nouvelle catégorie et donc aussi sur les activités avec cette catégorie

Le volume : en tant qu'objet avec groupe nominal *objet concret*, son organisation avec locution verbale *mis en page*,

RPM28 : c'est vraiment un objet concret c'est vraiment concret

RPM33 : donc là c'est pas mis en page

La lecture par les autres : groupe nominal *tout le monde* + verbe *lire* + possessif *tes* + substantif *histoires*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RPM30 : est ce que tu es d'accord que tout le monde lise tes histoires ↑

Son évaluation des histoires des autres : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier, démonstratif *cela* + verbe *intéresser* avec complément personnel *t'*, présentatif *c'est* + forme négative *ne pas* + verbe *critiquer*,

RPM31 : euh et est ce que tu et qu'est ce que tu penses de voir tout ça déjà les histoires de tout le monde ↑

RPM32 : et cela t'intéresse de les avoir toutes ↑

RPM33 : (...) ce n'est pas pour critiquer les histoires des autres mais c'est pour savoir où tu te situes mais en tant qu'auteur maintenant puisque tu es auteur

Son travail sur le thème histoires de résilience : verbes *savoir*, *situer*, modalité déontique *il faut* + verbe *savoir*, locution verbale *être au clair*, modalité déontique *il faut être* + adjectif *sûre*

RPM35 : donc et donc en tant qu'auteure on a un thème histoire de résilience donc il faut savoir il faut qu'on soit au clair avec ça et si on est au clair avec ça il faut être sûre que ton texte est vraiment dans histoire de résilience

C ne fait pas de rupture thématique sur ces éléments, elle répond à M. Finalement, M projette ce travail : elle propose une date.

RPM36 : donc ça on va le faire ensemble le 23 février

Présentation de la prochaine rencontre sur les révisions

Cette rencontre joue son rôle de transition puisque M explique à C le contenu de la prochaine rencontre en appui sur le document proposé :

Les activités de M : verbe *faire* première personne du singulier + groupe nominal *des propositions* qui réfèrent aux éléments de révision + indication de ces propositions introduite par la locution adverbiale *par exemple*

Les activités de C : modalité *pouvoir* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + verbes infinitif *continuer*, *décrire*, modalité *vouloir* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + *mettre*,

RPM38 : moi je te fais des propositions par exemple toi tu avais choisi ça moi je te dis est ce que tu peux continuer cette histoire là tu avais choisi mais tu avais pas fait d'histoires

RPM40 : moi je te dis tu peux décrire le personnage est ce que tu veux mettre les dialogues d'accord ↑

Déplacement thématique vers la révision

M rappelle la définition des histoires de résilience et indique à C qu'elle se pose la question de savoir si l'histoire de C est une histoire de résilience.

Coordination adversative *mais*

Terme interrogatif *est-ce que*

Enoncé des thématiques manquantes avec le verbe *avoir* : *expérience difficile*, *action réaction*,

RPM46 : cette proposition là / parce que est ce qu'on est dans une histoire de résilience moi je me pose la question parce que la dernière on a une histoire je te l'ai dit qui est bien construite racontée mais est ce qu'on a une expérience difficile ↑ / et dans action réaction

M énonce des éléments de révision :

Verbe *proposer* au présent de l'indicatif première personne du singulier

Verbes *garder*, *toucher* à la forme négative *ne pas*, *mettre, rajouter, laisser*, *pouvoir dire, changer* sous forme négative *ne pas*.

RPM46 : (...) et moi je te propose de garder tout ça de ne pas toucher du tout parce que c'est bien mais par contre de mettre comme comme il doit y avoir un exemple tu dois raconter au début tu vois comme dans les documents que je t'ai donnés (...)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RPM47 : tu rajoutes ici quelque chose il y a une autre personne qui va le faire aussi tu rajoutes quelque chose sur Eugénie tu laisses tout ça

Elle répète ces éléments de RPM48 à RPM51 puis elle fait une transition qui est une rupture thématique par rapport aux révisions puisqu'elle renvoie à la prochaine rencontre de travail.

Ouverture sur la thématique directeur de collection et éditeur

Elle fait une transition entre la révision et la rencontre avec le directeur de collection car elle insère la révision dans les propos de cette personne : discours rapporté au discours direct

RPM55 : il faut cibler ton texte histoire de résilience parce que le directeur de collection va nous dire bon vous êtes sûrs vous avez fait des histoires de résilience ↑

Elle poursuit sur la thématique du directeur de collection et sur ce qu'il va faire : verbe *donner* et sur l'éditeur en tant que lieu et personne : verbe futur proche *aller aller* dont le sujet est le substantif *livre* énoncé plus haut + préposition chez + substantif *éditeur* et verbe au futur proche *aller regarder* dont le sujet est le substantif *éditeur*.

RPM57 : et euh comment et quand le livre sera mis en page et qu'il va aller chez l'éditeur l'éditeur va encore regarder d'accord ↑

Reprise sur le travail à réaliser avec rupture de C suivie par M

M fait alors une reprise sur l'activité : pronom personnel *nous* en antéposition + pronom personnel sujet déictique *on* = nous + locution verbale *avoir du travail à faire*

M poursuit sur ce thème et est interrompue par une intervention initiative de C sur le contenu du volume avec la présence d'objets : présentatif *il y a* + groupe nominal *des dessins*.

RPC60 : il y a des dessins ↑

M suit cette rupture thématique jusque RPC63.

Reprise sur le travail à réaliser

M reprend de manière conclusive sur les activités

Les activités avec C : pronom personnel sujet déictique *on* = nous + modalité *pouvoir*, pronom personnel sujet déictique *on* = nous + verbe *rajouter*

Les activités de C : verbe *regarder* et *voir* au futur deuxième personne du singulier.

RPM64 : donc voilà on peut aussi ensemble si tu as envie on rajoute des histoires

RPM65 : donc tu regarderas ton texte ton histoire et tu verras pour rajouter quelque chose (...)

Reprise sur le contenu du volume

M fait une rupture thématique : en lien avec le projet, elle pose la question à C de sa participation. Comme C fait une réponse réactive négative je sais plus, M revient sur le volume : groupe nominal déictique *l'ensemble là*

RPM65 : (...) alors est ce que tu as d'autres choses à me dire pourquoi est ce que tu as eu envie de participer au projet tu te rappelles on s'est rencontré on a mangé ensemble t'as eu envie ↑

RPC65 : je sais plus

RPM66 : tu sais plus et quand tu vois l'ensemble là

Un échange a lieu de RPC66 à RPM82. M fait un énoncé conclusif avec la locution donc voilà et le pronom personnel *on* = nous + locution verbale *avoir notre travail à faire* + situation dans le temps avec le groupe nominal *prochaine fois*. Elle situe spatialement la future rencontre : pronom personnel *on* = nous + verbe *être* au futur + indication du lieu.

RPM86 : (...) donc voilà c'est / on a notre travail à faire la prochaine fois on ne sera pas ici on sera dans la salle où tu fais tes devoirs

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Evaluation de C sur le projet

M ouvre sur l'évaluation par C du projet. Ses interventions interrogatives introduites par le terme interrogatif *est-ce que* + verbes deuxième personne du singulier au présent *avoir des remarques*, au passé composé *intéresser, trouver* + énumération d'adjectif évaluatif *satisfaisant, agréable,* locution *bof, conseiller* au conditionnel,

RPM87 : est ce que tu as des remarques à faire ↑

RPM89 : est ce que cela t'a intéressé ↑

RPM91 : est ce que bah tu as trouvé satisfaisant agréable ou plutôt bon bof ↑

RPM92 : ouais est ce que tu le conseillerais à d'autres jeunes ↑

C suit ces questions en répondant soit de manière positive, soit de manière négative.

Reprise de thématiques

M fait plusieurs reprises thématiques

Sur l'auteure : elle fait référence au nom d'auteur. Un échange se déroule de RPM94 à RPC95.

RPM94 : (...) est ce que tu as un nom d'auteur ou un prénom d'auteur si tu as envie ↑

Sur la séquence *faire des histoires* : M propose, question introduite avec le terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir*, à C d'ouvrir cette séquence dans la rencontre déictique *là*, d'en faire plus d'une avec les groupes nominaux *des histoires, d'autres*.

RPM96 : est ce que tu veux faire des histoires là est ce que tu veux en faire d'autres ↑

C poursuit cette thématique en déplaçant horizontalement la proposition puisqu'elle fait référence à un endroit : groupe nominal *dans ma chambre*.

RPC96 : je sais pas je vais peut être en faire dans ma chambre il faut voir il faut que je réfléchisse

Cette intervention réactive incertaine avec la modalité *savoir* forme négative, et l'adverbe *peut-être* avec le futur proche conduit M à préciser les éléments du schéma narratif d'une histoire de résilience de RPM97 à RPM99. Finalement, M fait une rupture thématique, elle ouvre une séquence d'apprentissage.

1.1.23.2 Séquence d'apprentissages : interrogation

Soi/projet : histoire de résilience

M ouvre la séquence d'apprentissage en RPM100 sur la tâche d'interrogation sur soi avec le thème du projet.

question totale introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + locution évaluative *avoir l'impression* deuxième personne du singulier

soi/projet : groupe nominal *ton vécu* + présentatif *c'est* + thème du projet *histoire de résilience*.

RPM100 : est ce que toi tu as l'impression que ton vécu c'est une histoire de résilience ↑

Un échange a lieu sur cette interrogation de RPM100 à RPC105. Finalement, M fait une rupture thématique et ouvre la thématique du jeu *qui suis-je ?*.

Jeu du qui suis-je ?

M fait une intervention d'ouverture sur ce jeu en trois minutes : question intonative introduite par la conjonction *si*.

RPM106 : oui // et euh si on joue au jeu du qui suis je ↑

C suit cette proposition en posant d'abord la question de la définition présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* puis en indiquant une réponse à sa question : modalité *savoir* présent de l'indicatif première personne + présentatif *c'est* + élément de définition.

RPC 106: (rire) c'est quoi ↑ / ah je sais c'est il ou elle

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Un échange a lieu de RPM107 à RPM110 sur la nature du jeu puis le jeu commence effectivement en RPM111 lorsque M pose la question à C.

RPM111 : d'accord top qui es tu Cécilia ↑

C répond à ce jeu dans l'interaction de RPC111 à RPM127 qui marque la fin.

RPM127 : (...) ça y est c'est fini

M répond à ce jeu dans l'interaction de RPC130 à RPC152 puisque C annonce le début et la fin avec la montre en main.

RPC130 : attends qui es tu michelle ↑

RPC152 : top

Après cette séquence, M ouvre une nouvelle séquence.

1.1.23.3 Nouvelle séquence thématique : le cadeau d'anniversaire, histoire conversationnelle

M propose à son cadeau d'anniversaire en lui demandant de fermer les yeux.

RPM155 : (...) donc je te demande de fermer tes yeux maintenant

C pose d'abord la raison avec le terme interrogatif pourquoi. M lui annonce que si elle n'exécute pas le geste, il n'y aura rien puis l'informe que c'est sérieux et réitère sa demande. Finalement, C ferme les yeux et rit.

RPC155 : pourquoi ↑

RPM156 : si tu ne fermes pas tes yeux tant pis

RPC156 : ouah

RPM 157: est ce que tu fermes tes yeux ou pas ↑

RPC157 : oui

RPM158 : ce n'est pas du tout du tout une bêtise hein

RPC158 : (rire)

M rappelle à C le cadeau qu'elle avait demandé en RC2 et énonce ce que cela veut dire pour elle en le mettant dans la main de C. C remercie M. Finalement, M fait une rupture thématique.

Rupture thématique avec reprises thématiques

M revient sur le jeu du *qui suis-je ?* qu'elle contextualise avec le projet puisqu'elle évoque le nom d'auteur verbe *dire* deuxième personne du singulier forme négative + verbe *être* + substantif *auteur*

RPM163 : j'aurai pu t'apporter un d comme ça un dé à jouer j'aurais pu faire plein de choses j'ai réfléchi et donc je me suis dit non déesse de la beauté / tu m'as pas dit je suis je suis une auteure

Elle enchaîne sur le livre lui-même avec une action de C dans le futur : futur proche *aller* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *montrer* avec complément le référant au livre.

RPM164 : est ce que tu vas le montrer ↑

Elle termine sur le lien entre C et M dans le futur en tant qu'auteures :

Elle indique l'action possible : locution adverbiale temporelle *plus tard* + verbe *pouvoir* au futur deuxième personne du singulier + indication de l'action *taper sur internet* + nom et prénom de M.

Elle précise : verbe taper + nom de l'éditeur et verbe chercher + nom et prénom de M.

RPM 172: plus tard tu pourras taper M sur internet tu pourras taper l'éditeur l'harmattan et taper M

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Anthony

1.1.24 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.24.1 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

De RRM1 à RRM37, M situe le projet global avec chacune des étapes. L'hétérobiographie débute seulement en RRM37. Les interventions de A sont de deux natures : soit il fait des interventions réactives positives avec le mot phrase *ouais*, soit il fait des interventions réactives initiatives.

Comme c'est la première fois que M rencontre A en tête à tête, M fait tout d'abord une série d'énoncés d'ouverture de leur rencontre :

M s'appuie sur des énoncés métalinguistiques : *je vais t'expliquer*

RRM1 : je vais t'expliquer / justement je vais t'expliquer /

RRM5 : (…) alors je vais t'expliquer ce que je propose te propose /

M s'enquiert du niveau de connaissances du projet : question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + référence à une personne + verbe *expliquer* au passé composé avec complément te faisant référence à A

RRM1 : (…) / est-ce que tu as eu / est-ce que (prénom éducateur) t'a un peu expliqué ↑

M se présente : verbe *être* première personne du singulier + évocation de son prénom

RRM4 : donc je suis Michelle

M fait un énoncé d'ouverture de satisfaction sur la présence de A : verbe *être* + adjectif *contente* + groupe verbal *de te rencontrer* et un énoncé d'ouverture de remerciement.

RRM5 : donc je suis contente de te rencontrer

RRM7 : je te remercie déjà d'être là /

M pose le contrat de communication pour A

RRM6 : (…) tu peux me tutoyer et m'appeler Michelle d'accord ↑

M commence en RRM7 l'explicitation du projet :

le projet de livre : groupe verbal *participer* à l'élaboration d'un recueil de contes

elle situe ce projet dans un projet collectif : elle cite les prénoms des autres jeunes du foyer de A, elle cite les autres foyers concernés

elle donne le recueil les contes du sac percé : verbe *donner* + démonstratif *celui-là*.

RRM7 : donc ce que je propose à toi à T à Mé à M mais aussi à d'autres enfants adolescents qui sont à Kerfeuten d'autres qui sont à Morlaix (lieu) et à (lieu) je leur propose de participer à l'élaboration d'un recueil de contes donc je te le donne celui-là

M poursuit en décrivant la manière de faire des histoires

elle pose le choix pour la manière de faire des histoires : avec la formule alternative *soit… soit*, avec la conjonction *comme* et la locution *avoir envie* à la deuxième personne du singulier, avec le verbe *écrire* qu'elle reprend sous forme synonymique avec une formulation métalinguistique au conditionnel et les verbes infinitifs *fabriquer, raconter*, avec l'explication de l'enregistrement présentatif *c'est* + conjonction *pour* + démonstratif anaphorique *ça* + verbe *enregistrer*.

RRM7 : (…) faire des histoires soit sous forme de contes soit sous une autre forme comme tu as envie de la construire (…)

RRM12 : (…) je propose que toi tu puisses écrire une ou deux ou trois histoires écrire c'est un grand mot je pourrai dire fabriquer si tu n'as pas envie d'écrire

RRM13 : écrire raconter fabriquer c'est pour ça que j'enregistre /

M explicite les histoires de résilience

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

elle pose le type d'histoires à partir d'un substantif : *particularité*

elle nomme par deux syntagmes nominaux : *contes de résilience, histoires de résilience*.

Elle définit ce type d'histoire : en énonçant les unités thématiques qui se trouvent sur le tableau. Elle lit les catégories de l'unité thématique *relations*, elle lit toutes les unités thématiques.

Elle fait en même temps référence au film : évocation du titre du film, du surnom du personnage

Elle finit par élargir sur la lecture du schéma narratif : lecture de toutes les catégories de l'unité *transformations*

> *RRM14 : la particularité c'est que moi ce que je propose c'est de faire un conte de résilience ou une histoire de résilience c'est-à-dire que le personnage comme dans vipère au poing Brasse Bouillon*
>
> *RRA14 : jean*
>
> *RRM15 : oui voilà bah le personnage (montre le tableau) il explique son expérience familiale difficile tu te souviens parce que tu avais très tu avais beaucoup réagi on a pu voir les relations la communication les projets le temps l'espace*
>
> *RRA15 : ouais*
>
> *RRM16 : et on s'intéresse aux actions réactions de ce personnage là on s'intéresse à sa situation de vie après tu te souviens vipère au poing*
>
> *RRA16 : ils allaient pas à l'école*
>
> *RRM17 : voilà et euh un foyer / et quand il est adulte il construit sa famille et qu'est-à-ce qu'il fait après c'est toujours en lien il construit sa famille il peut même construire sa maison / il fait un récit / il choisit une situation / il vit une situation agréable / bref il transforme ce qu'il fait de ce qu'il a vécu*

M précise ensuite la manière de procéder pour construire une histoire de résilience

Elle précise tout d'abord les rencontres

Elle donne le nombre des rencontres : verbe *voir* + adjectif numéral *cinq* + substantif *fois*

Elle précise le thème de la rencontre : futur proche du verbe *s'intéresser* + évocation du thème par l'énoncé du substantif *relation*

Elle évoque les autres thèmes des autres rencontres : déictique temporel *ensuite* + énoncé des thèmes des rencontres

> *RRM18 : (…) l'on se voit cinq fois puisque pendant les rencontres à chaque fois on s'intéresse à une carte la première fois on va s'intéresser à la relation ensuite on s'intéressera au projet et ensuite à la communication et après à l'espace puis au temps*

Elle précise l'hétérobiographie et son principe

Elle fait à l'hétérobiographie : groupe nominal déictique démonstratif *ces* + adverbe déictique *là* déterminant le substantif livres, groupes nominaux *récits de vie, des récits, vécus de personnes qui existent*, groupe verbal *qui ont fait leur récit*

Elle décrit chronologiquement sa manière de faire : verbes *proposer* première personne du singulier + groupe verbal *de démarrer à partir de, commencer* au futur proche avec le pronom personnel déictique *on*, groupe verbal infinitif *t'expliquer*, groupes déictiques adverbiaux *et ensuite, et à chaque fois, et après*, groupe verbal *demander de m'évoquer* première personne du singulier avec complément personnel te faisant référence à A, verbe *transformer*

> *RRM19 : la particularité c'est pourquoi il y a ces livres-là c'est parce que moi je propose c'est comme j'ai fait pour vipère au poing je propose de démarrer à partir de récits de vie des récits hein vécus de personnes qui existent qui ont vraiment fait leur récit hein / aujourd'hui on va commencer avec les relations qu'elles ont vécues l'expérience familiale difficile et t'expliquer ce qu'elles ont fait c'est-à-dire les astuces les stratégies les actions les réactions face à cette expérience difficile c'est-à-dire ce qu'elles ont vécu comme expérience difficile les unes sont différentes des autres et ensuite leurs actions ce qu'elles ont fait comme actions c'est différent et à chaque fois toi je te demande de m'évoquer ton vécu à partir de*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

> *ce que j'ai dit des cartes là et après moi je transforme en histoire et après parce que le livre que tu as c'est des personnes qui sont venues me parler et que j'ai transformées en histoire*

Elle termine sur le but de l'hétérobiographie pour les personnes : verbe *écrire* troisième personne du pluriel elles faisant référence aux personnes et au passé composé + conjonction *pour que* + anaphorique *ça* + verbe *servir* + complément nominal *aux enfants*

> *RRM20 : pourquoi je le fais peut-être tu te dis ça peut-être tu ne te poses pas la question parce que dans ces récits-là et dans les personnes que j'ai rencontrées elles ont dit et elles ont écrit pour que ça serve aux enfants qui en ont besoin ou pas*

M reprend sur le lien avec la séquence faire/conter une histoire

Rappel l'objet des rencontres : substantif *but* + présentatif *c'est* + groupe verbal *écrire fabriquer*

Elle réévoque le choix : avec les deux verbes *écrire et fabriquer*, l'énumération alternative *une deux ou trois*

Elle souligne la manière de procéder : groupe verbal *tirer au sort*,

Elle renvoie à après l'hétérobiographie : groupe adverbial déictique *tout à l'heure*, adverbe *quand* + verbe *terminer* au futur avec le déictique personnel *on* = nous,

Elle fait référence à la fictionnalisation : verbe *fabriquer* repris par le verbe *inventer*

Elle fait référence à son travail et au travail de A : première personne du singulier avec le groupe verbal *essayer de te raconter*, verbe *inventer* utilisé par deux fois, forme forte *toi*, pronom personnel *tu* avec le verbe *arriver* à la forme négative

> *RRM21 : le principe c'est ça notre but c'est d'écrire fabriquer une deux ou trois histoires de fabriquer une histoire à partir d'éléments qu'on tirera au sort par exemple tout à l'heure on tire les cartes au hasard quand on aura terminé et on fabrique on invente une histoire à partir des cartes et moi j'essaie de te raconter une histoire à partir des cartes et d'un personnage adulte ou alors d'un animal ou toi aussi*
>
> *RRA21 : ouais*
>
> *RRM21 : que j'invente*
>
> *RRA22 : ouais*
>
> *RRM23 : que j'invente à partir de ce que tu as pu dire et à partir de ce que j'ai pu dire des personnes c'est pas grave si toi tu n'y arrives pas ce n'est pas grave*

Elle pose l'histoire facultative d'un point de vue vertical

Elle fait référence à la difficulté : conjonction *si* avec la forme forte *toi*, pronom personnel *tu* avec le verbe *arriver* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif et à la forme négative, locution verbale à la forme négative *ce n'est pas grave*, conjonction *si* + verbe *inspirer* à la forme négative au passé composé deuxième personne du singulier,

> *RRM23 : (…) c'est pas grave si toi tu n'y arrives pas ce n'est pas grave (…) si tout à l'heure tu n'es pas trop inspiré pour construire une histoire*

Elle fait référence à un travail ultérieur

Elle fait référence aux planches de manière déictique avec le démonstratif *là*

Elle fait référence à ce qu'il y a dessus : verbe *mettre* première personne du singulier au passé composé, présentatif *y en a*,

Elle fait référence à ce que A peut en faire : verbe *mettre* au futur avec le déictique personnel *on* = nous, verbes *emmener* et *réfléchir* au présent deuxième personne du singulier,

> *RRM23 : (…) je te laisserai ce qu'on aura fait ensemble (ouvre le sac et donne la pochette) tu vois là //// tu vois j'ai tout mis (montre le document) y en a cinq et donc si tout à l'heure tu n'es pas trop inspiré pour construire une histoire on mettra un petit numéro là-dessus et ça tu l'emmènes tu réfléchis (…)*

M évoque la phase deux

déictique temporelle adverbial *et après*

nombre des rencontres : adjectif numéral *trois* + substantif *fois*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence à l'activité de fictionnalisation par l'emploi du syntagme nominal *nom d'auteur*

RRM23 : (…) et après on se voit trois fois et après tu choisis un nom d'auteur si tu y penses tu peux inventer ton nom d'auteur (…)

M récapitule

Elle fait référence au projet global : groupe verbal *faire un recueil*, présentatif *c'est* + anaphorique *ça* + futur proche *faire* avec le déictique personnel *on* = nous + adverbe ensemble, déictique personnel *on* = nous + verbe *être* + unité syntagmatique *faire un recueil*

Elle fait référence à l'étape précédente : groupe verbal *regarder le film* au passé composé avec déictique personnel *on* = nous,

Elle situe l'étape actuelle : déictique personnel *on* = nous + verbe *être* au présent + démonstratif déictique *là*

Elle fait référence à l'étape de révision : déictique personnel *on* = nous + verbe *avoir* au futur + groupe verbal faisant référence au volume avec le verbe *intégrer* + le groupe verbal avec le substantif *ton histoire* et le substantif *les histoires des autres*

RRM31 : (…) et donc tu vois faire un recueil c'est ça qu'on va faire ensemble (…)

RRM32 : on est sur faire un recueil ensemble (montre le document) on a regardé le film on est à l'étape là après on aura à intégrer ton histoire avec les histoires des autres (…)

Elle répète le nombre des rencontres : présentatif *il y a* + adjectif numéral *cinq* + substantif *rencontres*

RRM32 : (…) il y a 5 rencontres pour construire tout ça

Elle fait référence au voyage : déictique personnel *on* = nous + verbe *aller* au futur + indication de la ville *Paris*.

RRM32 : (…) et ici on ira à Paris (…)

Finalement, M propose de commencer : déictique personnel *on* = nous + verbe *aller* au présent et verbe *se lancer.*

RRM37 : on y va on se lance ↑ ///

A interagit avec M tout au long de l'explicitation du projet ; ceci permet de comprendre que les explicitations suivent aussi les interventions de A.

En arrivant dans la salle, A est surpris de voir l'installation de M : interjection oh et pose la question avec présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi.*

RRA1 : (en arrivant dans la salle) Oh c'est quoi ↑

M commence donc par faire un énoncé métalinguistique avant de se présenter. Il fait une succession d'interventions réactives positives avec le mot phrase *oui*. Puis, lorsque M fait référence au recueil des contes du sac percé, A fait une intervention réactive initiative en informant M de sa lecture. Un échange a donc lieu sur sa lecture de RRA7 à RRM12.

RRA7 : j'en ai déjà lu une histoire qui est là-dedans

Lorsque M évoque le film par le titre et le surnom, A fait référence au prénom du personnage.

RRM14 : la particularité c'est que moi ce que je propose c'est de faire un conte de résilience ou une histoire de résilience c'est-à-dire que le personnage comme dans vipère au poing Brasse Bouillon

RRA14 : jean

Lorsque M explicite les unités thématiques qui vont servir d'appui, A fait référence à une situation des personnes du film. Il coopère à l'interaction qui a lieu.

RRM16 : et on s'intéresse aux actions réactions de ce personnage là on s'intéresse à sa situation de vie après tu te souviens vipère au poing

RRA16 : ils allaient pas à l'école

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Lorsque M évoque le projet avec les étapes, le nombre des rencontres, A pose la question du temps : question intonative avec le démonstratif *ça* + groupe verbal temporel *mettre du temps à se faire*

RRA32 : ça met du temps à se faire ↑

Ainsi, suite à cette intervention, M évoque différents temps

Le temps des rencontres : déictique personnel *on* = nous + verbe *voir* + indication du temps des rencontres avec le groupe nominal temporel toutes les deux semaines

Celui de la fin des rencontre : adverbe jusque + indication du mois *février*

Celui des vacances : verbe *compter* première personne du singulier au présent + substantif *vacances*

Le temps pour faire le livre et la fin du projet : présentatif *c'est* + indication du mois *juillet*

RRM33 : bah justement on se voit une fois toutes les deux semaines (…) cela fait à peu près jusqu'en février parce que je compte les vacances (…)

RRM34 : bah oui je compte les vacances les vacances tout le monde n'est pas là forcément et puis après c'est en juillet que ce sera prêt le livre vraiment sur Paris

A fait une intervention réactive initiative évoquant sa situation dans le foyer : verbe partir première personne du singulier au présent de l'indicatif + indication de la date avec le mois juin.

RRA34 : je pars en juin

A la suite de cette intervention, M informe A de la discussion avec le directeur du foyer sur le voyage à Paris.

1.1.24.2 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral

Ouverture de l'hétérobiographie avec précision sur le fonctionnement de l'échange, continuité sur le thème des relations

M ouvre la séquence avec les verbes *aller* et *se lancer*. Elle ouvre sur la séquence hétérobiographie avec le verbe *commencer* + la référence à l'hétérobiographie avec le substantif *vécu.* Toutefois, elle fait aussi référence au fonctionnement interlocutoire avec la construction phrastique : d'un côté, elle fait référence à son énoncé avec la forme forte *moi* + verbe *donner* au futur proche + groupe nominal complément *des exemples* et de l'autre, à l'énoncé de A avec la forme forte *toi* + verbe *donner* au futur + groupe nominal complément sous forme possessive *tes exemples.*

RRM37 : on y va on se lance /// donc on commence par le vécu / le vécu donc moi je vais te donner des exemples / des personnes et toi tu me donneras tes exemples

Elle évoque ici le principe de l'échange renvoyant au lancement du récit oral : conjonction *si* + présentatif *il y a* + groupe nominal *des choses communes* et alternative *ou pas*.

Elle situe le thème de l'hétérobiographie : verbe *présenter* au futur proche + référence à l'hétérobiographie avec le groupe nominal déictique *les personnes là* + référence au thème de la rencontre introduite par l'expression adverbiale *du point de vue* + adverbe restrictif *uniquement*.

RRM37 : on y va on se lance /// donc on commence par le vécu / le vécu donc moi je vais te donner des exemples / des personnes et toi tu me donneras tes exemples s'il y a des choses communes ou pas donc moi je vais te présenter les personnes là du point de vue des relations uniquement

M renvoie à plus tard les autres thèmes : elle les cite + verbe *aller* au futur proche première personne du singulier forme négative, déictique personnel *on* = nous + verbe *parler* au futur + référence temporelle ultérieure avec le groupe nominal déictique *prochaines fois.*

RRM37 : (…) je ne vais pas aller dans la communication projet temps espace par contre on en parlera les prochaines fois (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Finalement, M cite les prénoms des personnes faisant l'objet de l'hétérobiographie : verbe *parler* au futur proche et prénoms

RRM37 : (…) je vais te parler de lorène de Germain de Johnny de Myriam de Franck de marina d'hervé bazin

Elle précise son point de départ hétérobiographique : futur proche du verbe *aller* première personne du singulier

RRM37 : (…) je vais partir de lui là

Elle présente la nature des livres : présentatif *c'est* + référence au genre et déictique démonstratif ça + présentatif *c'est* au pluriel + référence au genre. Elle explicite avec la locution métalinguistique *c'est-à-dire* et elle explicite la fictionnalisation avec les verbes *transformer*, *modifier* et l'objet de la modification

RRM37 : (…) c'est un roman autobiographique et ça ce sont des récits de vie

RRM38 : c'est-à-dire qu'ils ont raconté leur histoire en la transformant un peu pour l'époque là ce que les personnes ont modifié dans les récits le nom et les lieux

M introduit enfin l'unité thématique *relations* en partant effectivement du film Vipère au poing : verbe métalinguistique *commencer* au présent de l'indicatif première personne du singulier + évocation du surnom du personnage + indication de la relation avec la définition de la nature de la relation avec l'adjectif *difficile* et de la personne avec laquelle elle est difficile avec le groupe nominal *avec la mère*.

RRM38 : (…) si je commence par Brasse Bouillon la relation était difficile avec la mère

M n'enchaîne pas sur d'autres relations, elle définit tout d'abord l'adjectif *difficile* par l'évocation de plusieurs adjectifs et elle lance A sur cette définition par une question métalinguistique introduite par le terme interrogatif *est-ce que*

RRM39 : (…) alors difficiles cela veut dire pénible terrorisant stressant cela voulait dire euh pour eux // est-ce que pour toi cela veut dire un autre mot ↑

Dans la mesure où A fait une intervention réactive négative, M ouvre l'hétérobiographie sur les autres personnes en RRM40.

RRA39 : euh /// non pas trop

En RRM40, M est dans la continuité hétérobiographique : elle évoque les relations pour un ensemble de personnes sans changer de thèmes horizontalement, ni verticalement. Elle fait des énoncés métalinguistiques dans son hétérobiographie pour garder le contact avec A

RRM40 : (…) là je te décris la situation je te pose la situation (…)

RRM41 : (…) alors tu vois je t'ai posé la situation (…)

Ouverture et fermeture du récit oral

En RRM43, M fait une intervention d'ouverture du récit oral : une première formulation est d'abord générique, elle est introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et l'emploi du substantif *situation* et une seconde formulation cible sur le thème avec l'emploi de l'unité thématique dans sa totalité. A fait une intervention réactive négative de fermeture du récit oral par l'emploi du mot phrase *non* et de la locution adverbiale négative *pas trop*.

RRM43 : donc il y a plusieurs situations / est-ce que toi cela te fait penser à une situation pour toi une expérience familiale difficile ↑

RRA43 : non pas trop /

M poursuit sur l'ouverture du récit oral en répétant le mot phrase sous forme interrogative intonative. A fait à nouveau une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RRM44 : non ↑

RRA44 : non

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M relance l'ouverture du récit oral par une question directe intonative : elle pose d'emblée l'objet de sa question avec le substantif *relation familiale* à la forme possessive *tes* et la question avec la locution verbale *ça va*.

RRM45 : du point de vue de tes relations familiales ça va ↑

A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase ouais qui équivaut à du point de vue de mes relations familiales ça va.

RRA45 : ouais

Il n'ouvre pas le récit oral sur les relations difficiles. M relance en reformulant : présentatif *il y a* sous forme négative + reprise du thème *difficile* sous forme substantivée *difficultés* + après une pause référence aux parents de A avec le groupe nominal *les parents*. A fait une intervention réactive négative *non* qui équivaut à il n'y a pas de difficultés avec les parents

RRM46 : il n'y a pas de difficultés ↑ / les parents ↑

RRA46 : non

A la suite de cette intervention réactive, M ouvre l'hétérobiographie sur les actions par une question stéréotypée de poursuite intonative à laquelle A répond par une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

RRM47 : donc on continue ↑

RRA 47: ouais

Au cours de cette séquence, il y a Hé mais pas d'enchaînement sur la séquence ré.

Ouverture de l'hétérobiographie sur l'unité thématique actions-réactions avec continuité sur trois catégories et ouverture sur le récit oral

M énonce l'unité thématique en la montrant sur le tableau et lit toutes les catégories.

RRM48 : donc là on a les actions et les réactions de chacun ce que fait lorène alors si tu te souviens on a apprendre avoir un projet se définir gérer le ressenti adopter une attitude

Puis, elle commence l'hétérobiographie sur la catégorie *gérer le ressenti* : référence à une personne en citant son prénom, question rhétorique et énoncé de la catégorie de manière déictique et explicite.

RRM 49: ce que fait lorène fait eh ben ici (se lève et montre) elle gère le ressenti (…)

M poursuit sur la catégorie *se définir* : localisation spatiale et énoncé de la catégorie, explicitation de la catégorie introduite par une formulation métalinguistique *cela veut dire*

RRM 49: (…) tu vois comme je dis ici se définir cela veut dire (…)

Un échange a lieu sur la dénomination donnée par la personne de Lorène à son beau-père de RRA49 à RRA51. M poursuit l'hétérobiographie sur la catégorie *se définir*, puis enchaîne sur la catégorie *apprendre* avec la reformulation verbale *mener l'enquête* en RRM56. M poursuit sur cette catégorie jusque RRM61. M fait une intervention d'ouverture du récit oral avec sa question stéréotypée simple

RRM61 : ils ne servent à rien / donc voilà il y a plusieurs réactions / est-ce que cela te fait penser à des choses / pour toi ↑

A fait une intervention de fermeture du récit oral avec le mot phrase *non* répété deux fois qui équivaut à *cela ne me fait pas penser à des choses*.

RRA61 : non non

M poursuit donc sur l'hétérobiographie.

Poursuite sur l'hétérobiographie de l'unité actions réactions sur la catégorie adopter une attitude et ouverture sur le récit oral relancé

M propose et explicite la poursuite de l'hétérobiographie sur l'unité thématique *actions réactions :* question et formule stéréotypées de poursuite avec le pronom personnel

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

déictique *on* + verbe *continuer*. En effet, à la question de M, A fait une intervention réactive positive répétée deux fois, alors M poursuit.

RRM 62: non donc on continue sur les actions réactions ↑ /

RRA62 : oui oui

RRM63 : donc on continue dans les actions réactions

M poursuit sur la catégorie *adopter une attitude* qu'elle cite dans un groupe complément

RRM63 : (…) il y a le fait d'adopter une attitude (…)

M ne poursuit pas sur la catégorie avoir un projet ; elle fait une intervention d'ouverture du récit oral en RRM64 par sa question stéréotypée

RRM64 : est-ce que cela te fait penser à des choses pour toi ↑ ////

Après une pause de cinq secondes, A fait une intervention réactive négative qui n'ouvre pas le récit oral.

RRA64 : ///// non

M relance le récit oral par une explicitation sur le résultat de ce qui sera dit à deux reprises : avec le verbe rester. Toutefois, A n'ouvre pas le récit oral par son intervention réactive négative.

RRM65 : non ↑ t'es sûr ↑ tu sais tout ce que tu dis là reste avec nous hein

RRA 65: oui

RRM66 : reste ici

RRA66 : ////// non

A réitère cette intervention après une absence de réponse de M.

RRM67 : /////

RRA 67: non

Finalement, M ouvre l'hétérobiographie sur l'unité suivante. Il y a rupture dans l'hétérobiographie sur les actions puisqu'elle n'aborde pas la catégorie *avoir un projet*.

Ouverture de l'unité thématique situation de vie après avec déplacement thématique et rupture dans l'enchaînement interlocutoire thématique

M lance la poursuite de l'hétérobiographie par son intervention stéréotypée de poursuite sous forme déclarative

RRM68 : (…) alors on continue /

M aborde l'unité thématique

en récapitulant sur ce qui vient d'être énoncé : verbe *vivre* au passé composé troisième personne du pluriel *elles* faisant référence aux personnes + syntagme nominal faisant référence à l'unité thématique *relation difficile*, référence à l'unité thématique *actions réactions* avec le verbe *réagir* conjugué à la troisième personne du pluriel

par une question rhétorique répétée deux fois : *qu'est-ce qu'elles font après*

RRM68 : (…) elles ont vécu une relation difficile elles ont réagi et qu'est-ce qu'elles font après / qu'est-ce qu'elles font après / (…)

M aborde cette unité en faisant référence au film et évoque une *situation de vie après* avec la catégorie *établissement* avec le substantif *école*.

RRM68 : (…) donc on a vu Brasse Bouillon il va à l'école (…)

Toutefois, M fait un déplacement thématique puisqu'elle aborde les *transformations* : elle fait référence à la *situation de vie agréable* pour le personnage du film : verbe *voir* avec le pronom personnel déictique *on* = nous et localisation dans le film avec les locutions adverbiales *au début* et à la fin et les substantifs *images* et *générique* et localisation après la situation de vie avec la locution adverbiale *et après*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M énonce l'unité *situation de vie* mais aborde en réalité l'unité *transformations* puisqu'elle évoque les *transformations* et précisément les catégories *choix et construction* à partir des verbes *changer, faire pareil, développer, avoir des amis, copains*.

RRM68 : (…) et après on le voit dans les images du début et les images de la fin qu'est-ce qu'il fait il a sa maison et à la fin dans le générique on a lu qu'il avait des enfants et après si on dit situation de vie après cela veut dire ce qui change dans les relations est-ce qu'elles font pareil que leur parent ou pas // c'est une question du coup / puisque Brasse Bouillon découvre que sa mère est comme ça parce que ses grands-parents n'ont pas été cools avec elle / alors pour toutes ces personnes elles veulent développer de bonnes relations bonnes relations // c'est ça qui est important pour lorène pour Myriam / c'est à l'école avoir des amis alors Barbara pour elle c'est très important c'est d'avoir des copains (…)

En effet, M continue d'aborder l'unité *transformations*. Elle fait référence aux catégories

catégorie *actions-réactions reprises* : verbe *voir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe *mettre* au passé composé première personne du singulier

RRM69 : (…) tu vois quand j'ai mis action / réactions reprises (…)

catégorie *construction* avec l'énoncé de la catégorie et le verbe *construire*

RRM70 : (…) construction c'est construire

catégorie *récit* : verbe *mettre* au passé composé première personne du singulier + énoncé de la catégorie *récit*

RRM70 : (…) j'ai mis récit (…)

catégorie *choix* : référence déictique avec le verbe *voir* deuxième personne du singulier + présentatif *il y a* + démonstratif déictique *ça* + énoncé de la catégorie au pluriel

M fait une rupture dans l'interaction thématique : M fait une intervention d'ouverture sur une intervention de A ; son intervention n'est pas une intervention du récit oral mais renvoie à une évaluation de ce qui est dit : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier.

RRM75 : /// qu'est-ce que t'en penses de ce que je te dis /// de ce que je t'ai raconté sur les personnes ↑

A fait une intervention réactive évaluative dans la continuité de cette question. Finalement, M fait une intervention d'ouverture du récit oral.

Ouverture du récit oral : thématique inversée ?

M pose sa question stéréotypée pleine comportant les éléments des choses des points communs des différences

RRM80 : et toi cela te fait penser à quoi ce que tu vis a vécu est-ce que cela te fait penser à des choses des points communs des différences ↑

A hésite à répondre : interjection *bah euh* puis fait une intervention réactive initiative en RRA82. Un récit oral dialogal débute en RRM83 et se poursuit jusque RRA118. Ce récit oral est posé comme différent de ce qui a été par M : présentatif *c'est* et substantif *contraire*.

RRA 82: bah euh moi c'est un peu le contraire

A évoque l'idée que ce n'est pas des relations difficiles de la part des parents mais lui qui était difficile : présentatif *c'est* à l'imparfait + forme forte *moi* + verbe *faire des bêtises* ; groupe nominal possessif première personne du singulier *mes parents* + verbe *embêter* à l'imparfait et la forme négative

RRA83 : c'était moi qui faisais les bêtises / :: et bah mes parents ne m'embêtaient pas quoi c'était moi qui faisais des bêtises /// eh euh c'est ça

A précise le genres de bêtises : elles ont rapport à l'école, aux professeurs et aux devoirs et donc peuvent faire référence à l'unité thématique temps avec le rapport aux activités

RRA84 : bah c'était à l'école /

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRA88 : c'est parce que y avait des trucs que je voulais pas faire alors du coup je leur disais non je voulais pas faire mes devoirs enfin voilà

A précise les *réactions* des parents : expression du ressenti, verbe *punir* et *faire des lignes* évoquant peut-être ici la catégorie *avoir un projet scolaire* pour le fils.

RRA 85: bah ils étaient pas contents et du coup ils me punissaient et voilà

RRA89 : qu'est-ce que c'était / bah soit je n'avais pas le droit d'aller avec mes copains dehors ou sinon j'avais du travail à faire écrire des lignes

A précise la *situation de vie après* : verbe *arriver* au présent de l'indicatif première personne du singulier + déictique spatial *là*

RRM99 : alors du coup la situation de vie après c'est ici alors

RRA99 : bah j'arrive là

M glisse sur les *transformations*. Alors que M lui propose de préciser ce qu'il fait au foyer notamment à travers la catégorie actions réactions reprises explicitées par le verbe apprendre, A répond par une question.

RRM104 : est-ce que tu apprends des choses à faire des choses ↑

RRA104 : apprendre quoi par exemple

Finalement, M aborde la catégorie *avoir un projet* : elle pose une question directe totale sur l'existence d'un projet pour A. Face à sa réponse négative, elle repose la question sur cette catégorie qu'elle met en lien avec le projet de recueil : question totale avec réponse positive avec le mot phrase *ouais* répété deux fois.

RRM108 : (…) est-ce que tu as un projet ↑

RRA108 : non

RRM109 : est-ce que pour toi c'est un projet de faire un recueil ↑

RRA 109: ouais ouais

Finalement, M propose à A de passer à l'interaction thématique suivante. Toutefois, il s'agit d'un faux départ puisque M relance le récit oral.

Poursuite du récit oral : énoncé sur la situation de vie passée et présente

M fait une intervention initiative d'ouverture de l'interaction thématique 2 : conjonction *si* + verbe transformer à l'infinitif avec substantif l'histoire

RRM112 : alors si on s'amuse à transformer l'histoire là et toutes les histoires que je t'ai racontées (…)

Elle fait une rupture thématique puisqu'elle revient sur le vécu de A : référence aux propos de A avec le discours rapporté au discours indirect. Ses propos renvoient à la catégorie *situation de vie après* : verbe à l'imparfait, catégorie *autre famille* avec le syntagme *nominal famille d'accueil*, référence temporelle et spatiale avec le groupe nominal *avant de venir là*

RRM112 : (…) tu m'as dit que tu étais dans une famille d'accueil avant de venir avant de venir là ↑

A poursuit dans cette thématique puisqu'il fait une intervention réactive initiative sur sa situation de vie passée avant le foyer : locution adverbiale exprimant la chronologie *d'abord et après et après*, temps verbal à l'imparfait et au passé composé, désignation des lieux avec les groupes nominaux *petit foyer* et *famille d'accueil*.

RRA112 : d'abord j'étais dans un tout petit foyer et après j'étais en famille d'accueil et après j'ai été là

Un récit oral dialogal se développe sur cette situation de vie passée de RRM113 à RRA 118 sur cinq tours de paroles. Finalement, M fait une intervention d'ouverture de l'interaction thématique 2 en RRM119.

1.1.24.3 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Conter une histoire : séquence choisir puis séquence contage avec interventions de A au début

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M ouvre l'interaction thématique en même temps qu'elle ouvre la séquence *conter*. En effet, elle emploie le verbe transformer à la première personne du singulier

RRM119 : alors si je transforme moi alors si je transforme // (…)

Toutefois, il se pose un problème à M car elle ne peut pas transformer ce que A n'a pas abordé. M commence par la séquence *choisir* qu'elle propose à A : verbe *prendre* au présent de l'indicatif avec le pronom personnel déictique *on* + modalité déontique *il faut* + verbe infinitif *choisir*.

RRM119 : (…) on prend relation puisqu'on était sur relation par contre euh il faut choisir ici

A est dans la poursuite de cette séquence thématique puisqu'il propose un choix par l'emploi du même déictique *on* et du même verbe *prendre*

RRA119 : on peut prendre ça ah bah non

M fait une ouverture sur la séquence faire une histoire à partir d'une question totale en RRM145.

RRM145 : et toi est ce que tu en as une ↑

A ne répond pas. M relance alors cette narration en proposant de changer le choix des cartes : elle fait une hypothèse sur le nombre avec la conjonction *si* + l'adverbe *trop* ; elle fait une proposition avec le verbe *prendre* et le nombre avec l'adjectif numéral *une* et la négation restrictive *que*

RRM146 : si tu en as trop de cartes eh ben on en prend qu'une on en prend qu'une on en prend qu'une hein

Face à l'absence de réponse de A pendant dix secondes, M poursuit dans la séquence faire une histoire en lui offrant des possibilités : verbe modal *pouvoir*. A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* répété deux fois.

RRM147 : tu peux t'aider des histoires que tu connais tu prends des morceaux de tout hein

RRA147 : ouais ouais

M poursuit sur la manière de procéder en RRM148 : verbes *prendre, mélanger, faire, s'appuyer* et manière de prendre, de mélanger, de faire et de s'appuyer : *exemples, comme tu veux, sur ce que tu connais*

RRM148 : même des histoires que je t'ai racontées tu prends des exemples tu mélanges tu fais comme tu veux tu t'appuies sur ce que tu connais hein

A ne répond pas pendant 50 secondes puis pose une question sur une catégorie : présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + substantif *projet*. Finalement, A pose les choix qu'il est en train de faire en RRA149 et RRA150. Il lance sa narration : pause, soupir et rire puis à nouveau une pause et enfin une interjection. Suite à l'invitation de M, A fait une narration en RRA113.

1.1.24.4 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, M fait un énoncé hétérobiographique avec rupture puisqu'elle n'aborde pas toutes les catégories de l'unité thématique expérience familiale difficile, actions et de celle des situations de vie après. A ne fait pas de récit oral sur les relations puis fait un récit oral qu'il pose comme contraire du point de vue des thématique. L'hétérobiographie s'est faite dans la continuité des catégories sans intervention de A sur ces catégories. Une interaction thématique hé/ro existe puisqu'il y a deux séquences Hé qui conduisent à une séquence de récit oral.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.25 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.25.1 Echange pluriel

M a rencontré A dans la salle à manger pendant qu'il était en train de goûter : comme A lui a demandé si elle avait son histoire, M la lui a donné pendant qu'il goûtait. En entrant dans la salle d'activités, A montre à M ce que lui a donné Mé. En même temps, M lui demande s'il a son histoire, M a vu qu'il l'avait laissée sur la table de la salle à manger. A va donc la chercher. En revenant, il veut lui montrer ce que Mé lui a donné. M regarde donc. A lui explique : il s'agit d'un kit sécurité pour interdire l'accès à sa chambre. Finalement, un échange a lieu sur son histoire réalisée en RR1.

1.1.25.2 Interaction thématique 1

Plusieurs interventions d'ouverture et rupture puis reprise

M fait plusieurs interventions d'ouverture sur l'hétérobiographie : formule stéréotypée sous forme de question intonative avec le déictique personnel *on* = nous.

RCM7 : alors on continue ↑

Suite à l'intervention réactive positive de A, question sur les pensées de A dans l'intervalle de temps : verbe *penser* + locution nominale temporelle *depuis le moment*

RCM8 : est-ce que tu as pensé à des choses depuis le moment où on s'est vu ↑

Suite à l'intervention réactive négative de A, M situe le thème précédent : pronom déictique personnel *on* = nous + verbe *faire* au plus-que-parfait + substantif *relation* répété deux fois et pronom déictique personnel *on* = nous +verbe *parler* + substantif pluriel *relations*

RCM9 : non / alors tu te souviens on avait fait ça relation / on avait fait relation / on avait parlé des relations

Enfin, M situe le thème de la rencontre : adverbe temporel déictique *aujourd'hui* + groupe verbal avec le verbe de parole en forme infinitive *proposer de parler* + énoncé du thème de la rencontre avec le substantif *communication*

RCM11 : aujourd'hui moi je te propose de parler de la communication (…)

M rappelle le schéma narratif : pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *dire* au plus-que-parfait + énoncé de l'unité *expérience familiale difficile*. Elle rappelle la manière de faire : verbe *parler* au plus-que-parfait première personne du singulier + énoncé de la thématique avec le substantif *relation* au pluriel, énoncé de l'unité *actions réactions* avec la proposition *comment ils avaient réagi*, énoncé de l'unité *transformations* avec l'adverbe *après* et l'énoncé de l'unité avec les propositions *ce qu'ils avaient fait après et comment ils avaient transformé.*

M rappelle en même temps le fonctionnement interactionnel et l'organisation interactionnel : adverbe *après* + verbe *faire* au plus-que-parfait à la première personne du singulier + objet de l'action avec le substantif *histoire* et verbe *faire* au plus-que-parfait à la deuxième personne du singulier

RCM11 : (…) on avait dit expérience familiale difficile moi je t'avais parlé de toutes les personnes j'avais parlé des relations j'avais dit comment ils avaient réagi après je t'avais dit comment ce qu'ils avaient fait après comment ils avaient transformé et après moi j'avais fait une histoire et toi aussi tu avais fait une histoire // (…)

Suite aux interventions réactives positives de A, en RRM12, M fait une nouvelle intervention d'ouverture de la thématique de la rencontre : adverbe déictique *aujourd'hui* + verbe futur proche *parler* + référence à la thématique avec le substantif *communication*.

RCM12 : donc aujourd'hui comme on a déjà parlé des relations on va parler de la communication // (...)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Toutefois, M fait une rupture thématique puisqu'elle n'entame pas l'hétérobiographie ; elle lance A sur la définition du thème : question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*

RCM12 : (…) alors la communication est-ce que cela te dit quelque chose ↑

Face à l'intervention réactive hésitante de A avec l'interjection *bah*, M resitue sa question avec la première unité thématique qu'elle énonce

RCA13 : bah

RCM13 : ce que je mets dessous moi ce qui va être dessous en tant qu'expérience familiale difficile ↑

A suit M dans la rupture thématique puisqu'il aborde un élément de la communication avec le verbe *parler*. La réponse de A en RCA14 avec l'emploi du terme de manière *comment* implique que c'est le jeune qui parle et non que ce sont les parents qui parlent au jeune. Ainsi, M cherche à centrer la réponse de A sur une expérience difficile pour le jeune et non pour les parents : réénoncé de la thématique et de la première unité thématique de manière explicite et de manière déictique avec l'indication de la couleur de la carte.

RCA14 : bah euh les parents fin comment leur parler tout ça

RCM14 : la communication on est toujours dans expérience familiale difficile on est sur le rose [tu te souviens

Suite à l'intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui a chevauché la fin de la réplique de M, A fait une pause de quatre secondes, M enchaîne alors sur un énoncé hétérobiographique.

Continuité et rupture thématique sur l'unité expérience familiale difficile

M commence l'hétérobiographie en évoquant des aspects pluriels et génériques : présentatif *il y a* + groupe nominal *plusieurs choses* et en énonçant toutes les catégories ayant trait à cette unité en RCM15 et RCM16 introduites par le présentatif *il y a*.

RCM15 : on est là avec le vécu des personnes alors il y a plusieurs choses dans la communication y a euh le fait d'avoir ou non de parler le fait d'être appelé ou non par son prénom y a le fait de vivre certaines situations de communication

RCM16 : et puis aussi y a certaines situations que l'adulte peut créer inventer / / et puis y a aussi le fait que on communique mais pas par la parole

Les seules ruptures portent sur les questions que A énonce en RCA15 sur une catégorie

RCA15 : (fronce les sourcils) c'est quoi ↑

RCM15 : euh je vais t'expliquer par exemple comment cela se passe pendant les repas

RCA16 : ah ouais

M commence par la catégorie *avoir le droit ou non de parler* : locution adverbiale *donc d'abord* + énoncé de la catégorie.

RCM17 : (…) donc d'abord avoir le droit ou non de parler /(…)

Toutefois, il y a une rupture dans l'énoncé puisque M interroge A sur les personnes faisant l'objet de l'hétérobiographie. Un échange a lieu sur les personnes de RCM17 à RCA26. M reprend l'énoncé hétérobiographie en RCM26 : embrayeur discursif *alors* + énoncé de la catégorie. M poursuit sur cette catégorie jusque RCA45. Il y a un ensemble d'échanges sur la situation de Germain suite à la présentation de son livre.

RCM26 : alors avoir le droit ou pas de parler (…)

En RCM45, M poursuit sur la catégorie usage des termes d'adresse jusque RCM57. Elle ouvre cette catégorie par l'emploi de l'unité syntagmatique verbale *avoir son prénom*. M poursuit sur le surnom, les insultes.

En RCM57, M enchaîne sur la catégorie situations de communication : embrayeur discursif *donc* + locution d'embrayage *autre chose* + énoncé de la catégorie. Elle se poursuit jusque RCM70. En RCM71, M entame l'hétérobiographie sur la catégorie *communication non verbale*, catégorie qui est reformulée : locution adverbiale *par*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

exemple + présentatif *c'est* + adverbe *aussi* + verbe infinitif *communiquer* + groupe complément *de manière non verbale*.

RCM71 : par exemple je t'ai dit la communication c'est aussi communiquer de manière non verbale (…)

En RCM74, M fait une double rupture thématique.

Double rupture thématique et continuité sur le récit oral

En RCM74, M fait une double rupture thématique puisqu'elle récapitule sur les catégories abordées avec notamment l'expérience d'une autre personne qu'elle n'a pas encore citée, évocation du prénom, et puisqu'elle lance le récit oral par une intervention d'ouverture stéréotypée simplifiée. Toutefois, elle complète cette question par une question plus ciblée à la fois sur la catégorie *avoir le droit de parler* avec le groupe modal *pouvoir parler librement* et la catégorie *situation de communication* avec l'indication du lieu avec préposition et substantif *à table*.

RCM74 : donc tu vois la communication c'est pouvoir parler ne pas pouvoir parler c'est vivre certaines situations entendre certains propos entendre certains prénoms entendre des reproches ou alors comme thierry il assiste aux rencontres aux disputes entre les parents ou si les gendarmes viennent avec les gendarmes ou si les gendarmes viennent avec la mère et les gendarmes cela monte tout de suite et puis tu vois il y a plein de situations comme ça // alors toi est-ce que cela te fait penser à des choses la communication // est-ce que tu pouvais parler librement par exemple à table

A fait une intervention réactive positive. Un récit oral dialogal a lieu jusque RCA82 sur **huit tours de paroles**. M reprend dans ce récit dialogal des questions sur

catégorie *parler* avec le verbe *expliquer*

RCM75 : quand tu rentres de l'école tu peux expliquer tout ce que tu fais ↑

catégorie générique : avec l'énoncé de la catégorie situation de communication

RCM76 : y a d'autres euh certaines situations de communication qui te parlent ici ou y en a d'autres que toil

catégorie *terme d'adresse* : avec l'unité syntagmatique verbale *être appelé par ton prénom*

RCM77 : et être appelé par ton prénom ↑

catégorie *certaines paroles* : avec les substantifs *interrogatoire, reproche*

RCM78 : et des interrogatoires ↑

RCM81 : // est-ce qu'il y a d'autres choses sur la communication // les reproches pour toi ↑

Finalement, M fait une intervention d'ouverture de l'unité thématique *actions-réactions*.

Unité thématique actions-réactions avec continuité sur les catégories et ouverture sur le récit oral

Avant d'entamer cette séquence, M s'enquiert de l'état de A : question stéréotypée simple et reformulée : *tout va bien* et *ça va*

RCM82 : tout va bien // ça va ↑

RCA82 : ouais

Suite à l'intervention réactive positive de A, M fait une ouverture de l'hétérobiographie sur les *actions réactions* par une question rhétorique avec le verbe *réagir* conjugué au présent de l'indicatif et à la troisième personne du pluriel.

RCM83 : alors comment ils réagissent (…)

M commence l'hétérobiographie sur la catégorie *apprendre* de manière déictique avec le démonstratif *là* et avec le verbe *comparer*.

RCM84 : (se lève) tu vois on est là ils vont comparer

En RCM86, M aborde la catégorie *adopter une attitude* en l'énonçant explicitement

RCM86 : adopter une attitude (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RCM88, M enchaîne sur la catégorie *se définir* qu'elle énonce explicitement et déictiquement avec l'adverbe *là*

RCM88 : se définir tu vois là (…)

En RCM93, M enchaîne sur la catégorie *avoir un projet* qu'elle énonce explicitement et déictiquement avec l'adverbe *là* et sur la catégorie *gérer le ressenti* qu'elle énonce explicitement après une pause.

RCM93 : donc avoir un projet là (…) // gérer le ressenti (…)

Finalement, M fait une intervention d'ouverture en RCM93 sur le récit oral par une question qui est ciblée sur trois catégories énoncées dans la question

RCM93 : (…) /// est-ce qu'il y a des choses qui te parlent à toi dans apprendre comment cela se passe euh adopter une attitude avoir un projet ↑

Récit oral discuté-interprété par M

A fait une intervention d'ouverture du récit oral par une intervention réactive initiative en RCA93. Il enchaîne sur la catégorie *adopter une attitude* qu'il énonce explicitement.

RCA93 : bah adopter une attitude quand je rentrais de l'école je savais que j'avais fait des bêtises j'allais dans ma chambre et tout ça

Toutefois, M fait une rupture dans la suite du récit oral. Elle commence une question sur la catégorie *se définir* qu'elle énonce explicitement puis elle interroge la position que A lui décrit :

Référence à ses réflexions et explicitation de ses interprétations sur le statut de A : *la question que je me pose*, question avec *est-ce que*, forme forte *toi*, verbe <u>être</u> et les substantifs *problèmes* et *solutions*

Reprise des propos au discours indirect : *tu m'as dit*

Justification de la reprise des propos en faisant référence au matériau enregistré : verbe *réécouter* au passé composé première personne du singulier

Référence à son discours intérieur : discours rapporté au discours indirect *je me suis dit*

Mise en analogie avec le schéma narratif : conjonction *comme* + pronom déictique *on* = nous + groupe complément *sur ces histoires-là* faisant référence au schéma narratif

RCM93 : et dans se définir comme Germain Myriam // (…)/ alors moi la question que je me pose c'est est-ce que c'est toi le problème ou c'est toi la solution parce que l'autre jour c'est ce que tu m'as dit tu m'as dit ce n'est pas ça le problème le problème c'est moi j'ai du mal avec l'école / parce que j'ai réécouté c'est la question que je me suis posée en réécoutant c'est le problème ou la solution tu vois ce que je veux dire ↑

RCA93 : oui

RCM94 : tu m'as dit que c'était toi le problème parce que tu tu faisais ça à l'école

RCA94 : ouais

RCM95 : et moi comme on est sur ces histoires là je me suis dit est ce que c'est réactions là // tu comprends ce que je veux dire ↑

RCA95 : ah ouais ouais

RCM96 : tu vois ↑

RCA96 : ouais

RCM97 : tu réagis à l'école parce que il y a autre chose qui te plaît pas // tu vois / je me suis dit le fait que tu réagisses par rapport à l'école est-ce que il y a avant quelque chose qui te plaît ↑

Finalement, M poursuit sur l'hétérobiographie après avoir interrogé A sur sa volonté de poursuivre avec sa question stéréotypée formulée à la première personne du singulier

RCM98: je continue ↑

RCA98: ouais

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Suite à l'intervention réactive positive de A, M ouvre l'hétérobiographie sur l'unité *situation de vie après.*

Unité situation de vie après avec rupture et enchaînement sur l'unité transformations, ouverture du récit oral

M ouvre cette unité : référence à l'unité avec l'adverbe *après* + verbe *aller* troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif + indication spatiale avec l'adverbe *ailleurs*.

RCM99 : (…) après ils vont ailleurs des fois / Brasse Bouillon on a vu il va au collège

M fait référence à

la catégorie *établissement* avec la référence au collège pour le personnage du film désigné par son surnom,

RCM99 : (…) Brasse Bouillon on a vu il va au collège

la catégorie *sa famille* : verbe le groupe nominal possessif *leur famille*

RCM100 : ils restent dans leur famille (…)

la catégorie *autre* : énoncé de la catégorie après une locution alternative *ou alors* + la locution *par exemple* et l'exemple effectif donné à travers le verbe *fuguer* pour une personne qui est citée.

RCM100 : (…) ou alors autre par exemple lorène elle fugue

M fait une rupture thématique car elle n'aborde pas la catégorie *foyer* et enchaîne sur l'unité *transformations* sans lancer le récit oral pour A. Son enchaînement sur l'unité *transformation*s se fait de manière explicite et déictique : elle se lève et montre avec le terme déictique *ici* et elle énonce l'unité avec la proposition *ce qu'ils font après*

RCM100 : (…) // (se lève pour montrer) et puis aussi tu vois ici il y a en fait ce qu'ils font après (…)

M fait un énoncé hétérobiographique restreint : présentatif *il y a* + adjectif numéral *deux* + substantif *choses*

RCM100 : (…) en fait il y a deux choses (…)

Toutefois, M fait ici un énoncé hétérobiographique en suivant le schéma narratif de manière horizontale pour les personnes rencontrées :

elle part de l'expérience familiale difficile avec la catégorie *communication non verbale* par l'emploi du substantif *intonation*

elle évoque la catégorie *apprendr*e avec le verbe conjugué *apprendre* au passé composé et à la troisième personne du pluriel féminin *elles*

elle évoque la *transformation* avec la catégorie *choix* : verbe *choisir* conjugué au passé composé et à la troisième personne du pluriel féminin *elles* + objet du choix avec le substantif *métier*

Elle évoque bien les *transformations* puisqu'elle emploie les verbes *se resservir, se servir, transformer, suivre des formations*.

M conclut l'hétérobiographie

sur l'unité *transformation* : adverbe conclusif *donc* + présentatif *c'est* + anaphorique *ça* + verbe *transformer*

RCM103 : donc c'est ça transformer (…)

Sur le thème de la rencontre : adverbe conclusif *donc* + présentatif *voilà* + groupe nominal la *communication*

RCM104 : donc voilà la communication

Après avoir récapitulé en faisant référence à une personne, M fait une intervention d'ouverture du récit oral ciblé sur un endroit : substantif le *foyer*

RCM106 : est-ce que cela te parle ce que je te dis / et la communication au foyer ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

A fait une intervention réactive interrogative. Un échange a lieu jusque RCA108. M ouvre finalement l'interaction thématique 2.

1.1.25.3 Interaction thématique 2

Faire une histoire : choisir ensemble

M ouvre donc l'interaction thématique 2 sur la séquence faire une histoire : question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + pronom personnel *on* = nous + verbe *faire* + groupe nominal *une histoire*. A fait une intervention réactive positive exclamative avec le mot phrase *oui* marqué par une voix plus haute.

RCM109 : est-ce qu'on fait une histoire ↑

RCA109 : OUI

M ouvre alors sur le choix commun des catégories :

Terme interrogatif *qu'est-ce*

Pronom personnel déictique *on* = nous

Verbe *prendre*

Catégorie personnage explicitement énoncé

RCM110 : qu'est-ce qu'on prend comme personnage on choisit le même ou pas ↑

Un choix dialogal se déroule alors jusque RCA115. Puis, M ouvre la séquence narration.

Conter une histoire

En RCM116, M ouvre la narration monologale : modalité déontique *il faut* + verbe *réfléchir* première personne du singulier.

RCM116 : il faut que je réfléchisse

Finalement, en RCM118, M entame sa narration monlogale à partir de l'accroche

RCM118 : alors c'est l'histoire d'un extraterrestre qui vient (…)

Alors que M a terminé son histoire, elle fait une intervention d'ouverture de la séquence faire une histoire pour A.

Faire une histoire pour A

M lance A dans la séquence faire une histoire : énoncé interrogatif intonatif avec embrayeur discursif *alors* + terme de liaison *et* + forme forte *toi.*

A fait une histoire : il commence sa narration puis s'arrête pour poser une question sur le choix de la catégorie et finalement, fait dans la réplique suivante la narration de son histoire.

RCA118 : bah moi je suis en train de me balader et je peux prendre extraterrestre

RCM119 : bah oui bien sûr c'est toi qui a choisi

RCA119 : ouais j'ai vu un extraterrestre (…)

1.1.25.4 Synthèse de RC2

Du point de vue du projet, A s'inscrit dans l'ordre des interactions proposées : interaction1 puis interaction2 avec dans l'interaction1 un ordre dominant hétérobiographie/récit oral. Dans l'hétérobiographie, M suit son énoncé hétérobiographique avec quelques ruptures thématiques. M fait l'énoncé hétérobiographique de manière linéaire c'est-à-dire en abordant les catégories les unes à la suite des autres pour une unité et enchaîne ensuite sur le récit oral. En ce qui concerne les interventions de A, il est intervenu soit à la demande de M, soit de manière spontanée. Il y a continuité sur les unités et les catégories en Hé et il y a continuité entre hé et ro indiquant qu'il y a une interaction thématique linéaire. Il existe des Shé avec Ré

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Clément

1.1.26 Rencontre thématique sur les relations en RR1

1.1.26.1 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

De RRM1 à RRM13, M resitue le projet avec les différents éléments.

Le livre : verbe *écrire* + substantif *livre*

RRM 3: donc on écrit on écrit un livre (…)

Le voyage : groupe verbal *aller* + nom du lieu de la ville

RRM4 : donc en faire un à paris aller à paris

Les modalités de la poursuite du projet pour Cl malgré son départ en janvier : condition *si* + verbe *avoir* + adverbe *toujours* + groupe nominal faisant référence au maintien de la relation avec le substantif *coordonnées* et verbe *être* + adverbe *toujours* + substantif *contact*

RRM6 : même si tu es parti parce que si on a toujours tes coordonnées si on est toujours en contact avec toi on on fera en sorte que tu puisses venir à paris / j'ai vu ça avec monsieur L le directeur et c'est certain parce qu'il y a une autre jeune fille qui sera parti en janvier

La référence à la séquence *faire une histoire* : verbe *construire* + objet de la construction avec le substantif *histoire*

RRM8 : donc on construit une histoire (…)

La référence aux unités thématiques : avec le substantif *éléments* synonyme d'unités dans le groupe nominal *tous les éléments*

RRM8 : (…) tu te souviens avec tous les éléments (…)

La référence au film : énoncé du titre du film + énoncé de deux actions de Cl avec les verbes *analyser* et *décrire*

RRM8 : (…) tu te souviens tu étais très fort à analyser décrire Vipère au poing

Le premier moment : mise en lien de l'interaction thématique 1 avec l'interaction thématique 2 avec le groupe verbal *écrire faire une histoire* introduit par la conjonction *pour* et le verbe *partir* présent de l'indicatif pronom personnel déictique *on* = nous + le substantif *vécu* fait référence à l'hétérobiographie.

RRM9 : et donc je l'ai dit pour écrire faire une histoire on part du vécu (…)

L'interaction thématique 1 : référence à la séquence hétérobiographique avec le verbe *raconter* au futur proche et avec pour complément personnel *te* faisant référence à Cl et référence au récit oral avec le futur proche *demander* et avec pour complément personnel *te* faisant référence à Cl, verbes *dire* et *décrire* deuxième personne du singulier

RRM9 : (…) moi je vais te raconter le vécu des personnes et moi je vais te demander est ce que cela te fait penser à des choses à toi tu me dis oui tu me dis non tu me décris (…)

Référence au thème de la rencontre : verbe *faire* pronom personnel *on* = nous + déictique temporel d'*abord* + énoncé du thème avec le substantif *relation*

RRM9 : (…) on fait d'abord les relations (…)

Référence au nombre des rencontres : adjectif numéral *cinq* + substantif *fois* synonyme de rencontres

RRM9 : (…) on va se voir cinq fois (…)

Présentation du schéma narratif : locution constative *tu vois* + présentatif *il y a* + groupe nominal faisant référence aux unités avec l'adjectif numéral *cinq* + substantif *éléments*, M énonce ensuite toutes les unités

RRM9 : (…) tu vois il y a cinq éléments donc on voit les relations ensuite une ou plusieurs actions réactions ensuite la situation de vie après et ensuite les transformations (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Référence au récit oral avec l'unité *actions-réactions* : verbe *demander* au futur première personne du singulier + énoncé de l'intervention d'ouverture du récit oral sous forme affirmative + énoncé de toutes les catégories de l'unité

RRM9 : (…) et à chaque fois je te demanderai à chaque fois si cela te fait penser à des choses là action réaction apprendre avoir un projet gérer le ressenti se définir adopter une attitude je te demanderai à toi si cela te fait penser (…)

Référence à l'interaction thématique 2 : verbe *piocher* au futur deuxième personne du singulier, groupe verbal *faire une histoire* première personne du singulier au futur,

RRM9 : (…) et puis quand on aura terminé toi tu piocheras tu diras bah pour qu'on fasse une histoire (…)

Manière de faire : verbes *piocher, prendre* et *choisir* deuxième personne du singulier, verbe *raconter* première personne du singulier au futur + présentatif *c'est* au futur + groupe nominal *ton tour*

RRM10 : moi je ferai une histoire toi tu en feras une tu piocheras tu choisis celle que tu veux tu la poseras là ici on est sur ça sur relation ici tu en prendras une ici une

RRM12 : et moi je raconterai une histoire et après toi ce sera ton tour (…)

A plusieurs reprises, M expose la chronologie avec les adverbes *après, et après*, ou encore *à chaque fois, et puis*. L'hétérobiographie débute en RRM10 par la présentation des personnes : énoncé des prénoms, des noms et prénoms

RRM13 : alors donc moi je vais te parler de / je vais te parler de Myriam de lorène de Johnny Germain Franck

RRM14 : je vais te parler de jean Brasse Bouillon

RRM15 : voilà super parce qu'on a ça en commun

RRM16 : et aussi de jules renard poil de carotte

1.1.26.2 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral dialogal

Ouverture sur l'unité *expérience familiale difficile relations* avec une série de rupture

En RRM introduit l'unité thématique *relations* : verbe *parler* au futur proche + énoncé de l'unité avec le substantif au pluriel. M resitue cette unité dans l'unité plus globale *expérience familiale difficile* qu'elle énonce avec la locution métalinguistique *c'est-à-dire* + le verbe *être* avec le pronom personnel déictique *on* = nous.

RRM19 : (…) je vais te parler d'eux d'abord en lien avec les relations c'est à dire on est sur l'expérience familiale difficile

M aborde l'hétérobiographie en commençant par le film : énoncé du surnom + phrase sur cette unité avec le substantif *relation* au singulier, le verbe *être* et l'adjectif *difficile* + la préposition *avec*, phrase volontairement elliptique laissant à Cl la possibilité de la compléter

RRM20 : (…) tu te souviens Brasse Bouillon la relation est difficile avec ↑

RRC20 : sa belle mère non sa mère

Cl suit M sur l'hétérobiographie sur les relations. M poursuit sur la définition de l'adjectif difficile : locution définitoire *cela veut dire* + énumération d'adjectif

RRM26 : et en fait l'expérience familiale difficile pour toutes ces personnes là cela veut dire terrorisant triste pénible stressant

M interrompt l'hétérobiographie par une intervention interrogative sur l'adjectif ; elle rompt le rythme expositif de l'hétérobiographie. Cl suit M puisqu'il fait une intervention réactive initiative en proposant un adjectif.

RRM27 : est ce que cela peut vouloir dire autre chose difficile ↑

RRC27 : euh énervant

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Toutefois, il y a une rupture plus longue puisque Cl commence à chercher ce qu'il peut exister comme relations difficiles autrement dit

il donne des synonymes *chiant*, prend l'adjectif *difficile* et des exemples avec le substantif *bêtises*

RRC28 : chiant euh non

RRM29 : si / tu prends les mots que tu veux hein

RRC 29: euh difficile (rire)

RRM30 : oui oui

il fait référence au tableau pour pointer l'idée que sur le tableau, il y a ce à quoi cela correspond : substantif *réponses*.

RRC30 : euh euh là y a les réponses là

RRM31 : oui car cela permet de décrire [leur

Il fait une intervention réactive interrogative avec le terme *qu'est-ce que* faisant référence aux exemples d'une relation difficile avec le groupe nominal ayant pour adjectif *méchant* et le substantif *trucs*. Il poursuit sur des propositions avec le substantif *bêtises*

RRC31 : d'accord] alors qu'est ce qu'il y a d'autres euh des trucs méchants ↑

RRM32 : oui

RRC32 : euh des bêtises

M fait une rupture dans cette approche de l'hétérobiographie puisqu'elle informe de la suite : verbe *savoir* au participe présent + verbe *expliqu*er au futur proche avec le déictique personnel *on* = nous. Cl suit M sur cette proposition : terme positive *d'accord*.

RRM33 : sachant qu'après on va expliquer

RRC33 : ah d'accord

M reprend alors l'hétérobiographie : énoncé du prénom.

RRM34 : Myriam cela va être difficile avec sa mère sa mère ne l'aime pas Myriam là une petite fille en trop la mère de Myriam ne l'aime pas

Cl fait une suite d'intervention réactive initiative qui font une série de rupture dans l'exposé de l'hétérobiographie. Il interroge

Sur l'authenticité des propos : locution *en vrai*

RRM34 : Myriam cela va être difficile avec sa mère sa mère ne l'aime pas Myriam là une petite fille en trop la mère de Myriam ne l'aime pas

RRC34 : en vrai ↑

Sur la personne : présentatif *c'est* + terme interrogatif *qui*

RRM 36: Johnny c'est un enfant coréen il est adopté

RRC36 : c'est qui ↑

Sur les livres et leur écriture : intervention interrogative intonative avec le groupe nominal faisant référence aux livres *tous les livres*

RRC37 : hm / tous les livres c'est les enfants qui les ont écrits ↑

M fait une intervention réactive et Cl fait à nouveau une intervention réactive interrogative sur les personnes. M fait à nouveau une intervention réactive et cherche en RRM39 à relancer l'hétérobiographie embrayeur discursif *et donc* + reprise sur Johnny avec l'anaphorique *il* + reprise du propos avec le verbe *adopter*.

RRM38 : oui enfant et adulte tu vois

RRC38 : c'est les enfants qui sont devenus adultes ↑

RRM39 : voilà exactement et donc lui il est adopté et sa mère adoptive le déteste

Cl continue d'intervenir dans l'hétérobiographie puisqu'il termine les phrases de M

RRM40 : Franck c'est son père qui le

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRC40 : le déteste

La suite de l'hétérobiographie est une hétérobiographie plus qu'interactive, elle est dialogale.

Cl pose une série de questions sur les parents

RRM42 : euh lorène c'est quand elle a dix ans c'est son beau père

RRC42 : et sa mère elle dit rien ↑

RRM43 : exactement

RRC43 : et le père ↑

RRM44 : son père est décédé et c'est à partir de ce moment là que la relation est difficile

Il fait des commentaires

RRC44 : alors maintenant il en profite comme le père est décédé le beau père

RRM45 : exactement

Il interroge sur les actions et fait donc un déplacement thématique

RRC 45: pourquoi et qu'est ce qu'elle va faire ↑

Alors que M repousse ce déplacement thématique verbe voir au futur proche et relance l'hétérobiographie sur une autre personne avec l'énoncé du prénom, Cl fait une intervention réactive initiative sur une personne du couple parental

RRM46 : eh bah on va voir et lui là Germain c'est avec sa mère

RRC46 : et le père ↑

M interrompt l'hétérobiographie et fait une intervention réactive restreinte mais Cl interroge à nouveau

RRM47 : il n'est pas là

RRC47 : il est où ↑

RRM48 : il est à la guerre

RRC 48: il revient vivant ↑

Finalement, M suit Cl puisqu'elle lui pose des questions qui, en fait, lui permettent de poursuivre l'hétérobiographie : question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce* en RRM49 et poursuite de l'hétérobiographie en RRM50 avec la description de l'action. Mais Cl interroge à nouveau M sur l'hétérobiographie : avec le terme interrogatif *quoi* en RRC50.

RRM49 : oui et quand il revient vivant qu'est ce qu'il se passe ↑

RRC49 : bah il tue la mère

RRM50 : non il essaie de défendre Germain mais comme sa mère elle lui fait du chantage elle lui dit c'est lui ou c'est moi bah du coup il laisse tomber

RRC50 : il fait quoi ↑

M reprend l'hétérobiographie sur le personnage du film : elle cite le titre du film Vipère au poing. C'est Cl qui poursuit l'hétérobiographie en faisant référence à une scène du film qui est en lien avec les relations parentales : substantif *le père* + verbe *crier* après au passé composé + substantif *la mère* en complément

RRM52 : comme dans vipère au poing

RRC52 : le père il a crié après la mère en revenant de la chasse

Un échange a lieu sur une situation que Cl décrit et que M rectifie avec le mot négatif non et la phrase négative en reprise de la proposition de Cl. Ainsi, l'hétérobiographie est co-construite. Cl insiste par le mot phrase si. M décrit alors la scène suivant celle où le père a crié. Cl reprend son idée en la modifiant avec le groupe nominal déictique *des fois*. M concède avec le mot positif *oui* et le resitue dans un contexte avec la conjonction *parce que*. Cl acquiesce avec le mot phrase *oui* et ouvre sur une autre situation qui semble être

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

une rupture dans la thématique de la relation et appartenir à l'unité thématique *communication* puisque cela fait référence à la scène à table où le personnage fixe sa mère en lui tenant un discours intérieur. Toutefois, Cl fait référence ici à une relation puisqu'il fait référence à des sentiments de l'un vis-à-vis de l'autre : avec le substantif *peur*. M suit Cl en formulant une intervention interrogative sur cette proposition de Cl avec la modalité de la croyance deuxième personne du singulier. Finalement, Cl fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RRC53 : elle est montée tout de suite dans sa chambre

RRM54 : non elle est pas montée dans sa chambre

RRC54 : si

RRM55 : elle leur a tiré les oreilles elle les a tapés tu te souviens pas

RRC55 : oui mais des fois elle va dans sa chambre

RRM56 : oui parce qu'elle est malade

RRC56 : oui mais quand Brasse Bouillon la regarde elle dit rien quand Brasse Bouillon regarde la regarde

RRM57 : ouais

RRC57 : on dirait elle a peur fin je sais pas

RRM58 : tu crois qu'elle a peur

RRC58 : non

M reprend l'hétérobiographie sur une autre personne ; toutefois, elle garde le procédé de l'échange puisqu'elle formule une question de connaissance à Cl.

RRRM59 : (…) / ça te dit quelque chose Picasso ↑

Cl la suit dans cette proposition puisqu'il fait une intervention réactive initiative. Un énoncé hétérobiographique de M sur la personne se réalise. Cl fait une nouvelle intervention réactive initiative qui est une intervention interrogative sur la personne dont il est question

RRC59 : une marque de voiture

RRM60 : ouais c'est un grand peintre c'est lui et bah elle a écrit sur son grand père il était désagréable méchant c'est lui avec le père et les petits enfants

RRC 60: Picasso c'est le peintre

RRM61 : ouais

RRC 61: ah d'accord

M reprend l'hétérobiographie sur la personne et poursuit sur une autre personne dont elle cite le prénom. Cl fait à nouveau une intervention réactive interrogative avec le terme pourquoi. M ne répond pas. Cl fait alors une interprétation qu'il formule sous forme de question intonative.

RRM62 : et elle elle le décrit autrement c'est intéressant tu vois il y a différentes situations les relations peuvent être difficile entre un enfant et un adulte les relations peuvent être difficile entre un enfant et autre enfant avec un adulte Myriam sa mère est méchante avec elle et son frère aussi il est méchant avec Myriam tu vois

RRC62 : pourquoi ↑

RRM63 : //

RRC63 : elle est détestée Myriam ↑

M fait une intervention de fermeture de l'hétérobiographie : adverbe *donc* + verbe *poser* au passé composé première personne du singulier. Mais Cl réouvre l'hétérobiographie par une intervention réactive interrogative sur une personne que M n'a pas abordée : localisation spatiale avec le déictique *là* + présentatif *c'est* + démonstratif *là*

RRC64 : et là c'est qui déjà ↑

RRM65 : c'est poil de carotte

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Puis, Cl est à nouveau à l'initiative de l'hétérobiographie puisqu'il fait des interventions interrogatives sur l'identité des personnes que M n'a pas abordées et récapitule ceux que M a abordées : il cite les prénoms en montrant les livres.

RRC 66: jules là il s'appelle Franck

RRM67 : ouais

RRC67 : là il s'appelle Johnny

RRM68 : ouais

RRC68 : jules euh Germain

RRM69 : Germain ouais

RRC69 : lorène

RRM70 : ouais

RRC 70: marina

RRM71 : ouais

RRC71 : et euh Myriam

RRM72 : ouais

RRC72 : c'est écrit en haut

M fait une nouvelle intervention de fermeture : verbe *poser* au passé composé déictique personnel *on* = nous. Elle conclut sur ce que signifient les relations difficiles : présentatif *c'est* + adverbe *donc*.

RRM73 : ouais on a posé les personnages c'est personnage là on a posé les situations difficiles c'est donc le fait qu'il n'aime pas l'enfant il ne voulait pas de cet enfant là et euh le fait qu'ils le rejettent ils l'embrassent pas

Cl fait une intervention réactive interrogative d'ouverture de l'unité *actions-réactions* : locution définitoire *cela veut dire* + terme interrogatif *quoi* + énoncé de la carte sur le petit tableau *une plusieurs toutes*. M ne le suit pas : elle renvoie à plus tard sa réponse : verbe *dire* au futur proche et groupe verbal *avant d'aller plus loin*. Elle fait une intervention d'ouverture du récit oral avec sa question stéréotypée simple

RRC73 : là cela veut dire quoi une plusieurs toutes ↑

RRM74 : ah bah justement donc là je vais te le dire comment ils réagissent /

RRM74 : ah bah justement donc là je vais te le dire comment ils réagissent / alors avant d'aller plus loin est ce que toi cela te fait penser à des choses

Cl suit M sur cette ouverture sur le récit oral. Un récit oral dialogal a lieu de RRC74 à RRC80 sur **six tours de paroles**. Ainsi, au cours de cette séquence hétérobiographique, il y a eu échange, puis dialogue puis co-construction de l'hétérobiographie. Elle a été suivie d'un récit.

Séquence hétérobiographique sur les *actions* avec déplacement, reprise

M entame l'hétérobiographie sur les relations en RRM81. Cl continue à intervenir. Son intervention est un déplacement d'unités thématiques puisqu'il fait référence à la catégorie *récit* avec le verbe *écrire*.

RRC81 : euh elle elle réagit en écrivant un livre tout le monde

M resitue cette proposition dans l'unité transformation : démonstratif *cela* + verbe *aller* + infinitif *être* + localisation spatiale sur le tableau avec le groupe nominal déictique *à la fin là*.

RRM82 : ouais et ça on va le dire tout de suite ça ça c'est très bien ce que tu dis mais ça va être à la fin

Cl montre qu'il a compris puisqu'il fait référence à l'âge : avec le substantif *adulte*. M fait un déplacement thématique en faisant référence de manière déictique avec l'adverbe *là* et l'énoncé de la thématique aux unités *situation de vie après* et *transformations*,

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

déplacement qu'elle referme aussitôt puisqu'elle fait une proposition à Cl avec le verbe *garder* à l'impératif deuxième personne du singulier.

RRM83 : oui exactement car ça et ça c'est en lien cela veut dire la situation après / garde bien cette idée là car c'est bien ce que tu as dit

M énonce l'intitulé actions réactions et celui qui se trouve sur le petit tableau puis M ne fait pas l'énoncé hétérobiographique de manière expositive mais dialogale puisqu'elle pose des questions à Cl sur le personnage Brasse Bouillon puisque Cl continue d'intervenir en RRC84.

RRM84 : par exemple action réaction tu m'as dit une plusieurs toutes

RRC 84: avoir un projet ils font non ils font pas ça

RRM85 : est ce que tu te souviens Brasse Bouillon ce qu'il fait

Un échange a lieu sur l'hétérobiographie de Brasse Bouillon sur les actions de RRC85 à RRC86. M poursuit l'hétérobiographie sur l'unité *actions* : prénom cité Lorène. Cl fait une intervention réactive interrogative sur l'hétérobiographie puisqu'il questionne un terme que M a employé

RRM88 : elle décide elle dit il n'est rien pour moi elle décide de se protéger / elle fait comme Brasse Bouillon et elle l'appelle comment elle ne veut pas l'appeler papa elle l'appelle le parâtre

RRC88 : cela veut dire quoi ↑

M fait une intervention de rupture avec l'hétérobiographie puisque M renvoie Cl à son activité scolaire qu'il a montrée à M : conjonction *comme* + forme forte *toi*, verbe *faire* à l'imparfait deuxième personne du singulier + groupe nominal *des contes*

RRM90 : comme toi tu m'as dit que tu faisais des contes (…)

La suite de l'hétérobiographie de RRM91 à RRC122 est co-construite. M aborde différentes catégories

la catégorie *gérer le ressenti* avec le verbe *détester* en RRM91.

RRM91 : elle l'appelle le parâtre exprès / euh là pareil elle finit par détester sa mère

la catégorie *se définir* avec la référence au dictionnaire pour Johnny : groupe verbal *ouvrir le dictionnaire*

RRM101 : il ouvre le dictionnaire il dit attends tu veux que je t'appelle maman tu veux eh bah moi je vais te lire la définition du mot mère et du mot maternel

la catégorie *apprendre* : énoncé en RRM115

RRM115 : hm attends on va y aller à la fin / lorène elle a compris que les autres sœurs c'était les filles du beau père et donc c'est pour ça qu'il ne l'aime pas elle a compris / donc tu vois il cherchent à comprendre apprendre

la catégorie *avoir un projet* : formulée sous sa forme verbale

RRM117 : alors avoir un projet (…)

En RRM123, M fait une intervention d'ouverture du récit oral : embrayeur discursif *alors* + forme forte *toi* + énoncé de la question sous sa forme complète et reformulée avec le verbe *avoir* :

RRM123 : alors toi est ce que tu as des points communs des différences des choses différentes dans la relation dans ce que tu as pu faire ↑

Un récit oral dialogal a lieu de RR123 à RR155 sur **trente deux tours de paroles**. M fait une rupture dans le récit oral et la continuité de l'hétérobiographie puisque M reprend l'hétérobiographie sur les actions la catégorie *adopter une attitude* qu'elle énonce en RR153.

RRM153 : et aussi adopter une attitude c'est quand ils vont voir quelqu'un qu'ils aiment pour être aimés tous les enfants là ils vont voir quelqu'un

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Cl reprend le récit oral sur cette catégorie et M reprend l'hétérobiographie en RRM155 sur les personnes avec la catégorie *adopter une attitude* : prénom cité *Myriam* + verbe *aller voir*.

RRM156 : c'est ta mère là par exemple Myriam elle va voir sa grand mère

Finalement, M ouvre l'hétérobiographie sur l'unité *situation de vie après*.

Séquence hétérobiographie sur l'unité situation de vie après sans ouverture sur le récit oral

M ouvre l'hétérobiographie sur cette unité en faisant référence aux propos de Cl émis quelques répliques plus haut : verbe modal *vouloir* à l'imparfait deuxième personne du singulier + infinitif *dire* + énoncé de l'unité dans sa totalité

RRM158 : (…) alors tu voulais dire situation de vie après ↑

M fait l'hétérobiographie dans la continuité sur des personnes ; toutefois, l'hétérobiographie est à nouveau une hétérobiographie interactive puisque Cl interroge M sur les personnes :

RRC159 : et marina ↑ jules ↑

L'hétérobiographie est co-construite de RRC160 à RRC162. En RRM163, M fait une intervention initiative de rupture avec l'hétérobiographique puisque pour répondre à une question de Cl sur une personne, elle fait référence au recueil les contes du sac percé : conjonction *comme* + référence au recueil avec le groupe nominal *le petit livre*. Puis la co-construction de l'hétérobiographie se poursuit de RRC164 à RRM174.

Cl est à l'initiative de la fermeture de l'hétérobiographie sur l'unité *situation de vie* après : intervention interrogative avec l'adverbe *après* répété deux fois

RRC174 : et après après

Séquence hétérobiographique sur les transformations

M ouvre l'hétérobiographie sur cette unité suite à l'intervention de Cl. Elle l'ouvre sur la catégorie *récit* : catégorie énoncée dans sa réplique

RRC 175 : et après tous les enfants là ici ils vont écrire un récit

Cl n'intervient pas dans le développement de cette catégorie. M poursuit alors sur la catégorie *choix* qui est énoncée en complément de phrase.

RRM180 : ils font des choix

M poursuit sur la catégorie actions réactions reprises qu'elle n'énonce pas dans sa totalité mais qu'elle situe déictiquement avec l'adverbe *là* :

RRM183 : et là actions réactions (…)

M fait une intervention d'ouverture du récit oral en RRM184 mais cette ouverture fait référence à l'unité précédente : embrayeur discursif *alors* + forme *toi* + référence à l'unité *situation de vie après*. Cette ouverture ne s'appuie pas sur la même formulation.

RRM184 : alors toi si on est ici situation après ↑

Un récit dialogal oral a lieu de RRC184 à RRC201 sur **dix sept tours de paroles**. M fait une intervention de conclusion du récit oral en RRM203 avec le verbe *ajouter*.

RRM203 : est ce que tu as d'autres choses à ajouter dans la relation du point de vue de ton vécu ↑

Suite à l'intervention réactive négative de Cl, M fait alors une intervention d'ouverture de l'interaction thématique 2 en RRM205.

1.1.26.3 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Séquence Faire une histoire

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM205, M ouvre l'interaction thématique faire une histoire. Elle ne fait pas référence à son activité de contage, ni à l'activité de Cl ; elle emploie le pronom personnel déictique *on* = nous. Toutefois, sa formulation fait tout de suite référence à une interaction entière avec le verbe *transformer* et non à l'une ou l'autre des activités. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

RRM205 : on transforme ↑

RRC205 : oui

M ouvre la séquence du choix qui peut renvoyer à la séquence faire une histoire pour Cl : locution verbale *avoir envie* deuxième personne du singulier + énoncé de la catégorie *personnage*.

RRM206 : alors t'as envie de quel personnage ↑

Cl suit M puisqu'il choisit les catégories ; il les choisit seul, en prenant les étiquettes et les plaçant sur le tableau. Lorsque le choix est fait, M n'ouvre pas explicitement l'une ou l'autre séquence ; elle propose un mode d'action avec le verbe *réfléchir* employé à la première à la deuxième personne du singulier.

RRM209 : d'accord donc tu réfléchis de ton côté moi je réfléchis de mon côté ↑

Cl fait une intervention d'ouverture sur ce mode de la narration : modalité déontique *il faut* + verbe *raconter* à l'infinitif + modalité d'action avec le groupe complément de lieu dans la tête

RRC 209: il faut raconter une histoire dans la tête

Cl indique finalement sa capacité à faire : modalité du non savoir avec le verbe *savoir* première personne du singulier présent de l'indicatif + négation *pas.* M lui précise les conditions

Evaluation positive : locution *c'est pas grave*

Ordre de la narration : pronom personnel *je* + verbe *inventer* au futur simple, puis pronom personne *tu* + verbe *inventer* au présent après le groupe verbal *si tu y arrives*,

Conséquence possible : adverbe *sinon* + verbe *laisser* première personne du singulier avec *te* comme complément personnel et démonstratif déictique *ça* faisant référence à la planche

Retour sur les conditions de la narration : verbe *réfléchir* première personne du singulier et deuxième personne du singulier

RRM211 : c'est pas grave moi je vais en inventer une après toi si tu y arrives tu en inventes une sinon je te laisse ça et puis au fur et à mesure tu en inventes une d'accord donc je réfléchis et tu réfléchis de ton côté

Pendant deux minutes et trente secondes, M et Cl réfléchissent. Finalement, M fait une intervention d'ouverture de sa narration : présentatif *voilà* + locution *ça y est*. Mais finalement, c'est Cl qui se lance dans une narration.

1.1.26.4 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, un fait remarque est à noter : l'hétérobiographie finit par être co-construite. Il ne s'agit plus seulement d'un énoncé hétérobiographique interactif mais d'un dialogue sur l'hétérobiographie et d'une hétérobiographie sur laquelle Cl peut être parfois à l'initiative. Il n'y a que trois répliques où Cl n'intervient pas dans l'hétérobiographie. De plus, Cl fait un récit oral qui est dialogal.

1.1.27 Rencontre thématique sur la communication en RC2

1.1.27.1 Interaction d'ouverture

De RRM1 à RRM4, M propose à Cl

Son histoire : verbe *rapporter* première personne du singulier passé composé

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM6 : alors j'ai rapporté ton histoire

De lire son histoire : modalité du vouloir deuxième personne du singulier + verbe infinitif *lire*

RCM7 : tu veux la lire ↑ (…)

L'histoire qu'elle a racontée : démonstratif déictique *ça* + présentatif *c'est* + groupe nominal *histoire que je t'ai racontée*

RCM8 : ça c'est l'histoire que je t'ai racontée et j'ai mis l'histoire que j'avais racontée à A comme ça cela te fait deux exemples

M interroge ensuite Cl sur son histoire : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier. Finalement, un échange se déroule de RCC16 à RCM18 sur les énoncés évaluatifs de Cl sur son histoire : interjection *ah ouais* + présentatif *c'est* + adverbe *trop* + adverbe *bien*

RCC16 : lecture de son histoire ah ouais c'est trop bien

Puis, M situe l'histoire de Cl dans le projet : référence temporelle au travail avec l'adverbe *après* répété plusieurs fois et l'adverbe *encore*, actions exprimées avec les verbes à la deuxième personne du singulier *garder* au présent, *raconter* au futur proche, *choisir* futur. M fait référence au travail de révision : modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier au futur + verbe infinitif *améliore*r. Ensuite, M fait référence au thème précédent : question stéréotypée de rappel avec la formule *tu te souviens* + énoncé du thème de la rencontre avec le substantif au pluriel *des relations* et le groupe nominal déictique avec l'adjectif *dernière* + le substantif *fois* synonyme du substantif rencontre,

RCM23 : (…) la dernière fois tu te souviens on a parlé des relations ↑(…)

M situe le thème de la rencontre RC2 : adverbe temporel déictique *aujourd'hui* + verbe *parler* au futur proche pronom personnel déictique *on* = nous + énoncé du thème de la rencontre avec le substantif *communication*

RCM24 : aujourd'hui on va parler de la communication

1.1.27.2 Interaction thématique 1

Séquence hétérobiographique sur l'unité *expérience familiale difficile* communication : hétérobiographie co-construite, ouverture sur le récit oral

En RCM29, M ouvre sur l'unité thématique avec une question rhétorique définitoire : terme interrogatif *qu'est-ce que* + locution définitoire *cela veut dire*.

RCM2 9: donc voilà la communication qu'est ce que cela veut dire (…)

M n'entame pas l'hétérobiographie ; elle fait un énoncé sur les personnes en informant Cl qu'elle va les resituer. Toutefois, Cl enchaîne aussitôt puisque le début de sa réplique chevauche la fin de la réplique de M

RCM29 : (…) je te redirai à peu les person[nes

RCC29 : je] me rappelle (…)

Cl fait une intervention réactive initiative sur les personnes. Ainsi, l'hétérobiographie en RC2 suit le même procédé qu'en RR1 : elle devient dialogale et co-construite par Cl. En effet, notamment en RCC38, Cl fait un énoncé dont le contenu peut référer à la catégorie *certaines paroles* avec la proposition *comment on parle* et la catégorie *communication non verbale* avec le verbe *regarder* et le substantif *silence*.

RCM38 : donc la communication

RCC38 : comment on parle / et quand on regarde et les silences

M entame la catégorie *avoir le droit de parler* en faisant référence au personnage du film Vipère au poing par l'énoncé de son surnom

RCM39 : (…) / est ce que Brasse Bouillon a le droit de parler ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M entame la catégorie *communication non verbale* en RRM51 avec le substantif *signes* + la référence déictique avec la conjonction *comme* + la démonstratif *ça*

RCM51 : il fait comme ça tu disais tout à l'heure il y a les signes tout ça / il doit se tenir comme ça

M fait une intervention d'ouverture simple sur le récit oral.

RCM65 : (…) est ce que toi cela t'évoque des choses ↑

Cl fait tout d'abord une intervention de fermeture avec le mot phrase non ; puis, alors que M fait une intervention stéréotypée de poursuite, Cl entame un récit oral : groupe nominal avec possessif *ma* référent à une situation familiale avec le substantif relationnel *mamie*.

RCC66 : avant chez mamie (…)

Continuité thématique sur l'unité expérience familiale difficile avec rupture sur le récit oral

M continue l'hétérobiographie sur la catégorie *certaines paroles* avec la proposition *comment on parle*.

RCM67 : (…) donc la communication c'est aussi comment on parle

Un échange a lieu de RCCl67 à RCM82. Cl fait une intervention de rupture de l'hétérobiographie puisqu'il fait une intervention d'ouverture du récit oral : forme forte *moi* + pronom personnel *je* + emploi d'un verbe référant à la catégorie qui est décrite *parler* sous forme négative *pas*

RCC82 : moi j'ai pas parlé pendant une semaine

Un échange a lieu de RCM83 à RCCl86 sur **trois tours de paroles**.

Poursuite de l'hétérobiographie sur l'unité expérience familiale difficile

M poursuit l'hétérobiographie sur la catégorie *certaines paroles* avec le substantif *ordre*.

RCM89 : oui donc la communication c'est aussi donner des ordres fais ceci cela

L'hétérobiographie est co-construite à nouveau jusque RCCL94. M entame l'hétérobiographie sur la catégorie *termes d'adresses* en RCM95 avec l'emploi du substantif *insultes*, groupe verbal *être appelé* par son prénom + négation *ne jamais*.

RCM95 : (…) c'est le fait d'entendre plein d'insultes il n'est jamais appelé par son prénom (…)

Cl fait une intervention de rupture avec l'hétérobiographie sur l'unité puisqu'il formule une intervention interrogative sur l'action de Myriam : terme interrogatif *comment*

RCC95 : (…) mais à la fin elle s'appelait Myriam comment ↑

M ne s'engage pas dans cette rupture :

elle la repousse à plus tard avec le futur proche du verbe *dire*

RCM96 : ah je vais te dire comment elle va faire (…)

Elle situe l'hétérobiographie sur l'unité expérience familiale difficile : démonstratif déictique *là* + verbe *être* avec pronom personnel déictique *on* = nous + indication de l'unité *expérience familiale difficile* avec l'emploi du groupe nominal *expérience difficile*.

RCM96 : (…) là on est dans expérience difficile (…)

M poursuit alors l'hétérobiographie sur la catégorie *termes d'adresse* avec la référence à la personne citée par son nom et prénom *Yun Sub*.

RCM96 : (…) là lui la mère il est adopté donc il arrive il a son nom de coréen il s'appelle Yun Sub

Cl fait une rupture thématique car il fait une intervention réactive interrogative sur l'histoire que M a racontée en RR1 : le substantif *flèche* fait référence à cette histoire.

RCC 107: et là vous m'avez dit il a dit son prénom quand il a reçu la flèche

Un échange a lieu sur l'histoire puis, M reprend, en RCM111, l'hétérobiographie sur la communication : verbe *parler*

RCM111 : et quand les enfants parlent mal (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

L'hétérobiographie se poursuit sur la communication jusque RCCl120. En RCM121, M fait une intervention d'ouverture du récit oral : embrayeur discursif *donc* + question stéréotypée d'ouverture sous forme simplifiée

RCM121 : donc est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

Cl fait une intervention réactive négative et initiative : mot phrase *non* + référence à un membre du groupe parentale *mère* avec la forme possessif *ma*

RCC121 : non ma mère (…)

Dans sa réplique suivante, M relance Cl sur un aspect qu'il avait évoqué : discours rapporté au discours indirect avec le verbe *dire* à l'imparfait deuxième personne du singulier

RCM122 : tu disais (…)

Un récit oral dialogal a lieu de RCM122 à RCCl133 sur **onze tours de paroles**. En RCCl133, Cl fait une intervention de rupture sur le récit oral : il fait référence à une situation de communication extérieure à la situation de communication entre M et Cl. Puis après la réponse de M, il reprend son récit oral : groupe nominal faisant référence à un membre du couple parental *papa* sous forme possessive *mon papa*

RCC134 : mon papa (…)

Le récit oral se poursuit jusque RCCl136. M interprète la pause de Cl comme une intervention de fermeture du récit oral.

Séquence hétérobiographique sur les actions avec continuité sur le récit oral

M fait une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie sur les *actions* avec une question rhétorique comprenant le verbe *faire* troisième personne du masculin pluriel.

RCM137 : alors qu'est ce qu'ils font ↑

L'hétérobiographie est à nouveau co-construite puisque Cl répond à cette question par une phrase simple : verbe *se défendre* troisième personne du masculin pluriel

RCC137 : ils se défendent

M aborde tout d'abord la catégorie *apprendre* employée sous sa forme infinitive.

RCM139 : réaction alors apprendre /

Elle aborde ensuite la catégorie *se définir* employée sous sa forme infinitive

RCM148 : (…) / donc là se définir cela veut dire il disait des gros mots ils disaient des gros mots

Puis, M aborde la catégorie *avoir un projet, gérer le ressenti* et *adopter une attitude* sous leur forme infinitive

RCM163 : (…) avoir un projet

RCM164 : (…) gérer le ressenti (…) adopter une attitude

Après un échange sur Lorène et Franck, M fait une intervention d'ouverture du récit oral en RCM184 : formule d'embrayage discursif *et toi alors* + question directe sur la réaction de Cl avec le verbe *réagir* et la référence à une situation familiale par un discours rapporté au discours indirect au passé composé.

RCM184 : (…) et toi alors / comment tu réagis quand ton père il te dit des gros mots tu m'as dit tout à l'heure ↑

Cl fait une intervention réactive initiative. Un récit oral dialogal se poursuit jusque RCCl190. En RCM191, M relance le récit oral avec le terme interrogatif *est-ce que* + présentatif *il y a* + groupe nominal *d'autres choses* et référence aux propos de Cl au discours rapporté indirect à l'imparfait. Cl ne suit pas M sur le récit oral. Ainsi, M fait une intervention d'ouverture en RCM193 sur l'unité *situation de vie après*.

Séquence hétérobiographique sur les unités situation de vie après et transformations

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M fait une intervention d'ouverture en RCM193 sur l'unité situation de vie après par une question rhétorique : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *faire après* troisième personne masculin pluriel

RCM193 : alors qu'est ce qu'ils font après ↑ (…)

M aborde la catégorie *établissement* à travers le substantif *pension*, la catégorie *foyer* qui est énoncée. Cl fait une intervention réactive de rupture dans l'hétérobiographie puisqu'il questionne M sur les catégories de cette unité : question définitoire déictique avec le démonstratif *ça* + présentatif *c'est* + terme interrogatif *quoi* + locution définitoire *cela veut dire quoi*.

RCC194 : ça c'est quoi cela veut dire quoi là ↑

Il poursuit son questionnement sur la catégorie famille : énoncé de la catégorie et proposition de définition avec le démonstratif *ça* + présentatif *c'est*

RCC195 : sa famille ça c'est sa famille

De même, il pointe sur la catégorie foyer : démonstratif *ça* + présentatif *c'est* + énoncé de la catégorie

RCC197 : ça c'est foyer

M enchaîne sur l'unité transformations par sa question indirecte avec la modalité du savoir deuxième personne du singulier + expression *ce que* + verbe faire troisième personne masculin pluriel + locution adverbiale temporelle *plus tard*

RCM198 : (…) tu sais ce qu'ils font plus tard par exemple

M aborde l'hétérobiographie sur les *transformations* sur la *communication* des trois personnes rencontres : énoncé de leur prénom. M remonte à l'unité *actions* et la catégorie *apprendre* à travers l'emploi du groupe verbal *arriver à savoir* sur la catégorie *communication non-verbale* de l'unité *expérience familiale difficile* sur la communication à travers le substantif *signes*.

RCM207 : et donc les enfants tous tous ils arrivent à savoir ce qu'elle a la personne quand elle fait des signes et tout ça si elle est bien si elle est pas bien enfant ils y arrivent ils arrivent à savoir que ça y est la mère est en colère

M enchaîne sur les *transformations* : verbe *transformer* + expression *ce que* + verbe *apprendre* au passé composé troisième personne féminin pluriel. Cette transformation est située : préposition *dans* + groupe nominal en rapport à une activité avec le substantif *métier*

RCM209 : (…) elles transforment ce qu'elles ont appris quand elles étaient petites elles ont appris à décrypter la communication et du coup elles s'en servent quand elles sont grandes elles ont fait une formation et du coup elles s'en servent dans leur métier tu vois

M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur les transformations : embrayeur discursif *et toi* + terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir envie de* + verbe *se servir*

RCM212 : et toi est ce que tu as envie de te servir quand tu seras grand de ce que tu vis aujourd'hui de ce que tu as vécu hier avec ton père

Cl fait une intervention réactive initiative qui ouvre effectivement le récit oral dans l'unité transformation : reprise du verbe *vivre* par son participe passé + verbe *transformer* au participé passé.

RCC212 : vécu c'est transformé c'est déjà fait

Un récit oral dialogal a lieu jusque RCCl217. M relance le récit oral en RCM218 avec une intervention interrogative avec le terme interrogatif *est-ce que* + le verbe *ajouter* et Cl fait une intervention de fermeture du récit oral par son intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RCM218 : alors est ce que tu as quelque chose à ajouter ↑ (…)

RCC218 : non

1.1.27.3 Interaction thématique 2

Choisir les catégories

M offre la possibilité d'ouvrir l'interaction thématique 2 en RCM218 : groupe complément comprenant le groupe verbal *inventer une histoire*

RCM218 : alors est ce que tu as quelque chose à ajouter avant d'inventer une histoire ↑

M enchaîne aussitôt sur la séquence *choisir les catégories* ; elle propose à Cl de choisir : verbe *choisir* deuxième personne du singulier dans sa question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que*

RCM219 : alors qu'est ce que tu choisis comme personnage ↑

Cl suit M dans cette séquence : il choisit toutes les catégories pour faire l'histoire. Puis, dans la mesure où en RR1, Cl avait commencé à faire son histoire, M lui offre le choix dans une question alternative sans terme alternatif mais avec juxtaposition des propositions : modalité *vouloir* deuxième personne du singulier + éléments alternatifs avec d'un côté le verbe *commencer* présent de l'indicatif première personne du singulier et de l'autre reprise de la modalité *vouloir* et le verbe *commencer* à l'infinitif

RCM227 : alors tu veux que je commence tu veux commencer ↑

Cl fait une intervention réactive initiative informant M qu'il préfère qu'elle conte : modalité *vouloir* première personne du singulier + adverbe *bien* + verbe *commencer* à la deuxième personne du pluriel dans la proposition.

RCC227 : oui je veux bien que vous commenciez

Toutefois, avant de conter, Cl fait une intervention réactive initiative : il interroge M sur le thème : verbe *se rappeler* deuxième personne du singulier + négation *plus* + substantif *communication*

RCC228: euh je me rappelle plus communication

Un échange a lieu jusque RCCl231.

Séquence contage d'une histoire par M

Après trente deux secondes, M ouvre la séquence *contage* avec la locution *ça y est*. Au début de la séquence, Cl intervient

Il informe M de sa difficulté : verbe *réussir* au passé composé première personne du singulier + négation *pas*

RCM232 : /// (32 secondes) ça y est

RCC 232: j'ai pas encore réussi moi

Il émet un étonnement : interjection *euh*

RCM234 : c'est l'histoire de Monsieur Bavard

RCC234 : euh

Il fait une intervention réactive interrogative sur le personnage : présentatif *c'est* + substantif *petit*

RCM235 : monsieur bavard

RCC235 : c'est un petit ↑

Il fait une intervention réactive interrogative sur son histoire à venir : modalité *pouvoir* au conditionnel première personne du singulier + verbe infinitif *raconter* + démonstratif *cette* + substantif *histoire*

RCC237 : (…) je pourrais raconter cette histoire

Au cours du contage, Cl intervient beaucoup aussi

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Interjection : *oh*

RCM240 : cela dépend on va voir / donc son père de monsieur bavard il ne voulait pas qu'il parle / interdiction / alors il lui disait tu vas te taire / il lui disait ferme-la

RCC240 : oh

Il propose des éléments

RCM241 : Il lui disait on en a rien à faire

RCC241 : ferme ta gueule

Il interroge sur les actions du personnages

RCM242 : voilà de tes imbécillités / il lui disait des tas de choses son père tu vois

RCC242 : et c'est vrai qu' il disait des imbécillités ↑

Il interroge sur un élément de l'histoire

RCM244 : (…) mais le bâton ne voulait pas taper le garçon qui ne voulait pas se taire / alors le père était en colère

RCC244 : c'est qui le bâton ↑

M le fait aussi intervenir dans son histoire en lui posant des questions : question avec le verbe savoir deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif

RCM243 : (…) et tu sais ce qu'il a fait le père ↑

RCC243 : non

(…)

RCM249 : (…) et il parle tellement tu sais ce qu'il fait ↑

RCC249 : non

Faire une histoire

M ne fait pas d'intervention d'ouverture de la séquence faire une histoire pour Cl ; c'est Cl qui enchaîne suite à l'intervention de fermeture de la séquence contage : locution adverbiale *et ainsi* + verbe *se terminer* au présent de l'indicatif + groupe nominal sujet inversé *l'histoire de Monsieur Bavard*. Cl répète la fin de la réplique de M et informe de l'état de son avancée : forme forte *moi* + verbe *trouver* première personne du singulier au passé composé + locution négative *pas encore* + groupe nominal complément *d'histoire*

RCM251 : et ainsi se termine l'histoire de Monsieur Bavard

RCC251 : monsieur bavard / moi j'ai pas encore trouvé d'histoire

M fait une intervention d'encouragement : avec la locution *vas-y* + le verbe *réfléchir* deuxième personne du singulier à l'impératif.

RCM252 : bah vas y réfléchis

Finalement, dans la réplique suivante, Cl fait une intervention d'ouverture de la séquence *faire une histoire* avec la phrase d'accroche : *il était une fois*

RCC252 : il était une fois un petit garçon qui s'appelait /// (…)

Toutefois, il s'interrompt, il fait une intervention interrogative sur le prénom : modalité du non savoir première personne du singulier.

RCC252 : il était une fois un petit garçon qui s'appelait /// je sais pas moi carou

M fait une intervention réactive interrogative : terme interrogatif *comment* et Cl répète le prénom et la modalité du non savoir. M fait alors une intervention positive et initiative : elle informe Cl sur ce qu'il peut faire : terme positif *oui* + conjonction *comme* + modalité du *vouloir* deuxième personne du singulier au présent

RCM254 : oui comme tu veux (…)

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

1.1.27.4 Synthèse de RC2

Du point de vue du projet, Cl s'inscrit dans l'ordre des interactions proposées : interaction1 puis interaction2. Il y a une particularité dans l'hétérobiographie : Cl intervient beaucoup. L'hétérobiographie est co-construite : il questionne, commente, finit les phrases. Il fait chaque fois un récit oral en lien avec les unités proposées. En ce qui concerne l'interaction thématique 2, contrairement à RR1, M fait une histoire avant Cl selon son vœu. Cl fait ensuite son histoire selon une narration monologale.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Mélanie RR1

1.1.28 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

De RRM2 à RRM3, M resitue rapidement le projet.

Elle renvoie à un énoncé émis précédemment : énoncé métalinguistique déictique avec le verbe *expliquer* à l'imparfait et le groupe nominal déictique avec l'adjectif *dernière* et substantif *fois* synonyme de rencontre.

Elle explicite les étapes : une étape commune, pronom personnel *on* = nous + verbe *partir* + groupe nominal référence à l'hétérobiographie du vécu, une étape pour M avec forme forte *moi* + groupe verbal *te poser des questions* et une étape pour Mé avec le verbe modal *pouvoir* au futur + verbe infinitif *dire*

Elle présente les objets de la première étape de manière déictique avec le déictique démonstratif *là* : *des personnes qui sont là*

> *RRM2 : (…) comme j'expliquais la dernière fois on part du vécu des personnes les personnes qui sont là et euh moi au fur et à mesure je te poserai des questions à toi si cela te fait penser à des choses du point de vue de ton vécu personnel ou pas alors des points communs des différences le fait que bah toi cela te fait penser totalement à autre chose donc euh tu pourras le dire je précise que ce que tu pourras me dire (…)*

M resitue ensuite sur les deux interactions : d'un côté, déterminant numéral *deux* + substantif *choses* et de l'autre, explicitation des deux interactions avec la locution *c'est-à-dire*, groupe verbal *partir du vécu*, locution adverbiale *et puis après*, verbe *choisir* au futur deuxième personne du singulier

> *RRM3 : donc là on fait nos deux choses c'est à dire on part du vécu et puis après une fois qu'on a terminé là tu choisiras*

Elle évoque le thème de la journée : déictique adverbial *aujourd'hui* + verbe *travailler* au futur avec le pronom personnel *on* = nous + énoncé du thème avec le substantif *relations*. M décrit l'interaction thématique 2 : M cite toutes les étiques renvoyant aux unités thématiques et énonce la répartition : forme forte *moi* + verbe *faire* première personne du singulier et substantif *une histoire* et forme forte *toi* + adverbe *aussi* + verbe *faire* au présent de l'indicatif deuxième *personne* + groupe nominal *une histoire*. M précise les conditions et donc le principe de l'histoire facultative : conjonction *si* + verbe *réussir*. M explicite la raison pour laquelle commence par le thème relation : question/réponse rhétorique avec le terme interrogatif *pourquoi* et la conjonction *parce que*.

> *RRM3 : donc là on fait nos deux choses c'est à dire on part du vécu et puis après une fois qu'on a terminé là tu choisiras un personnage là on travaillera les relations aujourd'hui de toute façon tu choisiras actions réactions tu choisiras parmi les situations de vie après parmi les transformations une carte et puis bah moi avec cette carte je fais une histoire et puis toi aussi après tu fais une histoire si tu réussis à faire une histoire bah moi je taperai sur mon ordinateur et je te la rapporterai la prochaine fois c'est ce que j'ai fait pour clément et anthony comme je te disais alors pourquoi là aujourd'hui je commence par relations parce que tu vois il y a plein d'autres éléments qu'on verra par la suite parce que relation cela permet de poser entre qui et qui l'expérience familiale est difficile //*

L'hétérobiographie commence en fin de RRM3.

1.1.29 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral dialogal

Continuité de la séquence hétérobiographique sur l'unité thématique *relations* et continuité avec le ro

M commence l'hétérobiographie en RRM3 : forme forte *moi* + verbe *parler* au futur proche + citation du prénom, puis elle continue sur d'autres personnes en RRM4 et RRM5 avec les prénoms Franck, Johnny, Barbara, Aline, Johnny, Myriam, Thierry, les noms et

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

prénoms Jules Renard, Tim Guénard, Marina Picasso, le titre du film Vipère au poing et explicite les relations.

RRM3 : (…) moi je vais te parler de lorène (…)

Mé n'interrompt pas M ; elle fait des interventions réactives positives ou phatiques. Il y a donc des SHé avec HéIP. M conclut l'hétérobiographie par une formule d'évaluation stéréotypée sur l'énoncé et fait une intervention interrogative avec sa formule stéréotypée du récit oral en RRM6.

RRM5 : (…) /// ça va ce que je te dis ↑

RRMé5 : hm

RRM6 : est ce que toi tes relations est ce que tu as vécu une expérience familiale difficile avec une personne ou deux personnes euh pour toi ↑

Un échange a lieu à partir de la réponse de RRMé6 à RRM19. En effet, Mé fait d'abord une intervention réactive de non savoir et M poursuit son intervention interrogative. Un récit oral dialogal débute alors et se termine RRM17 sur **onze tours de paroles**.

Relance avec faux départ de la séquence hétérobiographique puis continuité sur l'unité thématique *relations* avec continuité en ro

En RRM17, M fait une intervention interrogative de fermeture du récit oral par la formule stéréotypée de poursuite mais elle relance le récit oral par une intervention interrogative en lien avec le récit oral : référence anaphorique au propos avec le déictique *ça* et elle rapporte le discours de Mé au discours direct

RRM17 : hm d'accord on continue ↑/

RRMé17 : hm

RRM18 : comment tu appelleras ça là car tu as dit compliqué ↑

RRMé18 : hm

Finalement, face aux interventions réactives de Mé, M fait une nouvelle intervention de fermeture du récit oral et d'ouverture de la séquence hétérobiographique avec la formule stéréotypée de poursuite.

RRM19 : cela te conviendrait compliqué par rapport à difficile ou tu aurais un autre mot ↑

RRMé19 : ouais je sais pas

RRM20 : je continue ↑

RRMé20 : oui

Ouverture sur hé de l'unité thématique actions réactions sur deux catégories et ouverture du ro puis reprise de l'hétérobiographie sur la première catégorie

M fait une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie sur l'unité thématique *actions réactions* avec le jeu de question/réponse rhétorique.

RRM 21: alors comment ils réagissent qu'est ce qu'ils font par rapport à ça qu'est ce qu'ils font (…)

M commence par la catégorie *apprendre* qu'elle cite sous la forme verbale et qu'elle met en lien avec une personne en citant son surnom.

RRM21 : (…) / alors si tu te souviens Brasse Bouillon il cherche à comprendre

Elle aborde d'autres personnes sur cette action puis aborde la catégorie *définir* en la citant sous forme verbale en fin de RRM21 et la situant dans un jeu de question/réponses rhétorique. Elle fait référence à différentes personnes.

RRM21 : (…) définir cela veut dire quoi cela veut dire donner des termes renommer les choses (…)

Après cette catégorie, M fait une rupture sur l'hétérobiographie par une intervention d'ouverture du récit oral avec la question stéréotypée d'ouverture qu'elle énonce à deux reprises.

RRM25 : (…) / est ce que cela te dit des choses ce que je te dis ↑/ ça va ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRMé25 : oui oui

RRM 26: est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

Mé ouvre le récit oral avec son intervention réactive positive en RRMé26 et un récit oral dialogal a lieu de RRM27 à RRMé44 sur l'action *apprendre* ; Mé utilise le groupe modal vouloir *savoir*.

RRMé42 : non parce qu'il voulait savoir qui était sa famille

En RRM45, M reprend l'hétérobiographie sur une personne elle cite le prénom et dans la continuité de la catégorie *apprendre* avec le groupe verbal modal *vouloir savoir*

RRM45 : ah oui parce que claude tu vois tu disais elle voulait savoir (…)

Un récit oral dialogal se développe sur les actions.

Continuité de l'hétérobiographie sur les actions avec les trois autres catégories avec rupture puis reprise avec continuité

M ouvre l'hétérobiographie par son intervention stéréotypée d'ouverture du récit je continue sous forme affirmative. De plus, elle énonce les trois autres catégories qui restent à aborder en RRM46.

RRM46 : je continue je fais attention à l'heure hein alors ils disent avoir un projet gérer le ressenti adopter une attitude (…)

Elle commence par la catégorie *adopter une attitude* qu'elle formule sous forme de question/réponse rhétorique

RRM46 : (…) cela veut dire quoi adopter une attitude en lien avec ce que tu as dit tout à l'heure cela veut dire (…)

M fait une rupture dans son énoncé car elle fait une intervention d'ouverture du récit oral sur cette catégorie qu'elle cite dans son intervention. Mé fait une intervention réactive de fermeture du récit oral par l'intervention réactive négative pas trop. M reprend alors l'hétérobiographie qu'elle annonce par une intervention d'ouverture de l'hétérobiographie avec la formule stéréotypée.

RRM46 : (…) // donc toi est ce que cela te fait penser à des choses adopter une attitude //

RRMé 46: hm pas trop

RRM47 : non / je continue ↑

RRMé47 : hm

M reprend l'hétérobiograohie sur la catégorie *gérer le ressenti* qu'elle cite dès l'ouverture de sa réplique. A la fin de son énoncé, elle fait une intervention de fermeture sur cette catégorie et d'ouverture du récit oral par une question métalinguistique sur la définition de la situation par Mé. Elle fait donc une nouvelle rupture dans l'énoncé hétérobiographique.

RRM48 : (…) // est ce que quand tout à l'heure tu disais la situation est compliquée avec ta sœur ton père tu dirais ça comment ↑

RRMé48 : chiant(rire)

Continuité et déplacement vertical du récit oral

Mé fait une intervention d'ouverture du récit oral par son intervention initiative. Un récit oral dialogal se développe de RRMé 48 à RRMé53. Toutefois, la suite de la réponse de Mé fait un déplacement thématique sur la catégorie apprendre. En effet, elle emploie le verbe *se demander* et M la suit en employant les verbes savoir et chercher à savoir référant au champ associatif de la catégorie *apprendre*.

Rupture de l'énoncé hétérobiographique expositif sur la dernière catégorie et continuité

M aborde la dernière catégorie *avoir un projet* non par un énoncé hétérobiographique mais dans la poursuite du récit oral dialogal. Elle énonce la catégorie sous sa forme infinitive

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

après une intervention d'ouverture avec la formule stéréotypée ; elle définit cette catégorie de manière générale avec le présentatif *c'est* + forme impersonnelle *il* au singulier et au pluriel. Et elle termine sur une intervention d'ouverture du récit oral : forme forte *toi* + terme interrogatif *est-ce que* + catégorie employée sous sa forme conjuguée + citation emblématique.

RRM54 : hm je continue alors avoir un projet c'est le fait qu'il décide de ne pas réagir pareil que l'adulte c'est ça il y a plusieurs choses donc ils sont enfants et après on verra quand ils sont plus vieux ils décident de leur métier / alors est ce que toi tu as un projet ici est ce que justement toi tu as un projet tu t'es dit bah tiens moi je vais réfléchir à ça ↑

Mé fait une intervention réactive négative qui ferme le récit oral. Toutefois, M relance le récit oral par une illustration hétérobiographique : citation du prénom et exposé de la situation de cette personne introduit par la locution *par exemple*

RRM55 : Barbara par exemple (…)

Mé fait une intervention réactive initiative qui ouvre le récit oral dialogal qui se termine en RRMé58. Il y a donc Ro sur les actions et une shé sur les actions aussi même si la dernière catégorie est réduite à une personne.

Continuité sur l'unité thématique situation de vie après avec continuité sur l'unité transformation et ouverture sur le ro

M enchaîne ensuite sur l'unité suivante. Elle l'ouvre par un embrayeur discursif *alors* et en l'énonçant.

RRM 59: ouais alors après situation de vie après (…)

Elle évoque les catégories

Etablissement à travers le substantif *école, pension*

Autre à travers les verbes *fuguer, quitter*, les groupes compléments de lieu *chez un patron, dans une ferme*,

Foyer à travers le substantif *foyer*

RRM 59: ouais alors après situation de vie après alors on a vu Brasse Bouillon il va à l'école et aussi il fait sa propre famille et il a sept enfants lorène là elle va fuguer mais elle va avoir des difficultés quand elle va fuguer vraiment donc et donc après du coup elle ira chez son oncle Franck il ira chez un patron Myriam sa mère va la mettre chez un patron Johnny ira dans un foyer Aline va demander à aller en pension Barbara va quitter sa mère

M enchaîne aussitôt sur les transformations à travers le groupe verbal décider de faire. Elle aborde les catégories

Actions reprises à travers le verbe *continuer à apprendre*

Construction à travers le verbe *construire*

Situation agréable qui est citée telle qu'elle est écrite sur l'étiquette et reformulée *situation professionnelle, situation familiale*

Récit est énoncé

M n'aborde pas la catégorie choix. M fait une intervention d'ouverture sur le récit oral : forme forte *toi* + énoncé de la catégorie et question interprétative. Mé fait une intervention d'ouverture du récit oral par son intervention réactive positive.

RRM59 : (…) et toi ta situation de vie après c'est au foyer ↑

RRMé59 : oui

Un récit oral dialogal se développe de RRMé59 à RRMé65. Ce récit oral porte sur la catégorie *situation agréable*. En effet, M emploie cette catégorie qu'elle reformule dans sa question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*.

RRM 61: est ce que tu as des situations de vie agréables plus tard tu te dis plus tard ↑

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Alors que M ouvre l'interaction thématique 2 en RRM66 par son intervention d'ouverture on se fait une histoire, Mé fait une intervention de non ouverture de cette interaction ; elle fait référence de manière implicite à son départ puisque son intervention réactive initiative fait référence à sa préparation : verbe *se changer*.

RRMé66 : euh il faut que je me change

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Morgane RR1

M commence d'emblée l'hétérobiographie sur le film Vipère au poing de RRM1 à RRM3. Elle rappelle en effet tout d'abord l'activité réalisée ensemble lors de la précédente rencontre avec le pronom personnel *on* = nous + les verbes *décrire, voir* au passé composé + la référence au film : avec le titre du film et le substantif *le film*

RRM1 : alors donc euh tu te souviens la dernière fois on a on a on avec les petites vignettes comme ça

RRMo1 : ouais

RRM2 : on a décrit ensemble le film vipère au poing on a vu le film

M analyse le film à partir de l'unité expérience familiale difficile : elle fait référence au personnage avec ses deux statuts à travers les substantifs *adulte* et *jeune*. Elle fait référence aux vignettes : pronom personnel *on* = nous + verbe *voir* + groupe nominal *tous ces éléments* + énoncé de toutes les vignettes de l'unité *expérience familiale difficile*.

Elle résume l'unité *expérience familiale difficile* : locution adverbiale *en fait* + énoncé de l'unité thématique *expérience familiale difficile* + verbe *être* + adjectif *difficile* + groupe prépositionnel *avec tous ces éléments*

RRM2 : on a décrit ensemble le film vipère au poing on a vu le film c'est pour ça ça je l'ai mis sur le tableau donc vipère au poing on a vu que c'était à la fois l'adulte à la fois le jeune qui parlait on a vu tous ces éléments en fait relation communication projet temps espace en fait son expérience familiale qui était difficile avec tous ces éléments

Elle résume l'unité thématique *actions-réactions* : énoncé de l'unité sous différentes formulations : groupe nominal composé *actions-réactions*, énoncé métalinguistique avec le verbe *réagir c'est-à-dire comment il réagissait*, reformulation par un substantif *ses stratégies*, question rhétorique *qu'est-ce qu'il faisait*. Elle énoncé les catégories en même temps qu'elle les explicite par juxtaposition, avec le présentatif *c'est*, avec la locution adverbiale *par exemple*, par démonstratif déictique *là*,

RRM2 : (…) et ses actions réactions c'est-à-dire comment il réagissait euh ses stratégies qu'est-ce qu'il faisait on a vu qu'il cherchait à comprendre à apprendre en fait se définir c'est se renommer donner un nom aux choses et aux gens sa mère il a l'appelée folcoche

RRM3 : euh là attitude adopter une attitude euh par exemple il s'opposait à sa mère // là il avait un projet / là il ne voulait pas se laisser faire il voulait aller au collège et puis là gérer le ressenti il ne pleure plus par exemple

Elle poursuit sur l'unité *situation de vie après* qu'elle renvoie au moment du film : pronom personnel *on* = nous + verbe *voir* au passé composé. L'unité est située dans un ordre chronologique : avec l'adverbe *après* et la locution adverbiale *et puis après* + verbe *faire* à l'imparfait. M énonce l'unité sans l'adverbe *après* puis, elle cite l'endroit où le personnage se rend : substantif *co*llège. M fait ensuite référence à l'unité transformations sans la citer : elle fait référence à la construction avec le groupe nominal *vie de famille* et le groupe verbal *devenir écrivain*. Elle transforme la catégorie *situation agréable* en insérant l'adjectif *professionnelle*. M conclut sur une intervention d'ouverture pour l'explicitation du projet d'édition : adverbe *donc* + référence à M et Mo avec l'adverbe *ensemble* et le pronom personnel *on* = nous + référence au travail avec le verbe faire au futur proche et le syntagme *histoire de résilience* référant au projet.

M énonce le choix pour la séquence *faire une histoire* avec le nombre défini avec le déterminant numéral *une* ou indéfini avec le pronom *plusieurs* sous forme alternative avec la coordination *ou* et la locution phrastique *ça dépend*.

RRM3 : (…) et puis après on a vu ce qu'il faisait après / sa situation de vie / en fait il va au collège et puis aussi il a une vie de famille on lit dans le générique qu'il a sept enfants et aussi on voit qu'il est devenu écrivain il a une situation professionnelle agréable son livre est traduit dans 17 langues / et donc ensemble on va faire une histoire de résilience / une ou plusieurs ça dépend

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM4, M poursuit sur le choix du nombre : répétition de la locution phrastique *ça dépend* + évocation d'une condition avec la conjonction *si* + verbe *inspirer* et modalité *pouvoir* à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + référence au choix avec le pronom indéfini *plusieurs*.

RRM4 : ça dépend si tu es inspirée tu peux en faire plusieurs

M poursuit sur l'explicitation de la démarche de travail

Le point de départ des histoires de résilience : locution prépositionnelle *à partir de* + substantif *vécu*

La démarche de l'hétérobiographie : locution prépositionnelle *à partir de* + référence aux livres avec le déictique démonstratif spatial *ça*, groupe verbal complément *parler de différentes personnes*.

La démarche du récit oral : citation emblématique avec la questions stéréotypée de lancement du récit oral.

RRM4 : ça dépend si tu es inspirée tu peux en faire plusieurs et donc euh on va faire à partir du vécu / on va partir de ça / moi je vais te parler de différentes personnes / et je vais te dire eh bah toi est-ce que cela te fait penser quelque chose de toi /

Ensuite, M évoque le travail de la rencontre RR1

Elle évoque le thème : verbe *parler* au futur proche + énoncé du thèmes

Elle justifie ce thème avec la conjonction *parce que*

Elle présente chronologiquement les différentes unités qui seront abordées : verbe *décrire* au futur + référence à l'unité *expérience difficile* par une reformulation *en quoi c'est difficile* et *pour qui c'est difficile*, verbe *voir* au futur proche + référence à l'unité actions avec l'énoncé du groupe nominal reformulé sous forme possessive de troisième personne du pluriel *leurs actions et leurs réactions*

Elle fait un énoncé récapitulatif sur la manière de faire de la séquence hé/ro : séquence hé avec l'adverbe *donc* + futur proche du verbe *parler* + référence aux livres avec le pronom complément démonstratif *eux* et séquence ré avec la coordination *et* + forme forte *toi* + verbe *dire* au futur deuxième personne du singulier + énoncé de la forme stéréotypée d'ouverture du récit oral

Elle généralise ce principe avec la locution adverbiale *et ainsi de suite*.

RRM4 : (…) on va parler des relations parce qu'on est plus sur euh entre qui et qui c'est difficile et ensuite on décrira en quoi c'est difficile là comme on va parler à chaque fois que l'on se verra des personnes on pose entre qui et qui c'est difficile pour qui c'est difficile / on a vu dans vipère au poing la relation est difficile entre sa mère et lui

Enfin, M fait référence à la séquence *faire une histoire*

Déictique temporel *ensuite*

Précision de l'opération : verbe *choisir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *une carte* pour faire référence aux étiquettes.

Généralisation de la procédure sous forme déictique *et là aussi, ici aussi*

Aboutissement de l'opération : verbe *faire* au futur + groupe nominal *une histoire*

Définition du but : groupe nominal *pour faire une histoire*

Répartition des tâches : forme forte + verbe *faire*

RRM 6: après tu choisis une carte / ici / on la mettra en dessous / et là aussi / ici aussi et on fera une histoire à partir de tout ça d'accord pour inventer une histoire

RRMo6 : ok

RRM7 : toi tu en inventes une moi j'en invente une

RRMo7 : ok

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

M commence alors l'hétérobiographie en RRM10 : verbe *parler* au futur proche et citation du prénom Germain mais elle fait une rupture thématique pour préciser le statut d'interlocutrice que Mo a : verbe *dire* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif répété deux fois.

RRM10 : alors moi je vais te parler de euh Germain qui a une relation difficile avec sa mère dès qu'il est né alors bien sûr tu me dis si ça va pas tu me dis

M reprend l'hétérobiographie en RRM11 en citant les prénoms. Si bien que M commence l'hétérobiographie et ouvre donc l'interaction thématique 1.

1.1.29.1.1 Interaction thématique 1 séquence hé/séquence ré

Ouverture séquence hé continuité thématique sur l'unité *expérience familiale difficile*, déplacement puis continuité sur séquence ro sur les relations

M fait donc une hétérobiographie sur les relations de RRM11 à RRM13. Il y a une continuité thématique : M poursuit sans aborder un autre thème et Mo n'interrompt pas pour aborder un autre thème. En fin de RRM13, M fait une intervention d'ouverture du récit oral. Il y a continuité par Mo qui ouvre un récit oral. Toutefois, il y a une rupture thématique avec déplacement horizontal puisque Mo aborde d'emblée un thème qui sera abordé en RC2.

Intervention d'ouverture du récit oral avec la forme stéréotypée interrogative introduite avec le terme interrogatif *est-ce que* + énoncé de l'unité thématique dans sa totalité avec l'unité de la rencontre.

RRM13 : (… // est-ce que toi cela t'évoque des fois par rapport à toi / ton vécu / une expérience familiale difficile du point de vue des relations ↑

Mo fait une intervention réactive initiative de déplacement thématique horizontale puisqu'elle énonce un substantif qui fait référence à un autre thème d'une autre rencontre.

RRMo13 : la communication ///

Finalement, M réintroduit une continuité

par sa question sur les personnes

RRM15 : donc entre euh entre toi et puis

par son intervention interrogative d'ouverture sur un acte définitoire à travers une proposition énumérative

RRM16 : d'accord on va voir après comment tu réagis // est-ce que tu as / est-ce que tu mettrais un autre mot que difficile / là j'ai dit pénible stressant triste euh /// est-ce que toi tu aurais un autre mot à toi ↑

Ouverture séquence hé, poursuite et continuité thématiques sur l'unité thématique *actions-réactions* et ouverture de la séquence ro avec fermeture immédiate puis continuité

M entame l'hétérobiographie sur les *actions/réactions* en RRM20 par une question rhétorique reprenant sous forme conjuguée la catégorie troisième personne du pluriel faisant référence aux personnes dont il vient d'être question –anaphorique *ça*.

RRM 19: alors comment ils réagissent face à ça /

Elle poursuit l'hétérobiographie sur les *actions* jusque RRM23. Puis en fin de RRM23, elle fait une intervention d'ouverture du récit oral par une question totale avec le terme interrogatif *est-ce que* + le verbe *évoquer*

RRM 23: (…) /// est-ce que cela t'évoque des choses pour toi ↑

Mo ferme le récit oral par son intervention réactive négative avec le mot phrase *non*. A la suite de la répétition de M de cette réponse, Mo explicite ce mot phrase : *cela n'a rien à voir*. M s'empare de cette explicitation en formulant les éléments qui manquaient à sa

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

question de lancement du récit oral avec le groupe nominal *les points communs les différences*.

RRMo 23: non

RRM 24: non ↑

RRMo24 : non cela n'a rien à voir

RRM 25: alors justement les points communs et les différences si cela n'a rien à voir / est-ce que ↑

Mo interrompt M et ouvre un récit oral. Un récit oral dialogal a lieu de RRMo25 à RRMo66.

Ouverture de hé sur l'unité thématique *situation de vie après* avec continuité thématique et enchaînement sur l'unité transformations

M ouvre l'hétérobiographie sur l'unité par un embrayeur discursif *alors* et l'énoncé de l'unité thématique dans sa totalité. Mo ne l'interrompt pas ; elle fait des interventions phatiques.

RRM 67: alors situation de vie après (…)

En RRM68, M enchaîne sur l'unité *transformations* à travers le verbe *devenir* + indicatif du statut avec le substantif *adulte*.

RRM 68: (…) et quand ils deviennent adulte / (…)

En RRM73, M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur l'unité thématique situation de vie après. Elle revient sur Mo avec la préposition *pour* + forme forte *toi* et sur l'unité thématique : conjonction *si* + pronom personnel *on* = nous + verbe *être* + préposition *dans* + énoncé de l'unité. Elle questionne : énoncé de l'unité sans l'adverbe *après* + présentatif *c'est* avec terme interrogatif *quoi*. Mo suit la thématique et fait une intervention réactive.

RRM 73: alors si on est pour toi si on est dans situation de vie après ta situation de vie c'est quoi ↑

RRMo 73: le placement

Un récit oral dialogal a lieu de RRM74 à RRMo82. Puis, M ouvre la séquence *faire une histoire*.

1.1.29.1.2 Interaction thématique 2 : faire /conter une histoire

Conter une histoire ou faire : conter

M ouvre l'interaction thématique 2 sur faire une histoire. Elle emploie la modalité du vouloir avec le verbe *vouloir* et le verbe infinitif *essayer* que Mo reprend dans son intervention réactive au futur proche. M ouvre sur la possibilité de faire ou de conter. Sa question n'est pas directive sur l'une ou l'autre commence, elle laisse ouvert car le verbe *construire* + le complément prépositionnel *avec moi* ne définit pas la manière de faire : si c'est Mo qui raconte ou M.

RRM 83: // oui / est-ce que tu veux essayer de construire une histoire avec moi ↑

RRMo83 : je vais essayer

A la suite de l'intervention réactive de Mo, M lui propose de choisir les catégories en commençant par la première : énoncé de la question du choix avec la première catégorie qui est citée. Mo suit M dans cette proposition et choisit les éléments les uns à la suite des autres.

RRM 84: qu'est-ce que tu veux choisir comme personnage ici ↑

RRMo84 : le jeune

M renvoie aux deux séquences

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

séquence conter : modalité déontique *il faut* + proposition avec le verbe *réfléchi*r. Modalité déontique *il faut* + verbe *inventer* dans la proposition. Elle fait référence de l'état de son avancée : locution phrastique *ça y est*

séquence faire : forme forte *toi* + adverbe *aussi* + verbe infinitif *réfléchir* complément du groupe verbal *je te laisse*. Elle questionne Mo sur l'état de son avancée : forme forte *toi* + adverbe *aussi*

RRM 96: et puis donc il faut que je réfléchisse / toi aussi je te laisse réfléchir / il faut que j'invente une histoire vraiment avec les vignettes pas forcément avec ce que j'ai dit là / d'accord

RRMo96 : ouais

RRM 97: // ça y est / toi aussi ↑ // non ↑

Finalement, suite à l'intervention réaction négative de Mo avec le mot phrase *non*, M ouvre la séquence *conter* à la forme interrogative intonative : verbe *vouloi*r deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + verbe *raconter* à la première personne du singulier avec le complément te dans la proposition. Dans la mesure où la réponse de Mo est une intervention réactive positive avec le mot phrase ouais, M entame la séquence *conter*.

RRM 96: et puis donc il faut que je réfléchisse / toi aussi je te laisse réfléchir / il faut que j'invente une histoire vraiment avec les vignettes pas forcément avec ce que j'ai dit là / d'accord ↑

RRMo96 : ouais

RRM 97: // ça y est / toi aussi ↑// non ↑

RRM :98 tu veux que je te racontes mon histoire ↑

RRMo98 : ouais

En RRM99, M début son histoire. Elle ouvre en RRM104, la narration dialogale avec Mo.

Faire une histoire

M propose à Mo de faire une histoire seule : forme forte *toi* + questions totales introduites par le terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir une idée* et groupe verbal *penser à*. Mo fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui renvoie à la fermeture de cette séquence.

RRM 103: et toi est-ce que tu as une idée est-ce que tu penses à une histoire ↑

RRMo103 : non

M tente alors d'ouvrir la narration dialogale avec

La référence à un travail commun : conjonction *si* + verbe *faire* avec le pronom personnel *on*

RRM 104: si on fait une histoire (…)

La référence à ce que Mo a choisi : préposition *avec* + forme forte *toi* + référence aux choix avec la proposition *ce que tu as dit*

RRM 104: (…) avec toi avec ce que tu as dit

La référence à la catégorie personnage et une question de construction narrative : présentatif *c'est* au conditionnel et proposition alternative avec la coordination *ou*. L'intervention réactive initiative de Mo avec le substantif fille qui reprend une proposition de M lance la narration dialogale.

RRM104 : (…) jeune ce serait un garçon ou une fille ↑

RRMo104 : une fille

La narration dialogale se déroule jusque RRMo120.

1.1.29.1.3 Synthèse de RR1

Dans l'interaction thématique 1, M fait un énoncé hétérobiographique suivi de récits oraux de la part de Mo. Ce récit est à dominante dialogale. L'hétérobiographie s'est faite dans la

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

continuité des catégories sans intervention de Mo. Enfin, dans l'interaction thématique 2, Mo choisit les catégories. M conte une histoire. Une narration dialogale a lieu.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Organisation thématique pour Gaby RR1

1.1.30 Séquence d'ouverture sur le projet et la méthode

De RRM3 à RRM23, M pose le projet. L'hétérobiographie débute seulement en RRM23.

M commence tout d'abord la rencontre avec G en rappelant les précédentes rencontres :

La première rencontre est explicitée par la phrase stéréotypée *tu te souviens* et le verbe *donner* + objets donnés : CD, petit livre

La seconde rencontre est explicitée par le verbe regarder + objet regardé le film.

RRM3 : alors je t'explique un peu comment donc tu te souviens je t'avais donné un cd avec des histoires et un petit livre et tu as regardé le film ↑

RRG3 : oui

Un bref échange a lieu sur l'appréciation par G du film de RRM4 à RRG5.

Ensuite, M expose la méthode de travail :

Elle commence par le but : verbe *faire* + référence aux rencontres avec le groupe nominal temporel *à chaque fois* et l'objet de l'action avec le groupe nominal *une histoire qui est le but du projet*.

Elle situe d'emblée la nature de l'histoire : avec la conjonction *comme* + le démonstratif *celle-là*

RRM7 : une histoire comme celle là // comme le cd ↑

Puis, M situe l'histoire dans un projet d'édition et un voyage

Préposition *pour* + verbe *faire* + objet de l'action avec le substantif *livre*

Préposition *pour* + verbe *aller* + lieu avec le nom de la ville

RRM11 : bah je vais demander tout à l'heure je ne sais pas je t'explique un peu donc ils t'ont expliqué que c'était faire des histoires une histoire pour aller ensuite pour faire dans un livre et aller à paris

M justifie ainsi l'enregistrement avec la locution logique : *c'est pour ça que*

RRM11 : (...) c'est pour ça que j'enregistre je les tape sur mon ordinateur et après je les rapporte (...)

M poursuit sur la manière de faire : elle parle d'abord de la définition de la nature de l'histoire à faire : locution verbale *être en lien* + préposition *avec* + indication de ce avec quoi elles sont en lien et qui définit leur nature avec le substantif *vécu*. Elle reformule pour préciser de quel vécu il s'agit : possessif ton, forme forte *toi* et citation du prénom.

RRM11 : (...) les histoires sont en lien avec le vécu c'est à dire ton vécu à toi G

Et elle enchaîne ensuite sur l'hétérobiographie : préposition *pour* + anaphorique *ça* autrement dit pour que tu parles de ton vécu + verbe *expliquer* première personne du singulier avec complément personnel *te* + référence à l'hétérobiographie avec les groupes nominaux *des choses, les personnes qui sont là*.

RRM11 : (...) pour ça c'est à dire moi je t'explique des choses c'est à dire moi je t'explique les personnes qui sont là (...)

Elle termine sur le récit oral : coordination de liaison *et* + citation emblématique en lien avec la question d'ouverture du récit oral introduite par une phrase d'ouverture du discours direct

RRM11 : (...) et tu me dis ouais cela me fait penser à moi non cela ne me fait pas penser à moi ↑ (...)

RRG11 : ouais

M répète l'hétérobiographie pour toutes les rencontres : locution temporelle *à chaque fois* + pronom personnel *on* = nous + verbe *partir* synonyme de parler/commencer + référence à l'hétérobiographie avec le groupe nominal *le vécu des personnes.*

RRM12 : à chaque fois on part du vécu des personnes

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

RRG12 : oui

M énonce l'ensemble des thèmes : locution temporelle *à chaque fois* + pronom personnel *on* = nous + verbe *partir* + référence au thème avec le substantif *point* que M localise sur le tableau avec le déictique *ici*. Elle énonce les thèmes en RRM13, RRM14 et RRM15 en même temps qu'elle les montre : déictique démonstratif spatial *là*

RRM13 : et à chaque fois on part d'un point ici on parle de la communication relation

RRG13 : ouais

RRM14 : là c'est le temps

RRG14 : ouais

RRM15 : là c'est le projet

M revient sur le principe de la rencontre et de la répartition des tâches et des activités de parole de chacun

Pour elle avec le pronom personnel je

Référence à l'hétérobiographie : verbe *parler* référence à l'hétérobiographie avec le substantif *vécu,*

Référence au film avec le verbe *reprendre* au futur proche + au film avec la citation du titre,

Référence aux thèmes du tableau : verbe *expliquer* au futur proche et référence aux thèmes avec le déictique démonstratif *ça,*

Référence au récit oral : verbe *demander* avec complément personnel *te* + élément de l'acte directeur de lancement du récit oral

Référence à la séquence *faire une histoire* : verbe *dire* avec complément personnel *te*

Référence au conte fait par M : verbe *inventer* au futur

Pour les deux : pronom personnel on = nous

verbe *faire* au passé composé avec le déictique *ça* et objet de la rencontre avec le futur *avoir parler* + énoncé du thème de la rencontre avec le substantif *relations*

Pour G : pronom personnel tu

verbe *choisir* au présent de l'indicatif et au futur, verbe *pouvoir* au futur + verbe infinitif *inventer*, verbe *faire* au futur avec complément adverbial de temps *après* qui renvoie à l'action de *faire une histoire* soit dans la rencontre, soit après la rencontre.

RRM15 : là c'est le projet donc en fait moi ce que je te propose on parle je parle du vécu des personnes et du coup je vais reprendre vipère au poing que tu as regardé et je vais t'expliquer ça et moi je te demande si cela te fait penser à des choses et une fois que l'on a fait ça aujourd'hui hein après moi je te dis tu choisis ici un personnage ici ce sera relation parce qu'on aura parlé des relations tu choisiras ici une chose dans action réaction tu choisiras ici une chose ici aussi et moi j'inventerai une histoire et toi si cela t'aide tu pourras inventer une histoire ou alors tu la feras après d'accord ↑

RRG15 : ouais

M termine sur le ressenti que G peut éprouver : hypothèse avec la conjonction *si* + présentatif *c'est* + adjectif *difficile* + préposition *pour* + forme forte *toi*

RRM 16: alors bien sûr si c'est difficile pour toi ce que je te dis ou si tu trouves que c'est difficile tu me le dis y a pas de soucis

RRM 16: alors bien sûr si c'est difficile pour toi ce que je te dis ou si tu trouves que c'est difficile tu me le dis y a pas de soucis

Frappe à la porte

RRM17 : y a pas de problème y a pas de soucis

M enchaîne sur la définition des histoires de résilience en énonçant toutes les unités thématiques qui se trouvent sur le tableau. Elle situe les histoires de résilience par rapport à

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

d'autres histoires : verbe *exister* + groupes nominaux juxtaposés exprimant la diversité *plein de contes, plein de sortes*

RRM17 : (...) parce qu'on fait nous c'est des histoires de résilience il existe plein de contes plein de sortes

Elle expose le premier élément de définition avec les deux aspects

RRM17 : (...) et nous c'est on vit une expérience familiale difficile

RRG17 : hm

RRM18 : un enfant le jeune l'ado il agit il réagit il fait des choses tu vois c'est à dire que il va apprendre faire des choses il trouve il fait des actions réactions ici il apprend il adopte une attitude

RRG18 : il va inventer une histoire

RRM19 : comment

RRG19 : il va inventer une histoire

RRM20 : oh oui il pourrait le faire tout à fait oui il pourrait le faire ici il pourrait faire un projet là c'est du piquant il gère ce qu'il ressent

RRG20 : ouais

RRM 21: là il va se définir il va renommer donner des noms aux choses alors je commence

RRG 21: ouais

M commence donc l'hétérobiographie en RRM22 : elle la présente avec le verbe *parler* au futur proche et le complément personnel te et le déictique là et reprise du groupe verbal avec le groupe nominal faisant référence à l'unité thématique de la rencontre.

RRM22 : alors si cela te fait penser des choses tu me le dis et ainsi de suite donc d'accord alors si on dit voilà je vais te parler de ces personnes là des personnes aussi que j'ai rencontrées d'accord donc je vais te parler des relations difficiles (...)

La plupart des interventions de G tout au long de l'explicitation de la méthode sont des interventions réactives positives avec le mot phrase oui ou ouais qui marquent ici son écoute. Il faut une intervention réactive initiative lorsque M parle des actions ; il met en lien avec ce qui est prévu de faire dans le projet : verbe *inventer* au futur proche à la troisième personne du singulier il qui fait référence à la personne dont parle M dans sa réplique + groupe nominal *une histoire*. Il suit donc ici le thème abordé par M et celle-ci le suit en replaçant ce qu'il dit avec la catégorie *avoir un projet* : verbe *pouvoir* au conditionnel + verbe *faire* infinitif + déictique *ici* + explicitation avec la reprise du groupe verbal et l'énoncé de la catégorie sur le substantif *projet*.

RRM20 : oh oui il pourrait le faire tout à fait oui il pourrait le faire ici il pourrait faire un projet là c'est du piquant il gère ce qu'il ressent

1.1.31 Interaction thématique 1hétérobiographie/récit oral dialogal

Ouverture sur l'unité *expérience familiale difficile relations* : présentation

Continuité de la séquence hétérobiographique sur les relations et enchaînement sur la séquence récit oral avec continuité

L'hétérobiographie débute donc et se poursuit jusque RRM36. En RRM36, M lance le récit oral par son acte directeur introduit par la forme forte *toi* et l'embrayeur discursif *alors.*

RRM 36: (...) alors toi est ce que cela te fait penser à des choses ↑

Le récit oral se déroule sur plusieurs tours de paroles : de RRM36 à RRG45. Il se termine par une question de relance du récit oral et de relance de l'hétérobiographie

RRM 45: (...) si tu veux dire quelque chose tu n'hésites pas hein / alors je continue ↑

RRG45 : hm

Continuité de la séquence hétérobiographie sur les actions et rupture-arrêt

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

En RRM46, M poursuit l'hétérobiographie sur les *relations* par sa formule interrogative : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *faire* à la troisième personne du pluriel *ils* référant aux personnes.

RRM46 : ouais tu me dis n'hésite pas donc on a dit relation et qu'est ce qu'il font

M continue l'hétérobiographie ; celle-ci est interactive jusque RRM51. En RRM52, M s'interrompt face au visage de G qui se modifie. Il est moins souriant et semble avoir les yeux et le nez qui rougissent. M pose alors sa question stéréotypée sur l'état de G : *ça va*. G répond par une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* mais suite à la relance de M, il finit par faire une évaluation sur ce qui est en train de se passer et finalement, la rencontre s'arrête.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

Etude 6. Les stratégies spécifiques dans le récit autobiographique

LE RECIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE ROMAIN 3

Transcodage 3

Analyse de la construction du sens des catégories 17

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE HILDA 35

Transcodage 35

Analyse de la construction du sens des catégories 49

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE JIM 70

Transcodage 70

ANALYSE DES CATÉGORIES DANS LES TEXTES 77

Expérience familiale difficile et actions-réactions 77

Situation de vie après et transformations 82

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE BEE LEE 89

Analyse des catégories dans le texte 89

Expérience familiale difficile et actions-réactions 89

Situation de vie après et transformations 93

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE JAN 103

Transcodage 103

Analyse de la construction du sens des catégories à l'oral et dans le texte 104

L'expérience familiale difficile 104

Situation de vie après et transformations 110

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE CÉCILIA 116

Transcodage 116

Analyse de la construction du sens des catégories 125

L'expérience familiale difficile 125

Situation de vie après et transformations 135

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE ANTHONY 141

Transcodage 141

Analyse de la construction du sens des catégories 147

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE CLÉMENT 152

Transcodage 152

Analyse de la construction du sens des catégories 163

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE MORGANE 175

Transcodage 175

Analyse de la construction du sens des catégories 180

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE GABY 187

La famille : une situation de stress pendant le placement ? 187

ELÉMENTS DU RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE JÉRÉMY 189

Conditions de recueil 189

Eléments de discours de Jérémy 189

LE RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE DE MÉLANIE 190

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1 190

Situation de vie après : La famille pendant le placement 191

Le récit autobiographique de Romain

Transcodage

Transcodage de RA en RR1

Opérations de transcodage du récit oral en récit écrit

Transformation de la réponse verbale de R à la question de M

Question RRM7 : s'il y a une expérience familiale difficile

Réponse RRR7 : euh ouais être séparé de mon père

⇒ Etre séparé de mon père est une expérience familiale difficile

Reprise de la proposition principale de R avec suppression des interprétations, des complémentations, des répétitions, des reformulations

RRM8 : c'est ça qui est difficile pour toi ↑

RRR8 : oui

RRM9 : /// et est-ce qu'il y a eu des choses difficiles pour que tu sois séparé de lui ↑

RRR9 : comment ça difficile ↑

RRM10 : bah par exemple euh je t'ai dit que comme pour rachel elle est avec tout le monde et personne en même temps si bien qu'elle va être placé / je t'ai dit Sarah / ah oui pour euh comment / je t'ai dit que j'ai rencontré euh Thierry

RRR10 : (interrompt) si je sais

RRM11 : oui

RRR11 : être séparé de mon père // mais quand même ///

RRM12 : utilise les mots que tu veux hein

RRR 12: je ne sais pas comment dire ///

RRM13 : dis comme tu veux comme cela vient

RRR 13: euh mince

RRM14 : parce que tu vois je voulais te dire comment Thierry son père ce n'est pas avec lui que cela se passe mal cela se passe mal entre son père et sa mère entre son père et la boulangère entre son père et euh comment et d'autres adultes parce que le père il le décrit comme ça comme un bouledogue

***REPRISE :** RRR 14: cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille*

⇒ cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille

Suppression des interrogations en écho, des interprétations

RRM15 : ne pas trouver ta place dans la famille ↑

RRR15 : oui

RRM16 : comme Rachel d'être un peu là un peu là ↑

RRR16 : hum ouais

RRM17 : bah non je sais pas

RRR17 : si ouais c'est ça

Reprise de la proposition de R et suppression de la question de M

Question RRM18 : tu ne serais pas à ta place avec qui avec ton père avec ta mère avec euh tes grands parents des oncles des frères et sœurs ↑

***REPRISE :** RRR18 : si cela peut être ma place mais souvent je ne reste jamais longtemps avec l'un et l'autre ///*

⇒ Cela peut être ma place mais souvent je ne reste jamais longtemps avec l'un et l'autre.

Transformation de la question totale de M à la réponse négative ou positive et réactive de R

Question RRM19 : ils vivent ensemble tes parents ↑

Réponse RRR19 : non ils sont séparés

⇒ Mes parents ne vivent pas ensemble, ils sont séparés

Question : RRM20 : et toi tu vas chez l'un tu vas chez l'autre ↑

Réponse : RRR20 : oui

⇒ Et moi, je vais chez l'un, je vais chez l'autre

Question : RRM21 : du coup tu ne te sens pas à ta place ↑

Réponse : RRR 21: oui

⇒ Du coup, je ne me sens pas à ma place

Question : RRM22 : ni chez l'un ni chez l'autre ↑

Réponse RRR 22: si chez mon père ça va

⇒ Chez mon père, ça va.

Question RRM23 : et ta mère ↑

Réponse RRR23 : je n'ai pas ma place ///

⇒Chez ma mère, je n'ai pas ma place

Reprises d'un terme de la question partielle de M mis en lien avec la réponse verbale de R avec contextualisation

Question : RRM24 : si j'emploie le terme difficile toi tu utiliserais quoi comme terme ↑

Réponse : RRR24 : euh //// être mis de côté

⇒ Ce qui est difficile pour moi avec ma mère, c'est être mis de côté

Question RRM25 : plus tard tu pourras me décrire est-ce que tu as des exemples ↑

Réponse RRR25 : euh faire comme si j'étais pas là ///

⇒ Par exemple, c'est faire comme si j'étais pas là.

Suppression de l'hétérobiographie et du méta

RRM27 : tu as envie d'ajouter d'autres choses ↑

RRR27 : oh je sais pas

RRM28 : tu veux que je continue sur les réactions ↑

RRR28 : oui

RRM29 : de toute façon si tu as des choses qui te viennent tu peux les dire / et tu vois on va décrire les choses / alors comment ils réagissent / alors tu vois j'ai dit adopter une attitude / se définir / avoir un projet (se lève pour qu'il voit)

Reprise

d'un élément de l'hétérobiographie en RRM18, reprise de la question partielle de R, suppression de la réponse de M, reprise de la réponse de R avec contextualisation énonciative

Question RRR29 : (interrompt) si on a des exemples tout de suite on peut les donner ↑

Réponse RRM30 : oui oui bien sûr

Réponse RRR30 : euh s'isoler tout seul

⇒Comme réactions, moi, par exemple, c'est s'isoler tout seul

de l'élément de la question partielle de M avec la réponse de R

Question RRM31 : oui c'est-à-dire à quel moment tu fais ça ↑

Réponse RRR31 : bah quand je me sens mis de côté //

⇒Je le fais quand je me sens mis de côté

d'un élément de la question partielle de M avec la réponse de R

Question RRM32 : quand tu te dis t'isoler tout seul / tu veux dire quand tu es avec du monde et que tu te fermes les oreilles tu fais comme si tu n'entends pas ou tu vas dans une pièce ↑

Réponse RRR32 : dans ma chambre

⇒Je vais dans ma chambre

Transformation de la réponse positive de R avec reprise d'un élément de la question totale de M

Question RRM33 : pourquoi tu y vas ↑/ pour te sentir mieux↑

Réponse RRR33 : oui

⇒ J'y vais pour me sentir mieux

Reprise de la catégorie hétérobiographique en RRM34, reprise de l'élément sur lequel porte la question en RRR34, suppression de la réponse positive de M et de sa relance, reprise de la réponse de R avec contextualisation énonciative

Hétérobiographie RRM34 : / bon définir c'est aller vers quelqu'un qui les aime

Question RRR34 : si on a un exemple on peut le donner↑

Réponse RRM35 : oui au contraire

RRR35 : //

Relance RRM36 : oui tu peux m'interrompre

Réponse RRR36 : oui aller vers quelqu'un c'est aller vers mon père

⇒ Se définir, c'est aller vers quelqu'un, pour moi c'est aller vers mon père.

Transformation de la réponse de R à la question interprétative et totale de M

Question RRM37 : aller vers ton père pour ne pas te sentir laisser de côté ↑

Réponse RRR37 : c'est ce que je faisais quand j'étais chez ma mère ////

⇒ Ce que je faisais quand j'étais chez ma mère, c'est aller vers mon père pour ne pas me sentir laisser de côté

Suppression de l'hétérobiographie et de la réponse positive de M, reprise de l'élément de la question totale de R et reprise de sa réponse avec contextualisation

Hétérobiographie RRM38 : oui // : dans Brasse Bouillon qu'est-ce qu'ils font ils essaient d'avoir le réconfort du père et aussi des frères / Franck il va essayer d'aller chez la grand-mère Myriam va aller chez la tante

Question totale RRR38 : si on a une autre solution on peut la donner là↑

Réponse RRM39 : oui

Réponse RRR39 : par exemple moi ce que j'ai fait c'est que j'ai été chez mon père / et j'ai vu après quand je suis revenu après j'ai vu après si c'était toujours la même chose ///

⇒ Moi, j'ai une autre solution, par exemple, ce que j'ai fait, c'est que j'ai été chez mon père et j'ai vu après quand je suis revenu chez ma mère après j'ai vu si c'était la même chose

Suppression des questions de M et reprise de la réponse de R

Question RRM40 : et alors

Réponse RRR40 : c'était la même chose↑

Question RRM41 : c'était la même chose

Réponse RRR41 : oui

⇒ Et c'était la même chose

Reprise

de l'adverbe de la question partielle de M dans la réponse de R qui est reprise avec la reformulation en RR43 et une contextualisation

Question RRM42 : donc du coup qu'est-ce que tu as fait ↑

Réponse RRR42 : je suis pas resté

Question RRM43 : tu es reparti ↑

Réponse RRR43 : oui

⇒ Donc, je suis pas resté, je suis reparti chez mon père

de la réponse positive de R avec un élément de la question partielle de M

Question RRM44 : / est-ce que tu as quelqu'un autour ↑

Réponse RRR44 : ouais

⇒ J'ai quelqu'un autour de moi

des réponses réactives de R avec les éléments de la question partielle de M

Question RRM45 : est-ce que tu as de la famille / des amis qui t'apportent du réconfort de l'affection ↑

Réponse RRR45 : ma sœur

Question RRM46 : ta sœur ↑

Réponse RRR46 : pas celle-là celle qui est là mais une autre qui est grande

Question RRM47 : ah bon

Réponse RRR47 : c'est une demi sœur

⇒ J'ai ma sœur, pas celle-là qui est là mais une autre qui est grande, c'est une demi-sœur qui m'apporte du réconfort, de l'affection

Suppression de la question de M

Question RRM49 : tu vas la voir ↑

Réponse RRR49 : elle habite en Normandie mais bon quand je veux la voir je reste avec elle

⇒ Elle habite en Normandie mais bon quand je veux la voir, je reste avec elle.

Transformation de la réponse positive ou négative de R avec les éléments des questions totales de M

Question RRM50 : cela te fait du bien ↑

Réponse RRR50 : oui

⇒ Cela me fait du bien

Question RRM52 : est-ce que tu as l'impression d'être mis de côté ↑

Réponse RRR52 : ah bah non

⇒ Je n'ai pas l'impression d'être mis de côté

Suppression de l'hétérobiographie en RRM53 et RRM54, reprise de la proposition de R en RRR55

RRR 55: moi ce que je faisais avec ma mère je faisais comme si j'entendais pas et après quand ça marchait pas // eh bah j'allais dehors quelques heures et après je revenais

⇒ moi ce que je faisais avec ma mère je faisais comme si j'entendais pas et après quand ça marchait pas, j'allais dehors quelques heures et après je revenais

Transformation de la réponse positive de R avec un élément de la question totale de M et reprise de sa réponse réactive

Question RRM56 : qu'est-ce que tu allais faire dehors cela te faisait du bien d'être dehors ↑

Réponse RRR56 : oui j'allais marcher ///

⇒ Cela me faisait du bien d'être dehors, j'allais marcher

Question RRM57 : tu aimes bien marcher ↑

Réponse RRR57 : oui

⇒ J'aime bien marcher

Suppression de l'hétérobiographie en RRM58, et reprise de la réponse de R en RRR58

RRR58 : (interrompt) moi aussi je vais voir des copines des fois

⇒ Moi aussi je vais voir des copines des fois

Transformation

des réponses de R en lien avec les éléments des questions partielles de M

Question RRM59 : ouais /// tu vas voir des copines à quel moment quand ↑

Réponse RRR59 : quand il faut

Question RRM60 : cela veut dire quoi quand il faut ↑

Réponse RRR61 : je sais pas quand j'en ai besoin

⇒ Je vais voir des copines quand il faut, quand j'en ai besoin

de la réponse positive de R en lien avec les éléments de la question totale de M

Question RRM62 : / est-ce que tu pensais à un projet / à l'avenir ↑

Réponse RRR62 : bah ouais

⇒ Je pensais à un projet à l'avenir

Reprise de la réponse réactive de R avec suppression de la question partielle de M

Question RRM63 : à quel avenir ↑

Réponse RRR63 : /// à faire le métier que je veux faire

⇒ à faire le métier que je veux faire

Transformation

de la réponse réactive de R en lien avec les éléments de la question partielle de M

Question RRM64 : à faire le métier qu'est-ce que tu veux faire comme métier ↑

Réponse RRR64 : menuisier

⇒ Je veux faire menuisier comme métier

de la réponse positive de R en lien avec les éléments de la question alternative de M

Question RRM65 : (moue admirative) /// est-ce que tu as pensé à toi quand tu seras adulte à toi quand tu auras des enfants ou pas ↑

Réponse RRR65 : bah ouais

⇒ J'ai pensé à moi quand je serai adulte, quand j'aurai des enfants

des réponses positives de R en lien avec les éléments des questions de M

Question RRM66 : ouais / est-ce que tu te dis moi je ne voudrai pas qu'ils vivent ce que je vis ↑

Réponse RRR66 : ouais

Question RRM67 : tu te dis ça ↑

Réponse RRR67 : hum

⇒ Je me dis que je ne voudrais pas qu'ils vivent ce que je vis

Suppression de la question de M et reprise de la réponse de R avec contextualisation

Question RRM68 : à quel moment est-ce qu'il y a des moments où tu te le dis ↑

Réponse RRR68 : bah ouais bah la nuit ici je pense à ça ///

⇒ La nuit au foyer je pense à ça

Transformation de la réponse positive avec les éléments de la question de M

Question RRM69 : //// tu te réveilles la nuit ↑

Réponse RRR69 : oui

⇒ Je me réveille la nuit

Suppression de la question de M et reprise de la réponse de R

Question RRM70 : et t'y penses c'est vers quelle heure que tu te réveilles ↑

Réponse RRR70 : vers 3h 4h ///

⇒ Vers trois heures quatre heures

Suppression de l'échange sur l'heure et de l'hétérobiographie en RRM73

Transformation de la réponse positive de R à la question totale de M

Question RRM73 et toi est-ce que tu gères ce que tu ressens ↑

Réponse RRR73 : euh ouais

⇒ Je gère ce que je ressens

Reprise de la question de M et transformation grammaticale de la réponse de R

Question RRM74 : comment tu le gères ↑

Réponse RRR74 : //// ne plus lui parler

⇒ Je le gère en ne lui parlant plus

Transformation de la réponse positive de R avec les éléments de la question totale de M

Question RRM75 : ça marchait ↑

Réponse RRR75 : bah ouais

⇒ Ça marchait

Suppression des questions/réponses sur la suite de l'hétérobiographie de RRR77 à RRM81 et reprise de la réponse de R sur l'unité thématique situation de vie après avec suppression des réponses positives de M et contextualisation

RRR83 : là aujourd'hui / être séparé de mon père

RRR84 : être au foyer

⇒ Là aujourd'hui, ma situation de vie après, être séparé de mon père, être au foyer

Transformation de la réponse positive de R avec les éléments de la question de M

Question RRM85 : est-ce que tu apprends à faire des choses ici ↑

Réponse RRR85 : bah non

⇒ Je n'apprends pas à faire des choses ici

Suppression des questions sans réponses de M et reprise de la réponse en RRR88 avec contextualisation

Questions RRM87 : est-ce que tu construis des choses / est-ce que tu as une situation de vie agréable / est-ce que tu fais des choix par rapport au foyer / est-ce que tu comprends pourquoi tu es au foyer ↑

Réponse RRR87 : ah bah ça c'est euh

Question RRM88 : comment ↑

Réponse RRR88 : je sais pourquoi je suis là mais je ne suis pas d'accord avec ce qu'ils disent c'est surtout ça

⇒ Je sais pourquoi je suis là mais je ne suis pas d'accord avec ce qu'ils disent c'est surtout ça

Suppression sur le réglage de sens sur ce qui est mis ou non dans l'histoire, reprise de l'énoncé de R sur le placement en RRR92 et suppression de la question réitérative de M

RRR92 : mon père se fait arrêter par les flics et je suis arrivé là et après je suis resté plus longtemps /

⇒ Mon père se fait arrêter par les flics et je suis arrivé là et après je suis resté plus longtemps

Reprise de la réponse de R à la suite de la question de M supprimée

Question RRM96 : qu'est-ce qui s'est passé entre deux tu le sais / est-ce que tu sais pourquoi ↑

Réponse RRR96 : il a fait un délit de fuite /

⇒ Il a fait un délit de fuite

Reprise de l'énoncé étendu de R

Enoncé étendu RRR97 : parce que ma sœur était avec un copain et qu'il voulait pas parce que c'était un test d'alcoolémie et il a de l'asthme et il pouvait pas souffler dans la machine je ne sais pas trop quoi je sais plus comment ça s'appelle il pouvait pas et après on lui a dit d'aller au commissariat de police il voulait pas parce qu'il y avait un copain à ma sœur il voulait pas par rapport au parent / du coup il s'est barré / ils sont revenus / parce que c'était un samedi ils sont revenus le lundi et puis moi j'étais dans le collège j'ai attendu une heure / et après bah ma CPE c'est elle qui m'a emmené à la gendarmerie // et je l'ai pas vu depuis dimanche / donc ça fait six mois

⇒ parce que ma sœur était avec un copain et qu'il voulait pas parce que c'était un test d'alcoolémie et il a de l'asthme et il pouvait pas souffler dans la machine je ne sais pas trop quoi je sais plus comment ça s'appelle il pouvait pas et après on lui a dit d'aller au commissariat de police il voulait pas parce qu'il y avait un copain à ma sœur il voulait pas par rapport au parent. Du coup il s'est barré. Ils sont revenus parce que c'était un samedi ils sont revenus le lundi et puis moi j'étais dans le collège j'ai attendu une heure et après bah ma CPE c'est elle qui m'a emmené à la gendarmerie. Et je l'ai pas vu depuis dimanche. Donc ça fait six mois.

Suppression de la question en écho de M et reprise de la réponse de R

Question RRM98 : ah tu n'as pas vu ton père d'accord ↑

Réponse RRR98 : non je ne l'ai pas vu / ça fait six mois

⇒ Je ne l'ai pas vu ça fait six mois

Transformation de la question positive de R avec les éléments de la question de M

Question RRM99 : c'est pour ça que tout à l'heure tu m'as dit que c'était difficile ça /

Réponse RRR99 : oui //

⇒ C'est pour ça que tout à l'heure j'ai dit que c'était difficile ça

Reprise d'un élément de la question de M et reprise de l'énoncé de R

Question RRM100 : et tu sais pas plus de chose / de pourquoi tu es là / et ta mère

Réponse RRR100 : ah bah elle avait laissé ma petite sœur toute seule / une copine à ma mère qui devait venir la chercher parce qu'elle travaillait / la copine n'est pas venue / du coup les flics ont été chez ma mère / ils ont vu qu'elle était toute seule / du coup ils ont pris ma sœur aussi et ils nous ont foutu ici ///

⇒ Ma mère, elle avait laissé ma petite sœur toute seule. Une copine à ma mère qui devait venir la chercher parce que ma mère travaillait, la copine n'est pas venue. Du coup, les flics ont été chez ma mère, ils ont vu qu'elle était toute seule, du coup, ils ont pris ma sœur aussi et ils nous ont foutu ici.

Transformation de la réponse positive de R avec les éléments de la question de M avec suppression des noms de lieu dans la réponse de R

Question RRM101 : donc ils sont allés chez ta mère ils ont vu ta petite sœur qui était toute seule ↑

Réponse RRR101 : oui qui est à (nom du foyer)

⇒ Ils sont allés chez ma mère, ils ont vu ma petite sœur qui était toute seule, ma petite sœur qui est dans l'autre foyer

Suppression sur le projet avec la petite sœur, suppression des diverses questions sans réponses, reprise de la réponse de R avec les éléments de la question à laquelle il répond

Questions RRM104 : non non je suis avec les autres les grands ados // est-ce que du coup tu cherches à comprendre est-ce que tu es dans la situation de je cherche à comprendre dans quelle situation tu es aujourd'hui si on dit/ / dans les actions réactions // qu'est-ce que tu deviens ↑

Réponse RRR104 : chercher à trouver des solutions pour sortir d'ici

⇒ Mes actions-réactions, c'est chercher à trouver des solutions pour sortir d'ici

Transformation des réponses de R avec les éléments de la question partielle de M

Question RRM105 : et c'est lesquelles par exemple / comment tu fais pour trouver des solutions ↑

Réponse RRR105 : je réfléchis //

⇒ Pour trouver des solutions, je réfléchis

Question RRM106 : tu réfléchis à quoi ↑

Réponse RRR106 : bah déjà c'est être le plus calme possible parce que si ici on fait le con ça sert à rien ///

⇒ Je réfléchis déjà à être le plus calme possible parce que si ici on fait le con ça sert à rien

Suppression sur l'échange sur l'heure et les catégories, reprise sur la catégorie situation agréable avec transformation de la réponse de R à la question de M

Question RRM112 : est-ce qu'aujourd'hui il y a une situation agréable pour toi ↑

Réponse RRR112 : aller voir ma mère de temps en temps

⇒ Aller voir ma mère de temps en temps est une situation agréable pour moi

Question RRM113 : c'est agréable ↑

Réponse RRR113 : oui pour moi cela me sort d'ici c'est agréable

⇒ C'est agréable pour moi cela me sort d'ici, c'est agréable

Question RRM114 : et c'est plus agréable qu'avant parce que du coup tu étais laissé de côté est-ce [que t'es laissé de côté] ↑

Réponse RRR114 : [ouais ça y est je suis plus laissé de côté maintenant] //

Question RRM115 : tu es content ↑

Réponse RRR115 : bah ouais

⇒ Ça y est je suis plus laissé de côté maintenant et je suis content

Suppression de l'échange sur le projet et sur l'hétérobiographie, reprise de l'élément thématique avec la réponse de R

Hétérobiographie RRM117 il y a vraiment plusieurs cas de figure dans situation [de vie après

Réponse RRR117 : moi je veux aller en famille d'accueil]

⇒ Après je veux aller en famille d'accueil

Enfin, modification des temps verbaux

Transcodage Récit autobiographique oral / RR1

Etre séparé de mon père est une expérience familiale difficile. Cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille. Cela peut être ma place mais souvent je ne reste jamais longtemps avec l'un et l'autre. Mes parents ne vivent pas ensemble, ils sont séparés. Et moi, je vais chez l'un, je vais chez l'autre. Du coup, je ne me sens pas à ma place. Chez ma mère, je n'ai pas ma place. Ce qui était difficile pour moi avec ma mère, c'était être mis de côté. Par exemple, c'était faire comme si j'étais pas là. Comme réactions, moi, par exemple, c'était s'isoler tout seul. Je le faisais quand je me sentais mis de côté. J'allais dans ma chambre. J'y allais pour me sentir mieux. Se définir, c'est aller vers quelqu'un, pour moi c'est aller vers mon père. Ce que je faisais quand j'étais chez ma mère, c'était aller vers mon père pour ne pas me sentir laisser de côté. Moi, j'ai eu une autre solution, par exemple, ce que j'ai fait, c'est que j'ai été chez mon père et j'ai vu après quand je suis revenu chez ma mère après j'ai vu si c'était

la même chose. Et c'était la même chose. Donc, je suis pas resté, je suis reparti chez mon père. Sinon, j'ai quelqu'un autour de moi. J'ai ma sœur, pas celle-là qui est là mais une autre qui est grande, c'est une demi-soeur qui m'apporte du réconfort, de l'affection. Elle habite en Normandie mais bon quand je veux la voir, je reste avec elle. Cela me fait du bien. Je n'ai pas l'impression d'être mis de côté. Moi ce que je faisais aussi avec ma mère je faisais comme si j'entendais pas et après quand ça marchait pas, j'allais dehors quelques heures et après je revenais. Cela me faisait du bien d'être dehors, j'allais marcher. J'aime bien marcher. J'allais aussi voir des copines quand il fallait, quand j'en avais besoin. Je pensais à un projet à l'avenir à faire le métier que je veux faire. Je veux faire menuisier comme métier. J'ai pensé à moi quand je serai adulte, quand j'aurai des enfants. Je me dis que je ne voudrais pas qu'ils vivent ce que je vis. La nuit au foyer je pense à ça. Je me réveille la nuit vers trois heures quatre heures.

Je gérais aussi ce que je ressentais. Je le gérais en ne lui parlant plus. Ça marchait. Là aujourd'hui, ma situation de vie après, être séparé de mon père, être au foyer. Je n'apprends pas à faire des choses ici. Je sais pourquoi je suis là mais je ne suis pas d'accord avec ce qu'ils disent c'est surtout ça. Mon père se fait arrêter par les flics et je suis arrivé là et après je suis resté plus longtemps. Il a fait un délit de fuite parce que ma sœur était avec un copain et qu'il voulait pas parce que c'était un test d'alcoolémie et il a de l'asthme et il pouvait pas souffler dans la machine je ne sais pas trop quoi je sais plus comment ça s'appelle il pouvait pas et après on lui a dit d'aller au commissariat de police il voulait pas parce qu'il y avait un copain à ma sœur il voulait pas par rapport au parent. Du coup il s'est barré. Ils sont revenus parce que c'était un samedi ils sont revenus le lundi et puis moi j'étais dans le collège j'ai attendu une heure et après bah ma CPE c'est elle qui m'a emmené à la gendarmerie. Et je l'ai pas vu depuis dimanche. Donc ça fait six mois. Je ne l'ai pas vu ça fait six mois. C'est pour ça que tout à l'heure j'ai dit que c'était difficile ça. Ma mère, elle avait laissé ma petite sœur toute seule. Une copine à ma mère qui devait venir la chercher parce que ma mère travaillait, la copine n'est pas venue. Du coup, les flics ont été chez ma mère, ils ont vu qu'elle était toute seule, du coup, ils ont pris ma sœur aussi et ils nous ont foutu ici. Ils sont allés chez ma mère, ils ont vu ma petite sœur qui était toute seule, ma petite sœur qui est dans l'autre foyer. Mes actions-réactions, c'est chercher à trouver des solutions pour sortir d'ici. Pour trouver des solutions, je réfléchis. Je réfléchis déjà à être le plus calme possible parce que si ici on fait le con ça sert à rien. Aller voir ma mère de temps en temps est une situation agréable pour moi. C'est agréable pour moi cela me sort d'ici, c'est agréable. Ça y est, je suis plus laissé de côté maintenant et je suis content. Après le foyer, je veux aller en famille d'accueil.

Transcodage de RA en RC2

Opérations de transcodage du RO en RE

Transformation

de l'énoncé final de R avec la question de M, suppression de la demande de reformulation et de la reformulation

Question RCM10 : / en tant qu'expérience familiale difficile ↑

Réponse RCR10 : hm parler avec d'autres

Question RCM11 : c'est-à-dire parler avec d'autres ↑

Réponse RCR11 : arriver à communiquer à parler

Question RCM12 : ouais ouais en tant qu'expérience familiale difficile ça c'est difficile pour toi ↑

Réponse RCR12 : ouais de ne pas arriver à parler à communiquer

⇒ Ne pas arriver à parler à communiquer est une expérience familiale difficile pour moi.

des réponses positives de R aux questions totales de M

Question RCM24 : ah oui /// est-ce que quand tu rentrais de l'école tu pouvais raconter ce que tu voulais ↑

Réponse RCR24 : bah oui

Question RCM25 : ta journée ↑

Réponse RCR25 : bah oui

⇒ Quand je rentrais de l'école, je pouvais raconter ce que je voulais, ma journée.

Question RCM34 : t'en as des surnoms à l'école ↑

Réponse RCR 34: ouais

⇒ J'ai des surnoms à l'école

de la réponse de R en lien avec la question partielle de M, suppression de la reformulation

Question RCM35 : c'est quoi ↑
Réponse RCR 35: ka ouai
RCM36 : comment ↑
RCR36 : ka ouai
RCM37 : ka ouai ↑

⇒ C'est K way

Reprise de l'énoncé de R

RCR37 : parce que je porte tout le temps mon k way sur moi

⇒ parce que je porte tout le temps mon k way sur moi.

Maintien de l'énoncé initial, reformulation du déictique spatial *ici* référant au foyer et reprise de la reformulation ratifiée par R avec le mot-phrase oui.

RCR38 : non par exemple ici aussi on m'appelle grinchon
RCM39 : ici ↑
RCR39 : ouais
RCM40 : grincheux ↑
RCR40 : ouais
RCR42 : c'est grincheux ou grinchon ↑
RCR42 : grinchon

⇒ Par exemple, au foyer, on m'appelle grinchon

Transformation de la question totale et de sa réponse

Question RCM41 : et cela te plaît ↑
Réponse RCR41 : non

⇒Et cela ne me plaît pas.

Reprise

de deux répliques de R et suppression de la question de M

RCR43 : y avait un autre aussi je ne sais plus
RCM44 : c'était quoi ↑
RCR44 : euh grognon

⇒Y avait un autre aussi grognon.

de la réplique de R sans prise en compte de la réplique de M avec contextualisation

RCM45 : cela te plaît ↑
RCR45 : non ça me plaît pas d'être ici

⇒ Cela ne me plaît pas d'être au foyer

Suppression du premier et du troisième tours de paroles, transformation des répliques de R aux questions partielles alternatives de M

RCM46 : qu'est-ce que tu dis toi quand on te dit ça ↑
RCR46 : bah rien
Question RCM47 : dans ta tête tu te dis oui oui c'est ça ou tu te dis non je ne suis pas ça
Réponse RCR47 : non (rire) je me dis je ne suis pas ça
RCM48 : tu te dis non
RCR48 : non (rire)

⇒ Dans ma tête, je me dis je ne suis pas ça.

Transformation de la réplique de R avec la question partielle de R : remplacement de l'anaphorique *ça*

Question RCM49 : (…) ou alors c'est des paroles des reproches ↑

Réponse RCR49 : j'ai jamais eu ça moi

⇒ J'ai jamais eu de reproches.

Suppression de la réplique

RCM50 : ou alors c'est des reproches ↑

RCR50 : non pas de reproches

Transformation de la réponse de R à la question alternative de M et contextualisation

Question RCM51 : ou alors des remarques désagréables du chantage ou alors c'est ohlalala qu'est ce que tu nous coûtes c'est bien à cause de toi que tout se passe mal euh ↑

Réponse RCR51 : ouais ma mère elle m'a dit que c'était à cause de moi si ma petite sœur était placée ici

⇒ Ma mère m'a dit que c'était à cause de moi si ma petite sœur était placée au foyer

Transformation de la réponse de R à la question partielle

Question RCM53 : et toi qu'est ce que tu en penses ↑

Réponse RCR53 : complètement faux

⇒ Et moi, je pense que c'est complètement faux

Reprise

des répliques de R

RCR23 : fin moi j'avais pas le droit de parler mais je parlais quand je voulais quand même

⇒ Moi j'avais pas le droit de parler mais je parlais quand je voulais quand même.

de l'énoncé de R et reprise de la réponse à la question partielle de M

RCR59 : je commence à apprendre comment il faut faire pour faire le métier que je veux faire

Question RCM60 : oui et alors qu'est ce que tu veux me dire / tu commences à apprendre ↑

Réponse RCR60 : en menuiserie

⇒ je commence à apprendre comment il faut faire pour faire le métier que je veux faire en menuiserie

de l'énoncé de R

RCR61 : je vais faire des stages

⇒ Je vais faire des stages

Suppression de la réplique de M et reprise de l'énoncé de R

Question RCM62 : ouais / et par rapport à la communication toi qu'est-ce que tu as à dire ici ou euh ton métier ↑

Réponse RCR62 : bah je demande je discute avec une assistante sociale au collège on discute de ça

⇒ je demande, je discute avec une assistante sociale au collège on discute de ça

Transformation des répliques aux questions de M, suppression de l'écho, contextualisation

Question RCM63 : hm et ici la communication au foyer la communication ça te convient la façon de parler la façon dont on te demande les choses la façon dont les autres jeunes te parlent ↑

Réponse RCR63 : non pas les jeunes

RCM64 : pas les jeunes

RCR 64: non

RCM65 : qu'est- ce qui te plaît pas dans leur façon de te parler ↑

RCR65 : les insultes

⇒ La façon dont les jeunes me parlent au foyer, les insultes, ne me plaît pas.

Transformation de la réponse de R à la question totale de M

Question RCM66 : t'es pas habitué à entendre des insultes ↑

Réponse RCR66 : bah si avant j'en entendais par ma mère au début je m'en tape un peu

⇒ Je suis habitué à entendre des insultes. Avant j'en entendais par ma mère au début je m'en tape un peu.

Suppression de la question en écho de M et reprise de l'énoncé de R

RCM67 : au début tu t'en tapes ↑

RCR67 : ouais mais après ça m'énerve

⇒ Mais après ça m'énerve

Transformation de la réponse de R à la question partielle

Question RCM69 : donc quand tu seras plus vieux quand tu auras ton métier qu'est ce que tu veux est ce que tu as déjà pensé à comment tu parlerais à tes collègues ↑

Réponse RCR69 : bah bien

⇒Quand je serai plus vieux, quand j'aurais mon métier, j'ai déjà pensé que je parlerai bien à mes collègues

Suppression de la question totale sans réponse verbale de R

Question RCM70 : t'as déjà pensé avoir des enfants ↑

Réponse RCR70 : (rire)

Transformation des répliques de R aux questions et reprise de l'énoncé de R :

Question RCM71 : alors moi je vais te dire est ce que tu as déjà pensé si tu as des enfants bah si ils devaient être placés ↑

Réponse RCR71 : ah bah non hein

Question RCM72: au foyer ↑

Réponse RCR72: bah non

Question RCM73 : c'est à dire bah non ↑

Réponse RCR73 : ils le seraient pas parce que je ferai tout pour pas que cela arrive

⇒ Si j'ai des enfants, ils ne seraient pas placés parce que je ferais tout pour pas que cela arrive.

Suppression des questions de M et maintien des réponses de R

Question RCM74 : cela veut dire quoi que tu ferais tout ↑

Réponse RCR74 : je sais pas je ferai ce qu'il faut pour ne pas qu'ils soient placés

Question RCM75 : cela veut dire tu ferais ce qu'il ↑

Réponse RCR75 : je m'occuperai d'eux

⇒ Je ferai ce qu'il faut pour ne pas qu'ils soient placés, je m'occuperais d'eux.

Reprise de l'énoncé de la question partielle dans les répliques de R et suppression de la répétition

Question RCM77 : tu leur parlerais comment ↑

Réponse RCR77 : normalement

Question RCM78 : c'est quoi normalement pour toi ↑

Réponse RCR78 : bah bien

Question RCM79 : c'est quoi bien moi je ne sais pas moi par ex ↑

Réponse RCR79 : bah parler bien normalement

⇒ Je leur parlerais normalement, bien

Reprise de l'énoncé de la question partielle dans les répliques de R

Question RCM80 : c'est euh leur demander ce qu'ils font dans la journée c'est ↑

Réponse RCR 80: bah oui ce qu'ils font

⇒ Je leur demanderais ce qu'ils font

Suppression de la réplique de M et reprise de l'énoncé de R et reformulation du temps verbal

RCM81 : euh

RCR 81: s'intéresser à eux

⇒ Je m'intéresserais à eux.

Transformation des réponses de R aux questions totales

Question RCM82 : ouais / est-ce que les insultes par exemple t'aimerais ça ↑

Réponse RCR 82: ah ↑/ non

Question RCM83 : est-ce que tu leur donnerais des surnoms ↑

Réponse RCR 83: bah oui

⇒ Je n'aimerais pas les insultes, je leur donnerai des surnoms.

Transformation des questions totales et des réponses, transformation du *mais bon* en *même si* :

Question RCM85 : qu'est ce que tu aimes bien comme surnom est-ce que toi t'en as déjà eu des surnoms dans ta famille ↑

Réponse RCR85 : chouchou

Question RCM86 : on t'appelle chouchou ↑

Réponse RCR86 : ma sœur m'appelle chouchou et ma mamy aussi

Question RCM87 : t'aime bien ↑

Réponse RCR87 : ouais fin cela fait un peu gamin mais bon /

⇒ Dans ma famille, on m'appelle chouchou, ma sœur m'appelle chouchou et ma mamy aussi. J'aime bien même si cela fait un peu gamin.

Suppression de la question de M et maintien de la fin de la réplique de R :

Question RCM92 : et qu'est-ce que tu penses de leur avenir parce que c'est ça que moi ↑

Réponse RCR92 : bah ils vont se barrer ils vont faire leur avenir eux-mêmes / moi je vais faire mon avenir moi-même

⇒ Moi je vais faire mon avenir moi-même.

Enfin, transformation des temps verbaux et thématiques

Transcodage Récit autobiographique oral/RC2

Ne pas arriver à parler à communiquer est une expérience familiale difficile pour moi. Quand j'étais chez ma mère, quand je rentrais de l'école, je pouvais raconter ce que je voulais, ma journée. J'ai jamais eu de reproches. Par contre, moi j'avais pas le droit de parler mais je parlais quand je voulais quand même et je suis habitué à entendre des insultes car j'entendais des insultes de la part de ma mère. Au début je m'en tapais un peu mais après ça m'énervait. Sinon dans ma famille, on m'appelle chouchou, ma sœur m'appelle chouchou et ma mamy aussi. J'aime bien même si cela fait un peu gamin. Mais ma mère m'a dit que c'était à cause de moi si ma petite sœur était placée au foyer. Et moi, je pense que c'est complètement faux.

Cela ne me plaît pas d'être au foyer. Par exemple, au foyer, on m'appelle grinchon. Et cela ne me plaît pas. Y avait un autre aussi grognon. Dans ma tête, je me dis je ne suis pas ça. La façon dont les jeunes me parlent au foyer, les insultes, ne me plaît pas. A l'école, j'ai des surnoms K way parce que je porte tout le temps mon k way sur moi.

Sinon, je commence à apprendre comment il faut faire pour faire le métier que je veux faire en menuiserie. Je vais faire des stages. Je demande, je discute avec une assistante sociale, au collège on

discute de ça. Quand je serai plus vieux, quand j'aurais mon métier, j'ai déjà pensé que je parlerai bien à mes collègues. Si j'ai des enfants, ils ne seraient pas placés parce que je ferais tout pour pas que cela arrive. Je ferai ce qu'il faut pour ne pas qu'ils soient placés, je m'occuperai d'eux. Je leur demanderai ce qu'ils font. Je m'intéresserais à eux. Je n'aimerais pas les insultes, je leur donnerai des surnoms. Moi je vais faire mon avenir moi-même.

Transcodage de RA en RT3

Opérations de transcodage du RO en RE

En RT3, R évoque quelques éléments de son vécu familial en rapport avec le temps.

Transformation de la réponse de R à la question thématique sur le temps posée en amont et contextualisation thématique

Réponse RTR44 : moi je suis souvent on est souvent tout seul on était souvent tout seul en fait

⇒ L'expérience familiale difficile en rapport avec le temps au quotidien, c'est que moi je suis souvent on est souvent tout seul on était souvent tout seul en fait.

Reprise de l'énoncé de R

RTR45 : ma mère elle nous laissait tout seul

⇒ Ma mère elle nous laissait tout seul.

Reprise de l'embrayeur discursif de M et des deux énoncés de R

Question RTM46 : et↑

Réponse RTR46 : j'aimais pas ça

RTM47 : //

Réponse RTR47 : c'est tout

⇒Et j'aimais pas ça. C'est tout.

Transformation de la réponse de R à la question partielle de M

Question RTM68 : est- ce qu'il y a des temps que tu aimes le mieux

Réponse RTR68 : carrément quand je suis chez mon père //

⇒ Quand je suis chez mon père, c'est le temps que j'aime carrément

Question RTM69 : là par exemple les vacances là↑

Réponse RTR69 : j'étais une semaine chez mon père

⇒ Pendant ces vacances-là, j'étais une semaine chez mon père

Transformation de la réponse positive ou négative de R à la question de M et reprise de l'énoncé

Question RTM70 : c'était bien↑

Réponse RTR70 : oui c'était dur de revenir hier c'était dur

⇒ C'était bien. C'était dur de revenir hier, c'était dur.

Question RTM71 : tu es resté deux semaines↑

Réponse RTR71 : non une semaine

⇒ Je suis resté une semaine

Transformation des questions partielles de M en RTM72 et RTM73 et des réponses de R en RTR72 et RTR73

Question RTM72 : qu'est ce que tu penses du jour de l'an des noëls↑

Réponse RTR72 : c'est bien

Question RTM73 : tu aimes bien↑

Réponse RTR73 : oui avec mon père

⇒ J'aime bien les jours de l'an et les noëls avec mon père.

Transcodage du récit autobiographique oral / RT3

> *L'expérience familiale difficile en rapport avec le temps au quotidien, c'est que moi je suis souvent on est souvent tout seul on était souvent tout seul en fait. Ma mère elle nous laissait tout seul. Et j'aimais pas ça. C'est tout. Quand je suis chez mon père, c'est le temps que j'aime carrément. Pendant ces vacances-là, j'étais une semaine chez mon père. C'était bien. C'était dur de revenir hier, c'était dur. J'aime bien les jours de l'an et les noëls avec mon père.*

Opérations et transcodage de RO en RE en RT3

R ne fait pas de RO en ce qui concerne le thème de l'espace. Il donne une définition (étudiée dans l'analyse de ce qu'il vit). Ce qui est intéressant ici, c'est qu'il fait directement le lien entre la reformulation de M de ce qu'est l'espace dans les récits hétérobiographiques et son histoire à venir.

REM13 : (…) alors l'espace est ce que tu as une idée de ce que cela peut être l'espace comme expérience familiale difficile ↑

RER13 : l'espace les années

REM14 : ah c'est ça c'est comme ça que tu vois ça vas-y dis moi ce que tu veux dire ↑

RER14: non mais et euh comment dire euh l'espace de temps

REM15 : c'est comme ça tu vois les choses moi je pensais à autre chose alors vas y dis moi cela m'intéresse ↑

RER15 : l'espace de temps les années les mois le temps qui dure qui est long

REM16 : ah ouais là c'est l'espace en tant qu'endroit les lieux ↑

RER16 : alors je sais déjà mon histoire

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Le terme *difficile* ne va pas de soi pour R. Il le questionne une première fois. En effet, son intervention ne repose pas sur le contenu propositionnel mais sur le contenu énonciatif :

RRM9 : /// et est-ce qu'il y a eu des choses difficiles pour que tu sois séparé de lui ↑

RRR9 : comment ça difficile ↑

Finalement, M lui demande ce qu'il entend par *difficile* : question métalinguistique partielle portant sur le terme *difficile*. R fait un énoncé définitoire avec une unité syntagmatique verbale : *être mis de côté*. Cette unité peut être reformulée différemment

avec la question : *difficile pour moi, c'est être mis de côté*,

sans la question mais en lien avec la dérivation, le contexte d'énonciation et la référence à la situation évoquée : *quand j'étais mis de côté*.

RRM24 : si j'emploie le terme difficile toi tu utiliserais quoi comme terme ↑

RRR24 : euh //// être mis de côté

Il y a une distinction à faire entre l'expérience familiale difficile au passé et l'expérience familiale difficile au présent pour R. Le questionnement de M permet de faire cette distinction. Alors que la première question est au présent,

RRM7 : s'il y a une expérience familiale difficile ↑

M poursuit son questionnement en changeant de temps : elle emploie le passé composé.

RRM9 : /// et est-ce qu'il y a eu des choses difficiles pour que tu sois séparé de lui

La question aurait peut-être dû être : *est-ce qu'il y a eu une expérience familiale difficile pour toi avant ton placement ?* Alors que R fait une intervention réactive sur

l'énonciation : elle porte sur le terme *difficile*, M répond à cette question en s'appuyant sur un récit hétérobiographique : elle donne l'exemple de Rachel.

RRR9 : comment ça difficile ↑

RRM10 : bah par exemple euh je t'ai dit que comme pour Rachel elle est avec tout le monde et personne en même temps si bien qu'elle va être placée / je t'ai dit Sarah / ah oui pour euh comment / je t'ai dit que j'ai rencontré euh Thierry

Alors que R interrompt M mais ne donne pas de réponses à cette question pendant trois tours de paroles, M reprend un récit hétérobiographique, à la suite duquel R énonce une expérience difficile.

RRR10 : (interrompt) si je sais

RRM11 : oui

RRR11 : être séparé de mon père // mais quand même ///

RRM12 : utilise les mots que tu veux hein

RRR 12: je ne sais pas comment dire ///

RRM13 : dis comme tu veux comme cela vient

RRR13: euh mince

RRM14 : parce que tu vois je voulais te dire comment thierry son père ce n'est pas avec lui que cela se passe mal cela se passe mal entre son père et sa mère entre son père et la boulangère entre son père et euh comment et d'autres adultes parce que le père il le décrit comme ça comme un bouledogue

RRR 14: cela peut être aussi ne pas trouver sa place dans la famille

Dans la mesure où cet énoncé -usage d'une unité syntagmatique- est ambigü : d'un côté, il utilise le possessif *sa* de troisième personne avec le substantif *place* et le déterminant *la* avec le substantif *famille* et de l'autre, il utilise la préposition *aussi* qui a un usage anaphorique puisqu'elle renvoie à ce que R a évoqué en amont, M demande confirmation. Elle reformule le propos de R mais en remplaçant le possessif *sa* par un autre qui renvoie à la personne de R interlocuteur de l'interaction *ta*, ensuite elle donne un exemple de l'hétérobiographie avec la conjonction de comparaison *comme* + prénom hétérobiographique *Rachel* et enfin, elle met en doute son interprétation par la modalité du *savoir* sous forme négative première personne du singulier présent de l'indicatif.

*RRM15 : ne pas trouver **ta** place dans la famille ↑*

RRR15 : oui

*RRM16 : **comme Rachel** d'être un peu là un peu là ↑*

RRR16 : hum ouais

*RRM17 : bah non **je sais pas***

RRR17 : si ouais c'est ça

Ainsi, les trois réponses positives de R par le mot-phrase *oui* ou *ouais* permettent de faire la distinction entre l'expérience familiale difficile présente et passée. Un autre échange commence qui a pour but de déterminer ce que veut dire *ne pas trouver sa place*. Comme M ne connaît pas la situation de R, M demande des précisions par une question partielle alternative avec une énumération des membres supposés de la famille et change de temps verbal : auxiliaire *être* au conditionnel.

RRM18 : tu ne serais pas à ta place avec qui avec ton père avec ta mère avec euh tes grands-parents des oncles des frères et sœurs

A cette demande, R répond sur la première énumération alternative par la locution *l'un et l'autre*. M interprète cette énumération comme faisant référence aux parents de R : possessif *tes* + substantif *parents* dans sa question. Dans la mesure où R énonce deux informations dans son intervention : l'une sur les parents séparés avec la locution *l'un et l'autre* et l'autre sur la place avec le verbe *rester* présent de l'indication première personne du singulier + négation *ne jamais* + adverbe de manière *longtemps*, M fait d'abord une

interprétation sur la séparation qu'elle énonce sous forme de questions que R ratifie par la phrase négative.

RRR18 : souvent je ne reste jamais longtemps avec l'un et l'autre ///

RRM19 : ils vivent ensemble tes parents ↑

RRR19 : non ils sont séparés

Ainsi, M dispose de l'information comme quoi R ne trouve pas sa place dans la famille et que ses parents sont séparés. C'est dans la poursuite du questionnement de M et des réponses de R que sont saisis le lieu et la personne avec laquelle R n'a pas sa place. Dans l'enchaînement interlocutoire, les interventions réactives de R vont être de plus en plus précises :

réaction de type positif par le mot-phrase *oui*,

réaction de type positif avec l'adverbe *si*,

précision du lieu et de la personne,

précision de la manière dont cela se passe : adverbe de lieu *chez* + pronom possessif *mon* + référent *père* + locution verbale appréciative *ça va*.

question sur un autre constituant de la question formulée en M22.

phrase négative avec pronom personnel sujet *je* et groupe verbal avec auxiliaire *avoir* et reprise du substantif *place* mis en complément d'objet et qui fait l'objet de la demande de précisions sur laquelle repose l'échange

RRM20 : et toi tu vas chez l'un tu vas chez l'autre ↑

RRR20 : oui

RRM21 : du coup tu ne te sens pas à ta place ↑

RRR 21: oui

RRM22 : ni chez l'un ni chez l'autre ↑

RRR 22: si chez mon père ça va

RRM23 : et ta mère ↑

RRR23 : je n'ai pas ma place ///

L'expérience familiale difficile pour R, c'est de *ne pas avoir sa place chez sa mère*. Ce point est confirmé par le tour de parole suivant. En effet, M énonce une question métalinguistique. La réponse de R à cette question par l'unité syntagmatique *être mis de côté* est alors utilisée comme synonyme du terme *difficile*.

RRM24 : si j'emploie le terme difficile toi tu utiliserais quoi comme terme ↑

RRR24 : euh //// être mis de côté

Ainsi, l'expérience familiale difficile est pour R de ne pas avoir de place chez sa mère, d'être mis de côté. Cette expérience apparaît comme une expérience générique avant et pendant le placement avec l'emploi du présent. R illustre son propos à la demande de M : question partielle introduite avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier + groupe nominal *des exemples*. La réponse de R en tant que phrase verbale peut être reformulée de la manière suivante : *j'ai un exemple : faire comme si j'étais pas là*.

RRM25 : plus tard tu pourras me décrire / est-ce que tu as des exemples ↑

RRR25 : euh faire comme si j'étais pas là ///

Actions / réactions de Romain

S'isoler tout seul : quelle catégorie pour R ?

A la suite de l'échange sur la place, après avoir demandé à R s'il a des choses à ajouter, M reprend l'hétérobiographie et entame le moment hétérobiographique sur les actions et réactions par une énumération et un pointage visuel des catégories en se levant et mettant le doigt sur les différentes catégories sur le tableau. R interrompt M parce qu'il veut donner des exemples. Il donne son exemple par une unité syntagmatique verbale : *s'isoler tout seul*. Avec le contexte de production, cela signifie que lorsqu'il était chez sa mère, il s'isolait tout seul.

RRM29 : et tu vois on va décrire les choses / alors comment ils réagissent / alors tu vois j'ai dit adopter une attitude / se définir / avoir un projet (se lève pour qu'il voit et pointe les éléments gérer le ressenti et apprendre)

RRR29 : (interrompt) si on a des exemples tout de suite on peut les donner ↑

RRM30 : oui oui bien sûr

RRR30 : euh s'isoler tout seul

Le questionnement de M et les réponses de R permettent de déterminer deux points : l'élément de l'expérience familiale auquel se rapporte cette action *s'isoler tout seul* autrement dit si cette action est en relation avec *être mis de côté* et la catégorie à laquelle renvoie cette illustration. Cette double détermination s'appuie tout d'abord sur une question formulée par l'interrogatif temporel *à quel moment* qui appelle en réponse une intervention de type réactif déclaratif commençant par *quand* + le constituant *mis de côté*. Toutefois, ici, R utilise le pronom personnel *je* et le verbe *me sentir*. Ainsi, si nous paraphrasons, c'est quand c'est lui qui ressent la mise à l'écart. Nous sommes alors ici dans la catégorie *gérer le ressenti*.

RRM31 : oui / c'est-à-dire à quel moment tu fais ça ↑

RRR31 : bah quand je me sens mis de côté //

Grâce au questionnement de M et aux réponses de R, le sens de cette action *s'isoler tout seul* se trouve explicité. M fait une phrase en écho en reformulant la forme impersonnelle en forme personnelle avec utilisation du pronom personnel deuxième personne du singulier et des propositions d'interprétations sous forme d'énumérations qui laissent alors la possibilité à R de choisir parmi cette énumération. Sa réponse se fait sur le terme hyperonymique *pièce* car il répond par un terme hyponymique : *chambre*.

RRM32 : quand tu dis t'isoler tout seul / tu veux dire que tu te fermes les oreilles ↑ tu fais comme si tu n'entends pas ou tu vas dans une pièce ↑

RRR32 : dans ma chambre

Enfin, M détermine s'il s'agit de la gestion du ressenti ou si cela renvoie à une autre action. M pose donc la question directement par une question totale en utilisant un constituant renvoyant à un état émotionnel : locution verbale *se sentir mieux* à la deuxième personne du singulier :

RRM33 : pourquoi tu y vas / pour te sentir mieux ↑

RRR33 : oui

R ratifie cette interprétation par le mot-phrase *oui*. Ainsi, l'action *s'isoler tout seul*, c'est aller s'isoler dans sa chambre pour se sentir mieux, action de la catégorie gestion du ressenti lorsqu'il se sent mis de côté chez sa mère.

Aller vers ou aller chez : définir sa place ?

M entame la catégorie *définir* qu'elle énonce avec un exemple. R enchaîne aussitôt : il reprend le constituant de l'exemple sans le présentatif *c'est* qu'il replace dans son illustration en remplaçant uniquement le référent quelqu'un par le référent *père* + déterminant possessif *mon*.

RRM34 : bon définir c'est aller vers quelqu'un qui les aime

(…)

RRR36 : oui aller vers quelqu'un c'est aller vers mon père

M cherche à déterminer l'élément de l'expérience familiale avec lequel se fait cette action *aller vers*. En effet, est-ce que cela veut dire aller chez mon père ou aller vers le père ? Aller chez le père lorsque les parents sont divorcés ou aller vers le père lorsque les parents ne sont pas divorcés ? Cette question se pose car il n'utilise pas la préposition *chez* indiquant le lieu ; pourtant, il a dit que ses parents étaient divorcés. M reprend la construction verbale *aller vers* en l'interrogeant dans une question alternative que R ne permet pas de finir puisqu'il interrompt. Toutefois, sa réponse de type réactif donne une information : en indiquant où il se trouve à un moment donné : la préposition *chez* + référent *mère* + déterminant possessif *mon* + auxiliaire *être* à l'imparfait première personne du singulier.

RRM37 : aller vers ton père pour ne pas te sentir laisser de côté ou pour trouver ta ↑

RRR37 : c'est ce que je faisais quand j'étais chez ma mère ////

Sa réponse se reformule de la manière suivante : *c'est parce qu'il était chez sa mère qu'il allait vers son père autrement dit qu'il allait chez son père*. Chez son père, il a sa place puisqu'il a dit qu'il n'avait pas sa place chez sa mère. Ceci signifie qu'il s'agit bien ici de la catégorie *définir* autrement dit d'une stratégie identitaire puisqu'il s'agit pour lui d'obtenir une identité positive par un changement d'espace et de personne. Cela signifie du même coup que l'expérience familiale difficile évoquée plus haut est une expérience familiale passée dans laquelle il était mis de côté.

Cette reformulation est confirmée par l'utilisation de la préposition de lieu *chez* + le référent *père* + le déterminant possessif *mon* dans son illustration en RR39. En effet, R explicite ce qu'il veut dire. Il utilise d'abord le même procédé énonciatif : il interrompt et il demande s'il peut donner non son exemple mais sa solution. Pour lui, il s'agit bien d'une illustration puisqu'il utilise le terme *exemple*.

RRR38 : si on a une autre solution on peut la donner là ↑

RRM39 : oui

RRR39 : par exemple moi ce que j'ai fait c'est que j'ai été chez mon père / et j'ai vu après quand je suis revenu après j'ai vu après si c'était toujours la même chose ///

La catégorie *définir* est définie par la phrase *si c'était toujours la même chose* : en effet, si c'est toujours la même chose chez la mère, cela veut dire qu'il n'a pas sa place autrement dit son statut d'enfant est menacé, il le perd chez sa mère alors qu'il le retrouve chez son père. Il faut rappeler que la question de M en RRM34 comportait le verbe *aimer*. R explicite ce qu'il a fait, comment il l'a fait et pourquoi il l'a fait. Il faut découper sa réponse en plusieurs éléments et reformuler ces éléments avec ce qu'il a dit précédemment :

RRR39 : par exemple moi ce que j'ai fait c'est que j'ai été chez mon père

⇒ j'ai été chez mon père quand je me sentais mis de côté.

RRR39 : et j'ai vu après quand je suis revenu après j'ai vu après si c'était toujours la même chose ///

⇒ il manque dans cette phrase le constituant quand je suis revenu chez ma mère. En effet, s'il dit qu'il va dans un lieu qui n'est pas chez sa mère mais chez son père quand il se sent isolé, quand il n'a pas sa place, cela signifie que c'est chez sa mère qu'il revient. Il revient pour voir si c'est toujours la même chose.

La poursuite de l'échange permet de déterminer si l'action de R a changé quelque chose dans les rapports avec sa mère et si cela n'a pas changé, ce qu'il a fait, autrement dit s'il est retourné à nouveau chez son père pour se sentir à sa place. A la suite de cette information, M reprend le thème *même chose* qui est à la fin de la réponse de R qu'elle questionne,

après une pause de plusieurs secondes de la part de R, par une interrogation partielle simplifiée construite sur la locution *et alors ?* R répond par ce même thème en définissant la chose par l'adjectif *même*. M répond en écho et R ratifie.

RRM40 : et alors ↑

RRR40 : c'était la même chose

RRM41 : c'était la même chose ↑

RRR41 : oui

Ensuite, M pose directement la question par une question partielle introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *faire* au passé composé et à la deuxième personne du singulier. A la réponse de R sur l'action qu'il a finalement menée (négation *pas* + passé composé du verbe *rester* à la première personne du singulier *je*), M reformule dans sa réponse le verbe *rester* utilisé par R en un synonyme *repartir* que R ratifie par le mot-phrase *oui*.

RRM42 : donc du coup qu'est-ce que tu as fait ↑

RRR42 : je suis pas resté

RRM43 : tu es reparti ↑

RRR43 : oui

R a mené une double action renvoyant à la catégorie *se définir* : *aller chez son père* mais aussi *retourner chez sa mère pour voir si cela a changé* et *après avoir vu que cela n'avait pas changé, il est retourné chez son père*. Mais cela signifie aussi que R fait un apprentissage (il observe le changement), il compare entre ce qu'il vivait avant et après chez la mère, entre chez la mère et chez le père.

Adopter une attitude, se définir ou gérer le ressenti ?

Une ambiguïté doit être levée en ce qui concerne une autre action. En effet, en RRR55, R dit ce qu'il faisait avec sa mère mais sa réponse est ambiguë concernant la catégorie car elle est faite après avoir interrompu M lorsque celle-ci entamait en RRM54 l'hétérobiographie sur la catégorie *projet* à la suite de l'hétérobiographie sur la catégorie *se définir*.

RRR 55: moi ce que je faisais avec ma mère je faisais comme si j'entendais pas et après quand ça marchait pas // eh bah j'allais dehors quelques heures et après je revenais

Il y a ambiguïté parce que

R décrit plusieurs actions exprimées par des locutions verbales et un verbe : *faire comme si*, *aller dehors* et *revenir* à l'imparfait première personne du singulier *je*.

Ces actions sont différentes : les unes renvoient à la communication (verbe *entendre*) et les autres au mouvement dans l'espace (verbes *aller* et *revenir*). Ceci signifie qu'elles peuvent référer à la catégorie *adopter une attitude* ou à la catégorie *définir*.

Mais l'action *aller dehors* n'est pas directement reliée à *ne pas entendre* mais à la proposition *quand ça marchait pas*. Et parce qu'il utilise la conjonction de temps *quand* + forme négative *pas* avec le verbe *marcher* à l'imparfait, il est possible de comprendre que l'action *ne pas entendre* marchait puisqu'il précise ce qu'il fait *quand ça marchait pas*, cela peut signifier qu'il adopte une attitude.

La locution adverbiale *et après* peut, elle, référer à la catégorie *gérer le ressenti*. En effet, c'est quand cela ne marchait pas qu'il allait dehors.

Il semble que toutes ces actions soient du côté de la catégorie *adopter une attitude* :

D'un côté, la locution verbale *faire du bien* utilisée dans la réplique de M appartient au champ sémantique de la catégorie *gérer le ressenti*. De l'autre, l'action *gérer le ressenti* aboutit à l'action *adopter une attitude* lorsqu'il y a répétition autrement dit apprentissage. Or, en

utilisant la conjonction de temps *quand* + forme négative *pas* du verbe *marcher* à l'imparfait, R dit aussi que l'action *ne pas entendre* marchait. Autrement dit, il allait dehors quand cela ne marchait pas.

La proposition *quand ça marchait pas* construite avec la conjonction *quand* + l'imparfait peut être reformulée par la locution *toutes les fois que* : autrement dit, cela renforce l'idée de répétition et donc d'apprentissage et l'interprétation pour la catégorie *adopter une attitude*.

Enfin, quelques répliques plus loin, lors de l'hétérobiographie sur la catégorie *gérer le ressenti*, R fait aussi référence à une action qui se situe aussi dans le champ associatif de la communication et qu'il réalise auprès de sa mère : phrase verbale construite sous forme négative *pas* avec le verbe *parler* et le pronom *lui* anaphorique reprenant le référent *mère*.

RRR74 : (…) est-ce que tu gères ce que tu ressens ↑

RRR73 : euh ouais

RRM74 : comment tu le gères ↑

RRR74 : //// ne plus lui parler

Cette action de R *ne plus parler* se situe davantage dans le thème communication qui sera abordé lors de la rencontre suivante qu'avec celui de relation ; toutefois, c'est parce qu'elle est en lien avec la réplique précédente qui se situe dans le champ lexical de la parole : forme négative *pas* + verbe *entendre* à l'imparfait première personne du singulier *je* et que cette action est énoncée à l'imparfait que la catégorie *gérer le ressenti* devient *adopter une attitude* c'est-à-dire lorsque celle-ci se répète et qu'il l'a compris.

Gérer le ressenti

A la suite de cet échange, M fait un énoncé hétérobiographique pour expliciter l'action de R *aller marcher*. Elle évoque le fait que Germain et Myriam vont dans la nature.

RRM58 : par exemple Myriam et Germain c'est ce qu'ils faisaient lui ils regardent la nature elle elle regarde les arbres il regarde les animaux parce que comme ils ne peuvent pas aller chez d'autres personnes

R enchaîne sur l'énoncé hétérobiographique. Toutefois, la catégorie sur laquelle se fait sa réponse doit être déterminée pour deux raisons. Elle se fait à la suite d'une première réplique qui comportait une ambiguïté comme cela vient d'être vu et qui a abouti à la catégorie *adopter une attitude*. Ensuite, après l'hétérobiographie sur Germain et Myriam, M a enchaîné sur le fait que les adultes des récits vont voir d'autres personnes. Par cet énoncé, M fait glisser la thématique vers l'expérience familiale difficile qui peut entraîner une réponse dans la catégorie *se définir* ; en effet, aller chez quelqu'un, cela peut être pour se valoriser, changer d'espace pour défendre son identité sociale positive. Le glissement est opéré par la conjonction *parce que* utilisée en terme d'embrayeur discursif + la reprise de la thématique générale avec le substantif *relation* + le présentatif *c'est* + l'adverbe *aussi*.

RRM58 : (…) parce que les relations c'est aussi le fait que le parent qui est désagréable interdit d'aller voir telle ou telle personne Lorène elle n'a plus le droit d'aller

La réponse de R peut se situer dans la catégorie *se définir* : verbe *aller* + *voir* + les personnes citées.

RRR58 : (interrompt) moi aussi je vais voir des copines des fois

C'est la réponse de R en RR61 aux questionnements de M qui permet de déterminer la catégorie dont il est question. Elle se situe dans le champ associatif de la *gestion du ressenti* : avec la locution verbale *avoir besoin* introduite par la préposition *quand*.

RRM59 : ouais /// tu vas voir des copines à quel moment quand ↑

RRR59 : quand il faut

RRM60 : cela veut dire quoi quand il faut ↑

RRR61 : je sais pas / ***quand j'en ai besoin***

Par ailleurs, ici, il n'y a pas de notion de répétition : R précise dans sa réponse en RRR58 le nombre avec le groupe nominal *des fois*.

Catégorie avoir un projet

1.1.1.1.1.1.1 Le métier

R parle de son projet. Il fait une réponse positive par le mot-phrase *ouais* à la question totale de M introduite par le terme interrogatif *est-ce que*, qui comprend la catégorie *avoir un projet* reformulée par le verbe *penser* + groupe verbal avec le substantif *projet* et posée à la suite de l'énoncé hétérobiographique. Un échange se fait sur le projet ; la première question est à l'imparfait et la suite de l'échange est au présent. A la suite de l'énoncé hétérobiographique, M pose une question énumérative.

RRM62 : (…) est-ce que tu pensais à un projet / à l'avenir ↑

RRR62 : Bah ouais

Ici, le projet est le projet professionnel. A la suite de la réponse positive de R, M reprend le terme *avenir* utilisé dans sa question précédente sur lequel porte sa nouvelle interrogation. R propose le terme hyperonymique *métier* qui renvoie au champ sémantique *profession* et dans la réponse suivante, suite à la sollicitation de M, il précise le métier en le nommant.

RRM63 : à quel avenir tu penses à quoi

RRR63 : /// à faire le métier que je veux faire

RRM64 : à faire le métier qu'est-ce que tu veux faire comme métier

RRR64 : menuisier

Son projet est d'être menuisier.

1.1.1.1.1.1.2 Les enfants

M enchaîne son questionnement sur le thème des enfants introduit par une question totale à laquelle R répond par le mot-phrase positif *bah ouais*.

RRM65 : (moue admirative) /// est-ce que tu as pensé à toi quand tu seras adulte à toi quand tu auras des enfants ou pas ↑

RRR65 : bah ouais

La suite de l'échange ne s'inscrit pas dans le rapport au passé comme cela a été le cas avec la question de M en RRM65 avec l'emploi du passé composé *avoir pensé*. En effet, M utilise le présent dans ses deux questions et non seulement, R l'utilise aussi mais en plus, il situe son opération cognitive verbe *penser* dans le moment et dans le lieu dans lequel il est au présent.

Le présent utilisé par M peut tout aussi bien être le présent de l'énonciation c'est-à-dire renvoyant au contexte énonciatif du foyer qu'au passé puisque M a déjà utilisé le présent de narration auquel R a répondu en faisant référence au passé. R va choisir de répondre sur le présent de l'énonciation qui se trouve formulé par le déictique spatial *ici* qui renvoie au foyer.

RRM66 : ouais / est-ce que tu te dis moi je ne voudrai pas qu'ils vivent ce que je vis ↑

RRR66 : ouais

RRM67 : tu te dis ça ↑

RRR67 : hum

RRM68 : à quel moment est-ce qu'il y a des moments où tu te le dis ↑

RRR68 : bah ouais bah la nuit ici je pense à ça ///

Ainsi, R a pensé à des enfants et y pense aussi au présent.

Synthèse

Du point de vue des relations, R relate que la relation était difficile avec sa mère lorsqu'il vivait avec elle alors que les parents étaient divorcés. Il ne parle donc pas de l'expérience avec sa mère avant le divorce. R parle de la relation avec la mère davantage sous la forme d'une perte : perte de place. En effet, il utilise l'expression *ne pas avoir sa place, être mis de côté, faire comme s'il n'était pas là* autrement dit perte de sa visibilité en tant que personne. Si la mère fait comme s'il n'était pas là, c'est qu'elle ne tient pas compte de sa place notamment visible c'est-à-dire de sa présence physique. Il a développé un certain nombre d'actions face à sa mère et s'est appuyé sur son père chez qui il se rend. De plus, il a un projet professionnel et pense à un projet personnel. Il énonce donc un récit de résilience avec un vécu familial difficile.

L'expérience familiale communicationnelle difficile en RC2

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile

L'expérience familiale communicationnelle pour R concerne davantage les éléments : *avoir le droit de parler* et *entendre certaines paroles*. Tout d'abord, c'est dans un premier échange que se détermine l'expérience familiale difficile en ce qui concerne la communication. M introduit sa question en citant la thématique sous forme intonative. Les réponses de R comportent à trois reprises des unités syntagmatiques verbales. Toutefois, à la dernière unité, R apporte deux précisions avec la forme négative *ne pas* et le mot phrase *ouais* répondant à la forme forte disjointe *toi* dans la question de M. Ainsi, M a dû désambiguïser le propos de R par des locutions métalinguistiques *c'est-à-dire* avec reprise de la catégorie de R et par un énoncé métadiscursif : elle revient sur la catégorie générale : *expérience familiale difficile* et la situe en rapport avec R avec le présentatif *c'est* + préposition *pour* + forme forte *toi*.

RCM10 : / en tant qu'expérience familiale difficile ↑

RCR10 : hm parler avec d'autres

RCM11 : c'est-à-dire parler avec d'autres ↑

RCR11 : arriver à communiquer à parler

RCM12 : ouais ouais en tant qu'expérience familiale difficile ça c'est difficile pour toi ↑

RCR12 : ouais de ne pas arriver à parler à communiquer

Pour R, ce qui est difficile, c'est de ne pas arriver à parler, à communiquer. La question de savoir si c'est avec sa mère autrement dit si c'est sa mère qui l'empêche de parler, comme c'est le cas pour les personnes dont M fait le récit hétérobiographique à R, a sa réponse non seulement si l'on remonte à RR1 puisqu'il a dit que sa mère faisait comme si elle n'entendait pas mais en plus si l'on prend la réplique de R en RCR23. Dans cette réplique, on y trouve une précision avec la locution verbale *avoir le droit* + verbe *parler* à l'infinitif à la première personne du singulier *je* + forme forte disjointe *moi* à l'imparfait et sous forme négative *pas*.

RCR23 : fin moi j'avais pas le droit de parler

R utilise donc directement la catégorie *avoir le droit de parler* qui définit l'unité thématique *expérience familiale communicationnelle difficile* en la personnalisant : première personne du singulier avec pronom *je* et forme forte disjointe *moi* et en déclinant en quoi elle le concerne : forme négative *pas* + emploi de l'imparfait.

Ensuite, R réagit sur les termes d'adresse notamment sur les insultes. En effet, il évoque à un moment les insultes qu'il entend au foyer. M suit le thème de l'insulte en essayant de l'amener vers l'expérience familiale difficile par une question ouverte sur les insultes. Avec l'emploi de la locution verbale *être habitué* sous forme négative *pas* et à la deuxième personne, R peut répondre sur différentes situations :

RCM66 : t'es pas habitué à entendre des insultes ↑

R répond de manière positive avec le mot phrase *si*. Il précise le moment avec l'adverbe *avant* et l'emploi de l'imparfait et avec qui : possessif *ma* + substantif *mère* ; le terme insulte est repris par le pronom *en*.

RCR66 : bah si avant j'en entendais par ma mère

Concernant les termes d'adresse, R évoque le fait qu'il entend des termes relationnels affectifs. Lorsque M lui pose la question au passé composé, il énonce le surnom :

RCM85 : est-ce que toi t'en as déjà eu des surnoms dans ta famille ↑

RCR85 : chouchou

Lorsque M reprend ce terme utilisé par R dans son interrogation en écho avec reprise du surnom, au présent de l'indicatif et avec l'emploi du pronom personnel indéfini *on*, elle questionne ceux qui appelle R comme cela, R précise qui l'appelle comme cela.

RCM86 : on t'appelle chouchou ↑

R répond sur les personnes de la famille : possessif *ma* + substantif *sœur* et *mamy*.

RCR86 : ma sœur m'appelle chouchou et ma mamy aussi

M vérifie le ressenti face cet appellatif avec la locution verbale *aimer bien* sous forme interrogative

RCM87 : t'aime bien ↑

R fait une réponse positive avec le mot-phrase *ouais*. Il énonce une évaluation et une concession : locution adverbiale *un peu* + adjectif subjectif *gamin* et coordination *mais* + adverbe *bon*.

RCR87 : ouais fin cela fait un peu gamin mais bon /

Actions-réactions : adopter une attitude

Face à l'interdiction de parler, R réagit : coordination adversative *mais* + verbe *parler* + indication du moment avec la préposition *quand* + la conjonction *quand même*.

RCR23 : fin moi j'avais pas le droit de parler mais je parlais quand je voulais quand même

Synthèse

En reprenant les éléments énoncés en RR1 et ceux énoncés en RC2, la communication pour R semble être une expérience familiale difficile : si la mère fait comme s'il n'était pas, s'il est mis de côté, cela veut dire qu'elle ne s'adresse pas à lui, qu'il n'est pas pris en compte dans les échanges. Du côté de R, s'il fait comme s'il n'entendait pas, s'il va dans sa chambre, s'il parle quand même alors qu'il n'en a pas le droit, cela veut dire qu'il n'a pas réellement d'interlocuteur. Par ailleurs, il entendait des insultes. Il était donc dans la perte de son statut de locuteur et menacé dans son estime de soi par les insultes. Romain signale qu'il parlait quand même cherchant ainsi à s'octroyer un statut de locuteur.

L'expérience temporelle familiale difficile

Définition

Le temps ne concerne R que sur un aspect : le temps au quotidien. Alors que M aborde ce thème, R évoque comment il le vivait. Il va d'abord parler pour lui avec la forme forte *moi* + pronom personnel singulier *je* puis utiliser le pronom personnel *on* = nous différent de M au présent de l'indicatif et enfin reprendre cette dernière forme avec le verbe *être* à l'imparfait. L'expérience temporelle difficile est exprimée par une répétition avec l'adverbe *souvent* qui est repris dans toutes les reformulations de R et l'adjectif *seul* renforcé par l'adverbe de quantité *tout*.

RTR44 : moi je suis souvent on est souvent tout seul on était souvent tout seuls en fait

RTM45 : souvent tout seul

Dans la suite de ses répliques, R nomme la personne : possessif *ma* + substantif *mère* mis en apposition de la phrase dans laquelle il reprend le pronom sujet *on* en pronom complément *nous* du verbe *laisser* à la troisième personne du singulier elle renvoyant à mère et l'adverbe *tout* et de l'adjectif *seuls*. La phrase est à l'imparfait. Le verbe *être* est remplacé par le verbe *laisser*.

RTR45 : ma mère elle nous laissait tout seuls

R donne son ressenti : verbe *aimer* à la forme négative *pas* première personne du singulier *je* à l'imparfait + *ça* anaphorique du groupe verbale *laisser tout seuls*.

RTR46 : j'aimais pas ça

C'est avec la demande de M que R précise à quel moment cela se passait : adverbe *avant* + verbe *aller* + préposition *chez* + indication de la personne avec le possessif *mon* + le substantif *père*.

RTM48 : tout seul chez vous

RTR48 : oui

RTM49 : tu m'as dit que tu étais chez ton père

RTR49 : oui mais avant

RTM50 : avant

RTR50 : avant d'aller chez mon père

Synthèse

Dans le rapport au temps, R est dans une perte relationnelle avec la mère : il est seul ainsi que sa fratrie. R est capable de parler de la relation avec sa mère, de la communication et du temps. Même s'il n'évoque pas ici, les actions qu'il a menées face au temps, il est possible de repérer une action : celle de partir chez le père pour ne plus être seul.

Situation de vie après et transformations

Le placement : une situation agréable ?

L'expérience du foyer

Etre au foyer = être séparé de son père

Alors que M demande à R son expérience familiale difficile au tout début de l'interaction thématique 1, R répond par une unité syntagmatique verbale : *être séparé de mon père*. La question qui se pose à M est de savoir s'il s'agit d'une expérience familiale difficile passée ou présente : présentatif *c'est* + anaphorique *ça* + reprise de l'adjectif *difficile* et la dénomination de la personne avec la forme disjointe du pronom personnel deuxième personne en complément. La réponse positive de R par le mot-phrase *oui* à la question totale de M confirme qu'il s'agit d'une expérience familiale difficile. Dans cet échange, le temps verbal au présent renvoie à la situation d'énonciation.

RRM7 : s'il y a une expérience familiale difficile ↑

RRR7 : euh ouais être séparé de mon père

RRM8 : c'est ça qui est difficile pour toi ↑

RRR8 : oui

Ce qui est difficile dans le présent, c'est *être séparé de son père*. Ce qui confirme cette analyse, c'est la réponse positive de R à l'énoncé interprétatif de M en RRM99 dans lequel elle reprend l'adjectif *difficile* qu'elle réfère au contenu sur le moment du placement que R vient d'énoncer : présentatif *c'est* + préposition *pour* + anaphorique *ça* + locution adverbiale déictique *tout à l'heure* faisant référence à l'énoncé du début avec verbe *dire*

au plus-que-parfait de la deuxième personne du singulier + présentatif *c'est* à l'imparfait + adjectif *difficile* + anaphorique *ça* référant au contenu sur le placement.

RRM99 : c'est pour ça que tout à l'heure tu m'as dit que c'était difficile ça ↑/

RRR99 : oui //

Pour R, il s'agit d'une expérience familiale difficile au présent : *être séparé de son père*. Et c'est parce qu'il est au foyer qu'il est séparé de son père.

Catégorisation impersonnelle du foyer

Déictique ici

*RRR100 : ils nous ont **foutu** ici ///*

*RRR104 : chercher à trouver des solutions pour **sortir d'ici***

*RRR113 : oui pour moi cela me **sort d'ici***

RCR45 : Cela ne me plaît pas d'être ici

RCR100 : ici on a le temps de réfléchir

RRR68 : bah ouais bah la nuit ici je pense à ça ///

Déictique là

RRR100 : et je suis arrivé là

Expression du jugement de valeur les verbes *foutre, sortir de.* En même temps, il exprime une perte du pouvoir d'agir avec le verbe *foutre* : pronom personnel pluriel *ils* et complément d'objet *nous.*

*RRR100 : ils nous ont **foutu** ici ///*

Les expériences difficiles : thématiques

La thématique de l'espace-temps

1.1.1.1.1.1.3 Les moments

Dans les RO en RR1 et RC2, R évoque le temps au foyer de différentes façons :

Référence au foyer : *ici*,

Substantifs *temps*, *nuit*, énumération des heures.

RCR100 : ici on a le temps de réfléchir

RRR68 : bah ouais bah la nuit ici je pense à ça ///

RRR70 : vers 3h 4h //

1.1.1.1.1.1.4 La chronologie et la durée

En donnant une durée avec l'adverbe *plus* et avec l'adverbe de temps *longtemps* indiquant ainsi une intensité, il donne aussi une perte d'autonomie, de réalisation de soi. En effet, si cela ne lui plaît pas d'être ici et qu'il y reste plus longtemps, comment se réaliser dans cet endroit.

RRR92 : (…) et je suis arrivé là et après je suis resté plus longtemps /

En indiquant la chronologie des événements par l'énumération des jours de la semaine *samedi*, *lundi*, *dimanche* et l'indication du lieu où il était avec le substantif *collège*, il donne aussi l'information qu'il n'a pas vu son père depuis un jour précis : en effet, s'il était au collège le lundi, il n'a pas vu son père depuis dimanche puisqu'*ils* sont revenus le lundi pendant qu'il était au collège.

RRR97 : (…) c'était un samedi ils sont revenus le lundi et puis moi j'étais dans le collège j'ai attendu une heure / et après bah ma CPE c'est elle qui m'a emmené à la gendarmerie // et je l'ai pas vu depuis dimanche

Mais R conclut sur le nombre des mois durant lesquels il n'a pas vu son père : conjonction logique *donc* + adjectif numéral *six* + substantif *mois* :

RRR97 : (…) c'était un samedi ils sont revenus le lundi et puis moi j'étais dans le collège j'ai attendu une heure / et après bah ma cpe c'est elle qui m'a emmené à la gendarmerie // et je l'ai pas vu depuis dimanche / donc ça fait six mois

M demande confirmation par une reprise d'un élément de réponse de R sous forme interrogative :

RRM98 : ah tu n'as pas vu ton père d'accord

R répond à cet énoncé et reprend celui de sa précédente réplique sur la durée :

RRR98 : non je ne l'ai pas vu / ça fait six mois

De ce fait, il est possible de comprendre la définition naturelle donnée par R sur l'espace en tant qu'expérience familiale difficile. Face à la question partielle de M, R fait une réponse nominale : deux substantifs juxtaposés. Il reprend le substantif *espace* et lui accole le substantif *année*. Face à cette réponse, M l'invite à préciser. R reprend en situant l'espace dans une unité syntagmatique nominale : *l'espace de temps*. M l'invite à nouveau à préciser. Alors R reprend l'unité syntagmatique nominale *l'espace de temps* et il fait aussi une énumération en reprenant tout d'abord le substantif utilisé dans sa précédente réplique *les années*, puis en énonçant le substantif *mois* et enfin une proposition qui explicite son expression *espace de temps*. En effet, le relatif *qui* + le verbe *dure* et le relatif *qui* + le verbe *être* + l'adjectif *long* renvoient à la définition du temps pour R.

RER13 : l'espace les années

RER14: non mais et euh comment dire euh l'espace de temps

RER15 : l'espace de temps les années les mois le temps qui dure qui est long

Dans ces répliques, il manque un présentatif *c'est* : c'est l'espace de temps, l'espace de temps, c'est les années, les mois, le temps qui dure, qui est long. En effet, ce présentatif est présent dans les questions de M en REM14 et REM15 :

REM14 : ah c'est ça c'est comme ça que tu vois ça vas-y dis moi ce que tu veux dire

REM15 : c'est comme ça tu vois les choses moi je pensais à autre chose alors vas y dis moi cela m'intéresse

De plus, la question initiale en REM13 portant sur l'espace en tant qu'expérience familiale difficile est une question métalinguistique : la question porte sur la locution *cela peut être*

REM13 : (…) alors l'espace est-ce que tu as une idée de ce que cela peut être l'espace comme expérience familiale difficile ↑

Ainsi, l'espace du foyer, c'est le temps pendant lequel il n'a pas vu son père. L'espace des années, c'est aussi le temps en point d'interrogation et c'est pourquoi il décide d'aller en famille d'accueil pour rompre avec cette perte relationnelle, perte du pouvoir d'agir, d'autonomie et de donner du sens. En effet, il faut rappeler ici que R n'est pas d'accord avec le motif du placement. FFNER dit qu'il n'accepte pas autrement dit il n'accepte pas l'interprétation des adultes face à son interprétation des événements.

La thématique de la communication

Comme cela est noté dans l'analyse en RC2, R évoque les insultes des jeunes à son encontre. Ces insultes constituent une menace et une perte pour lui : il va, à un moment où nous sommes présente, chercher un couteau pour se défendre physiquement contre cette menace verbale montrant ainsi une perte de son pouvoir d'agir sur les autres de manière verbale. FFNER dit qu'il ne fait pas partie du groupe des jeunes, il est mis de côté par les jeunes. Il est ainsi menacé de retrouver une place dans le foyer qu'il avait chez sa mère : faire comme s'il n'était pas là, entendre des insultes, être seul.

La thématique des actions-réactions au foyer

Il semble qu'une des actions de R soit celle qui corresponde à la catégorie *apprendre*. En effet, alors que M lui demande ce qu'il devient, il répond par une modalité de la visée avec la thématique de l'enfermement : *chercher à trouver des solutions* + préposition *pour* + verbe *sortir* + déictique spatial référant au foyer *ici* :

RRM104 : (…) // qu'est-ce que tu deviens ↑

RRR104 : chercher à trouver des solutions pour sortir d'ici

R utilise aussi une opération cognitive qui se situe dans le champ sémantique de la catégorie *apprendre* avec le verbe *réfléchir*.

RRR105 : je réfléchis //

Il réfléchit et il pense : verbe *penser*.

RCR100 : ici on a le temps de réfléchir

RRR68 : bah ouais bah la nuit ici je pense à ça ///

Une autre action correspond à la catégorie *gérer le ressenti* et qui devient *adopter une attitude*. En effet, alors que M lui demande à quoi il réfléchit, R décrit un comportement : verbe *être* + adjectif *calme*. Il ajoute une indication d'intensité avec la locution adverbiale: *le plus possible*.

RRR106 : bah déjà c'est être le plus calme possible

Il explique son comportement au foyer introduit par la locution conjonctive *parce que*.

RRR106 : (…) parce que si ici on fait le con ça sert à rien ///

Toutefois, à certains moments, il perd son calme : il le dit dans le RO en RC2, face aux insultes, il s'énerve. Par ailleurs, comme cela a été noté, R change de comportement avec FFNER. A aucun moment, il ne s'énerve avec M. Lorsque R évoque le choix d'aller en famille d'accueil, il est possible d'envisager ce choix comme correspondant à la catégorie *avoir un projet*.

Situation de vie après et Transformations

Ces deux thématiques sont enchâssées. M utilise la catégorie *situation agréable* dans sa question totale. R répond en indiquant le lieu. Ainsi, la situation agréable chez la mère est en même temps une situation de vie après l'expérience familiale difficile. Il y a transformation au sens de construction puisque c'est agréable : R répond de manière positive lorsque M lui pose la question : présentatif *c'est* + adjectif évaluatif *agréable*.

RRM112 : est-ce qu'aujourd'hui il y a une situation agréable pour toi ↑

RRR112 : aller voir ma mère de temps en temps

RRM113 : c'est agréable ↑

RRR113 : oui

En répondant à la question de M, R apporte une information sur son rapport au foyer : la situation chez la mère est agréable par comparaison au foyer : verbe *sortir* + déictique spatiale *ici*.

RRM113 : c'est agréable ↑

RRR113 : oui / pour moi cela me ***sort d'ici***

Toutefois, dans la mesure où il parle d'expérience familiale difficile au présent, il faut aller plus loin sur cet aspect.

Le foyer : une situation de stress

Le foyer semble être une situation de stress pour R : une situation de perte relationnelle et de menace. La perte est la perte du père et la menace davantage avec les jeunes. R évoque l'expérience stressante et des actions qui sont des apprentissages.

La famille : une situation agréable ?

Situation agréable chez le père

En RT3, lorsque R répond à la question de M sur le temps, il se fait sur le père et donc implicitement, il ne le fait pas sur la mère :

RTM68 : est-ce qu'il y a des temps que tu aimes le mieux ↑

RTR68 : carrément quand je suis chez mon père //

Autrement dit, il n'évoque pas quand il est chez sa mère. Cet aspect se retrouve dans les répliques suivantes lorsqu'il dit qu'il était chez son père ou avec son père, il ne dit pas j'étais chez ma mère ou avec ma mère ; or, l'autre semaine, il l'a passée non au foyer, mais chez sa mère :

RTM69 : là par exemple les vacances là

RTR69 : j'étais une semaine chez mon père

(…)

RTM72 : qu'est-ce que tu penses du jour de l'an des noëls ↑

RTR72 : c'est bien

RTM73 : tu aimes bien ↑

RTR73 : oui avec mon père

Comme cela est évoqué plus haut, la situation est agréable chez la mère par comparaison au foyer. Toutefois, M va plus loin sur cette situation ; elle questionne R sur sa place chez la mère :

Comparaison : adverbe *plus* + adjectif *agréable* + *que* + adverbe *avant*

Reprise du propos de R sur son expérience familiale difficile au plus-que-parfait

Question totale au présent

RRM114 : et c'est plus agréable qu'avant parce que du coup tu étais laissé de côté est-ce [que t'es laissé de côté] ↑

La réponse de R chevauche la fin de la réplique de M ; il parle du changement : la locution verbale *laisser de côté* au passé composé + négation *plus* + adverbe *maintenant* marquant une opposition avec avant.

RRR114 : [ouais ça y est je suis plus laissé de côté maintenant] //

Ainsi, R est capable de parler de la situation de vie après le placement en terme d'expérience familiale plus agréable. Toutefois, R indique en RC2 les reproches que sa mère lui a faits. En effet, alors que M aborde la catégorie *certaines paroles* avec l'énoncé *reproches*, R embraye sur les propos de sa mère. S'il s'agit d'un propos sur le placement de R, avec l'emploi du passé composé du verbe *dire* dans sa réplique, il n'est pas possible de déterminer à quel moment sa mère le lui a énoncé. Elle peut le faire de temps en temps comme elle a pu le faire au début ou l'avoir fait récemment.

RCR51 : ouais ma mère elle m'a dit que c'était à cause de moi si ma petite sœur était placée ici

Situation agréable avec un membre de la famille

R évoque une situation agréable avec un membre de sa famille lorsque M pose la question au présent de l'indicatif et que R répond en citant un membre de sa famille et en précisant la personne dans l'ensemble des membres de sa famille.

RRM45 : est-ce que tu as de la famille / des amis qui t'apportent du réconfort de l'affection ↑

RRR45 : ma sœur

RRR46 : pas celle-là celle qui est là mais une autre qui est grande

M reprend dans sa question totale située dans cet échange sur la sœur l'expérience familiale difficile évoquée par R *être mis de côté* :

RRM52 : est-ce que tu as l'impression d'être mis de côté ↑

R fait une réponse négative avec le mot-phrase *non*.

RRR52 : ah bah non

Ainsi, R est capable d'évoquer des situations agréables. De plus, il faut noter que R dira que sa sœur et sa grand-mère lui donnent des surnoms qu'il aime bien.

Autres situations de vie après

Situation de vie actuelle : établissement

Lorsque M aborde la catégorie *apprendre* dans la thématique *communication*, R parle de sa situation de vie actuelle. Il ne renchérit pas sur cette thématique et change le contenu de cette catégorie, il serait davantage question de la catégorie *établissement* dans la thématique *situation de vie après* car il parle de son projet professionnel à plusieurs reprises autrement dit il parle de sa situation de vie actuelle.

En rapport avec la catégorie *apprendre* énoncée par M, R répond par une question sur cette catégorie : intonation interrogative et sur le contenu dans la mesure où il en fait une unité syntagmatique verbale avec un complément.

RCR57 : on peut dire n'importe quoi apprendre sur des métiers

Il reprend plusieurs fois la catégorie *apprendre* sous forme verbale, par un dérivé avec le substantif *apprentissage* et utilise le terme *métier* en reprise de l'unité syntagmatique verbale de sa première réplique. Puis, il utilise le terme métonymique *menuiserie* pour parler d'une partie en référence à un tout et enfin, il indique son action prochaine en utilisant le futur proche : *aller* + infinitif *faire* première personne du singulier au présent de l'indicatif.

RCR58 : apprendre des apprentissages

RCR59 : je commence à apprendre comment il faut faire pour faire le métier que je veux faire

RCR60 : en menuiserie

RCR61 : je vais faire des stages

Enfin, alors que M le ramène dans la thématique *communication*, il suit cette thématique et il indique au présent de l'indicatif ce qu'il fait : verbes de parole *demander*, *discuter*, avec qui il le fait : *nom de métier*, et où, en nommant l'*établissement scolaire*.

RCR62 : bah je demande je discute avec une assistante sociale au collège on discute de ça

Il s'agit bien de la situation présente dans la mesure où R signale au détour d'une prise de rendez-vous avec M l'heure de la fin de son stage :

RPR38 : parce que moi je termine mon stage à cinq heures et demi

Ainsi, la catégorie abordée par M n'est non seulement pas suivie par R en première instance mais en plus, l'unité et la catégorie qu'il utilise changent de sens : situation de vie actuelle et future. Il parle de son métier futur et il parle de ce qu'il fait aujourd'hui pour cela. Ce déplacement de sens se retrouve sur un autre sujet.

Situation de vie future et transformation: sa propre famille

Lorsque M évoque les enfants dans la catégorie *avoir des projets*, R est capable de parler de sa famille en tant que futur adulte. Alors qu'il dit qu'il y a pensé en RR1 en utilisant le mot-phrase *ouais*, en RC2, sa réponse est un rire.

RCM70 : t'as déjà pensé à avoir des enfants ↑

RCR70 : (rire)

En poussant plus loin la réflexion sur les enfants, M emmène R dans un futur hypothétique que R prend comme tel puisque ses verbes sont au conditionnel.

Elle reprend tout d'abord la thématique de l'expérience familiale difficile : en RR1, elle avait utilisé le verbe *vivre* alors qu'en RC2, elle parle du placement avec le verbe *placer* et le substantif *foyer*.

RCM71 : alors moi je vais te dire est-ce que tu as déjà pensé si tu as des enfants bah si ils devaient être placés ↑

RCM72: au foyer

Ensuite, ses questions s'enchaînent directement sur les propos de R : en reprenant chaque fois, un élément de la réponse de R.

Dans la mesure où R utilise deux fois la même réponse négative, M reprend cette réponse sous forme interrogative avec une expression métalinguistique *c'est-à-dire*

RCM71 : alors moi je vais te dire est-ce que tu as déjà pensé si tu as des enfants bah si ils devaient être placés ↑

RCR71 : ah bah non

RCM72: au foyer ↑

RCR72: bah non

RCM73 : c'est-à-dire bah non ↑

M fait une question partielle avec une locution métalinguistique *cela veut dire* + le terme interrogatif *quoi* qui porte sur le constituant de la réplique de R : *tu ferais tout*

RCR73 : ils le seraient pas parce que je ferais tout pour pas que cela arrive

RCM74 : cela veut dire quoi que tu ferais tout

Dans la réplique suivante, M émet une question partielle simplifiée avec une locution métalinguistique *cela veut dire* dans laquelle il manque le terme interrogatif *quoi* ; cette question porte sur le constituant de la réplique de R : *ce qu'il faut*.

RCR74 : je sais pas je ferais ce qu'il faut pour ne pas qu'ils soient placés

RCM75 : cela veut dire tu ferais ce qu'il faut

Ensuite, M reprend la question partielle dans laquelle elle propose une interprétation avec une locution métalinguistique *cela veut dire*

RCR75 : je m'occuperais d'eux

RCM76 : /// cela veut dire tu trouverais une femme tu serais avec elle

M enchaîne en reprenant la thématique de la communication avec les enfants sous forme de question partielle avec le terme interrogatif *comment*

RCM77 : tu leur parlerais comment

RCR77 : normalement

Elle reprend l'adverbe *normalement* utilisé dans la réplique de R qu'elle interroge dans une question partielle

RCM78 : c'est quoi normalement pour toi

RCR78 : bah bien

Elle reprend l'adverbe *bien* utilisé dans la réplique de R qu'elle interroge dans une question partielle et fait un commentaire sur sa question

RCM79 : c'est quoi bien // moi je ne sais pas moi par ex

RCR79 : bah parler bien normalement

Elle poursuit son questionnement en donnant un exemple introduit par le présentatif *c'est* :

RCM80 : c'est euh leur demander ce qu'ils font dans la journée c'est ↑

RCR 80: bah oui ce qu'ils font

A la suite d'un exemple de R, M change de catégorie dans la thématique de la communication et questionne par une question totale portant sur les termes d'adresses avec un exemple le substantif *insultes* et l'appréciation des insultes par R : verbe *aimer*

RCM82 : ouais / est-ce que les insultes par exemple t'aimerais ça ↑

RCR 82: ah ↑↑ non

Elle poursuit dans cette catégorie des termes d'adresse en prenant un exemple : substantif *surnoms* et en le questionnant : terme interrogatif *est-ce que*

RCM83 : est-ce que tu leur donnerais des surnoms ↑

RCR 83: bah oui

A la suite de la réponse positive de R, M pose une question partielle sur les surnoms introduite par le terme interrogatif *quoi*. Mais l'échange se termine sur un manque d'exemples de la part de R : il ne peut donner en exemple des surnoms qu'il donnerait à des enfants qu'il n'a pas encore. M embrayera alors sur des surnoms que R reçoit.

RCM84 : comment ce serait quoi

RCR84 : je sais pas

Pendant tout cet échange, R répond aux questions de M sans hésiter, sans faire de pause, il répond du tac-au-tac sans s'énerver en faisant des réponses positives ou négatives ou encore en donnant des exemples. Alors que M laisse un temps d'hésitation dans la poursuite de l'échange en RCM81, R prend le tour de paroles pour donner un exemple. Autrement dit, il est dans l'interaction un interlocuteur coopératif.

RCM80 : c'est euh leur demander ce qu'ils font dans la journée c'est

RCR 80: bah oui ce qu'ils font

RCM81 : euh

RCR 81: s'intéresser à eux

Dans la mesure où R a évoqué la communication avec sa mère, la manière dont cela se déroulait, en même temps qu'il parle de sa situation de vie après, il parle des transformations autrement dit de sa construction : il est capable de dire ce qu'il fera et la manière de le dire diffère de ce qu'il a dit sur la relation et la communication avec la mère. L'unité syntagmatique *s'intéresser à eux* peut apparaître comme un antonyme de celle utilisée par R plus haut en parlant de lui *être mis de côté*. Il faut noter que M a évoqué en RR1 la manière dont les personnes ont développé leur relation avec leurs enfants. R parle ici d'une situation de vie après avec la catégorie *sa famille* où *sa famille* fait référence à celle que R pourrait avoir. Cela signifie que R et M précisent le sens de l'unité thématique *situation de vie après* : cela correspond à une situation de vie future et non uniquement à une situation de vie immédiatement après l'expérience familiale difficile vécue par R. Il parle donc aussi de ses transformations futures, ce qu'il fera aussi en RP5.

Transformations futures

A la suite de la question de M sur son projet en RP5, R parle du choix de son métier par le dérivé substantivé du nom de métier : *menuiserie* puis par l'énumération de deux spécialités de ce métier.

RPM48 : et toi qu'est ce que toi tu as comme projet

RPR48 : menuiserie

RPM49 : menuiserie de quoi

RPR49 : charpentier ébéniste

M emmène R plus loin sur son projet : question totale formulée avec le verbe *être* au conditionnel + indication du lieu pour questionner sur la manière dont il pratiquerait son métier avec préposition *chez* + substantif *patron*. R évoque la situation future : modalité de

la volonté verbe *vouloir* + verbe *être* à l'infinitif + complément nominal *mon propre patron*.

RPM50 : et puis tu veux faire où / quoi / tu serais chez un patron ↑

RPR50 : non je veux être mon propre patron

M questionne alors sur le lieu d'exercice : question totale sous forme intonative avec la préposition *dans* + le substantif *coin* pour indiquer le lieu. R reprend le constituant sous forme affirmative.

RPM52 : dans le coin ↑

RPR52 : dans le coin

A chaque question, R répond en donnant des informations. Il ne répond pas en disant qu'il n'y a pas réfléchi mais en précisant la spécialité du métier, la manière de l'exercer et le lieu. Il y a confirmation ici que R y a pensé et réfléchi puisqu'il en a le temps comme il l'a dit en RR1.

Le récit autobiographique de Hilda

Transcodage

Transcodage du RA en RR1

Les opérations

Suppression des questions de M + des embrayeurs discursifs de H

RRM16 : est-ce que toi tu as vécu une relation difficile et quel sens tu mets sous difficile s'il y avait un autre mot qu'est-ce que tu utiliserais

RRH16 : bah euh heum mes parents s'engueulaient

⇒ Mes parents s'engueulaient

Suppression des phatiques de M

RRM17 : ouais

RRH17 : euh bah mon père il engueulait souvent ma mère parce que ma mère elle nous battait à moitié donc mon père il était pas d'accord et puis euh après ils se sont divorcés alors après ma mère elle arrêtait pas de euh de hum rire de voir mon père pour chercher des histoires avec mon père eh bah il ne voulait plus voir ma mère eh bah euhm donc mon père ne voulait plus voir personne sauf nous quoi

⇒ Mon père, il engueulait souvent ma mère parce que ma mère elle nous battait à moitié donc mon père il était pas d'accord et puis, après ils se sont divorcés. Après ma mère, elle arrêtait pas de voir mon père pour chercher des histoires avec mon père. Il ne voulait plus voir ma mère, donc mon père ne voulait plus voir personne sauf nous quoi.

Transformation de la réponse positive de H à la question totale de M

RRM18 : la relation était difficile entre tes parents difficiles

RRH18 : bah ouais hein ///

⇒ La relation entre mes parents était difficile

Transformation de la réponse de H aux questions partielles de M

RRM18 : humhum / et toi est-ce que c'est difficile / qu'est-ce que tu mettrais comme mot peut-être un autre mot que celui-là ↑

RRM19 : si tu avais un autre mot / tu mettrais lequel ↑

RRH19 : ///// (cinq secondes)

RRM20 : pénible triste / euh euh ff un autre mot à toi ↑

RRH20 : triste

RRM21 : triste ↑

RRH21 : oui

⇒Si j'avais un autre mot, je mettrais triste pour la relation.

Transformation de la réponse de H à la question partielle de M

RRM22 : et euh la relation à ta mère /

RRH22 : heu

RRM23 : entre toi et ta mère avant ↑

RRH23 : avant bah c'était on ne se parlait jamais / bah maintenant c'est mieux mais

⇒ avant avec ma mère, c'était on ne se parlait jamais ; maintenant c'est mieux mais

RRM24 : ah bah on va y venir et donc avant c'était difficile pour toi

RRH24 : bah ouais je parlais tout le temps avec mon père bah euh je voyais enfin avant ils habitaient ensemble mais euh j'avais pas le droit fin j'avais le droit mais ma mère ne voulait plus que je vois mon père / mon père il était tout le temps sur l'ordinateur faire les courriers et tout ça et puis elle voulait plus donc quand j'allais vers le le bureau ou dans le secteur elle dit va me chercher ci va me chercher ça / enfin tout ça quoi elle voulait plus que je vois mon père

⇒ Avant c'était difficile. Je parlais tout le temps avec mon père. Je voyais, enfin, avant ils habitaient ensemble mais j'avais pas le droit, fin j'avais le droit mais ma mère ne voulait plus que je vois mon père. Mon père il était tout le temps sur l'ordinateur faire les courriers et tout ça et puis elle voulait plus donc quand j'allais vers le bureau ou dans le secteur, elle dit va me chercher ci va me chercher ça. Enfin tout ça quoi, elle voulait plus que je vois mon père.

RRM26 : et ça c'était difficile pour toi ↑

RRH 26: ouais ouais

⇒ Et ça c'était difficile pour moi.

Reprise de l'unité thématique dans la réponse de H à la question de M

RRH34 : (…) // alors est-ce que cela te fait penser à des choses quand ta mère était comme tu disais tout à l'heure avec toi est-ce que tu faisais des choses est-ce que tu pensais des choses est-ce que tu faisais des choses en action ou à quoi tu pensais pour te ↑///

RRH34 : bah euh sourire quand elle me disait quelque chose j'allais me réfugier dans ma chambre

⇒ Comme actions, quand elle me disait quelque chose, j'allais me réfugier dans ma chambre.

Transformation de la réponse positive de H à la question totale de M

RRM36 : pourquoi tu allais dans ta chambre pour ne pas l'écouter ↑/

RRH36 : oui

⇒ J'allais dans ma chambre pour ne pas l'écouter.

RRM37 : c'était pour réagir ↑

RRH37 : oui

RRM38 : cela l'énervait ↑

RRH38 : oui

RRM39 : et toi tu étais contente ↑

RRH39 : euh non

RRM40 : quand tu allais dans ta chambre c'était pour l'embêter ↑

RRH40 : bah non parce que euh ça m'intéressait d'aller voir mon père alors j'en avais marre donc j'essayais de faire comme elle

⇒ C'était pour réagir. Cela l'énervait et moi, je n'étais pas contente, quand j'allais dans ma chambre, ce n'était pas pour l'embêter parce que ça m'intéressait d'aller voir mon père alors j'en avais marre donc j'essayais de faire comme elle.

RRM41 : tu essayais de faire comme elle avec elle ↑

RRH41 : oui // je voulais plus l'écouter

⇒ J'essayais de faire comme elle avec elle, je ne voulais plus l'écouter.

Suppression de la question de M et des phatiques, reprises des éléments de réponses de H

RRM42 : c'est-à-dire tu faisais comme elle avec elle explique tu essayais de faire comme elle te faisait à toi toi tu le faisais à elle c'est ça que tu veux dire ↑

RRH 42: bah par exemple

RRM43 : oui

RRH43 : je je euh elle m'écoutait pas donc je ne l'écoutais pas

RRM44 : ouais

RRH44 : bah par exemple à table je lui disais passe moi le sel elle ne le faisait pas alors moi aussi je le faisais pas après

RRM45 : hum hum

RRH45 : j'ai cherché enfin j'ai et puis après j'ai cherché enfin à l'aider / à être gentille et ça marchait pas alors après j'ai fait comme elle

RRM46 : ouais

⇒ Par exemple, elle m'écoutait pas, donc je ne l'écoutais pas. Par exemple, à table, je lui disais passe-moi le sel, elle ne le faisait pas alors moi, je le faisais pas après. J'ai cherché enfin, j'ai et puis après j'ai cherché enfin à l'aider, à être gentille et ça marchait pas alors j'ai fait comme elle.

Suppression de la question de M et reprise de la réponse de H

RRM47 : tu as essayé d'être gentille avec elle après tu veux dire ou tout de suite ↑

RRH47 : bah elle était pas gentille avec moi alors j'ai essayé de l'aider et puis bon après j'ai laissé tomber

RRM48 : ouais

RRH48 : j'ai fait comme elle

RRM49 : hum hum

⇒ Elle était pas gentille avec moi alors j'ai essayé de l'aider et puis bon après j'ai laissé tomber. J'ai fait comme elle.

Reprise des réponses de H et suppression des phatiques de M

RRH49 : et après mon père / il a décidé de divorcer et ils se sont retrouvés dans une maison chacun de leur côté et puis une fois j'ai fait une fugue chez mon père

RRM50 : hum hum

RRH50 : je suis restée chez lui

⇒ Et après mon père, il a décidé de divorcer et ils se sont retrouvés dans une maison chacun de leur côté et puis une fois, j'ai fait une fugue chez mon père.

Transformation des réponses positives de H avec les éléments de la question totale de M

RRM51 : hum hum ouais donc tu vivais chez ta mère quand tu as fait une fugue ↑

RRH51 : oui

RRM52 : et donc après tu es allée vivre chez ton père ↑

RRH52 : oui

⇒ Quand j'ai fait une fugue je vivais chez ma mère, et après je suis allée vivre chez mon père.

Transformations de la réponse positive de H avec les éléments de la question totale de M

RRM53 : / est-ce que tu l'appelais maman ↑

RRH53 : bah maintenant oui

⇒Maintenant je l'appelle maman.

Suppression des questions de M et reprise des réponses de H avec la question RRM53

RRM54 : et avant ↑

RRH54 : ///

RRM55 : parce que tu dis bah maintenant oui

RRH55 : bah quand je voulais enfin /// bah on se parlait presque plus alors je pouvais pas l'appeler

⇒ Avant quand je voulais l'appeler maman ; enfin, on se parlait presque plus alors je pouvais pas l'appeler.

Transformation de la réponse positive de H à la question alternative de M

RRM56 : tu avais envie de l'appeler maman ou pas ↑

RRH56 : non

Reprise de la réplique de H

RRM57 : //

RRH57 : des fois je disais tu euh et des fois je l'appelais par son prénom

Transformation de la réponse positive de H à la question totale de M

RRM58 : hum hum parce que tu n'avais pas envie de l'appeler maman ↑

RRH58 : ouais

⇒ Je n'avais pas envie de l'appeler maman. Des fois, je disais tu et des fois, je l'appelais par son prénom parce que je n'avais pas envie de l'appeler maman.

Suppression de l'hétérobiographie, transformation des réponses positives et réactives de H avec les éléments des questions totales de M

RRM59 : (…) // est-ce que t'avais un projet / c'est-à-dire comme j'ai dit tout à l'heure le projet de ne pas te laisser faire

RRH59 : bah oui c'est ce que j'ai fait

RRM60 : et tu te l'ai dit tu t'es dit je ne veux pas me laisser faire

RRH60 : bah oui //

⇒ J'avais un projet c'est-à-dire comme tu as dit tout l'heure de ne pas me laisser faire, c'est ce que j'ai fait. Je me le suis dit, je me suis dit je ne veux pas me laisser faire.

Transformation de la réponse négative de H à la question totale de M

RRM61 : (…) /// est-ce toi tu avais une phrase ou pas ↑ /

RRH61 : ///

RRM62 : peut-être pas hein

RRH62 : non

⇒ Je n'avais pas de phrase.

Reprise de la catégorie thématique

RRM63 : gérer le ressenti cela veut dire faire aimer ne pas aimer / tu m'en as un peu parlé / l'émotion

RRH63 : bah au début je pleurais parce que je ne voyais pas mon père // et puis bah

⇒ Au début je pleurais parce que je ne voyais pas mon père

Suppression de la question alternative de M et reprise de la réponse de H

RRM64 : quand ils étaient divorcés ou quand ils étaient ensemble ↑

RRH64 : quand ils étaient ensemble et heum / bah après quand après ils ont changé de maison quand ils ont été tous les deux dans une autre maison / j'étais en colère / je cassais tout / et après je me suis calmée / je restais calme

⇒ Quand ils étaient ensemble. Après quand après ils ont changé de maison quand ils ont été tous les deux dans une autre maison, j'étais en colère, je cassais tout et après je me suis calmée, je restais calme.

Transformation de la réponse positive de H à la question totale de M

RRM65 : après t'es restée calme ↑

RRH65 : bah ouais

⇒ Après je suis restée calme.

Transformation de la réponse de H avec les éléments de la question totale de M avec contextualisation

RRM68 : (…) / et toi ta situation de vie]

RRH68 : [bah je suis ici

⇒ Ma situation de vie, je suis au foyer

Suppression de l'hétérobiographie, transformation de la réponse positive de H e avec les éléments de la question de M

RRM69 : (…) / est-ce que tu as des amis ↑

RRH69 : bah oui

⇒ j'ai des amis

Transformation de la réponse positive de H à la question totale de M

RRM70 : et tu es bien avec tes amis ↑

RRH70 : oh ouais

⇒ Et je suis bien avec mes amis

Transformation de la réponse positive de H avec les éléments de la question de M

RRM71 : // est-ce que tu as un projet / est-ce que tu as pensé à faire un métier ↑

RRH71 : ouais

⇒ J'ai un projet, j'ai pensé à faire un métier

Reprise de la réponse de H

RRM72 : quoi ↑

RRH72 : médecin

⇒ Médecin

Reprise de la question de M dans la réponse positive de H

RRM73 : médecin ouais // tu sais pourquoi tu veux être médecin ↑

RRH73 : bah euh j'aime euh des fois ma petite sœur elle est tombée et puis elle bougeait beaucoup et puis il fallait lui mettre un pansement //

⇒ Je sais pourquoi je veux être médecin. Des fois ma petite sœur, elle est tombée et puis, elle bougeait beaucoup et puis, il fallait lui mettre un pansement.

Suppression de l'hétérobiographie, transformation de la réponse positive de H avec les éléments de la question de M

RRM74 : (…) / est-ce que tu as pensé à avoir des enfants plus tard / te Marier /

RRH 74: ouais avoir des enfants mais pas me Marier

⇒ J'ai pensé à avoir des enfants plus tard mais pas me Marier

Transformation de la réponse positive de H avec les éléments de la question de M et reprise de la réponse réactive de H avec cohérence syntaxique

RRM75 : ouais / est-ce que tu t'es dit comme certaines personnes quand j'aurais des enfants je ne serai pas comme ça ↑

RRH75 : bah ouais parce que ma mère je sais parce que en fait une fois on avait été chez ma grand-mère et bah et son ma mère était partie aux toilettes et j'ai demandé pourquoi je ne vois pas mon grand père du côté de ma mère et elle a dit qu'il était mort ma mère elle avait 5 ans et donc ma mère elle était jalouse de nous parce que nous parce que nous

⇒ Je me suis dit quand j'aurais des enfants je ne serai pas comme ça. Parce que ma mère je sais. Parce qu'en fait une fois on avait été chez ma grand-mère et ma mère était partie aux toilettes et j'ai demandé pourquoi je ne vois pas mon grand père du côté de ma mère et ma grand-mère a dit qu'il était mort ; ma mère elle avait 5 ans et donc ma mère elle était jalouse de nous parce que nous parce que nous.

Transformation des réponses positives et négatives de H avec les éléments de la question de M

RRM76 : hum hum c'est toi qui l'as dit ↑

RRH76 : bah oui j'ai compris ouais //

RRM77 : ta grand-mère elle t'a dit que c'était ça ↑

RRH77 : bah non c'est moi qui ai dit elle est jalouse et ma grand-mère elle a dit ah bah c'est pour ça

⇒ C'est moi qui l'ai dit, j'ai compris ouais, ma grand-mère ne m'a pas dit que c'était ça, c'est moi qui ai dit, elle est jalouse et ma grand-mère, elle a dit ah bah c'est pour ça

Suppression des phatiques de M, reprise de la réplique de H, transformation des réponses de H aux questions de M

RRM78 : /// hum

RRH78 : et puis ma grand mère elle est sympa

RRM79 : sympa ouais

RRH79 : ouais

RRM80 : t'aimais bien aller la voir ↑

RRH80 : ouais (triste) ///

⇒ et puis ma grand-mère, elle est sympa ouais. J'aimais bien aller la voir.

Transformation de la réponse positive et réactive de H et suppression de la question de M

RRM81 : //// tu as d'autres frères et sœurs ↑

RRH81 : oui j'ai une petite sœur et deux grandes sœurs des demi sœurs et bah quatre grands frères

⇒ J'ai une petite sœur et deux grandes sœurs, des demi-sœurs, et quatre grands frères.

Transformation des réponses positives et négatives de H aux questions de M

RRM83 : tu t'entends bien avec eux ↑

RRH83 : mouais

RRM84 : ///

RRH 84: sauf avec un frère

RRM85 : ah bon

RRH85 : ouais sauf avec un frère / y a romain et après y a un autre frère kévin / et donc là pff

RRM86 : tu ne t'entends pas avec lui ↑

RRH 86: non

⇒ Je m'entends bien avec eux sauf avec un frère. Il y a R et après, il y a un autre frère K et je ne m'entends pas avec lui.

Reprise de la réplique de H

RRH 87: les autres sont grands ils ont 20 ans ///

⇒ Les autres sont grands, ils ont 20 ans.

Enfin, cohérence syntaxique

Transcodage

Mes parents s'engueulaient. Mon père, il engueulait souvent ma mère parce que ma mère elle nous battait à moitié donc mon père il était pas d'accord et puis, après ils se sont divorcés. Après ma mère, elle arrêtait pas de voir mon père pour chercher des histoires avec mon père. Il ne voulait plus voir ma mère, donc mon père ne voulait plus voir personne sauf nous quoi. La relation entre mes parents était difficile. Si j'avais un autre mot, je mettrais triste pour la relation. Avant c'était difficile. Je parlais tout le temps avec mon père. Je voyais, enfin, avant ils habitaient ensemble mais j'avais pas le droit, fin j'avais le droit ma mère ne voulait plus que je vois mon père. Mon père il était tout le temps sur l'ordinateur à *faire les courriers et tout ça et puis elle voulait plus donc quand j'allais vers le bureau ou dans le secteur, elle dit va me chercher ci va me chercher ça. Enfin tout ça quoi, elle voulait plus que je vois mon père. Et ça c'était difficile pour moi. Comme actions, quand elle me disait quelque chose, j'allais me réfugier dans ma chambre. J'allais dans ma chambre pour ne pas l'écouter. C'était pour réagir. Cela l'énervait et moi, je n'étais pas contente, quand j'allais dans ma chambre, ce n'était pas pour l'embêter parce que ça m'intéressait d'aller voir mon père alors j'en avais marre donc j'essayais de faire comme elle. J'essayais de faire comme elle avec elle, je ne voulais plus l'écouter. Par exemple, elle m'écoutait pas, donc je ne l'écoutais pas. Par exemple, à table, je lui disais passe-moi le sel, elle ne le faisait pas alors moi, je le faisais pas après. J'ai cherché enfin, (*j'ai et puis*) après j'ai cherché enfin à l'aider, à être gentille et ça marchait pas alors j'ai fait comme elle. Elle était pas gentille avec moi alors j'ai essayé de l'aider et puis bon après j'ai laissé tomber. J'ai fait comme elle. Et après mon père, il a décidé de divorcer et ils se sont retrouvés dans une maison chacun de leur côté et puis une fois, j'ai fait une fugue chez mon père. Quand j'ai fait une fugue je vivais chez ma mère, et* donc *(*après supprimé*) je suis allée vivre chez mon père. Maintenant je l'appelle maman. Avant quand je voulais l'appeler maman ; enfin, on se parlait presque plus alors je pouvais pas l'appeler. Je n'avais pas envie de l'appeler maman. Des fois, je disais tu et des fois, je l'appelais par son prénom parce que je n'avais pas envie de l'appeler maman. J'avais un projet (*c'est-à-dire comme tu as dit tout l'heure supprimé*) de ne pas me laisser faire, c'est ce que j'ai fait. Je me le suis dit, je me suis dit je ne veux pas me laisser faire. Je n'avais pas de phrase. Au début je pleurais parce que je ne voyais pas mon père quand ils étaient ensemble.* (Après supprimé) *Quand après ils ont changé de maison quand ils ont été tous les deux dans une autre maison, j'étais en colère, je cassais tout et après je me suis calmée, je restais calme. Après je suis restée calme.*

Ma situation de vie, je suis au foyer.

J'ai des amis. Et je suis bien avec mes amis. J'ai un projet, j'ai pensé à faire un métier : médecin. Je sais pourquoi je veux être médecin. Des fois ma petite sœur, elle est tombée et puis, elle bougeait beaucoup et puis, il fallait lui mettre un pansement. J'ai pensé à avoir des enfants plus tard mais pas me Marier. Je me suis dit quand j'aurais des enfants je ne serai pas comme ça. Parce que ma mère je sais pourquoi elle est comme ça *(*ajouté*). Parce qu'en fait une fois on avait été chez ma grand-mère et ma mère était partie aux toilettes et j'ai demandé pourquoi je ne vois pas mon grand-père du côté de ma mère et ma grand-mère a dit qu'il était mort ; ma mère elle avait 5 ans et donc ma mère elle était jalouse de nous* parce que nous parce que nous (répétition à supprimer) on a notre père (énoncé explicité à ajouter). *C'est moi qui l'ai dit, j'ai compris ouais, (*elle remplacé par) ma grand-mère *ne m'a pas dit que c'était ça, c'est moi qui ai dit elle est jalouse et ma grand-mère, elle a dit ah bah c'est pour ça. Et puis ma grand-mère, elle est sympa ouais. J'aimais bien aller la voir. J'ai une petite sœur et deux grandes sœurs, des demi-sœurs, et quatre grands frères. Je m'entends bien avec eux sauf avec un frère. Il y a R et après, il y a un autre frère K et je ne m'entends pas avec lui. Les autres sont grands, ils ont 20 ans.*

Transcodage du RA en RC2

Les opérations

Transformation d'un élément de réponse de H avec un élément de question de M et reprise de la fin de réplique de H et suppression de la fin de réplique de M

RCM17 : est-ce que tu as un surnom / enfin la situation que tu m'as évoquée

RCH17 : enfin ma mère / j'ai pas le souvenir / enfin ma mère je parlais pas trop / avec mon père je parlais souvent avec lui / ma mère je parlais pas

⇒ J'ai pas le souvenir d'avoir un surnom. Enfin, ma mère, je parlais pas trop, avec mon père, je parlais souvent avec lui ; ma mère je parlais pas.

Transformation de la réponse de H à la question alternative de M

RCM18 : tu parlais pas parce qu'elle ne te laissait pas parler ou tu parlais pas parce qu'elle ne te répondait jamais quand tu parlais ↑

RCH18 : elle ne répondait jamais

⇒ Je ne parlais pas parce qu'elle ne me répondait jamais.

Transformation de la réponse positive et réactive de H avec les éléments de la question alternative de M

RCM19 : il y avait une différence entre la façon dont tu pouvais parler avec ton père et la façon dont tu pouvais parler avec ta mère ↑

RCH19 : avec mon père je pouvais parler oui

⇒ Il y avait une différence entre la façon dont je pouvais parler avec mon père et la façon dont je pouvais parler avec ma mère car avec mon père, je pouvais parler.

Transformation de la question totale et de sa réponse

RCM21 : et ta mère elle te répondait jamais ↑

RCH21 : quelque rare fois

⇒ Ma mère me répondait quelque rare fois.

Reprise des éléments de la question de M dans la réponse de H

RCM22 : hum / tu pouvais raconter par exemple ce que tu faisais quand tu rentrais de l'école / voilà j'ai fait ça j'ai fait ↑

RCH22 : je lui disais mais elle disait rien

⇒ Quand je rentrais de l'école, je lui disais j'ai fait ça mais elle disait rien.

Transformation de la réponse positive de H avec la question de M

RCM23 : elle disait rien / elle répondait pas ↑

RCH23 : ouais

⇒ Elle disait rien, elle répondait pas.

RCM24 : elle te disait pas c'est bien / elle te posait des questions ↑

RCH24 : non

⇒ Elle me disait pas c'est bien, elle me posait pas de questions.

Transformation de la réplique de H avec les éléments des questions de M

RCM25 : c'est quoi / ce serait quoi pour toi / tu l'intéresses pas / comment tu verrais ça ↑

RCH25 : humhum

RCM26 : cela ne l'intéressait pas ce que tu disais ou ↑

RCH26 : que cela ne l'intéressait pas

⇒ Je verrais ça comme cela ne l'intéressait pas

Transformation de la réponse positive et réactive de H à la question totale de M

RCM27 : elle t'appelait par ton prénom ↑

RCH 27: ah non puisqu'elle m'appelait jamais

⇒ Elle m'appelait pas par mon prénom parce qu'elle m'appelait jamais.

Suppression de l'hétérobiographie, reprise de la réponse de H avec contextualisation du thème

RCH28 : // c'est surtout avec ma mère et ma grand mère / ma mère elle ne voulait pas que je parle avec ma grand mère des fois ↑

⇒ C'est surtout avec ma mère et ma grand mère que c'était difficile car ma mère elle ne voulait pas que je parle avec ma grand mère des fois.

Transformation de la réponse de H à la question partielle de M

RCM29 : ah bon / ouais / quand elle était chez toi ta grand-mère ↑

RCH29 : oui

⇒ Quand ma grand-mère était chez moi

RCM31 : quand elle était chez toi tu ne pouvais pas lui parler ↑

RCH31 : oui

⇒ Quand elle était chez moi, je ne pouvais pas lui parler

Transformation de la réplique de H aux questions de M

RCM33 : elle te disait comment / comment elle faisait / elle disait je ne veux pas que tu lui parles euh ↑

RCH33 : un ordre

⇒ Elle me disait un ordre

Suppression des questions de M et maintien des réponses de H

RCM34 : elle te donnait un ordre / elle disait quoi ↑

RCH34 : euh /// tu parles pas à ta grand-mère tout à l'heure

⇒ Tu ne parles pas à ta grand-mère tout à l'heure.

Transformation des réponses positives de H avec les éléments des questions totales de M et suppression de la répétition

RCM35 : avant qu'elle arrive ↑

RCH35 : oui

RCM36 : avant que ta grand-mère arrive ↑

RCH36 : oui

⇒ Avant que ma grand-mère arrive

Transformation de la réponse positive de H avec les éléments de la question totale de M et reprise de la réplique de M

RCM37 : elle t'empêchait de parler à ta grand-mère ↑

RCH37 : oui elle dit quand elle arrivera tu lui dis tu lui dis bonjour et tu montes dans ta chambre

⇒ Elle m'empêchait de parler à ma grand-mère, elle me dit quand elle arrivera, tu lui dis bonjour et tu montes dans ta chambre

Transformation de la réponse positive de H avec la question totale

RCM38 : et toi t'avais envie de rester pour lui parler ↑

RCH38 : oui

⇒ Et moi j'avais envie de rester pour lui parler.

Transformation de la réponse réactive à la question totale

RCM40 : et quand tu étais à table tu pouvais parler ↑

RCH40 : en fait des fois comme ma mère travaillait tard je mangeais avec mon père et là je pouvais parler mais quand ma mère elle était là elle disait tais-toi et tout

⇒ Quand j'étais à table en fait des fois comme ma mère travaillait tard, je mangeais avec mon père et là, je pouvais parler mais quand ma mère était là, elle disait tais-toi et tout.

Transformation de la réponse positive à la question totale

RCM42 : donc c'était différent entre ton père et avec ta mère ↑

RCH42 : oui

⇒ C'était différent avec mon père et avec ma mère.

Transformation de la réponse réactive à la question totale

RCM43 : t'aimais mieux quoi être avec ta mère ou avec ton père pour manger ↑

RCH43 : mon père (rire sourire)

⇒ J'aimais mieux être avec mon père pour manger

Reprise de la réplique de H et suppression de la question de M

RCH44 : je pouvais faire mes devoirs avec lui / je pouvais regarder la télé avec lui //

⇒ Avec mon père, je pouvais faire mes devoirs, je pouvais regarder la télé avec lui.

Transformation des réponses positives de H à la question totale

RCM45 : tout ça tu ne pouvais pas le faire avec ta mère ↑

RCH45 : non

RCM46 : elle ne voulait pas ↑

RCH46 : non

RCM47 : tes devoirs tu les faisais toute seule alors ↑

RCH 47: oui

⇒ Tout ça je ne pouvais pas le faire avec ma mère, elle ne voulait pas, mes devoirs, je les faisais toute seule.

Transformation de la réponse réactive à la question totale

RCM49 : qu'est-ce que tu pouvais faire avec ton père que tu n'aimais pas faire avec ta mère ↑

RCH49 : me promener // joue avec son collier

⇒ Avec mon père, je pouvais me promener ce que je n'aimais pas faire avec ma mère.

Transformation de la réponse positive de H à la question de M

RCM50 : si tu avais un mot est-ce que ce serait difficile d'un côté et agréable de l'autre / ce serait quoi / agréable avec ton père et difficile avec ta mère /

RCH50 : oui

⇒ Si j'avais un mot, ce serait agréable avec mon père et difficile avec ma mère.

Transformation de la réponse finale de H aux questions supprimées de M

RCM51 : ce serait quoi ton mot ↑

RCH51 : oui

RCM52 : ce serait pénible ou autre // si c'était ton mot à toi / si tu mets bat hyperbat / ça s'est mon vocabulaire mais ton vocabulaire à toi ce serait quoi // ↑

RCH52 : gentil méchant

⇒ Mon mot ce serait gentil méchant

Transformation des réponses positives de H aux questions de M avec suppression de la reformulation et de la comparaison hétérobiographique

RCM54 : (…) / toi tu as appris comment cela fonctionnait ↑

RCH54 : oui

RCM55 : appris comment cela marchait ↑

RCH55 : oui

RCM56 : t'as analysé / t'as regardé / toi tu t'es dit avec mon père c'est comme ça avec ma mère c'est comme ça //// comme euh comme certaines personnes là ↑

RCH56 : hum

RCM57 : tu dis oui ↑

RCH 57: oui

⇒ Moi j'ai appris comment cela fonctionnait, j'ai appris comment cela marchait, j'ai analysé, j'ai regardé, je me suis dit avec mon père, c'est comme ça, avec ma mère.

Suppression de l'hétérobiographie, de la question et de la réponse phatique de M et reprise de la réplique de H

RCM58 : (…) //// est-ce que cela te fait penser à des choses ↑ //

RCH58 : bah à la fin j'ai décidé de parler à table

⇒ A la fin j'ai décidé de parler à table.

RCM59 : ouais

RCH59 : quand il y avait ma mère je parlais quand même et à la fin je parlais je parlais et et donc elle ne pouvait plus parler et après elle est sortie de table et puis euh elle a été dans sa chambre et puis moi j'étais contente parce que je croyais avoir gagné quelque chose ce que je pensais que je pouvais parler à table /

⇒ Quand il y avait ma mère je parlais quand même et à la fin je parlais, je parlais et donc elle ne pouvait plus parler et après elle est sortie de table et puis euh elle a été dans sa chambre et puis moi j'étais contente parce que je croyais avoir gagné quelque chose ce que je pensais que je pouvais parler à table.

Suppression de l'hétérobiographie, de la question et de la réponse phatique de M

RCM60 : quand tu dis tu pensais cela veut dire que tu pensais que tu pouvais parler à table ou ↑

RCH60 : bah le lendemain elle m'a dit tu te tais maintenant ça suffit pour hier soir et tout et puis j'ai recommencé à parler elle m'a dit dans ta chambre et j'ai dit non et après j'ai plus parlé à table

⇒ le lendemain elle m'a dit tu te tais maintenant ça suffit pour hier soir et tout et puis j'ai recommencé à parler elle m'a dit dans ta chambre et j'ai dit non et après j'ai plus parlé à table

Transformation de la réponse négative de H avec la question de M et reprise de la réplique de H

RCM61 : t'as arrêté de parler à table ↑

RCH61 : non j'ai continué

⇒ J'ai pas arrêté de parler à table, j'ai continué.

Transformation de la réponse positive de H avec la question de M

RCM62 : ah pardon tu as continué tu as encore plus parlé ↑

RCH62 : oui

RCM63 : tu fais cla avec ta bouche tu veux dire que tu es contente / tu es encore contente / tu en gardes un souvenir ↑

RCH63 : oui

⇒ J'ai continué de parler, j'ai encore plus parlé. J'en garde un souvenir, je suis contente

Transformation de la réponse réactive de H avec l'élément de la question de M et ajout d'un connecteur

RCM65 : est-ce que cela te fait penser à d'autres choses ↑

RCH65 : hum // j'allais voir mes copines euh

⇒ sinon, j'allais voir mes copines

Transformation de la réponse négative de H à la question de M et reprise de la réplique de H

RCM66 : t'aimais bien aller voir tes copines ↑

RCH66 : oui / des fois le samedi j'allais voir ma mère je lui disais que j'allais chez une copine / j'allais mettre mon manteau et puis je l'écoutais plus / j'ai décidé d'aller chez une copine donc j'allais chez une copine

⇒ J'aimais bien aller voir mes copines. Des fois le samedi, j'allais voir ma mère, je lui disais que j'allais chez une copine. J'allais mettre mon manteau et puis, je l'écoutais plus. J'ai décidé d'aller chez une copine donc j'allais chez une copine.

Transformation de la réponse positive de H à la question de M et reprise de la réplique de H

RCM67 : oui / est-ce que des fois tu as regardé si c'était différent chez les autres chez tes copines ↑

RCH67 : bah oui une fois j'ai mangé chez une copine et puis et bah elle avait le droit de parler elle avait le droit de de de / d'aller jouer dans sa chambre avant que tout le monde ait fini

⇒ J'ai regardé si c'était différent chez mes autres copines. Une fois j'ai mangé chez une copine et puis, elle avait le droit de parler elle avait le droit d'aller jouer dans sa chambre avant que tout le monde ait fini.

Transformation de la réponse positive de H avec la question de M

RCM68 : tu trouvais que c'était bien ↑

RCH68 : oui

RCM69 : tu as pensé que ce n'était pas comme ça chez toi ↑

RCH69 : oui

RCM70 : t'aurais bien aimé ↑

RCH70 : oui

RCM71 : t'y vas encore chez tes copines là encore aujourd'hui ↑

RCH71 : ouais

⇒ Je trouvais que c'était bien, j'ai pensé que ce n'était pas comme ça chez moi, j'aurais bien aimé. J'y vais encore chez mes copines aujourd'hui.

Suppression de la question de M et reprise de la réplique de H

RCM73 : (…) /// est-ce que tu allais dans ta famille et tu pouvais faire différemment ↑ /

RCH73 : bah oui bah après je parlais avec ma grand mère même si ma mère me disait de me taire je parlais quand même //

⇒ Je pouvais faire différemment, après je parlais avec ma grand-mère même si ma mère me disait de me taire je parlais quand même

Transformation des réponses positives de H avec les questions de M

RCM74 : quand elle venait chez toi comme tu disais tout à l'heure ↑

RCH74 : oui

RCM75 : tu parlais à ta grand mère ↑

RCH75 : oui

⇒ Quand elle venait chez moi, je parlais avec ma grand-mère.

Transformation des réponses réactives de H avec les questions de M

RCM76 : est-ce qu'après ta mère elle te faisait des remarques des reproches ↑ ///

RCH76 : euh elle disait de te taire / elle disait sinon tu auras des claques

⇒ Après ma mère me disait de me taire, elle disait sinon tu auras des claques.

RCM77 : elle te les donnait tes claques ↑

RCH77 : non

RCM 78: tu te disais que tu pouvais continuer ↑

RCH78 : hum

⇒ Elle ne me les donnait pas les claques. Je me disais que je pouvais continuer.

RCM84 : alors ta situation de vie après / ta situation de vie c'est le foyer / est-ce que tu as des choses à dire sur la communication au foyer ↑

RCH 84: ça va

⇒ La communication au foyer, ça va

RCM85 : ça va / est-ce que par exemple la communication ce serait une expérience difficile ↑

RCH85 : non

⇒ La communication n'est pas une expérience difficile

Enfin, transformation avec cohérence syntaxique

Transcodage

J'ai pas le souvenir d'avoir un surnom. Enfin, avec *ma mère, je parlais pas trop, avec mon père, je parlais souvent avec lui ;* avec *ma mère je parlais pas. Je ne parlais pas parce qu'elle ne me répondait jamais. Il y avait une différence entre la façon dont je pouvais parler avec mon père et la façon dont je pouvais parler avec ma mère car avec mon père, je pouvais parler. Ma mère me répondait quelque rare fois. Quand je rentrais de l'école, je lui disais j'ai fait ça mais elle disait rien. Elle disait rien, elle répondait pas. Elle me disait pas c'est bien, elle me posait pas de questions. Je verrais ça comme cela ne l'intéressait pas. Elle m'appelait pas par mon prénom parce qu'elle m'appelait jamais. C'est surtout avec ma mère et ma grand-mère que c'était difficile car ma mère elle ne voulait pas que je parle avec ma grand mère des fois. Quand ma grand-mère était chez moi* quand elle était chez moi*, je ne pouvais pas lui parler. Elle me disait un ordre : tu ne parles pas à ta grand-mère tout à l'heure. Avant que ma grand-mère arrive. Elle m'empêchait de parler à ma grand-mère, elle me dit quand elle arrivera, tu lui dis bonjour et tu montes dans ta chambre. Et moi j'avais envie de rester pour lui parler. Quand j'étais à table en fait des fois comme ma mère travaillait tard, je mangeais avec mon père et là, je pouvais parler mais quand ma mère était là, elle disait tais-toi et tout. C'était différent avec mon père et avec ma mère. J'aimais mieux être avec mon père pour manger. Avec mon père, je pouvais faire mes devoirs, je pouvais regarder la télé avec lui. Tout ça je ne pouvais pas le faire avec ma mère, elle ne voulait pas, mes devoirs, je les faisais toute seule. Avec mon père, je pouvais me promener ce que je n'aimais pas faire avec ma mère. Si j'avais un mot, ce serait agréable avec mon père et difficile avec ma mère. Mon mot ce serait gentil méchant. Moi j'ai appris comment cela fonctionnait, j'ai appris comment cela marchait, j'ai analysé, j'ai regardé, je me suis dit avec mon père, c'est comme ça, avec ma mère. A la fin, j'ai décidé de parler à table. Quand il y avait ma mère, je parlais quand même et à la fin, je parlais, je parlais et donc elle ne pouvait plus parler et après elle est sortie de table et puis elle a été dans sa chambre et* puis *moi, j'étais contente parce que je croyais avoir gagné quelque chose :* ce que *je pensais que je pouvais parler à table. Le lendemain, elle m'a dit tu te tais maintenant ça suffit pour hier soir et tout et puis j'ai recommencé à parler elle m'a dit dans ta chambre et j'ai dit non et après j'ai plus parlé à table. J'ai pas arrêté de parler à table, j'ai continué. J'ai continué de parler, j'ai encore plus parlé. J'en garde un souvenir, je suis contente. Sinon, j'allais voir mes copines. J'aimais bien aller voir mes copines. Des fois le samedi, j'allais voir ma mère, je lui disais que j'allais chez une copine. J'allais mettre mon manteau et puis, je l'écoutais plus. J'ai décidé d'aller chez une copine donc j'allais chez une copine. J'ai regardé si c'était différent chez mes autres copines. Une fois j'ai mangé chez une copine et puis, elle avait le droit de parler, elle avait le droit d'aller jouer dans sa chambre avant que tout le monde ait fini. Je trouvais que c'était bien, j'ai pensé que ce n'était pas comme ça chez moi, j'aurais bien aimé. J'y vais encore chez mes copines aujourd'hui. Je pouvais faire différemment, après je parlais avec ma grand-mère même si ma mère me disait de me taire, je parlais quand même. Quand elle venait chez moi, je parlais avec ma grand-mère. Après ma mère me disait de me taire, elle disait sinon tu auras des claques. Elle ne me les donnait pas les claques. Je me disais que je pouvais continuer. La communication au foyer, ça va. La communication au foyer n'est pas une expérience difficile.*

Transcodage en RT3

Les opérations

Transformation des réponses positives de H aux questions de M

RTM12 : (…) tes vacances cela a été Hilda ↑

RTH12 : ouais

RTM13 : t'es satisfaite de tes vacances ↑

RTH13 : ouais

⇒ Mes vacances cela a été ; je suis satisfaite de mes vacances.

Transformation des réponses réactives de H à la question alternative de M

RTM14 : tu aurais aimé que cela dure ou tu es bien contente de reprendre l'école ↑
RTH14 : j'aimerai que cela dure

⇒ J'aimerai que cela dure.

Transformation des réponses positives de H aux questions de M

RTM 16 : (…) // tu as travaillé un peu pendant les vacances ↑
RTH16 : ouais
RTM17 : tu es obligée un petit peu ↑
RTH17 : oui

⇒ J'ai travaillé un peu pendant les vacances. Je suis obligée un petit peu

Transformation des réponses réactives de H aux questions de M

RTM18 : qu'est ce que tu as fait comme travail ↑
RTH18 : un petit peu de tout
RTM19 : c'est à dire ↑
RTH19 : bah toutes les matières fin
RTM20 : ah ouais tu es en quelle classe ↑
RTH20 : sixième

⇒ J'ai fait un petit peu de tout, toutes les matières. Je suis en sixième.

Transformation des réponses positives de H aux questions de M

RTM21 : cela marche bien ↑
RTH21 : oui

⇒ Cela marche bien.

RTM43 : est ce qu'on te demandait d'aider de mettre la table passer l'aspirateur le chiffon ↑
RTH43 : oui

⇒ On me demandait d'aider, de mettre la table, passer l'aspirateur, le chiffon.

Transformation des réponses réactives de H à la question alternative de M

RTM44 : et pour toi c'est disproportionné ou euh ↑
RTH44 : c'était pour aider

⇒ C'était pour aider.

Transformation des réponses positives de H aux questions de M

RTM53 : tu faisais tes devoirs tranquillement ↑
RTH53 : oui
RTM54 : et t'aimais bien faire tes devoirs ↑
RTH54 : oui
RTM55 : et là tu aimes faire tes devoirs / tu m'as dit que tu avais des devoirs pendant les vacances tu aimes bien faire des devoirs ↑
RTH55 : ouais
RTM56 : parce que des fois on aime pas toi tu aimes bien ↑
RTH 56: oui

⇒ Je faisais mes devoirs tranquillement et j'aimais bien faire mes devoirs. Et là, j'aimes faire mes devoirs, j'ai dit que j'avais des devoirs pendant les vacances, j'aime bien faire des devoirs parce que des fois on aime pas, moi, j'aime bien.

Transformation des réponses réactives de H avec l'unité thématique

RTM60 : alors le temps c'est aussi le temps du lever du coucher de la nuit pour certains pas de rapport rien il n'y a rien à dire sur le sujet d'accord comme toi pour les devoirs

RTH60 : oui cela ne concerne pas tout quand même

RTM61 : qu'est-ce que tu veux dire ↑

RTH61 : il n'y a pas tout

⇒ Mon expérience difficile cela ne concerne pas tout quand même. Il n'y a pas toutes les choses.

Transformation des réponses positives de H aux questions de M

RTM62 : ah oui oui bien sûr et tant mieux cela me fait penser quand t'as dit après avoir regardé le film on a eu plus de chance tu veux dire ça en fait

RTH62 : oui c'est ça

⇒ On a eu plus de chance.

Transcodage du récit autobiographique en RT3

Mes vacances cela a été ; je suis satisfaite de mes vacances. J'aimerai que cela dure. J'ai travaillé un peu pendant les vacances. Je suis obligée un petit peu. J'ai fait un petit peu de tout, toutes les matières. Je suis en sixième. On me demandait d'aider, de mettre la table, passer l'aspirateur, le chiffon. C'était pour aider.Je faisais mes devoirs tranquillement et j'aimais bien faire mes devoirs. Et là, j'aime faire mes devoirs, j'ai dit que j'avais des devoirs pendant les vacances, j'aime bien faire des devoirs parce que des fois on aime pas, moi, j'aime bien. Mon expérience difficile, cela ne concerne pas tout quand même. Il n'y a pas toutes les choses. On a eu plus de chance.

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale difficile

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Alors que M utilise le syntagme *relation difficile* dans sa question en même temps qu'elle propose à H de donner une définition, la relation difficile que H évoque n'est pas d'emblée une relation de maltraitance vis-à-vis d'elle même si ce qu'elle évoque peut être vécu difficilement et être une maltraitance indirecte. Elle fait référence aux personnes concernées par le syntagme relationnel avec le possessif *mes* + le substantif *parents* et fait référence à ce qu'elle entend par *difficile* à travers le verbe affectif *s'engueuler*. Il s'agit d'une expérience difficile passée puisqu'elle utilise l'imparfait.

RRM16 : est-ce que toi tu as vécu une relation difficile et quel sens tu mets sous difficile s'il y avait un autre mot qu'est-ce que tu utiliserais ↑

RRH16 : bah euh heum mes parents s'engueulaient

M encourage H à poursuivre par un phatique *ouais*. H poursuit en décrivant davantage la situation. Elle décrit une quadruple relation :

La relation entre les parents avant leur séparation : elle évoque l'auteur de l'engueulade avec le groupe nominal *mon père il* + verbe *engueuler* à l'imparfait troisième personne du pluriel + l'objet de l'engueulade avec le groupe nominal relationnel avec possessif *ma mère*, locution verbale *être d'accord* forme négative *pas* et troisième personne du singulier à l'imparfait.

La relation entre les parents après leur séparation : référence au divorce avec le verbe *se divorcer* troisième personne du pluriel, référence aux actions de la mère avec le verbe *arrêter* à la forme négative *pas* et imparfait, locution verbale infinitive *chercher des histoires* et référence aux actions du père avec le verbe *vouloir* à l'imparfait et la forme négative *ne plus* + infinitif *voir* + objet de la vision *ma mère, personne*.

La relation de la mère avec les enfants : cette relation est décrite avec le verbe *battre* dont le sujet est le groupe nominal *ma mère* et le complément *nous*. H utilise la locution verbale *à moitié.*

La relation entre le père et les enfants : emploi de la préposition *sauf* + pronom *nous* à la suite de l'évocation de l'action du père avec la mère.

> *RRH17 : euh bah mon père il engueulait souvent ma mère parce que ma mère elle nous battait à moitié donc mon père il était pas d'accord et puis euh après ils se sont divorcés alors après ma mère elle arrêtait pas de euh de hum rire de voir mon père pour chercher des histoires avec mon père eh bah il ne voulait plus voir ma mère eh bah euhm donc mon père ne voulait plus voir personne sauf nous quoi*

M cherche à définir s'il existe une relation difficile pour H avec l'un de ses parents. Elle le fait progressivement. Elle fait d'abord une interrogation interprétative sur la relation entre les parents puisque H évoque plusieurs situations. H ratifie cette interprétation avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à la phrase *la relation entre mes parents était difficile*.

> *RRM18 : (…) la relation était difficile entre tes parents ↑ difficiles ↑*
>
> *RRH18 : bah ouais hein ///*

M demande à H de proposer une définition en choisissant un mot. Comme H ne répond pas, elle lui propose deux autres mots. H choisit l'adjectif *triste*. Elle qualifie la relation entre ses parents comme une relation triste pour elle. M fait une intervention en écho que H ratifie par le mot phrase *oui*.

> *RRM19 : si tu avais un autre mot / tu mettrais lequel ↑*
>
> *RRH19 : ///*
>
> *RRM20 : pénible triste / euh euh ff un autre mot à toi ↑*
>
> *RRH20 : triste*
>
> *RRM21 : triste ↑*
>
> *RRH21 : oui*

M formule ensuite une interrogation sur la relation entre H et sa mère par deux fois :

> *RRM22 : et euh la relation à ta mère /*
>
> *RRH22 : heu*
>
> *RRM23 : entre toi et ta mère avant ↑*

H commence alors à expliquer cette relation. Ici, H parle de la communication : verbe de parole *parler* forme négative, à l'imparfait avec le pronom personnel *on* = elle et sa mère. Cette relation est difficile pour H car M l'interroge sur cet aspect avec le présentatif *c'est* à l'imparfait + adjectif *difficile* + préposition *pour* + forme forte *toi* et H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *c'était difficile pour moi* et une intervention initiative car elle explique davantage la situation.

Elle resitue avant le divorce : adverbe *avant* + verbe *habiter* à l'imparfait troisième personne du pluriel *ils* faisant référence aux parents + adverbe *ensemble*

Elle situe l'acte de maltraitance de la mère avec une action de H : verbe *parler* à l'imparfait première personne du singulier + évocation de la temporalité avec la locution adverbiale *tout le temps* + indication de la personne préposition *avec* + possessif *mon* + substantif *père,* verbe *aller* à l'imparfait première personne du singulier + indication du lieu avec le substantif *bureau* et *secteur*

Elle définit l'acte de maltraitance : elle utilise la locution verbale *avoir le droit* sous forme négative *pas* et à l'imparfait première personne du singulier + elle se reprend en changeant de sujet et de verbe : possessif *ma* + substantif *mère* + verbe *vouloir* à l'imparfait forme négative *ne plus* + indication de ce non-vouloir dans la proposition avec la référence au père avec le verbe *voir* première personne du singulier et groupe nominal *mon père* en complément. Elle répète cet acte en fin de réplique.

Elle décrit la manière de faire : elle fait référence aux propos de la mère verbe *dire* troisième personne du singulier *elle* en référence à la mère + énoncé des propos de la mère à H avec l'impératif du verbe *aller*.

RRH24 : bah ouais je parlais tout le temps avec mon père bah euh je voyais enfin avant ils habitaient ensemble mais euh j'avais pas le droit fin j'avais le droit mais ma mère ne voulait plus que je vois mon père / mon père il était tout le temps sur l'ordinateur faire les courriers et tout ça et puis elle voulait plus donc quand j'allais vers le le bureau ou dans le secteur elle dit va me chercher ci va me chercher ça / enfin tout ça quoi elle voulait plus que je vois mon père

M fait une intervention interrogative interprétative que H ratifie par le mot phrase *ouais* répété deux fois.

RRM26 : et ça c'était difficile pour toi ↑

RRH 26: ouais ouais

Il est bien question ici d'une relation difficile du point de vue de la maltraitance psychologique : il s'agit d'une perte relationnelle car la mère ne veut plus que H voit son père. Toutefois, il y a aussi expérience d'une communication difficile dans le sens où les deux personnes ne se parlent pas.

Actions / réactions de H

Construction du sens des actions dans le dialogue : adopter une attitude

M fait un énoncé hétérobiographique assez long sur différentes actions ; ainsi, il est difficile de déterminer d'emblée à quelle action renvoie ce que H a fait. M pose à la fin de son énoncé hétérobiographique, une intervention d'ouverture du récit oral qu'elle contextualise avec les propos que H a évoqués en RRH25, elle élargit son questionnement avec les verbes *penser* et *faire*.

RRM34 : (…) // alors est-ce que cela te fait penser à des choses quand ta mère était comme tu disais tout à l'heure avec toi est-ce que tu faisais des choses est-ce que tu pensais des choses est-ce que tu faisais des choses en action ou à quoi tu pensais pour te ↑ ///

C'est la suite des répliques de H avec le questionnement de M qui permet de déterminer l'action. En effet, une première interprétation est possible en RRH34 qui revient à parler de l'action *gérer le ressenti* avec l'emploi du verbe *se réfugier* et l'indication du lieu,

RRH34 : bah euh (sourire) quand elle me disait quelque chose j'allais me réfugier dans ma chambre

M fait alors une intervention en écho que H ratifie par le mot phrase *oui*. Toutefois, dans cette intervention de M, il n'y a pas le verbe *réfugier*. M poursuit son questionnement sur cette action : elle cherche à la déterminer en proposant une interprétation avec le verbe *écouter*. H ratifie cette interprétation par le mot phrase *oui*.

RRM35 : dans ta chambre quand elle te disait quelque chose ↑

RRH35 : oui

RRM36 : pourquoi tu allais dans ta chambre ↑ // pour ne pas l'écouter ↑

RRH36 : oui

M ne propose pas le verbe *entendre* mais le verbe *écouter* qui peut avoir une autre signification à savoir celle de la désobéissance et donc renvoyer à l'adoption d'une attitude. M resitue cette action dans l'unité thématique *actions-réactions*, elle demande à H de confirmer cette situation ce que fait H par le mot phrase *oui*. Elle pose la question des effets de cette action sur la mère : avec l'anaphorique *ça* + le verbe *énerver* à l'imparfait et le complément personnel *le* en référence à la mère. H ratifie cette intervention interrogative par le mot phrase *oui*.

RRM37 : c'était pour réagir ↑

RRH37 : oui

RRM38 : cela l'énervait ↑

RRH38 : oui

M cherche à définir cette action ; elle poursuit en proposant une interprétation : présentatif *c'est* à l'imparfait + verbe *embêter* avec le complément personnel *l'* en référence à la mère. H ne ratifie pas cette interprétation car elle fait une intervention réactive avec le mot *non* et une intervention initiative en donnant une information supplémentaire que M reprend aussitôt :

H informe sur son ressenti : locution verbale *en avoir marre*

H indique son action : adverbe *alors* de conséquence + verbe *essayer* à l'imparfait + infinitif *de faire* + conjonction *comme* + pronom *elle* faisant référence à la mère. H informe M que si elle va dans sa chambre ce n'est pas pour gérer le ressenti, c'est pour faire comme la mère.

RRH40 : bah non parce que euh ça m'intéressait d'aller voir mon père alors j'en avais marre donc j'essayais de faire comme elle

M reprend ce dernier énoncé en faisant une complémentation : *avec elle*. H ratifie avec le mot phrase *oui* et fait une explicitation : verbe *vouloir* première personne du singulier à l'imparfait et à la forme négative *plus* + verbe infinitif *écouter* avec le complément personnel *l'* faisant référence à la mère.

RRM41 : tu essayais de faire comme elle avec elle ↑

RRH41 : oui // je voulais plus l'écouter

Il semble ici que H n'écoutait plus ce que lui disait sa mère, ne voulait plus l'entendre. Ainsi, aller dans sa chambre, c'est adopter une attitude. Cette interprétation sera confirmée dans la suite du récit oral dialogal en suivant le mouvement du discours.

Mouvement du discours sur les actions : adopter une attitude et se définir

H adopte effectivement une attitude. Elle fait des essais, elle analyse et finalement, opte pour un comportement. Dans ce sens, son comportement ressemble à d'autres personnes des énoncés hétérobiographiques. Il y a un mouvement du discours car il y a un changement de thème de la part de H :

Thème ne plus écouter

elle émet un rapport d'égalité dans l'action de ne plus écouter : les éléments phrastiques sont associés par la conjonction de conséquence *donc*, comportant chacun un sujet différent l'un en référence à la mère *elle* et l'autre en référence à H *je*,

elle explique ce que veut dire *ne plus l'écouter* mais elle le situe dans d'autres situations que la chambre : locution *par exemple* + indication du lieu *à table* + indication de l'action que H ne faisait pas. Cela prend la forme logique suivante : *je fais A, elle fait B, alors je fais B*. H pose une temporalité : à un moment *à table*, une action de A dire (qui est une demande) implique une non-action de B ne pas faire, conséquence pour A ne pas faire après.

RRM42 : c'est-à-dire tu faisais comme elle avec elle explique tu essayais de faire comme elle te faisait à toi toi tu le faisais à elle c'est ça que tu veux dire ↑

RRH 42: bah par exemple

RRM43 : oui

RRH43 : je je euh elle m'écoutait pas donc je ne l'écoutais pas

RRM44 : ouais

RRH44 : bah par exemple à table je lui disais passe moi le sel elle ne le faisait pas alors moi aussi je le faisais pas après

Thème être gentille

A la suite de l'intervention phatique de M à l'intervention de RRH44, H poursuit son récit oral en apportant un nouveau thème : verbe *chercher* première personne du singulier au passé composé + objet de la quête avec la locution verbale *être gentille*.

RRM45 : hum hum

RRH45 : j'ai cherché enfin j'ai et puis après j'ai cherché enfin à l'aider / à être gentille et ça marchait pas alors après j'ai fait comme elle

Elle adopte bien une attitude et cette attitude est bien la conséquence d'un apprentissage : elle essaie puisqu'elle indique qu'elle cherche et elle se rend compte de la non-réalisation de cet essai puisqu'elle indique que *ça marchait pas*.

H précise la manière et le moment de sa gentillesse. En effet, la question de M repose sur le moment : question alternative avec la coordination *ou* et d'un côté l'adverbe *après* et de l'autre, la locution temporelle adverbiale *tout de suite*. H répond sur le moment : en faisant référence à la gentillesse de sa mère sous forme négative et à l'imparfait, elle fait une chronologie ; elle indique que sa mère n'était pas gentille, cela a eu pour conséquence énoncée par l'adverbe *alors* l'action de H qui décrit sa gentillesse avec le verbe *essayer* au passé composé première personne du singulier + verbe infinitif *aider*. Elle finit par revenir sur son action finale : locution verbale *laisser tomber* première personne du singulier au passé composé. En effet, à la suite de l'intervention phatique de M, H reprend son action énoncée plus haut qu'elle reformule : verbe *faire* première personne du singulier au passé composé + conjonction *comme* + pronom *elle* faisant référence à la mère. Après l'intervention phatique de M, H poursuit et change de thème. Elle parle de la fugue.

RRM47 : tu as essayé d'être gentille avec elle après tu veux dire ou tout de suite ↑

RRH47 : bah elle était pas gentille avec moi alors j'ai essayé de l'aider et puis bon après j'ai laissé tomber

RRM48 : ouais

RRH48 : j'ai fait comme elle

RRM49 : hum hum

Thème de la fugue

Elle évoque la séparation : verbe *décider* au passé composé troisième personne du singulier *il* faisant référence au père énoncé juste avant + objet de la décision avec le verbe infinitif *divorcer*

Elle évoque la conséquence : *se retrouver* troisième personne du pluriel au passé composé + indication du lieu

Elle évoque son action : verbe *faire* première personne du singulier au passé composé + objet de l'action groupe nominal *une fugue* + indication du lieu avec la préposition *chez* + le possessif *mon* + substantif *père*.

RRH49 : et après mon père / il a décidé de divorcer et ils se sont retrouvés dans une maison chacun de leur côté et puis une fois j'ai fait une fugue chez mon père

RRM50 : hum hum

H est dans le même thème mais change de catégorie : elle informe M de la durée : verbe *rester* au passé composé première personne du singulier.

RRH50 : je suis restée chez lui

M fait deux interventions interprétatives que H ratifie par les mots phrases *oui*.

RRM51 : hum hum ouais donc tu vivais chez ta mère quand tu as fait une fugue

RRH51 : oui

RRM52 : et donc après tu es allée vivre chez ton père ↑

RRH52 : oui

Thème des termes d'adresse

M est à l'initiative du changement de thème mais aussi du coup d'un déplacement thématique horizontal puisqu'en posant la question de l'appellation du terme de relation, elle fait référence à la catégorie *termes d'adresse* de la thématique *communication* qui se situe en RC2 c'est-à-dire après RR1. En fait, ici, M suit H qui a d'emblée évoqué la communication puisqu'elle a évoqué le fait qu'elle et sa mère ne se parlaient pas.

RRM53 : (…) /// est-ce qu'il y a d'autre chose que tu vois / est-ce que tu l'appelais maman ↑

La réponse de H est un changement de catégorie : il s'agit de la catégorie *se définir*. Elle répond tout d'abord sur sa situation présente avec le déictique temporel *maintenant*. Cette situation renvoie à l'usage du terme de relations avec le mot phrase *oui*. M relance sur une autre temporalité : adverbe temporel *avant*. Face à la non-réponse de H, elle fait une intervention en écho par la reprise du propos de H. Finalement, H répond :

Elle reprend la situation qu'elle a évoquée au début de son récit oral : elle commence à répondre puis se reprend et réénonce le vécu difficile avec le pronom personnel *on* = elle et moi, le verbe *se parler* à l'imparfait + locution négative *presque plus*.

Elle évoque la conséquence de cette situation : conjonction *alors* + modalité de la possibilité avec le verbe *pouvoir* à l'imparfait première personne du singulier à la forme négative *pas* et indication de cette non-possibilité en référence à l'usage du terme de relation avec le verbe *appeler* et le pronom complément *l'*.

RRH53 : bah maintenant oui

RRM54 : et avant ↑

RRH54 : ///

RRM55 : parce que tu dis bah maintenant oui

RRH55 : bah quand je voulais enfin /// bah on se parlait presque plus alors je pouvais pas l'appeler

M la relance sur ce thème en changeant de catégorie avec la locution verbale *avoir envie* dans une question alternative avec la coordination *ou* et la négation *pas*. H fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *je n'avais pas envie de l'appeler maman.* Puis, face à l'absence de réaction de M, H poursuit en précisant comment elle l'appelait : locution temporelle *des fois* + verbe *dire* première personne du singulier à l'imparfait et manière de dire avec le pronom *tu* et locution temporelle *des fois* + verbe *appeler* première personne du singulier à l'imparfait + manière d'appeler avec la préposition par + groupe nominal *son prénom*. M fait une intervention phatique avec l'interjection *hun hun* et une intervention interprétative elliptique avec la conjonction *parce que* qui conclut sur le propos précédent de H, interprétation que H ratifie par le mot phrase *oui* qui équivaut à *je l'appelais par son prénom et je disais tu parce que je n'avais pas envie de l'appeler maman*.

H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et la déclaration introduite par le présentatif *c'est* et marquée par le verbe *faire* au passé composé.

RRM56 : tu avais envie de l'appeler maman ou pas

RRH56 : non

RRM57 : //

RRH57 : des fois je disais tu euh et des fois je l'appelais par son prénom

RRM58 : hun hun parce que tu n'avais pas envie de l'appeler maman

RRH58 : ouais

Après cet échange, M reprend un énoncé hétérobiographique illustrant le propos de H à la suite duquel elle relancera le récit oral sur une autre catégorie de l'unité thématique *actions-réactions*.

Avoir un projet

M ouvre le récit oral à partir d'une intervention sur la catégorie *avoir un projet* qu'elle personnalise sous une forme conjuguée et qu'elle reformule renvoyant ainsi à un projet existentiel avec la locution verbale *se laisser faire* sous la forme négative *ne pas*:

RRM59 : (…) // est-ce que t'avais un projet / c'est-à-dire comme j'ai dit tout à l'heure le projet de ne pas te laisser faire ↑

RRH59 : bah oui c'est ce que j'ai fait

M veut savoir si ce projet est un projet réfléchi : elle pose donc la question avec le verbe réfléchi *se dire* qui renvoie à une opération cognitive pour H au moment de l'expérience difficile marquée par le passé composé. H fait une intervention réactive positive par le mot phrase oui qui confirme cette idée.

RRM60 : et tu te l'ai dit tu t'es dit je ne veux pas me laisser faire ↑

RRH60 : bah oui //

M élargit ensuite la question du projet sur le projet professionnel avec l'emploi d'un substantif du champ lexical *métier* dans sa question. H fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*, elle indique ensuite, sollicitée par M, la profession.

RRM71 : // est-ce que tu as un projet / est-ce que tu as pensé à faire un métier ↑

RRH71 : ouais

RRM72 : quoi ↑

RRH72 : médecin

Ce projet est un projet pendant la période d'expérience familiale difficile puisque, à la suite de la question de M, H fait référence à des épisodes avec une personne avec l'emploi du groupe nominal désignant un membre de sa famille : *ma petite sœur*. Or, si d'un côté, H est partie vivre chez son père sans la petite sœur après le divorce de ses parents, et de l'autre, elle ne vit actuellement pas avec sa petite sœur puisqu'elle est placée dans un autre foyer et que pour le moment les droits de visite ne sont pas accordés, alors le projet de médecin remonte au moment du vécu avec la mère.

RRM73 : médecin ouais // tu sais pourquoi tu veux être médecin ↑

RRH73 : bah euh j'aime euh des fois ma petite sœur elle est tombée et puis elle bougeait beaucoup et puis il fallait lui mettre un pansement //

Le projet est aussi le projet personnel d'avoir des enfants.

Gérer le ressenti

La catégorie *gérer le ressenti* est d'emblée utilisée par M dans sa question et reformulée à travers la catégorie générique *émotion* ; H répond sur cette catégorie puisqu'elle évoque des émotions : verbes *pleurer*, *être en colère*, *casser*, *se calmer*, adjectif *calme*. H évoque une progression dans son ressenti et indique donc par là une progressive montée en puissance et une gestion de ce ressenti : marqueurs temporels utilisés au fur et à mesure avec les différents verbes

Adverbe temporel au début : verbes *pleurer*, *être en colère, casser tout*

Adverbe temporel après : *être calme*, adjectif *calme*.

H explique la raison de ce ressenti introduite par la conjonction *parce que* + verbe *voir* à l'imparfait première personne du singulier forme négative *ne pas* + objet de la vision avec le possessif *mon* + substantif *père*. Il faut souligner que H finit par partir chez son père.

RRM63 : gérer le ressenti cela veut dire se faire aimer ne pas aimer / tu m'en as un peu parlé / l'émotion

RRH63 : bah au début je pleurais parce que je ne voyais pas mon père // et puis bah

RRM64 : quand ils étaient divorcés ou quand ils étaient ensemble ↑

RRH64 : quand ils étaient ensemble et heum / bah après quand après ils ont changé de maison quand ils ont été tous les deux dans une autre maison / j'étais en colère / je cassais tout / et après je me suis calmée / je restais calme

RRM65 : après t'es restée calme

RRH65 : bah ouais

Apprendre et avoir un projet

Cette catégorie *apprendre* se trouve posée dans la réponse de H à travers le verbe *comprendre* au passé composé et le jeu de question/réponse sur l'opération cognitive de H traduite à partir du verbe *se dire*. Il y a un jeu de question/réponse car M pose la question de savoir si H a un projet personnel concernant sa manière d'être future avec d'éventuels enfants. H fait une réponse positive avec le mot phrase *oui* et une réponse initiative en rapportant un épisode qui lui a permis de comprendre et d'apprendre le comportement de sa mère.

Lieu de l'épisode : préposition *chez* + substantif *grand-mère*

Elément déclencheur de la compréhension du comportement de la mère : question de H sur un membre de la famille avec filiation directe *le grand-père* avec la mère à un autre membre de la famille *la grand-mère*

Conclusion interprétative de H : conjonction *donc* + qualification de la mère avec un adjectif évaluatif *jalouse* + indication des personnes objets de la jalousie avec le pronom *nous* faisant référence aux enfants. Cette interprétation est elliptique en effet, H commence une proposition avec la conjonction *parce que* et le pronom personnel *nous* mais ne la termine pas.

Réglage de sens : question/réponse. 1. Question de M avec le présentatif *c'est* + la forme forte *toi* et personnelle *tu* pour déterminer si H est à l'initiative de cette réflexion pouvant renvoyer à la catégorie *apprendre*, et le verbe *se dire* au passé composé, réponse de H avec le mot phrase *oui* + le verbe *comprendre* au passé composé première personne du singulier. 2. question de M avec changement de sujet *grand-mère* + verbe *dire* au passé composé qui a pour complément *te* en référence à H, réponse négative de H avec le mot phrase *non* et confirmation de son opération cognitive et donc interprétative avec le présentatif *c'est* + la forme forte *moi*.

RRM75 : ouais / est-ce que tu t'es dit comme certaines personnes quand j'aurais des enfants je ne serai pas comme ça ↑

RRH75 : bah ouais parce que ma mère je sais parce que en fait une fois on avait été chez ma grand-mère et bah et son ma mère était partie aux toilettes et j'ai demandé pourquoi je ne vois pas mon grand père du côté de ma mère et elle a dit qu'il était mort ma mère elle avait 5 ans et donc ma mère elle était jalouse de nous parce que nous parce que nous

RRM76 : hum hum c'est toi qui l'as dit ↑

RRH76 : bah oui j'ai compris ouais //

RRM77 : ta grand-mère elle t'a dit que c'était ça ↑

RRH77 : bah non c'est moi qui ai dit elle est jalouse et ma grand-mère elle a dit ah bah c'est pour ça

Ainsi, H a compris pourquoi sa mère se comportait de cette façon et parce qu'elle a compris, son projet personnel prend un sens particulier : elle, elle a un père et d'un côté, un père qui l'aime, l'a défendue et la défend encore et de l'autre, un père qu'elle aime, en qui elle a confiance.

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Du point de vue des relations, H relate que la relation était difficile avec sa mère lorsqu'elle vivait avec elle avant et après le divorce des parents. H parle de la relation avec la mère davantage sous la forme d'une perte. En effet, pour elle, la perte est une perte relationnelle : ne plus voir son père. Cette perte est toutefois aussi une perte relationnelle

avec la mère : elle n'est pas perçue comme une relation mère/enfant. En évoquant les termes d'adresse, le non usage des termes de relation maman, l'usage du pronom personnel tu et du prénom évoquent un travail de déliaison de la part de H. En effet, elle indique qu'elle a essayé d'être gentille puis elle en a eu marre et a fait comme elle : ne plus l'écouter. Elle évoque ainsi la perte d'un statut de locutrice puisque H et sa mère ne se parlaient plus. Le constat est que H a réagi face à la relation difficile ; ses actions sont multiples : apprendre, avoir un projet, adopter une attitude et gérer le ressenti. Il est possible d'ajouter que la stratégie se définir se trouve dans la fugue : il s'agit d'aller vers le père pour retrouver une identité positive. H a ainsi aussi parlé de la thématique de la communication dans la thématique de la relation.

L'expérience familiale communicationnelle difficile en RC2

Définir le contenu de l'expérience familiale communicationnelle difficile

L'expérience familiale communicationnelle pour H a déjà été abordée en RR1 en terme de non-communication entre la mère et la fille : H évoque le fait qu'elles ne se parlaient plus et n'avait pas le droit de parler avec le père. M rappelle à H que cette thématique a déjà été évoquée mais qu'elle le sera davantage dans la rencontre à partir d'autres catégories. M commence effectivement par la catégorie *avoir le droit de parler ou non* puis continue sur les termes d'adresse. C'est après cette deuxième catégorie qu'elle s'engage vers le récit oral. H répond de manière négative puis fait une intervention initiative sur le thème de la parole. H évoque une communication différente entre elle et deux membres de la famille :

phrase avec la référence à la mère avec le verbe *parler* première personne du singulier à l'imparfait sous forme négative *pas trop* et reprise de cette phrase enfin de réplique sous forme négative *pas*,

phrase avec la référence au père avec le verbe *parler* première personne du singulier à l'imparfait.

RCM17 : est-ce que tu as un surnom ↑ / enfin la situation que tu m'as évoquée

RCH17 : enfin ma mère / j'ai pas le souvenir / enfin ma mère je parlais pas trop / avec mon père je parlais souvent avec lui / ma mère je parlais pas

M cherche à déterminer la cause de cette non-parole ou non-communication à partir d'une question alternative interprétative. H reprend un élément interprétatif de la question. Ceci signifie que H a parlé à sa mère qui ne lui répondait pas. Ceci permet de poursuivre sur notre raisonnement des actions et réactions, si la mère ne répondait jamais, cela suppose que H a essayé comme elle l'a évoqué en RR1. Il y a bien expérience communicationnelle difficile avec les négations *pas* et *jamais*.

RCM18 : tu parlais pas parce qu'elle ne te laissait pas parler ou tu parlais pas parce qu'elle ne te répondait jamais quand tu parlais

RCH18 : elle ne répondait jamais

L'expérience communicationnelle familiale est avec la mère. Non seulement sa réplique en RCH17 fait la distinction entre la mère et le père mais sa réponse en RCH19 pose encore cette distinction suite à la question de M : préposition *avec* + désignation de la personne possessif *mon* + substantif *père* + indication de l'acte de parole de manière positive avec la modalité de la possibilité à l'imparfait première personne du singulier + verbe infinitif *parler* + l'adverbe *oui*. L'adverbe *oui* peut être autant interprété comme un mot de confirmation que comme un mot phrase à la question sur la différence énoncée par M.

RCM19 : il y avait une différence entre la façon dont tu pouvais parler avec ton père et la façon dont tu pouvais parler avec ta mère ↑

RCH19 : avec mon père je pouvais parler oui

M poursuit son questionnement avec la thématique de la communication. Elle élargit sur des aspects de la communication avec les activités et les moments de la vie quotidienne : verbe *raconter* + référence à un moment de la journée avec le constituant de la phrase *quand tu rentrais de l'école*. H indique son activité langagière et celle de sa mère : verbe *dire* à la première personne du singulier et à l'imparfait et verbe *répondre* à l'imparfait troisième personne du singulier *elle* faisant référence à la mère et à la forme négative *rien*.

RCM22 : hum / tu pouvais raconter par exemple ce que tu faisais quand tu rentrais de l'école↑ / voilà j'ai fait ça j'ai fait

RCH22 : je lui disais mais elle disait rien

M fait une intervention interrogative en écho que H ratifie par un mot phrase *oui*. M poursuit par une intervention de complémentation à laquelle H répond par une intervention réactive négative qui équivaut à *elle me disait pas c'est bien, elle me posait pas de questions*

RCM23 : elle disait rien / elle répondait pas

RCH23 : ouais

RCM24 : elle te disait pas c'est bien / elle te posait des questions↑

RCH24 : non

M lui demande dans une question d'interpréter l'activité langagière de sa mère de manière générique : avec les présentatifs *c'est* au présent et au conditionnel,

avec le terme interrogatif *comment* + verbe *voir* au conditionnel deuxième personne du singulier + anaphorique *ça*

proposition d'une interprétation : verbe *intéresser* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier et forme négative *pas*

elle répète cette interprétation avec le démonstratif *cela* et à l'imparfait en ajoutant dans la complétive le verbe *dire* à la deuxième personne du singulier à l'imparfait et laisse la possibilité d'une autre interprétation avec la coordination *ou* et la forme intonative.

H reprend dans sa réplique cette dernière interprétation.

RCM25 : c'est quoi / ce serait quoi pour toi / tu l'intéresses pas / comment tu verrais ça↑

RCH25 : humhum

RCM26 : cela ne l'intéressait pas ce que tu disais ou

RCH26 : que cela ne l'intéressait pas

A la suite de cette réplique, M change de catégorie par un retour à la catégorie des termes d'adresses mais cette fois, la question porte sur l'élément *prénom*. H fait une intervention réactive négative par le mot phrase *non* qui équivaut à *elle ne m'appelait pas par mon prénom* et une intervention initiative introduite par la conjonction *puisque*. Elle indique l'acte de parole de sa mère : verbe *appeler* à l'imparfait troisième personne du singulier *elle* faisant référence à la mère avec complément personnel *m'* faisant référence à H + négation *jamais*.

Ainsi, la mère de H ne lui parle pas, ne veut pas qu'elle parle au père, ne lui répond pas et ne l'appelle pas. A la suite de cet échange, M entame un énoncé hétérobiographique sur la catégorie *certaines paroles* de l'unité thématique *expérience familiale difficile* avec les ordres, continue sur la catégorie *certaines situations* avec l'interrogatoire et termine sur la possibilité ou non de raconter de certaines personnes et certains adultes, le droit de parler. Elle lance ensuite le récit oral. H enchaîne sur cette dernière catégorie car elle revient sur la possibilité de parler ; en effet, H évoque une nouvelle situation de communication :

En référence avec des personnes : mère, grand-mère et H.

En référence à un nouvel acte de langage maltraitant : modalité de la volonté *vouloir* dont la mère est le sujet, à l'imparfait et la forme négative *ne pas*, référence à l'acte de langage verbe *parler* dont H est le sujet à l'imparfait et la grand-mère l'objet avec la préposition avec.

RCH28 : // c'est surtout avec ma mère et ma grand mère / ma mère elle ne voulait pas que je parle avec ma grand mère des fois /

M fait plusieurs interventions interprétatives

sur le lieu

RCM29 : ah bon / ouais / quand elle était chez toi ta grand-mère ↑

sur l'identité de la grand-mère

RCM30 : c'est la grand-mère dont tu m'as parlé la dernière fois aussi tu m'as parlé de ta grand-mère ↑

sur ce que H a dit

RCM31 : quand elle était chez toi tu ne pouvais pas lui parler ↑

H fait chaque fois une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

M poursuit la détermination de cet acte avec le terme interrogatif *comment* et avec une interrogation de complémentation. H définit l'acte de sa mère en faisant sa réponse avec le groupe nominal *un ordre.*

RCM33 : elle te disait comment / comment elle faisait / elle disait je ne veux pas que tu lui parles euh ↑

RCH33 : un ordre

La suite de l'échange porte sur la définition de l'ordre :

le contenu : question de M avec le terme interrogatif *quoi* et réponse de H avec la citation emblématique de sa mère

RCM34 : elle te donnait un ordre / elle disait quoi ↑

RCH34 : euh /// tu parles pas à ta grand-mère tout à l'heure

le moment : question interprétative de M à deux reprises et réponse positive de H avec le mot phrase *oui*.

RCM35 : avant qu'elle arrive ↑

RCH35 : oui

RCM36 : avant que ta grand-mère arrive ↑

RCH36 : oui

M fait un énoncé de reprise auquel H répond de manière positive avec le mot phrase *oui* et de manière initiative en apportant une description de la situation introduite par l'énoncé marquant le discours rapporté :

Activité langagière de H au moment d'arrivée de la grand-mère : locution verbale *dire bonjour* présent de l'indication deuxième personne du singulier,

Activité dans la maison : verbe *monter* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + indication du lieu avec la préposition d*ans* + le groupe nominal *ta chambre*.

RCM37 : elle t'empêchait de parler à ta grand-mère ↑

RCH37 : oui elle dit quand elle arrivera tu lui dis tu lui dis bonjour et tu montes dans ta chambre

M détermine par la suite si cet ordre était quelque chose de désagréable pour H autrement dit une expérience difficile à travers sa question comportant la locution verbale *avoir envie* + verbe *rester* à l'infinitif + préposition *pour* + verbe *parler* à l'infinitif avec le complément personnel *lui* faisant référence à la grand-mère. H fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *moi j'avais envie de rester pour lui parler*.

RCM38 : et toi t'avais envie de rester pour lui parler ↑

RCH38 : oui

M élargit l'activité de parole à d'autres situations : *à table*. Elle pose alors la question de la possibilité pour H de parler à table. H fait une intervention réactive initiative car elle décrit deux nouvelles situations

La première situation : absence de la mère

Absence de la mère : groupe nominal *ma mère* + verbe *travailler* à l'imparfait + adverbe temporel *tard*

Activité de parole avec le père : verbe *manger* à l'imparfait + préposition *avec* + groupe nominal indiquant la personne avec laquelle elle mangeait *mon père* et modalité de la possibilité première personne du singulier à l'imparfait + verbe *parler* à l'infinitif

Présence de la mère

Présence de la mère : verbe *être* troisième personne du singulier à l'imparfait + adverbe de lieu là

Activité de parole de H : verbe *dire* à l'imparfait troisième personne du singulier *elle* faisant référence à la mère + discours direct avec le verbe *taire* à l'impératif et la forme forte *toi* deuxième personne du singulier.

Elle confirme cette activité à la question en écho de M avec son intervention réactive positive *ouais*.

RCM40 : et quand tu étais à table tu pouvais parler ↑

RCH40 : en fait des fois comme ma mère travaillait tard je mangeais avec mon père et là je pouvais parler mais quand ma mère elle était là elle disait tais-toi et tout

RCM41 : quand ta mère elle était là ↑

RCH41 : ouais

Définir l'expérience familiale difficile

A différents moments, H définit l'expérience familiale difficile. Cette définition se trouve dans la différence et dans le choix d'un adjectif pour la qualifier. Tout d'abord, elle pose la différence en réponse aux questions de M. H confirme par deux fois l'expérience familiale difficile avec la mère et non avec le père dans ses réponses aux questions interprétatives de M

Réponse positive avec le mot phrase *oui* à la question portant sur la différence : adverbe *donc* + présentatif *c'est* à l'imparfait + adjectif *différent* + indication des personnes concernées par cette différence :

RCM42 : donc c'était différent entre ton père et avec ta mère ↑

RCH42 : oui

Réponse réactive par la désignation d'une personne à la question alternative portant sur l'évaluation de H sur sa relation avec les deux personnes du couple parental

RCM43 : t'aimais mieux quoi être avec ta mère ou avec ton père pour manger ↑

RCH43 : mon père (rire sourire)

M poursuit sur cette différence en questionnant H sur les activités possibles avec l'un et non avec l'autre : construction phrastique interrogative introduite par le terme *qu'est-ce que* + modalité de la possibilité forme déclarative avec le groupe nominal désignant un membre du couple parental et modalité de la possibilité forme négative avec le groupe nominal désignant l'autre membre du couple parental. Alors que M situe cette question dans l'unité thématique *communication* puisqu'elle la cite, H fait une réponse sur des catégories qui semblent appartenir à la rencontre RT3 sur le thème du temps puisqu'elle évoque la catégorie *des activités* par l'emploi du substantif *les devoirs* et la locution verbale *regarder la télé*. Sa réponse se situe dans la modalité de la possibilité sous forme

déclarative en référence au père : préposition *avec* + pronom *lui*. H confirme la question interprétative de M sur l'autre constituant phrastique faisant référence à la mère par le mot phrase *non*.

RCM44 : /// qu'est-ce que tu pouvais en communication avec ton père que tu pouvais pas faire avec ta mère ↑

RCH44 : je pouvais faire mes devoirs avec lui / je pouvais regarder la télé avec lui //

RCM45 : tout ça tu ne pouvais pas le faire avec ta mère ↑

RCH45 : non

M poursuit sur la mère par une intervention de complémentation car elle cherche à déterminer pourquoi H ne pouvait pas le faire avec sa mère : modalité du *vouloir* à l'imparfait et sous forme négative dont la mère est le sujet avec le pronom *elle*. H fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *elle ne voulait pas*.

RCM46 : elle ne voulait pas ↑

RCH46 : non

M poursuit sur deux activités en posant

la question de la manière de faire les devoirs : locution adjectivale *toute seule*. H ratifie cette interprétation par le mot phrase *oui*.

RCM47 : tes devoirs tu les faisais toute seule alors ↑

RCH 47: oui

la question sur la possibilité de regarder la télé : question interprétative alternative avec la modalité du possible d'un côté et une interprétation de l'autre par un discours rapporté avec le mot phrase *non*.

RCM48 : et la télé tu pouvais la regarder ou elle disait non ↑

H fait une intervention réactive initiative car elle apporte un élément d'information supplémentaire sur ce que la mère faisait :

modalité de la possibilité à la première personne du singulier et à l'imparfait

réaction de la mère introduite par la coordination *mais* + verbe *changer* à l'imparfait troisième personne du singulier + groupe nominal *de chaîne*

conséquence pour H : adverbe *alors* + verbe *regarder* première personne du singulier à l'imparfait et la forme négative *pas*.

RCH48 : bah euh et en fait je pouvais la regarder et puis mais bah elle changeait de chaîne alors je la regardais pas avec elle

M continue sur la différence. Cette fois, sa question partielle introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que* ne porte pas sur deux éléments identiques mais sur une action réalisée avec l'un et non avec l'autre : d'un côté, construction avec la modalité de la possibilité deuxième personne du singulier à l'imparfait + indication de la personne avec le groupe nominal *ton père* et de l'autre, construction avec le verbe *aimer* à la forme négative et l'imparfait deuxième personne du singulier + désignation de la personne avec le groupe nominal *mère*. H suit sur cette question car elle fait une intervention réactive initiative et elle apporte un nouvel élément qui renvoie aussi à une activité avec le verbe *se promener*.

RCM49 : qu'est-ce que tu pouvais faire avec ton père que tu n'aimais pas faire avec ta mère ↑

RCH49 : me promener // (joue avec son collier)

Finalement, M demande à H de qualifier la communication

par ses questions métalinguistiques : *si tu avais un mot, ce serait quoi* (question elliptique *comme mot)*

la proposition de deux adjectifs 1. dans une question introduite par *est-ce que* : *difficile* et *agréable* qui sont les adjectifs de travail puisque l'un se trouve sur l'étiquette de l'unité

thématique *expérience familiale difficile* et l'autre sur celui de l'unité thématique *transformations* et précisément de la catégorie *situation agréable*. Et 2. dans une proposition interprétative.

H ratifie cette dernière proposition par le mot phrase *oui*. M poursuit en demandant une définition naturelle de H par sa question métalinguistique : *ce serait quoi ton mot*. H répond à nouveau de manière positive par le mot phrase *oui* qui pourrait correspondre à *ce serait ce qui vient d'être dit*. M continue sur sa demande

Elle propose un autre adjectif *pénible* dans une question alternative avec la proposition *ou autre*,

Elle fait une relance métalinguistique introduite par la conjonction *si* + présentatif *c'est* à l'imparfait + *ton mot*

Elle propose deux autres adjectifs bat hyperbat

Elle fait un énoncé métalinguistique sur ces deux adjectifs : anaphorique *ça* + présentatif *c'est* + groupe nominal *mon vocabulaire*

Elle relance H : coordination adversative *mais* + énoncé métalinguistique.

Finalement, H propose deux adjectifs évaluatifs que M n'a pas utilisés : *gentil méchant*.

RCM50 : si tu avais un mot // est-ce que ce serait difficile d'un côté et agréable de l'autre / ce serait quoi / agréable avec ton père et difficile avec ta mère ⇑//

RCH50 : oui

RCM51 : ce serait quoi ton mot ⇑

RCH51 : oui

RCM52 : ce serait pénible ou autre // si c'était ton mot à toi / si tu mets bat hyperbat / ça c'est mon vocabulaire mais ton vocabulaire à toi ce serait quoi ⇑ //

RCH52 : gentil méchant

Il semble que par ses adjectifs et le mouvement du discours portant sur la différence, H qualifie non pas la communication mais davantage la relation et les personnes. Une réplique de H en RT3 peut confirmer cette analyse : elle utilise l'adjectif *méchante* pour qualifier la mère adoptive de Johnny.

Actions-réactions

Apprendre

Après avoir fait un énoncé hétérobiographique sur les actions-réactions, M ouvre le récit oral sur la catégorie *apprendre* qu'elle détaille à chacune de ses répliques par diverses opérations cognitives et par le contenu :

Opération cognitive

Emploi de cette catégorie à la forme conjuguée première personne du singulier au passé composé,

Emploi de verbes faisant référence à l'apprentissage : *analyser, regarder, se dire = définir* avec la suite de la construction de la proposition (présentatif *c'est),*

Contenu de l'apprentissage

Contenu de l'apprentissage introduit à deux reprises par l'adverbe *comment*

Contenu exprimé avec les verbes *fonctionner, marcher* dans la construction avec le présentatif *cela* et à l'imparfait

Chaque fois, H fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'ai appris comment cela fonctionnait, j'ai appris comment cela marchait, j'ai analysé, j'ai regardé, je me suis dit avec mon père, c'est comme ça, avec ma mère, c'est comme ça*.

RCM54 : (…) / toi tu as appris comment cela fonctionnait ↑

RCH54 : oui

RCM55 : appris comment cela marchait ↑

RCH55 : oui

RCM56 : t'as analysé / t'as regardé / toi tu t'es dit avec mon père c'est comme ça avec ma mère c'est comme ça ↑//// (…)

RCH56 : hum

RCM57 : tu dis oui ↑

RCH 57: oui

Cette action est confirmée par les répliques précédentes de H sur la description de la communication en RC2 mais aussi sur la description de la relation en RR1. Elle utilise à un moment le verbe *marcher*.

RRH45 : j'ai cherché enfin j'ai et puis après j'ai cherché enfin à l'aider / à être gentille et ça marchait pas alors après j'ai fait comme elle

H apprend aussi en allant chez ses copines.

H constate la différence : réponse positive de H avec le mot phrase *oui* à la question de M qui comporte le verbe *regarder* et l'adjectif *différent* qui porte sur ce qu'elle regarde.

H constate une différence sur la communication : réponse initiative de H sur la catégorie *avoir le droit de parler* qu'elle utilise sous forme conjuguée avec le sujet *elle* faisant référence à une copine

H constate une autre différence sur les activités : réponse initiative de H sur la catégorie *activités* exprimée avec la locution verbale *aller jouer* faisant référence à l'activité de jeu et l'indication du moment introduit par la conjonction *avant que*. Elle fait ici un déplacement thématique horizontal.

RCM67 : oui / est-ce que des fois tu as regardé si c'était différent chez les autres / chez tes copines ↑

RCH67 : bah oui une fois j'ai mangé chez une copine et puis et bah elle avait le droit de parler elle avait le droit de de de / d'aller jouer dans sa chambre avant que tout le monde ait fini

H a effectivement appris puisqu'elle a analysé : elle fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* à la question interprétative de M comportant le verbe *penser* au passé composé ; son intervention équivaut donc à *j'ai pensé que ce n'était pas comme ça chez moi*.

RCM69 : tu as pensé que ce n'était pas comme ça chez toi ↑

RCH69 : oui

Se définir ou adopter une attitude ?

M fait un récit hétérobiographique sur la catégorie *se définir* et termine sur la catégorie *adopter une attitude* puis elle ouvre le récit oral. H évoque une double action : verbe *décider* et verbe *parler* à un endroit groupe prépositionnel *à table*.

RCM58 : (…) //// est-ce que cela te fait penser à des choses ↑//

RCH58 : bah à la fin j'ai décidé de parler à table

La question qui se pose ici est de savoir de quelle catégorie il s'agit : *se définir* ou *adopter une attitude*.

Le verbe *décider* peut renvoyer à une stratégie identitaire : il s'agit pour H de se rendre visible autrement dit audible mais aussi d'exister en tant que locutrice. Cette interprétation est confirmée par le choix de cette catégorie pour faire son histoire. En effet, H choisit tout d'abord la catégorie *apprendre* puis *se définir*.

RCM97 : (…) et là qu'est-ce qu'on prend ↑

RCH97 : apprendre

RCM98 : apprendre d'accord

RCH98 : non non non se définir

Le résultat de son action de parler montre qu'il s'agit d'une stratégie de posionnement : avoir le droit à la parole avec et face à la mère. Il est exprimé par la locution verbale *croire avoir gagné quelque chose*. Son explicitation renvoie à l'acquisition d'une place, d'un statut de locutrice : modalité *pouvoir* à l'imparfait + verbe *parler* + indication du lieu *à table*.

RCH59 : (…) je croyais avoir gagné quelque chose ce que je pensais que je pouvais parler à table /

Il semble qu'en réaction à la situation communicationnelle qu'impose la mère, H se positionne sur une attitude qu'elle adopte avec elle mais cette attitude est une attitude avec d'autres dont la présence est soit sous-entendue, soit clairement énoncée.

Cette attitude est un choix qui semble venir après d'autres choix : emploi à deux reprises de la locution adverbiale *à la fin*. Il semble que ce choix renvoie à une situation évolutive avec la mère en référence à ce que H a évoqué en RR1 et RC2 : la mère ne répond pas donc H ne parle plus, la mère n'écoute pas donc H n'écoute plus notamment à table. La mère interdit de parler donc H finit par parler.

L'emploi du passé composé puis de l'imparfait montre un effet soudain et une durée, une répétition : *j'ai décidé de parler / je parlais*

La répétition est d'ailleurs exprimée par la répétition de la construction verbale *je parlais*

Le positionnement est exprimé par la locution *quand même* dans une attitude face à une autre : face à l'attitude de la mère qui ne veut pas que la fille parle, la fille parle malgré tout.

Un double face-à-face. 1. d'un côté, l'action aboutit à une remontrance et une nouvelle interdiction de la part de la mère exprimées par le discours rapporté *elle m'a dit* + verbe de parole *taire* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif, locution *ça suffit* ; de l'autre, H exprime son attitude à travers l'adverbe *et puis* et le verbe *recommencer à* au passé composé première personne du singulier + verbe *parler* à l'infinitif. 2. du côté de la mère, nouvelle interdiction avec énonciation d'un ordre exprimé par le discours rapporté *elle m'a dit* + indication du lieu *dans ta chambre* , où ta renvoie à H, du côté de H, refus d'obéir : discours rapporté *j'ai dit* + énoncé de la réponse avec le mot phrase *non*.

Conséquence de ce double face-à-face pour H : adverbe temporel *après* + verbe *parler* au passé composé première personne du singulier et adverbe *plus* signifiant la quantité.

RCM58 : (…) //// est-ce que cela te fait penser à des choses ↑ //

RCH58 : bah à la fin j'ai décidé de parler à table

RCM59 : ouais

RCH59 : quand il y avait ma mère je parlais quand même et à la fin je parlais je parlais et et donc elle ne pouvait plus parler et après elle est sortie de table et puis euh elle a été dans sa chambre et puis moi j'étais contente parce que je croyais avoir gagné quelque chose ce que je pensais que je pouvais parler à table /

RCM60 : quand tu dis tu pensais cela veut dire que tu pensais que tu pouvais parler à table ou ↑

RCH60 : bah le lendemain elle m'a dit tu te tais maintenant ça suffit pour hier soir et tout et puis j'ai recommencé à parler elle m'a dit dans ta chambre et j'ai dit non et après j'ai plus parlé à table

L'analyse pour cette catégorie est confirmée par la suite. H indique qu'elle n'écoute plus la mère, ne plus écouter signifie ici ne plus obéir, ne plus tenir compte de ce qu'elle dit sur telle ou telle action de H. En effet, H informe sa mère mais ne tient pas compte de sa réaction

Elle va vers la mère exprimée par la locution verbale *aller voir* première personne du singulier à l'imparfait + indication de la personne

H informe sa mère : verbe *dire* à l'imparfait première personne du singulier avec le complément lui référant à la mère + objet de sa parole

H n'écoute pas sa mère : que sa mère dise oui ou non, H agit : verbe *aller* à l'imparfait première personne du singulier + groupe verbal *mettre le manteau,* verbe *écouter* à l'imparfait première personne du singulier forme négative *plus*,

Elle entérine son action : verbe *décider* au plus-que-parfait première personne du singulier + adverbe *donc* + verbe *aller* à l'imparfait première personne du singulier,

> *RCM65 : est-ce que cela te fait penser à d'autres choses ↑*
>
> *RCH65 : hum // j'allais voir mes copines euh*
>
> *RCM66 : t'aimais bien aller voir tes copines ↑*
>
> *RCH66 : oui / des fois le samedi j'allais voir ma mère je lui disais que j'allais chez une copine / j'allais mettre mon manteau et puis je l'écoutais plus / j'avais décidé d'aller chez une copine donc j'allais chez une copine*

Mais aller voir ses copines, c'est aussi développer une redéfinition de soi puisqu'elle se rend compte de la différence entre chez elle et chez eux. H généralise cette attitude avec la grand-mère. Précédemment, la communication a été définie dans un rapport à la grand-mère avec laquelle H n'a pas le droit de parler. H indique en RCH73 à la suite de la question de M une généralisation de sa conduite langagière.

Adverbe *après* qui marque un avant et un après la décision

L'action : verbe *parler* à l'imparfait première personne du singulier

Interdiction de la mère : verbe *dire* à l'imparfait troisième personne du pluriel + groupe verbal décrivant l'acte de parole *de me taire*.

Refus d'obéir : construction de l'interdiction avec la conjonction *même si* d'un côté, construction du refus avec la conjonction *quand même* de l'autre.

> *RCM73 : (…) /// est-ce que tu allais dans ta famille et tu pouvais faire différemment ↑/*
>
> *RCH73 : bah oui bah après je parlais avec ma grand mère même si ma mère me disait de me taire je parlais quand même //*

Ainsi, concernant ces deux actions, il est possible de conclure sur l'idée que H est celle qui finalement parle et celle qui parle quand même malgré l'interdiction. Elle parle

à sa mère qui ne lui répondait pas. En effet, si, comme le dit H, la mère ne répondait jamais, cela suppose que H a essayé comme elle l'a évoqué en RR1 ;

à son père, car elle le dit en RR1 et en RC2 : négation d'un côté, et adverbe *souvent* de l'autre.

> *RCH17 : enfin ma mère / j'ai pas le souvenir / enfin ma mère je parlais pas trop / avec mon père je parlais souvent avec lui / ma mère je parlais pas*

à la grand-mère.

Il manque toutefois un autre interlocuteur car la grand-mère n'est pas tout le temps-là : d'un côté, H indique quand elle arrive ce qui sous-entend que la grand-mère n'est pas à demeure, de l'autre, elle évoque l'idée d'une parole constante qu'il est difficile de déterminer si c'est avec le père ou avec quelqu'un d'autre autrement dit la fratrie. H dit qu'elle finit par parler ; or, si elle finit par parler, cette évolution peut être mise relation avec l'évolution de son ressenti qui doit, lui, être mis en lienavec le divorce des parents. Ainsi, H est celle qui parle sans le père autrement dit avec la fratrie. Or, en allant voir le RO de R, le frère de H, face à l'interdiction de parler, R réagit : coordination adversative *mais* + verbe *parler* + indication du moment avec la préposition *quand* + l'adverbe *quand même*. Autrement dit, l'hypothèse qu'ils se parlent l'un à l'autre est possible à faire.

> *RCR23 : fin moi j'avais pas le droit de parler* ***mais je parlais quand je voulais quand même***

H et R semblent se porter de l'intérêt l'un à l'autre : R pose à M des questions sur sa sœur au moment où elle est dans l'autre foyer, et H pose des questions à M sur R, sur ses

histoires. De plus, lors du jeu du *qui suis-je ?,* elle parle d'eux dans des termes positifs : verbe *s'amuser* + adverbe *bien*.

REH52 : (…) je m'amuse bien avec mon grand frère avec ma petite sœur

Ainsi, H s'oppose à la mère mais en s'opposant à la mère, elle se redéfinit puisque lorsqu'elle parle, elle parle avec d'autres qui ne sont pas la mère. Dit autrement, elle se personnalise d'un côté et se socialise de l'autre : elle développe un coping en même temps qu'une identité.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

En reprenant les éléments énoncés en RR1 et ceux énoncés en RC2, la communication pour H semble être une expérience familiale difficile. La mère lui interdit de parler au père, à la grand-mère. Il ne s'agit pas d'une interdiction possible et non maltraitante qui concernerait le lieu du repas pendant lequel les enfants n'ont pas le droit de parler. Il s'agit ici d'une interdiction d'une relation puisque la mère interdit aussi la circulation vers un espace (le bureau du père) et dans un espace commun : à table. H est envoyée dans sa chambre. H évoque plusieurs stratégies dans lesquelles elle cherche à s'octroyer le droit à la parole. De plus, H a évoqué le rapport au temps non seulement avec les activités mais aussi avec la durée, les différents moments. Il s'agit de voir si H parle de ce temps en RT3 et de cet espace en RE4.

L'expérience temporelle familiale difficile

H ne fait pas de récit oral sur le temps. Lors de cette rencontre, elle n'est pas très *enjouée* (voir plus loin le détail). Toutefois, elle apporte une information dans ses propos qu'il est indispensable de prendre en compte puisqu'elle a vu le film et fait son analyse, a entendu l'hétérobiographie sur trois thématiques : relation, communication et temps. Elle est capable d'analyser sa situation au regard de celle des autres. M a terminé l'hétérobiographie sur le temps des activités avec les devoirs et l'emploi du temps, elle poursuit sur le temps quotidien, alors qu'elle ne pose pas la question à H mais l'interpelle comme interlocutrice avec ce qu'elle a évoqué sur les devoirs, H intervient. Son intervention situe son vécu par rapport à l'énoncé hétérobiographique

Démonstratif *cela* qui renvoie à son expérience familiale

Verbe *concerner* au présent et à la forme négative *ne pas* + le pronom *tout*. Faisant référence au contenu des catégories.

Conjonction marquant une contestation *quand même*

A la suite de l'intervention de M portant sur cette énonciation, H renchérit : présentatif *il y a* + négation *ne pas* + pronom *tout*.

RTM60 : alors le temps c'est aussi le temps du lever du coucher de la nuit pour certains pas de rapport rien il n'y a rien à dire sur le sujet d'accord comme toi pour les devoirs

RTH60 : oui cela ne concerne pas tout quand même

RTM61 : qu'est ce que tu veux dire ↑

RTH61 : il n'y a pas tout

Toutefois, en RC2, H a évoqué le temps des devoirs, des promenades avec le père en comparaison avec la mère, le temps des repas avec le père et avec la mère et aussi le temps des repas chez la copine chez laquelle elle a constaté une différence. Le temps, c'est aussi celui vécu avec les parents avant le divorce, avec la mère sans le père puis avec le père. En RE4, lors du jeu du *qui suis-je ?,* elle évoque le temps des devoirs. Elle dit à deux reprises qu'elle n'aime pas faire ses devoirs toute seule. A la fin du jeu, M reprend cette idée que H renchérit par le mot phrase *ouais* et l'appréciation avec le verbe *aimer* première personne du singulier présent de l'indication forme négative.

REM74 : (…) tout à l'heure tu as dit que tu n'aimais pas faire des devoirs toute seule ↑

REH 74: ouais j'aime pas

Alors que M lui parle de concentration, H fait une intervention réactive initiative dans laquelle elle introduit une personne indéfinie par le pronom personnel *on*. Il semble que ce pronom puisse être son père puisqu'en RC2, elle a dit qu'elle faisait ses devoirs avec lui et qu'elle appréciait. Elle explique donc la manière dont elle fait ses devoirs :

Elle fait ses devoirs seule : groupe verbal sous forme négative *pas pour m'aider*

Elle apprécie l'intervention de quelqu'un : verbe *vérifier* dont le sujet est le pronom *on*.

REH 75: non mais pas pour m'aider je fais mes devoirs et après j'aime bien qu'on les vérifie

L'expérience familiale spatiale difficile

H ne fait pas de récit oral sur l'expérience spatiale. H s'en explique lorsque M lui pose la question :

avec la locution verbale *avoir envie* à l'imparfait première personne du singulier sous forme négative *ne pas* atténuée par l'adverbe *trop*.

REM 93: pourquoi aujourd'hui tu t'es dit non pas espace ce n'est pas un reproche c'est juste une question ↑

REH 94: hum je n'avais pas trop envie de faire

avec la référence à cette thématique qu'elle vient de donner : pronom *en* + verbe *parler* + locution adverbiale de manière *un peu* + indication de l'espace avec le substantif *les lieux*, les propositions *où je suis*, *où je veux aller*

REM 94: parce que tu étais sur ton histoire et parler de ton histoire ↑

REH 95: oui bah j'en parle un peu des lieux de où je suis et où je veux aller

avec la référence à cette thématique dans son histoire : réponse positive par le mot phrase *oui* à la question intonative de M portant sur le constituant *dans ton histoire*.

REM 95: ah dans ton histoire ↑

REH 96: oui

Si le récit de H est une autofiction, il y aura à chercher la définition de l'espace dans ce récit.

Synthèse

Il apparaît que la catégorie *apprendre* doit être élargie à la catégorie *modifier le problème*. H a développé des stratégies pendant le vécu familial. Il reste à les comparer à celles développées dans la méthode et ce qu'elle en fait. H a développé non seulement un récit de résilience puisqu'elle évoque l'expérience familiale difficile et ses actions et réactions.

Situation de vie après et transformations

Le récit oral de l'expérience des foyers : catégorie situation agréable ?

Non congruence des propos et du comportement dans le premier foyer

H parle peu du foyer. Toutefois, lorsqu'elle en parle les propos ne sont pas congruents avec ses comportements. Tout d'abord, en RR1, après avoir énoncé un récit hétérobiographique, lorsque M évoque le vécu de H avec l'unité thématique *situation de vie après*, H répond de manière déictique avec l'adverbe *ici*. De plus, sa réponse chevauche la fin de phrase de M.

RRM68 : (…) / et toi ta situation de vie] ↑

RRH68 : [bah je suis ici /// (regard droit devant le dessous des yeux rougis puis baisse la tête)

En RC2, lorsque M l'interroge sur l'unité thématique *situation de vie* et la catégorie *foyer* dans la rencontre sur la communication, elle répond par la locution évaluative positive *ça va*

RCM84 : alors ta situation de vie après / ta situation de vie c'est le foyer / est-ce que tu as des choses à dire sur la communication au foyer ↑

RCH 84: ça va

M reformule alors sa question en utilisant l'adjectif évaluatif *difficile* ; H fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *la communication n'est pas une expérience difficile* :

RCM85 : ça va / est-ce que par exemple la communication ce serait une expérience difficile ↑

RCH85 : non

Dans la mesure où d'une part, la rencontre RC2 a été décalée suite à la fugue de H pendant un mois, et d'autre part, il existe une pièce de silence, M poursuit son questionnement sur la communication avec la conjonction *comme* en faisant référence à une situation précise : elle est la seule fille. Son questionnement est centré sur un moment : conjonction *comme* + référence au moment du repas avec le groupe nominal *à table*. H fait une réponse réactive négative avec le mot phrase *non* et la locution évaluative positive *ça va*.

RCM89 : comme t'es la seule fille il y a plusieurs garçons // comme à table //

RCH89 : non ça va

M n'insiste pas puisqu'elle propose dans la réplique suivante de poursuivre avec sa stratégie stéréotypée de poursuite. Toutefois, il faut souligner que M a assisté à plusieurs reprises à des interactions verbales entre les garçons et H, dans lesquelles plusieurs garçons du groupe (quatre sur sept) insultaient et se moquaient du physique de H en utilisant les adjectifs évaluatifs *grosse* et *moche* et les substantifs *lesbienne, toxico*. Face ces paroles, H ne répond pas et finit par quitter la pièce. D'ailleurs, FFNER a indiqué à M que plusieurs garçons se moquaient souvent de H.

Pour terminer, c'est en RT3 que H énoncera un ressenti face à sa situation dans le second foyer ; d'ailleurs, en RT3, H apparaît triste au moment de la rencontre.

Enoncé de son ressenti dans l'interaction RT3

En RT3, H a changé de foyer. Au début de la rencontre, H et M attendent que la porte soit ouverte, alors que M lui demande pourquoi elle a changé de foyer, H répond en disant qu'elle n'aime pas être ici. Elle explique que les règles sont différentes et qu'elle est entourée de petits. En RT3, H a effectivement un comportement qui laisse penser qu'elle n'est pas bien : elle oscille entre le sourire et le silence, les réponses mimogestuelles, une voix à peine audible.

La famille : une situation agréable ?

La famille ne semble pas une situation de stress pour H pendant le placement. En RR1, alors que M lui pose la question de la relation avec sa mère, H évoque deux situations avec les adverbes temporels *avant* et *maintenant*. La référence au présent est une référence positive : présentatif *c'est* + adverbe *mieux*.

RRH23 : avant bah c'était on ne se parlait jamais / bah maintenant c'est mieux mais

Suite à une question de M sur les termes de relation que H utilise, H répond par le déictique temporelle *maintenant* qui fait référence à la situation d'énonciation c'est-à-dire au moment du placement.

RRM53 : (…) /// est-ce qu'il y a d'autre chose que tu vois / est-ce que tu l'appelais maman ↑

RRH53 : bah maintenant oui

Situation de vie future et transformation: sa propre famille

M évoque les enfants dans la catégorie *avoir des projets* dans sa question totale introduite par le terme interrogatif *est-ce que* et avec la locution verbale infinitive *avoir des enfants*. La référence temporelle est exprimée avec la locution adverbiale *plus tard*. M ajoute à cette question l'idée du mariage à partir de l'emploi du verbe *Marier* à l'infinitif et avec le complément personnel *te* faisant référence à H. H est capable de parler de sa famille en tant que future adulte : intervention réactive positive sur le premier élément de la question avec le mot phrase *ouais* et la reprise de la locution verbale *avoir des enfants* et intervention réactive négative sur le second élément avec la coordination adversative *mais* + négation *pas* + reprise du verbe *se Marier* à la forme personnelle première personne. A la suite de cette réplique de H, celle-ci explique une situation qui lui a permis de comprendre le comportement de sa mère avec elle et sa fratrie. Elle met en relation la pensée d'avoir des enfants avec le comportement de sa mère. L'implicite est qu'elle, elle ne sera pas pareille. Cette interprétation est possible car cette idée est reprise non seulement dans son histoire en RC2, RT3 et son récit. D'ailleurs au moment de choisir les éléments de son récit, en RC2, M repose la question sous forme intonative cette fois et alternative avec, dans le second élément de la question, une forme négative. La réponse de H porte non sur ce qu'évoque M dans sa question mais sur un comportement qu'elle aura : verbe *être* première personne du singulier au futur + forme négative *ne pas* + adjectif *pareille*. Sa réponse est elliptique : il manque l'élément *que ma mère*. Or, à aucun moment de la construction de l'histoire de H, M ne lui pose la question du comportement de sa mère, du comportement futur de H comme elle a pu le poser à R par exemple. La question reste sur l'avoir et non pas l'être. H répond sur l'être et aussi construit ses trois histoires sur l'être de ses personnes en RC2, RT3 et son récit avec leurs enfants. Il semble que ce soit un aspect qui intéresse H.

RRM74 : (…) est-ce que tu as pensé à avoir des enfants plus tard / te Marier ↑
RRH 74: ouais avoir des enfants mais pas me Marier
(…)
RCM118 : t'as déjà pensé à des enfants / tu t'es dit /// ou tu n'y as pas encore pensé ↑
RCH118 : je ne serai pas pareille

Il semble donc qu'il soit question de *situation de vie future* et *transformation* avec les catégories respectives *sa propre famille* et *choix.* H évoque le choix d'être différente. Ceci montre donc en amont un apprentissage : le comportement de sa mère s'explique par l'absence d'un père ; or, H a un père et ce père est gentil avec elle, la situation est différente avec lui. Elle dispose donc d'un modèle parental.

Situation de vie actuelle : école

Comme cela a été noté plus haut, H évoque à plusieurs reprises sa situation actuelle d'écolière suite aux questions de M. Elle parle de

- Son niveau scolaire : sixième en RT3,
- Son évaluation positive de l'école et de son travail avec l'adverbe *bien*: en RT3 et RE4,
- Ses devoirs en RC2, RT3 et RE4 et son appréciation : ne pas les faire seule,
- Son projet professionnel : médecin en RR1

Le récit autobiographique de Jim

Transcodage

Transcodage du récit oral de R1 en récit écrit

Les opérations

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R1M40 : (...) tu ne vas pas rester ici (lieu du foyer) ↑

R1J40 : bah non je n'ai que 15 ans

⇒ Je ne vais pas rester dans ce foyer parce que je n'ai que 15 ans.

R1M41 : ah il faut avoir quel âge pour ↑

R1J41 : 16 ans

⇒ Il faut avoir 16 ans.

R1M42 : et tu les as quand ↑

R1J42 : le 10 janvier

⇒ Je les ai le 10 janvier.

Suppression de l'intervention interrogative de M

R1M43 : ah d'accord et comment ça se passe ici ↑

R1J43 : j'aime pas être tout seul

⇒ J'aime pas être tout seul

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R1M44 : qu'est ce que tu fais ici parce que tu dis que tu es allé faire de la musculation il y a une salle ici ↑

R1J 44: ouais enfin un endroit quoi

R1M45 : ah c'est pas une salle ↑

R1J45 : non il y a juste quelques petits trucs pour

R1M46 : pour se faire les muscles ↑

⇒ Je fais de la musculation ici dans un endroit, il y a juste quelques trucs pour se faire les muscles.

Suppression de l'intervention réactive interjective de Jim

R1J46 : hm ///

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R1M47 : /// qu'est ce que tu fais comme scolarité ↑

R1J47 : je fais un stage de peinture en bâtiment

R1M48 : c'est ce que tu veux faire ↑

R1J48 : ouais ça ou autre chose

⇒ Comme scolarité, je fais un stage de peinture en bâtiment. Ça ou autre chose.

Transcodage de R1

Je ne vais pas rester ici parce que je n'ai que 15 ans. Il faut avoir 16 ans. Je les ai le 10 janvier. J'aime pas être tout seul. Je fais de la musculation ici dans un endroit, il y a juste

quelques trucs pour se faire les muscles. Comme scolarité, je fais un stage de peinture en bâtiment. Ça ou autre chose.

Transcodage du récit oral de R2 en récit écrit

Les opérations

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M2 : je t'ai rapporté ton cahier j'ai fait comme j'ai dit j'ai tapé les textes et j'ai aussi photocopié pour garder ton écriture est ce que t'as écrit d'autres textes ↑

R2J2 : J'en ai fait 2 en français

R2M3 : en français ↑

R2J3 : ouais

R2M4 : tu veux dire que c'est des textes que ta prof t'a dit de faire ↑

R2J4 : non pendant le cours

⇒ J'en ai fait 2 pendant le cours de français

Suppression de l'intervention réactive interjective de M

R2M5 : ah bon

R2J5 : ouais parce que j'aime pas ce qu'elle propose on s'emmerde dans ses cours

⇒ parce que j'aime pas ce qu'elle propose on s'emmerde dans ses cours

Reprise de l'intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M

R2M14 : ah au fait j'ai pensé à toi il y a un autre film de jim carrey qui est vraiment très bon en tous les cas un film que j'adore c'est dumb et dumber tu connais ↑

R2J14 : non

⇒ Je connais pas le film Dumb et Dumber

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M15 : Tu voudrais que je te l'apporte ↑

R2J15 : ouais parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici

⇒ Je voudrais que vous l'apportiez parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici.

Reprise de l'intervention réactive à l'intervention interrogative de M

R2M21 : qu'est ce qu'il y a ↑

R2J21 : j'aime pas qu'on me regarde

⇒ j'aime pas qu'on me regarde

Reprise de l'intervention réactive aux interventions interrogatives de M

R2M22 : ah bon tu veux dire dans les yeux ↑

R2J22 : oui

⇒ dans les yeux

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M23 : ah bon pourquoi moi je regarde les gens quand je leur parle je regarde aussi ailleurs tu préfèrerai quoi que je baisse les yeux que je regarde le sol ↑

R2J23 : bah ouais rit

⇒ je préfèrerais que tu baisses les yeux que tu regardes le sol

R2M24 : ah oui soumission et obéissance c'est ça ↑

R2J24 : il rit bah ouais

⇒ Soumission et obéissance c'est ça

Suppression de l'échange avec intervention paraverbale

R2M25 : ah bah non ne compte pas sur moi pour ça

R2J25 : il baisse la tête

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M27 : je t'apporterai le film tu pourras le regarder pendant les vacances

R2J27 : ouais de toute façon j'ai rien à foutre ici alors

⇒ je pourrai le regarder pendant les vacances de toute façon j'ai rien à foutre ici alors

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M28 : qu'est ce que tu fais pendant les vacances ↑

R2J28 : je vais chez mes cousins

⇒ pendant les vacances je vais chez mes cousins

Reprise des interventions réactives négatives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M32 : sinon tu n'es plus à (lieu du foyer) ↑

R2J32 : non

R2M33 : plus du tout ↑

R2J33 : le mardi et le mercredi

⇒ Je suis à le mardi et le mercredi

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M34 : ah oui et la musculation ↑

R2J34 : j'en fais ici

⇒ La musculation j'en fais ici

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M35 : il y a de quoi en faire ↑

R2J35 : non j'ai pas besoin

⇒ J'ai pas besoin d'avoir de quoi en faire

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M36 : tu fais des pompes c'est ça ↑

R2J36 : oui

⇒ Je fais des pompes

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M37 : tu t'accroches au porte ↑

R2J37 : bah ouais de toute façon il y a que ça à foutre ici

⇒ Je m'accroche au porte ; de toute façon il y a que ça à foutre ici.

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M38 : tu t'ennuies ↑

R2J38 : ouais on est pas libre ici c'est une prison

⇒ Je m'ennuie. On est pas libre ici c'est une prison.

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M39 : tu trouves ↑

R2J39 : bah oui on a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien

⇒ Je trouve. on a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M40 : tu crois que tu serais mieux ailleurs ↑

R2J40 : ouais

⇒ Je crois que je serai mieux ailleurs

Reprise des interventions réactives initiatives et positives aux interventions interrogatives de M

R2M41 : où ça ↑

R2J41 : dans la rue

R2M42 : dans la rue ↑

R2J42 : ouais

⇒ Dans la rue

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M43 : t'es sûr

R2J43 : ouais ce serait mieux qu'ici

⇒ Je suis sûr que ce serait mieux qu'ici

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M44 : moi je crois pas il fait froid tu serais où dans la rue dans un squat sous les ponts ↑

R2J44 : sous les ponts

⇒ Sous les ponts

Suppression du tour de parole avec la réaction paraverbale

R2M45 : avec les rats alors ↑

R2J45 : il me regarde

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M46 : t'es pas bien ici ↑

R2J46 : non on est pas libre

⇒ Je ne suis pas bien ici on est pas libre

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M47 : tu trouves que tu n'es pas libre ↑

R2J47 : on a pas de liberté

⇒ on a pas de liberté

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M48 : tu sais le foyer avant c'était autrement moi je pense que tu as de la liberté tu es libre de t'habiller comme tu es là

R2J48 : non c'est physique ça

⇒ S'habiller c'est pas une liberté c'est physique ça

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M49 : tu es libre d'être en vie

R2J49 : non je n'ai pas demandé

⇒ Je ne suis pas libre d'être en vie, j'ai pas demandé

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M50 : j'ai dit vie pas naître

R2J50 : non j'ai pas demandé

⇒ J'ai pas demandé

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M55 : le livre est une liberté sur plein de rapport certains écrivent pour se libérer d'un poids de ce qu'ils vivent tu connais les camps de concentration ↑

R2J55 : ouais mais c'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri

⇒ c'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M56 : quoi tout ça ↑

R2J56 : les gens la vie la société

⇒ les gens la vie la société

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M57 : (…) tu as quel âge ↑

R2J57 : 15 ans

⇒ J'ai quinze ans.

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M58 : et après qu'est ce que tu veux faire partir aller en appart ↑

R2J58 : oui

⇒ Je veux partir aller en appart

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M59 : dans combien de temps ↑

R2J59 : trois ans (baisse la tête)

⇒ Dans trois ans

Transcodage du récit oral en R2

J'en ai fait deux textes en cours de français parce que j'aime pas ce qu'elle propose ; on s'emmerde dans ses cours. J'ai fait le thème qui suis-je et je n'ai pas fini. Je n'ai pas envie de les donner pas parce que je n'ai pas fini Je sais pas si les autres thèmes m'inspirent.

Je connais pas le film Dumb et dumber. Je voudrais que vous l'apportiez parce que de toute façon, j'ai rien à foutre ici. Je pourrai le regarder pendant les vacances de toute façon, j'ai rien à foutre ici alors. Pendant les vacances je vais chez mes cousins.

J'aime pas qu'on me regarde dans les yeux je préfèrerais que vous baissiez les yeux que vous regardiez le sol : soumission et obéissance, c'est ça.

Je suis à (foyer) le mardi et le mercredi. La musculation j'en fais ici. J'ai pas besoin d'avoir de quoi en faire. Je fais des pompes. Je m'accroche au porte ; de toute façon il y a que ça à foutre ici. Je m'ennuie. On est pas libre ici c'est une prison. Je trouve. On a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien. Je crois que je serai mieux ailleurs : dans la rue. Je suis sûr que ce serait mieux qu'ici sous les ponts. Je ne suis pas bien ici on est pas libre. On a pas de liberté. S'habiller c'est pas une liberté c'est physique. Je ne suis pas libre d'être en vie, j'ai pas demandé. J'ai pas demandé. C'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri. les gens la vie la société.

J'ai quinze ans. Je veux partir aller en appart dans trois ans.

Transcodage R3 récit oral en récit écrit

Les opérations

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M67 : est-ce que tu pars pendant les vacances ↑

R3Jim 67: la deuxième semaine je vais chez mes cousins

⇒ la deuxième semaine des vacances je vais chez mes cousins

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M68 : et la première ↑

R3Jim68 : je reste ici

⇒ je reste ici la première

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M69 : et tu aimes noël ↑

R3Jim69 : c'est une fête comme une autre

⇒ Noël c'est une fête comme une autre

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M70 : est-ce qu'il y a une fête que tu aimes ↑

R3Jim70 : euh la fête de la musique comme ça je vois mes potes rire

⇒ J'aime la fête de la musique comme ça je vois mes potes

Reprise de l'intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M

R3M71 : bah oui si c'est ta fête

R3Jim71 : non non

R3M72 : pourquoi pas ↑

R3Jim72 : non

⇒ Pas ma fête

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M73 : le jour de l'an ↑

R3Jim73 : non les feux d'artifice

R3M74 : le 14 juillet ↑

R3Jim74 : ouais

⇒ le jour de l'an non les feux d'artifice oui le 14 juillet

Suppression du tour de parole suite à l'intervention paraverbale

R3M75 : la prise de la bastille ↑

R3Jim75 : rire

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M76 : ah d'accord //// ça va sinon ↑

R3Jim 76: oui à part qu'on attend

⇒ ça va à part qu'on attend

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M77 : qu'on attend ↑

R3Jim77 : bah oui à part attendre on a rien à faire ici

⇒ à part attendre on a rien à faire ici

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M78 : attendre quoi ↑

R3Jim78 : attendre d'aller chez nous

⇒ attendre d'aller chez nous

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M79 : rentrer chez vous le week end ou ↑

R3Jim79 : on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle

⇒ on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M80 : ah bon tu restes ici à noêl ↑

R3Jim80 : non je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement

⇒ Je ne reste pas ici à noël je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M81 : ta mère a trouvé un appartement ↑

R3Jim81 : non ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère

⇒ ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M82 : c'est important pour toi noêl

R3Jim82 : non à part les cadeaux

⇒ C'est pas important pour moi noël à part les cadeaux

Transcodage du récit oral en récit écrit

La deuxième semaine des vacances je vais chez mes cousins. je reste ici la première. Noël c'est une fête comme une autre. J'aime la fête de la musique comme ça je vois mes potes. Pas ma fête le jour de l'an non les feux d'artifice oui le 14 juillet.

Ça va à part qu'on attend à part attendre on a rien à faire ici attendre d'aller chez nous on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle Je ne reste pas ici à noël je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère C'est pas important pour moi noël à part les cadeaux

Analyse des catégories dans les textes

Expérience familiale difficile et actions-réactions

L'expérience familiale relationnelle difficile

Définir la relation difficile

Maltraitance physique vis-à-vis de lui

Catégorisation institutionnelle : participe passé *maltraité*, syntagme *enfant maltraité*

T1/ TA Maltraité par mon père (…)

T1/ TB (…) enfant maltraité (…)

Référence à la relation éducative : verbe *éduquer* + définition de cette éducation avec le substantif *violence*

T1/ TB qu'enfant maltraité éduquer dans la violence

Référence aux actes maltraitants avec le syntagme *coups de botons* et aux endroits physiques avec les substantifs *gueule*

T1/ TB des coups de botons dans ma gueul (…)

Définition personnelle : groupe nominal possessif faisant référence à ce qu'il a vécu avec le substantif *vécu* + définition avec le substantif *abattoir* qui fait autant référence au lieu qu'à ce qu'on y fait : on abat les personnes. Abattre a le sens de mettre à terre : l'auteur parle de coups dans la gueule, frapper dans la tête à coups de pieds (botons) signifie que l'enfant est au sol. De plus, le substantif *abattoir* renvoie à animal, bête et l'auteur se définit comme une bête enragée en T1/ TB.

T2 / TE mon vécu qui commence à l'abattoir

Maltraitance physique vis-à-vis de lui et sa fratrie

Définition du ressenti de l'acte par la fratrie : substantif *peur* + désignation des personnes avec le substantif *frère* au pluriel avec le possessif *mes* et pronom personnel forme forte *moi*

T1/ TB la peur au ventre mes frère et moi (…)

Définition de l'acte de maltraitance : verbe *battre*, syntagme nominal *coups de botons* et endroit du corps avec le substantif *tronche* ou *gueule*.

T2 / TE il nous battait moi et mes frères à coups de botons dans la tronche

T3 / TA il nous battait, moi et mes frères à coups de bottons dans la gueule

Violence conjugale

Verbe *frapper* dont le pronom personnel *il* faisant référence au père est le sujet et le substantif *mère* l'objet dans le groupe complément, verbe *frapper* à l'imparfait dont il est sujet + complément la faisant référence à la mère

T1/ TB qu'il frappait sur ma mère

T2 / TE et la frappait

Verbe *faire* + verbe *forcer* + verbe *violer* ayant pour sujet le pronom personnel *il* faisant référence au père et le complément la faisant référence à la mère, l'emploi de ces verbes montre l'expression de la force et de la contrainte

T2 / TE il la faisait monter dans la chambre où il la forçait à se déshabiller pour la violer

T3 / TA (…) il la faisait monter dans leur chambre où il la forçait à se déshabiller pour la violer

Carences

Manière d'être éduquer avec le complément *dans la violence*, substantif *éducation* avec l'adverbe privatif *sans*

T1/ TB éduquer dans la violence

T1/ TC Sans éducation

Carence affective : substantif *manque* + substantif *amour*, substantif *amour* avec adverbe privatif *sans*

T1/ TA en manque d'amour

T1/ TC sans amour

Enfin, le terme *abattoir* renvoie à l'image d'être abattu, être (verbe et substantif) au sol, c'est donc être rabaissé à un autre rang que celui d'enfant. C'est la perte du statut d'enfant et de personne. Il emploie d'ailleurs le substantif *chienne* pour qualifier sa mère dans un co-texte où il y a l'adverbe *parterre* faisant référence au sol, le substantif *bête* pour se définir et le terme *gueule* pour localiser les coups (variété de français uniquement ?).

T2 / TE (…) il jetait tout parterre et la frappait comme si c'était rien qu'une chienne

Autres carences

Verbe *vivre* au passé composé + indication de la manière de vivre avec les substantifs *déchéance, misère*

T1/ TD j'ai vécu dans la déchéance dans la Misère

T1/ TA je suportait (…) et la misère

Jim semble avoir évalué la situation familiale : la cause de cette situation est la pauvreté. Sur le cahier, Jim juxtapose trois états comme si les deux premiers étaient la conséquence du dernier : *Enfants maltraités, violence conjugale, pauvreté*. Il emploie le verbe *avoir* sous forme négative + adverbe d'intensité *assez* + référence à l'argent avec le substantif argotique *tunes*

T2 / TF mes parents n'avaient pas assez de tunes

L'emploi des substantifs *vêtements, nourriture, fric* de T2/TD doivent être mis en lien avec les deux éléments précédents pour leur donner le sens de manque.

T2 / TD Je m'excuse pour avoir été violent envers ma mère tant de fois pour qu'elle me ramène des vêtements de la nourriture et du fric sur la table

Définition de la situation stressante : expression du ressenti

L'emploi des substantifs *abattoir, peur, tristesse* exprime une souffrance psychologique.

T1/ TB qu'enfant maltraité éduquer dans la violence, dans la tristesse et la peur

T1/ TB la peur au ventre mes frère et moi (…)

Jim évoque la souffrance de sa mère : verbe *souffrir* et la cause qui renvoie à des actes de maltraitance psychologique avec le substantif *mots*

T1/ TA Je sais que ma mère à soufère, par les mots et la violence de mon père

Actions / réactions : stratégie de coping

Apprendre

verbe *apprendre* au passé composé + référence à l'expérience familiale avec le substantif *passé*

T1/ TA J'ai apris par mon passé qu'il fallait que tout le monde se sert les coude

Cet apprentissage est-il un apprentissage au présent par réflexion sur son passé ou un apprentissage au présent lié à un apprentissage dans le passé ?

L'impuissance

Expression de l'impuissance à agir contre la situation : verbe modal *pouvoir* à l'imparfait sous forme négative *rien* + définition de l'action verbe *défoncer* et verbe intervenir introduit par la préposition de but *pour*.

Explication, évaluation de cette impuissance : adjectifs *petit* et *faible* appuyés par l'adverbe *trop* ou encore adjectif *jeunes*.

T1/ TB on y pouvait rien, on était petit et trop faible pour défoncer notre père

T2 / TE nous on pleurait en serrant les poings, on était trop jeunes trop petit pour intervenir

Expression du ressenti

Ressenti commun : pronom personnel *on* = moi et mes frères, groupe nominal ou pronom personnel *nous* que l'on trouve dans le co-texte + verbe *pleurer* à l'imparfait + locution verbale *serrer les points* au participe présent renvoyant au moment de l'action

T2 / TE nous on pleurait en serrant les poings

Ressenti personnel : première personne du singulier + verbe *pleurer* au passé composé avec adverbe de quantité *trop*, groupe verbal complément *avoir pleurer* qui a pour sujet la première personne du singulier *je* = Jim + locution de quantité *trop de fois*.

T1/ TA j'ai trop pleurer

T1/ TB je me rappel (…) d'avoir pleurer trop de fois

Il exprime aussi un ressenti avec le verbe *supporter*

T1/ TA je suportait (…) la misère

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Jim évoque la maltraitance physique et psychologique à travers les coups à l'ensemble de sa famille (frères et mère) et les carences. Jim a développé une stratégie centrée sur l'émotion avec les pleurs et un apprentissage. Il évoque aussi le fait qu'il ne pouvait rien faire. N'y a-t-il pas deux autres stratégies : à savoir une stratégie de positionnement et une stratégie identitaire avec une recomposition identitaire ? La stratégie de positionnement peut reposer sur le fait que la fratrie constate qu'elle ne peut rien faire face à la violence du père et face à leur condition d'enfant. Autrement dit, parce qu'il écrit qu'ils sont trop petits et trop faibles, il exprime ici une réflexion sur la différence entre la puissance de l'un par rapport à l'autre, la maîtrise des uns et des autres. Nous nous posons aussi la question de la stratégie identitaire car avec l'issue dans laquelle l'adolescent peut être acteur, nous devons noter ici un ensemble d'informations concernant Jim et sa fratrie. Dans le dossier administratif, il est écrit que Jim a soutenu sa mère au moment d'une première séparation. Il apparaît aussi que Jim engage son cadet dans le projet. Nous apprenons dans le texte de Bee Lee et dans le dossier, qu'ils ont décidé de leur placement. Nous apprenons dans les textes de Bee Lee et parce que nous le rencontrons que le frère aîné de Jim et Bee Lee est déficient. Ces informations nous amènent à poser la question de la présence d'une stratégie identitaire avec notamment une recomposition identitaire dans la fratrie. Tout d'abord, Jim ne parle pas uniquement de lui : il fait sans cesse référence à sa fratrie. Il se situe dans une fratrie. En même temps qu'il donne l'information de la maltraitance pour l'ensemble de la fratrie, il se pose dans une fratrie : il exprime ici une non-solitude. Les autres aussi pleurent comme lui ce qui peut confirmer son évaluation sur la violence de son père. La fratrie joue un rôle pour lui dans son évaluation. L'ensemble de la fratrie n'y pouvait rien, l'ensemble de la fratrie avait peur et était frappé. Il y a un non pouvoir d'agir mais ce pouvoir d'agir se trouve modifié au moment de l'issue et pendant le placement. Or, il indique qu'il a appris qu'il fallait se serrer les coudes autrement dit s'entraider : ne peut-il pas être celui qui a aidé la mère puisqu'il l'a soutenue et ses frères puisqu'il a été acteur du placement ? Ainsi, l'apprentissage est l'apprentissage d'une manière de se comporter avec sa fratrie que l'on retrouve alors dans la conduite du projet de son frère pendant le placement en même temps qu'elle correspond à une stratégie identitaire, il joue son rôle d'aîné. S'il perçoit un bienfait pour lui, il veut que son jeune frère en profite, cela signifie aussi qu'il a acquis un pouvoir d'agir sur son frère.

L'expérience familiale communicationnelle difficile

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile

Référence à une situation non de paroles mais de cris de manière générique avec le substantif *cris*

T1/ TA je suportait, les cries

Référence à l'auteur des cris : le père avec verbe *crier* à l'imparfait + complément dans lequel se trouve l'objet des cris avec le groupe nominal possessif relationnel *ma mère*, le père avec le pronom personnel sujet *il* + verbe *gueuler* à l'imparfait + complément dans lequel se trouve l'objet des cris avec le groupe nominal possessif relationnel *ma mère*

T3 / TA qu'il criait sur ma mère

T2 / TE il gueulait sur ma mère

Référence à un autre auteur des cris : groupe nominal possessif relationnel *ma mère* sujet du groupe verbal *pousser des cris* à l'imparfait

T1/ TB des crie que poussait ma mère

De plus, écrire que le père bat les enfants sur une partie précise du corps à savoir le visage avec le substantif *gueule* signifie que les coups sont portés indifféremment et donc aussi sur la bouche ; l'enfant est ainsi réduit au silence.

T3 / TA il nous battait, moi et mes frères à coups de bottons dans la gueule

Référence à des paroles blessantes par l'emploi du substantif *mot* et de l'effet produit avec le verbe *souffrir* dont la mère est le sujet

T1/ TA Je sais que ma mère à soufère, par les mots et la violence de mon père

Actions-réactions

Les actions sont les mêmes qu'évoquées précédemment.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

Jim évoque une situation de cris. Les cris sont la manifestation de la douleur et de la souffrance : Jim écrit en T1/TB *je ne rescent plus la douleur* autrement dit il l'a ressentie. Il écrit aussi que la mère a souffert en T1/ TA. Les pleurs peuvent ainsi être l'expression de la gestion du ressenti de la souffrance, de la peur. Il évoque d'ailleurs la tristesse.

T1/ TB Je vous racontes mon passé en temp qu'enfant maltraité éduquer dans la violence, dans la tristesse

T3 / TB j'ai été éduqué dans la violence et la tristesse

L'expérience temporelle familiale difficile

Jim raconte à plusieurs reprises la même scène avec plus ou moins de variations.

Référence à l'état de l'adulte : participe passé *bourré*

Chronologie des événements avec la description des actions avec les verbes pour le père : *rentrer, allumer, crier sur quelqu'un, jeter parterre, commencer à frapper*, conséquence des coups avec le verbe *pleurer* dont la mère est sujet

Chronologie des événements pour le père avec la ponctuation et les connecteurs *ensuite* et *enfin*

Chronologie des événements ou conséquences pour la mère : verbes *pleurer* et *demander d'arrêter*

Chronologie des événements pour les enfants : verbe *réveiller* dont le pronom *nous* est complément, conséquence sur la fratrie des coups sur la mère avec le verbe *pleurer* dans une phrase mise en fin de texte, la conséquence est posée par le pronom personnel *nous* qui

signifie implicitement *pendant ce temps*. En effet, l'auteur emploie cette locution adverbiale en T2/TE.

Répétition : adjectif *tout* au pluriel + référence à un moment de la journée avec le substantif *soirs*, temps verbal à l'imparfait

> *T3 / TA Je me rappelle tous les soirs ou il rentrait bourré, qu'il allumait sa mini chaîne pour nous réveiller, qu'il criait sur ma mère pour qu'elle lui fasse sa bouffe, ensuite, il jetait tout parterre et commençait à frapper ma mère, elle pleurait en lui demandant d'arrêter, enfin, il la faisait monter dans leur chambre où il la forçait à se déshabiller pour la violer, nous on pleurait en serrant les poings, on était trop jeune, trop petit pour intervenir.*

En T1/TB, l'auteur évoque la même scène du point de vue des cris de la mère ; il met en lien ses cris avec l'état du père : conjonction temporelle *quand* et de ses actes avec le verbe *frapper*. Il évoque le ressenti de la fratrie face à cette scène. L'emploi du pluriel avec les autres marques de répétition ajoute à l'impression de répétition : *des cris, des coups*.

> *T1/ TB je me rappel, des crie que poussait ma mère quand mon père rentrait bourré et qu'il frappait sur mère, la peur au ventre mes frère et moi on y pouvait rien, on était petit et trop faible pour défonçé notre père, je me rappel des coups de botons dans ma gueul, d'avoir pleurer trop de fois à cause d'un père alcoolique.*
>
> *T2 / TE Je me rappelle tous les soirs où mon rèpe rentrait bourré qu'il allumait sa sono pour nous faire chier, qu'il gueulait sur ma mère pour lui faire sa bouffe, ensuite il jetait tout parterre et la frappait comme si c'était rien qu'une chienne, elle pleurait en lui demandant d'arrêter puis, il la faisait monter dans la chambre où il la forçait à se déshabiller pour la violer. Pendant ce temps là nous on pleurait en serrant les poings, on était trop jeunes trop petit pour intervenir.*

Le fait qu'il se rappelle et évoque le déroulement donne une importance à l'écoute :

être réveillé par une chaîne, cela veut dire deux choses, cela veut dire dormir et cela veut dire entendre autrement dit ne pas forcément assister à la scène mais la suivre dans sa tête.

se rappeler des cris : c'est les avoir entendus et les réentendre

se rappeler des pleurs de lui et de ses frères : c'est avoir entendu ses frères pleurer,

indiquer que le père faisait monter la mère dans *leur* chambre (en T3/TA) signifie que les enfants ne se trouvent pas dans la même chambre mais qu'ils entendent toute la scène dont la scène du viol. Leur réaction est donc de pleurer et de serrer les poings.

L'expérience familiale spatiale difficile

Le rapport à l'espace est évoqué avec ce qui est énoncé ci-dessus dans le cheminement des événements.

Il rentre, bourré, dans l'espace de la maison.

Dans cet espace, il allume la sono pour faire chier, pour réveiller.

Dans cet espace, il mange en gueulant et il jette tout parterre.

Il change d'espace : il fait monter la mère dans leur chambre.

Dans un autre espace de la maison, les enfants pleurent.

Synthèse sur l'espace-temps

Le temps et l'espace semblent être vécus en fonction de l'état du père : son alcoolisme. Il y a ici l'expression d'un apprentissage de sa condition d'enfant qui aboutit à une attitude adoptée : face à une situation qui se répète dans le temps (tous les soirs où), ils ne peuvent rien faire car ils sont trop petits, trop faibles.

Situation de vie après et transformations

Le foyer

Construction ?

Construction de la relation interpersonnelle au foyer

Référence déictique spatiale

Désignation du lieu

La référence est une référence impersonnelle avec l'adverbe déictique *ici*.

En R2

R2J15 : ouais parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici
R2J27 : ouais de toute façon j'ai rien à foutre ici alors
R2J34 : j'en fais ici
R2J37 : bah ouais de toute façon il y a que ça à foutre ici
R2J38 : ouais on est pas libre ici c'est une prison
R2J43 : ouais ce serait mieux qu'ici

En R3

R3M67 : est-ce que tu pars pendant les vacances
R3Jim 67: la deuxième semaine je vais chez mes cousins
R3M68 : et la première
R3Jim68 : je reste ici

(…)

R3Jim77 : bah oui à part attendre on a rien à faire ici

En R5

R5J : on a que ça à foutre de toute façon ici

Désignation du lieu et des personnes : référence indéfinie ils, les, groupe nominal générique : les éducateurs du foyer

R3Jim81 : non ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère
R6J33 : ouais ça emmerde les gens qu'on les regarde dans les yeux ici ça les emmerde
T2 / TG J'ai appris qu'avec les éducateurs du foyer

D'ailleurs, dans cette phrase, il évoque

son apprentissage quant au comportement qu'il faudrait avoir : verbe *apprendre* + modalité déontique au conditionnel + évocation de la relation avec le verbe *traiter comme* + substantif *parents*.

sa réaction : il préfère mourir plutôt que d'obéir : verbe *crever* + verbe *servir*

T2 / TG J'ai appris qu'avec les éducateurs du foyer il faut savoir fermer sa gueule qu'il faudrait les traiter comme tes parents pour avoir la paix, plutôt crever que de les servir comme un esclave.

Référence spatiale avec le nom du lieu

En R1, alors que M demande où elle doit envoyer le courrier, Jim donne le nom du foyer

R1M39 : où est ce que je l'envoie
R1J39 : à (nom du foyer)

Référence spatiale avec le nom de l'institution

Jim emploie le syntagme *foyer d'accueil*

T3/ T' (…) en foyer d'accueil

Autres constructions

Absence de pouvoir en amont avec le verbe *placer* à la forme passive

T3/ T' on m'a placé

Absence de pouvoir d'action : négation *pas* + déictique spatial *ici* faisant référence au foyer. M reformule dans son intervention interrogative. Jim fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *je pense que je n'ai pas de pouvoir d'action* et explique avec le verbe *pouvoir* + négation *rien* + verbe infinitif *faire*

R6M56 : (…) on a un minimum de pouvoir d'action

R6J56 : pas ici

R6M 57: tu penses que tu n'as pas de pouvoir d'action ↑

R6J57 : non on peut rien faire

Absence de pouvoir avoir des objets, des activités : locution verbale *avoir droit* + négation *rien*

R2J39 : bah oui on a droit de rien

Absence de réalisation de soi :

Verbe *foutre* sous forme négative *rien*, locution verbale restrictive *n'avoir que ça à foutre*,

R2J15 : ouais parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici

R2J27 : ouais de toute façon j'ai rien à foutre ici alors

R2J37 : bah ouais de toute façon il y a que ça à foutre ici

Locution verbale *n'avoir rien à faire*

R3Jim77 : (…) on a rien à faire ici

Verbe *attendre* : M demande à Jim si ça va, il fait référence à l'attente avec le verbe *attendre*.

R3Jim 76: oui à part qu'on attend

R3Jim77 : bah oui à part attendre on a rien à faire ici

Le foyer une situation agréable ?

Adjectif *libre* sous forme négative pour le sujet *on* = je et les autres, participe passé *enfermé*, verbe *être* + adjectif *libre* + locution négative *de rien*, participe passé *coincé*

R2J38 : (…) on est pas libre ici (…)

R2J46 : (…) on est pas libre

R2J39 : (…) on est pas libre on est enfermé (…) on est libre de rien

T2 / TG je suis coincé dans mon foyer (…)

Définition du lieu avec présentatif *c'est* + substantif subjectif *prison*, verbe *avoir* sous forme négative *pas* + substantif *liberté*, verbe *avoir* sous forme négative appuyé par l'adverbe *assez*

R2J38 : (…) ici c'est une prison

R2J47 : on a pas de liberté

R2J39 : (…) c'est une prison on est libre de rien

T2 / TD je n'ai pas assez de liberté (…)

Intervention réactive négative avec le mot phrase *non* à la question sur son état de bien-être : verbe *être* + négation *pas* + adverbe *bien* + déictique spatial *ici*

R2M46 : t'es pas bien ici ↑

R2J46 : non

Intervention réactive initiative avec reprise de l'adjectif agréable sous forme négative *rien* avec présentatif il y a donnant un effet de généralisation.

R5M : et ce n'est pas agréable ↑

R5J : au foyer y a rien d'agréable

Intervention réactive négative avec le mot phrase *non* à l'intervention en écho sur le dernier élément de la réplique, il généralise :

R5M : rien d'agréable ↑

R5J : non

Définition péjorative du foyer avec le substantif *merde* par juxtaposition d'un même texte réécrit

T2 / TG ***c'est grâce aux adultes si je suis coincé dans mon foyer*** *mon trou ma taule il manque juste les barreaux pour avoir vraiment l'impression d'être en prison*

T3 / TB c'est pas l'HP ni les adultes qui vont m'aider ***car la merde dans laquelle je suis coincé*** *je la dois à ces connards*

⇒ car c'est grâce à ces connards si je suis coincé dans la merde

Adjectif *minable*

T2 / TD je n'ai pas assez de liberté dans ma vie minable

Substantif *galère*

T1/ TA Ma vie je la rescent comme une galère

Evocation de la relation par généralisation

Il faut ajouter ici une idée à partir d'une phrase en T1/TC. L'emploi de la négation par l'adverbe *sans*, l'emploi des substantifs *éducation* et *rien*, l'absence de verbe situant les propos dans un passé ou un présent, l'absence d'indication de lieu, peuvent faire référence à un manque de relation éducative avec le foyer puisqu'il y est placé.

T1/ TC Sans éducation, sans amour, sans rien dans ce monde galériens.

En T2/TA, l'emploi des articles définis *le* et *la* donne un sens générique à l'énoncé

T2 / TA Je suis déçu par le monde, par la haine qui m'entoure pour moi la vie n'est que tristesse et violence

La référence à d'autres lieux :

Jim évoque l'attente d'un autre lieu suite à la question de M sur l'attente : lieu familial avec la locution spatiale *chez nous*

R3M78 : attendre quoi ↑

R3Jim78 : attendre d'aller chez nous

Intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *je crois que je serai mieux ailleurs*

R2M40 : tu crois que tu serais mieux ailleurs ↑

R2J40 : ouais

Reformulation des tours de paroles avec reprises des interventions de M et de Jim

R2M41 : où ça ↑

R2J41 : dans la rue

R2M42 : dans la rue ↑

R2J42 : ouais

R2M43 : t'es sûr ↑

R2J43 : ouais ce serait mieux qu'ici

⇒ Dans la rue, je serais mieux qu'ici

Ainsi, Jim évoque ici son ressenti avec le temps et l'espace. D'ailleurs, en T3/T', il donne la durée et l'âge auquel il est entré dans le foyer.

T3/T'Depuis déjà 4 ans, ça remonte à mes 12 ans quand on m'a placé en foyer d'accueil.

La communication

Définition de la communication

Dans les textes de Jim

Jim fait référence à la communication avec les verbes de parole *dire, raconter, demander* dont *on* est le sujet.

Il fait aussi référence au contenu avec le substantif *choses*, le substantif subjectif *conneries*, le verbe *changer* + indication de ce qui est à changer substantifs *comportement* et *regard*

T2 / TG On me dit On me raconte tellement de choses tellement de conneries (…). On me demande de changer mon attitude, de changer le regard que j'ai envers les adultes

T3 / TB On me dit tellement de choses (…)on me demande de changer de comportement (…)

Plus loin en T2/ TG, la formule *à ce qui paraît* renvoie à des paroles énoncées par autrui : elle porte sur le comportement

T2 / TG A ce qui paraît je serai trop violent trop vulgaire

Actions-réactions pendant le placement

Gestion du ressenti

Colère, rage

Il exprime un ressenti avec la locution *place à* + substantif subjectif *rage*.

T1/ TD place à la rage

Il développe une colère qui se manifeste par la violence

Référence à l'animalité et donc à l'absence de réflexion avec le syntagme faisant référence à une bête hors de contrôle une bête enragée et confirmé dans la phrase de T1/TB avec le substantif *rage* sujet du groupe verbal *prendre le contrôle*.

T1/ TB s'est ma rage qui prend le contrôle

Emploi du substantif *rage* avec dans le co-texte le substantif *cage*

T1/ TD je suis remplie de rage alors ont me balance dans une cage

Plus de peur

Jim évoque qu'il n'a pas peur : adverbe privatif *sans* + substantifs *peur* et *crainte*

T1/ TC sans crainte, sans peur,

T1/ TB sans peur,

Plus de douleur ?

Il évoque l'absence de douleur. Toutefois, il énonce tout de même la souffrance. Si le corps ne ressent plus la douleur, la souffrance est ailleurs : substantif *cœur* + participe passé *arraché*.

T1/ TB sans douleur mais avec un coeur arraché

T1/ TB je ne rescent plus la douleur

La force

Alors qu'il a évoqué la faiblesse enfant, il évoque sa force. Cette force se situe dans le regard : verbe *fixer*.

T2 / TC je fixe leurs yeux pour montrer ma force

Se construire ou changer

Jim porte un regard sur les adultes qui peut être un regard de non croyance et de non respect : le substantif subjectif *connards* est employé pour qualifier les adultes. Les éducateurs demandent un changement de comportement mais ce changement est-il possible puisqu'il peut faire référence à une attitude qu'il a adoptée enfant ?

T2 / TG changer le regard que j'ai envers les adultes (…) pourquoi pas changer sa gueule

Changer le regard qu'il a envers les adultes prend deux significations : du côté des éducateurs, cela peut vouloir dire qu'il croit en l'adulte mais de son côté, cela peut vouloir dire détourner son regard du passé, de ce qu'il a compris. Il ne peut faire ni l'un, ni l'autre.

Il met en lien la demande de changement de regard avec le changement de gueule. Or, il a évoqué le fait que le père donnait des coups de botons dans la gueule. Changer de gueule veut dire alors changer d'identité, changer son passé puisque gueule par métonymie fait penser au passé et donc aux coups.

La violence

Définition de son comportement par d'autres (expression à ce qui paraît) avec l'adjectif *violent*, en même temps, cette violence, il se l'attribue aussi avec le verbe *apporter* et le substantif *violence*.

T2 / TG A ce qui paraît je serai trop violent (…)

T3 / TB j'apporte la violence et les pleurs

De même, il prend la place du père : groupe verbal complément *avoir été* avec l'adjectif *violent* dont *je* est le sujet et *mère* le complément.

T2 / TD Je m'excuse pour avoir été violent envers ma mère

La révolte

Il évoque l'obéissance et la révolte envers l'état, les règles.

T1/ TC soit t'obéit au règle, ou tu te révolte mon pote, ce faire traiter comme un esclave ou se batre pour gagner le respect.

T1/ TD La sortie de ce gouffre est la révolte, pour se qui soufre lever le colt et tirer à poind fermer pour nos compatriotes. Se batre contre ce monde de fiote, et ne baisser pas le froc dans les comicoyotes.

Apprendre

Au foyer, Jim développe des réactions. Ces réactions font-elles référence à des stratégies ?

Il s'énerve : cela signifie qu'il peut s'opposer et donc adopter une attitude mais, adopter une attitude est en lien avec la stratégie d'apprentissage ; or, il s'énerve sans réfléchir.

T2 / TG On me dit On me raconte tellement de choses tellement de conneries que je m'énerve je m'énerve sans réfléchir.

Jim refuse-t-il d'apprendre : verbe *changer* sous forme de question négative avec le terme interrogatif *pourquoi* + la négation *pas*. De plus, dans cette question, il fait référence à sa tête, or, poser la question sur le changement de sa tête signifierait une redéfinition de soi puisque changer de tête, c'est changer d'identité.

T3 / TB On me dit tellement de choses mais en ce moment, je suis close, on me demande de changer de comportement pourquoi pas changer ma gueule ?

Toutefois, Jim évoque son attitude langagière suite à un apprentissage : verbes *apprendre* et *savoir* avec la modalité déontique. Cet apprentissage est dans la communication puisqu'il fait référence dans une variété de français au verbe *se taire* avec la locution verbale *fermer sa gueule*

T2 / TG J'ai appris qu'avec les éducateurs du foyer il faut savoir fermer sa gueule (…)

Il évoque aussi son apprentissage quant aux comportements qu'il faudrait avoir : verbe *apprendre* + modalité déontique au conditionnel + évocation de la relation avec le verbe *traiter comme* + substantif *parents*.

T3 / TB J'ai appris que dans la vie si tu te laisse faire que tu obéis aux ordres ou aux règles tu n'arriveras à rien.

La famille ou le vécu familial après/pendant le premier placement

Dans le texte T3/TB, il évoque l'expérience familiale pendant le placement : adverbe déictique temporel *aujourd'hui* + négation *rien* + verbe *changer*

T3 / TB aujourd'hui rien a changé autour de moi à part que j'apporte la violence et les pleurs

Etablissement scolaire

Le collège : une situation agréable ?

Jim évoque le cours de français de manière négative : emploi du verbe *emmerder*, verbe *aimer* sous forme négative. Et aussi parce qu'il y fait autre chose : il y écrit les textes pour la publication.

R2J5 : ouais parce que j'aime pas ce qu'elle propose on s'emmerde dans ses cours

R2J2 : J'en ai fait 2 en français

R2J4 : (…) pendant le cours

L'apprentissage : une construction ?

En R1, M fait une intervention interrogative sur la scolarité de Jim avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *faire*. Jim fait une intervention réactive initiative en indiquant ce qu'il fait avec le substantif *stage* + l'indication du métier.

R1M47 : /// qu'est ce que tu fais comme scolarité ↑

R1J47 : je fais un stage de peinture en bâtiment

M formule alors une intervention interrogative sur son projet avec le verbe *vouloir*. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* mais nuancée avec la locution *ça ou autre chose* manifestant ainsi la nature de sa motivation.

R1M48 : c'est ce que tu veux faire ↑

R1J48 : ouais ça ou autre chose

En R1M19, M poursuit en exposant une nouvelle manière de peindre sur des vitrines.

R1M49 : l'autre jour j'ai vu un film et j'ai vu un truc qui m'a étonné vraiment un mec avait peint deux lettres sur sa vitrine et deux autres lettres sur le mur en face de sa vitrine et quand le soleil était à un certain endroit eh bien les lettres se retrouvaient pour faire le mot rêve eh bah moi cela m'a épaté

Elle ramène cette façon de faire à Jim dans son métier : verbe *faire* au futur + adverbe de possibilité *peut-être*. Jim fait une intervention réactive exclamative avec l'interjection *oh la*

R1M50 : tu feras ça peut être ↑

R1J50 : oh la

Finalement, M fait référence au nouveau papier peint et aux écrits de Jim avec le verbe *pouvoir* au conditionnel. Jim regarde M et semble intéressé : exclamation interjective *hm.*

R1M51 : eh bien pourquoi pas ou tu sais en ce moment c'est la mode des écrits sur les murs comme papier peint

R1J51 : ouais non

R1M52 : quoi tu pourrais mettre tes textes sur les murs attention en papier peint en autocollant

R1J52 : hm

En R6, suite à une intervention interrogative de M, il évoque son apprentissage avec le substantif *stage*

R6M48 : sinon ça va ce que tu fais ↑

R6J48 : je fais un stage

Puis, il définit le stage avec la référence au métier

R6M49 : un stage de quoi ↑

R6J49 : de menuiserie

Ensuite, il fait une intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M avec le verbe *plaire*

R6M50 : ça t'a plu ↑

R6J50 : ouais

Il réexprime son projet : intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M dans laquelle se situe le métier

R6M51 : tu veux faire peinture ↑

R6J51 : oui

Il situe dans le temps cet apprentissage avec le substantif *apprenti* en réponse à l'intervention interrogative de M dans laquelle se trouve un groupe nominal déictique temporel avec l'adjectif *prochaine*

R6M52 : C'est l'année prochaine que tu seras apprenti ↑

R6J52 : oui déjà sauf si je trouve pas

Toutefois, dans cette réponse, il émet une réserve : avec l'adverbe restrictif *sauf* + le verbe *trouver* au présent de l'indication première personne du singulier sous forme négative.

Il rompt la conversation suite à l'intervention réactive interrogative de M en écho puisqu'il reprend cette phrase sous forme personnelle

R6M53 : pourquoi tu trouverais pas ↑

R6J53 : pourquoi je trouverai

Dans les deux tours de parole suivant, M ne répond pas et Jim renchérit : dans l'un, il répète, dans l'autre, il appuie.

R6M54 : …

R6J54 : c'est ça pourquoi je trouverai ↑

R6M55 :…

R6J55 : on dit toujours des choses mais il y a le contraire

Finalement, M le suit dans cette dernière hypothèse

elle la reprend en la confirmant avec le mot phrase *oui* + la locution affirmative *c'est vrai*

R6M56 : oui c'est vrai pourquoi tu trouverai (…)

elle élargit à une vérité générale

R6M56 : (…) il peut se passer tellement de chose (…)

elle l'illustre sur une situation personnelle : locution *par exemple moi* + verbe *partir* avec le lieu pour implicite et le temps avec l'adverbe déictique temporel *là* + deux illustrations avec l'accident et le tremblement de terre.

R6M56 : (…) par exemple moi je pars là et je meurs dans un accident de la route ou encore eh bah tiens il peut y avoir un tremblement de terre (…)

M poursuit dans cette réplique sur le tremblement de terre qu'il y a eu il y a quelques temps. Jim ne répond pas et écoute ce qu'elle dit.

Le récit autobiographique de Bee Lee

Analyse des catégories dans le texte

Expérience familiale difficile et actions-réactions

L'expérience familiale relationnelle difficile

Définir la relation difficile

Maltraitance physique vis-à-vis de lui

Catégorisation institutionnelle : verbe *maltraiter* au participe passé qui a pour sujet le pronom personnel *je*

T2/ TA j'ai été maltraité

Référence aux actes maltraitants avec le verbe *battre* à l'imparfait avec le pronom personnel complément de première personne *me* et qui a pour sujet le groupe nominal possessif relationnel *mon père*, syntagme nominal *les coups.*

T1/ TC parce que mon père me battait quand il buvait trop le soir

T1/TC malgré les coups assénés

Maltraitance physique vis-à-vis de lui et sa fratrie

Définition de l'acte avec le verbe *battre* et des victimes avec le pronom personnel complément d'objet du verbe de première personne du singulier *nous* + désignation de ces personnes avec le groupe nominal comportant la fratrie avec le nom relationnel *frère* et le possessif *mes*, le nom relationnel *mère* et le possessif *ma* et la forme forte *moi*

T1/ TA il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère.

Maltraitance physique vis-à-vis des animaux

Verbe *taper* dont *il* est sujet faisant référence au père et le nom du chien l'objet mais aussi verbe *se débarrasser*.

T2/TE Alors mon père n'était pas très content et dans sa folie quand il buvait, parfois, il tapait (nom du chien). Alors mon père s'est débarrassé de lui. Il est parti en voiture avec Félix et quand il est rentré, Félix n'était plus là.

Définition de la maltraitance et de l'auteur

les actes : syntagme nominal avec le substantif *violence* et l'auteur avec le nom relationnel *père* et le possessif *mon*, verbes *dégénérer, crier, casser*. En T3/TA, substantif *patates* pour parler des coups de poings avec comme complément de nom le substantif relationnel *père*, groupe nominal générique avec un adjectif subjectif négatif : *choses atroces*.

T1/ TB la violence de mon père

T1/TB dégénéré, il criait, cassait

T3/TA des patates de leur père

T2/TA le fait d'avoir enduré des choses atroces dans ma (vie)

La répétition avec le préfixe *re* aux verbes : *commencer, mettre, picoler*.

T1/TB tout recommence

T1/TB mon père se remet à boire il commence à crier

T1/TB paf il repicole alors nous on retourne

L'emploi de l'imparfait et les éléments décrits en T1/TB permettent de comprendre la répétition dans T1/TC

T1/ TC parce que mon père me battait quand il buvait trop le soir

T3/TA tous les jours les larmes et les peines de ma famille

Violence conjugale

Verbe *frapper* dont le groupe nominal relationnel possessif *mon père* est l'auteur et le groupe nominal relationnel possessif *ma mère* est l'objet.

T3/TA voir mon père alcoolisé en train de frapper ma mère

Maltraitance psychologique

Verbe *crier*

T1/TB il criait (…) il commence à crier

Définition de la situation

Substantifs *tristesse* en lien avec la famille avec le verbe *naître* première personne du singulier, le substantif *famille* en complément du nom *tristesse*, le substantif *famille* complément des noms *larmes* et *peines*.

T1/ TC je suis né dans la tristesse

T2/TA la tristesse de ma famille.

T2/TA malgré la tristesse et nos échecs

T3/TA tous les jours les larmes et les peines de ma famille

Adjectifs *triste* et *dramatique* attribut du sujet *ma vie*.

T1/TB Ma vie est triste et dramatique

Carence générique

En T2/TA, l'auteur fait référence au manque de manière générale à la fois du point de vue du contenu et des auteurs avec l'expression *ce que* + le groupe nominal comprenant les noms relationnels *père et mère* + verbe *devoir* + infinitif *apporter*. Plus loin dans le même texte, il s'imagine des parents avec des actes de bientraitance avec le verbe *s'occuper de* + adverbe *bien* + référence personnelle avec la forme disjointe *moi*, la locution verbal *rendre heureux* puis, il fait un énoncé qu'il met sous la forme négative avec la reprise du verbe *s'occuper de*.

T2/TA je leur en veux de ne pas m'avoir apporter ce qu'une mère et un père doit apporter à son enfant.

T2/TA je m'imagine avec un père et une mère qui s'occupent bien de moi, me rendent heureux et je me dis que la vie d'aujourd'hui que je mène ne m'a pas offert une mère et un père qui s'occupent de moi

Carences de nourriture : avec le présentatif *il y a* à l'imparfait et la forme négative + indication de ce qu'il mange avec la locution nominale *grand chose à manger*. En T3/TC, il fait une comparaison entre le foyer et chez lui et il définit ce qu'il n'avait pas : présentatif *c'est* + référence à la nourriture avec le substantif *bouffe*. En T3/TA, négation totale *ne rien* + verbe *à bouffer*

T1/TC il n'y avait pas grand chose à manger car les fins de mois sont difficiles à gérer

T3/TA on n'avait rien à bouffer

T3/TC tout ce que j'ai au foyer et que j'avais pas chez moi, c'est la bouffe

Carences pécuniaires : négation *pas assez* + référence à l'argent avec le substantif *pognon*. Par ailleurs, la référence aux allocations laisse entendre un niveau de vie peu élevé pour bénéficier des aides. En T1/TC, Bee Lee parle de manque d'argent avec le substantif *pauvreté*. En T3/TA, négation totale *ne rien* + verbe *à bouffer* et référence à l'absence d'argent avec le verbe *rapporter* sous forme négative *pas* + substantif *blé* pour signifier *argent*. Plus loin, syntagme nominal avec le substantif *manque* + le terme argotique *fric* comme complément de nom.

T1/TC les allocations ne ramènent pas assez de pognon

T1/ TC je suis né dans la tristesse et la pauvreté

T3/TA on n'avait rien à bouffer parce qu'être fils d'ouvrier, ça rapporte pas de blé.

T3/TA le manque de fric

Actions / réactions

Gestion du ressenti et apprentissage

Le verbe *encaisser* signifie recevoir et donc par extension une gestion du ressenti. Il l'emploie avec le verbe *apprendre* à l'infinitif avec la modalité *devoir* au passé composé présenté comme une nécessité. Le sens d'apprendre ici peut être celui d'apprendre à ne plus pleurer, montrer sa peine ou sa peur.

T1/ TC j'ai dû apprendre à encaisser

T2/ TA je dirai qu'il encaisse de la même façon que moi

Il exprime aussi non spécifiquement une capacité d'endurance mais une manière de gérer au sens de supporter avec le verbe *endurer*

T2/TA à ce que j'ai enduré (…) le fait d'avoir enduré des choses atroces dans ma (vie)

T3/TA qui ont enduré des patates de leur père alcoolisé sont comme nous

Verbe *supporter* avec une modalité du devoir exprimant une nécessité.

T3/TA Devoir supporter tous les jours les larmes et les peines de ma famille

Définition de la situation

Il exprime aussi sa réflexion et le dialogue avec la fratrie avec le verbe *se dire* qui a pour sujet *on* = moi et mes frères. Cette réflexion et ce dialogue font référence à un pouvoir faire qui est un pouvoir vivre avec le groupe verbal *pouvoir vivre*. Mais la rupture avec le substantif *erreur* annule cette idée autrement dit cette possibilité. Cette réflexion et ce dialogue montrent une définition de la situation. Il emploie les adjectifs *paisible* et *heureuse* comme les contraires de ce qu'ils vivent puisqu'il a commencé par les adjectifs *triste* et *dramatique* avec le même substantif *vie*. Ainsi, s'ils se le disent pendant la situation, cela signifie qu'il a été capable de définir la situation autrement dit leur vie.

T1/TB on se dit génial, il guérit on va enfin pouvoir vivre une vie paisible et heureuse erreur

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Bee Lee évoque la maltraitance physique et psychologique envers l'ensemble de sa famille (frères et mère) et les animaux. Il semble avoir développé une action spécifique : gérer les coups, leur effet.

L'expérience familiale communicationnelle difficile

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile

Référence à une situation non de paroles mais de cris de manière générique avec le verbe *crier*

T1/TB il criait (…) il commence à crier

Actions-réactions

Les actions sont les mêmes qu'évoquées précédemment.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

Bee Lee évoque une situation de cris. Les cris sont la manifestation non de la douleur mais de la folie du père, de son alcoolisme. En effet, il indique que le père lorsqu'il buvait, dans sa folie, tapait le chien.

T2/ TE sa folie quand il buvait, parfois, il tapait Félix

L'expérience temporelle familiale difficile

La vie en fonction de l'état du père

Bee Lee évoque à plusieurs reprises l'état du père et le placement.

Référence à l'état de l'adulte

Expression verbale *sombrer dans l'alcool*

T2/ TA il a commencé à sombrer dans l'alcool

Adjectif *alcoolique*

T2/TA cela a rendu mon père jaloux et alcoolique

Participe passé : *alcoolisé*

T3/TA voir mon père alcoolisé

T3/TA des patates de leur père alcoolisé

Verbe *boire* et synonyme *picoler*. Avec l'emploi de ces verbes, il y a l'expression de la répétition avec le verbe *se remettre*, le préfixe *re* pour le verbe *picoler*. Il y a aussi l'expression de la durée avec le nombre des années *6 ans* et la référence à sa naissance et l'emploi du verbe *boire* avec l'adverbe temporel *déjà*,

T1/TB mon père se remet à boire

T3/TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus

T1/TB Il buvait déjà lorsque je suis né

T1/TC quand il buvait trop le soir

T2/TE sa folie quand il buvait, parfois, il tapait (nom du chien).

T1/TB paf il repicole

Causes et conséquences de l'alcool

Les causes avec la conjonction *parce que*

T2/TA il voulait avoir des enfants mais ensuite, il a commencé à sombrer dans l'alcool parce que notre mère nous accordait trop d'importance, cela a rendu mon père jaloux et alcoolique.

Les conséquences de l'alcool : les coups sur lui conjonction *parce que* + conjonction de temps *quand*,

T1/TC parce que mon père me battait quand il buvait trop le soir

La maltraitance familiale est mise en lien avec l'alcool du père ; il y a ici un procédé d'évaluation de la situation référant à l'attribution causale. Cette attribution causale est réalisée pendant le vécu familial : les différentes références à l'âge permettent de l'identifier. Il fait le lien entre sa naissance et l'alcool à deux reprises : il buvait déjà et il est jaloux, il évoque son âge.

Les actions

Bee Lee fait référence à une action face à l'état du père, action qui se développe sur plusieurs années avec le verbe *espérer*. Cette action fait alors référence à un projet de vie pour lui et sa famille

T3/TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus

L'expérience familiale spatiale difficile

Les différents espaces jusqu'au placement

Dans le texte T1/ TB, Bee Lee parle de l'espace. Cet espace est lié à l'état de l'adulte. Il y a corrélation entre le temps et l'espace.

L'espace familial : cet espace est d'abord celui dans lequel il arrive. L'emploi du verbe *naître* pourrait être réécrit lorsque je suis arrivé.

T1/ TB Il buvait déjà lorsque je suis né

Ensuite, il évoque différents espaces. En évoquant différents espaces, il laisse entendre que l'espace familial n'est pas vivable.

L'espace de la famille d'accueil : verbe *placer* + groupe nominal *famille d'accueil*.

T1/TB ma mère s'est dit, faut que ça s'arrête et là on est allé voir une juge qui m'a placé pendant 1 ans dans une famille d'accueil

Retour dans l'espace familial : verbe *rentrer* + groupe nominal indiquant le lieu *à la maison*

T1/TB Donc moi et mes frères on rentre à la maison

Espace des amis : verbe *aller* + indication du lieu *chez des amies*

T1/TB alors au début on allait dormir chez des amies

Nouvel espace : groupe nominal avec nature du lieu *appartement d'urgence*

T1/TB il nous propose d'aller dans un appartement d'urgence

Retour à l'appartement : verbe *retourner* + substantif *appartement* et placement en foyer avec le verbe *aller* dont le pronom personnel *je* est le sujet + substantif *foyer*

T1/TB nous on retourne en appartement et moi on me dit qu'il faut que j'ai en foyer

Ainsi, à partir de ce placement en foyer, Bee Lee ne retourne pas vivre chez sa mère et son père, ou vivre avec elle en appartement. En effet, écrire en T2/TC, le énième départ de la mère laisse entendre qu'elle y ait retourné. Et enfin, écrire en T3/TC qu'elle cherche un appartement signifie qu'elle en est effectivement repartie

T2/TC pour la 4ème fois, ma mère a décidé de partir.

T3/TC ma mère a commencé à chercher un appartement !

Actions-réactions

Gestion du ressenti

Bee Lee rapporte son ressenti avec l'adjectif *triste*, l'adverbe *mal* et le verbe *pleurer*.

T1/TB j'étais triste et mal parce que à chaque fois que nos temps de visite étaient terminés, il fallait que je rentre dans ma famille d'accueil donc je pleurais, ma mère aussi.

Projet de soi et de vie

Il évoque aussi le projet de vie sur toute cette période donc sur la période d'avant le placement en foyer, avec la référence à l'appartement pour la mère

T1/TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus à espérer que ma mère puisse acheter un appartement histoire de vivre enfin dans la tranquillité, à espérer de vivre heureux.

Nous ajouterons ici la référence au sport : il est question d'apprentissage du sport pendant cet espace-temps biographique difficile puisqu'il évoque dans le texte sur les nombreux placements qu'il était assez doué. Compte tenu que le sport joue un rôle important pour Bee Lee au moment où nous le rencontrons, nous considérons que ce sport est une triple : coping, identitaire et projet. Comme il l'évoque (ce que nous verrons plus loin), le sport lui permet de se sentir vivant, le sport est associé au projet professionnel et le sport est ce qui lui permet de ne pas se sentir enfermé, d'avoir un espace-temps à lui qu'il cherche à maintenir.

Situation de vie après et transformations

Le foyer : situation de vie après et transformations

Désignation du lieu : lieu non agréable

Compte tenu des différents placements, le foyer dont il est question, c'est le foyer où M a rencontré Bee Lee, foyer après le vécu en appartement et après la décision de la mère de retourner pour la quatrième fois avec le père.

Déictique spatial *ici* employé avec la locution verbale *avoir hâte de* et le verbe *se casser*

T3/TC J'ai vraiment hâte de me casser d'ici

T2/ TC D'ici là, je vais continuer à vivre et à profiter de ma jeunesse parce qu'on vit qu'une fois.

Substantif *foyer* en T1/TB : emploi avec le rapport au temps puisqu'il évoque le temps de deux anniversaires (12 et 13) passé de manière non agréable car pour l'un, emploi de l'expression *super* et pour l'autre, emploi dans la phrase suivante du substantif *galère*.

> *T1/TB et moi on me dit qu'il faut que j'ai en foyer (…) alors je vais à (nom du foyer) en attendant le temps passe et là super, je fête mes 12 ans au foyer.*
>
> *T1/TB j'étai intégré le foyer (nom du foyer) et encore une fois de plus le temps passe plus vite qu'on l'imagine alors mon anniversaire je l'ai fait au foyer 13 ans. 6 ans de galère (…)*

Substantif *foyer* en T2/TA : le foyer est en rapport avec les parents. Il évoque un ressenti avec le verbe affectif *en vouloir à* et la locution adverbiale *à cause d'eux* qui exprime une responsabilité qu'il développe d'ailleurs plus haut avec le verbe *apporter*.

> *T2/ TA si je suis en foyer c'est en partie à cause d'eux (…)*
>
> *T2/TA [en amont] mais je leur en veux de ne pas m'avoir apporter ce qu'une mère et un père doit apporter à son enfant*

Plus loin, il emploie le substantif *foyer* avec le substantif subjectif *galère*. Or, en T1/TB, il globalise la galère. Cet emploi laisse entendre implicitement un adverbe *donc* après le terme de liaison *et*

> *T2/ TA Le fait qu'on soit en foyer et dans la galère*

Substantif *foyer* en T3/TA + verbes *se faire chier, bloquer*, lieu des vacances définies de manière péjorative avec le complément de nom *de merde*.

> *T3/TC Ça serait un bon début plutôt que de rester au foyer à se faire chier.*
>
> *T3/TC Je vais devoir rester au foyer me faire chier !*
>
> *T3/TC Ce serait génial qu'on puisse décompresser, sortir, quitter ce foyer qui nous bloque.*
>
> *T3/TC cela évitera de passer des vacances de merde au foyer !*

Définition du foyer : substantif *foyer* et locution *c'est* + les non droits avec la locution verbale *avoir le droit* sous forme négative, les devoirs avec le modal *devoir*, les impossibilités avec le modal *pouvoir*, modaux employés avec le *tu* générique.

> *T3/TC Franchement, tout ce que j'ai au foyer et que j'avais pas chez moi, c'est la bouffe ; à part ça, le foyer, c'est t'as pas le droit de sortir tout seul, tu dois te coucher à neuf heures le soir, t'as pas le droit de regarder la télé avant dix huit heures, tu peux pas monter le son de ta sono à bloc sinon les éducs coupent le courant.*

Désignation des personnes

La désignation des personnes est en relation avec ce qu'ils disent ou ce qu'ils font

Ce qu'ils disent : substantif *éducateur* + propos désobligeant sur son goût musical avec les substantifs subjectifs négatifs : *drogué* et *con*.

> *T2/TF un éducateur m'a demandé m'a demandé quelle était ma musique préférée. Je lui ai répondu : Lim. Et tout de suite, il m'a dit : «* oh Lim, c'est qu'un drogué et un petit con *».*

Ce qu'ils font : conséquence d'une musique trop forte annoncée par l'adverbe *sinon* + susbtantif *éducs* + locution verbale *couper le courant*

> *T3/TA sinon les éducs coupent le courant.*

Ce qu'ils font : ils accompagnent Bee Lee verbe accompagner sous forme passive. Exclamation d'un ressenti négatif avec la locution *tu parles* + substantif *liberté*

> *T3/TA je suis accompagné d'éducateur, alors tu parles d'une liberté !*

Bee Lee fait aussi référence à une autre personne avec le groupe nominal : *une des chefs de service*. Il exprime une non croyance avec la locution exclamative *tu parles*.

> *T3/TA Une des chefs de service m'a dit que cela dépendrait de mon comportement. Tu parles !*

Le substantif *foyer* désigne des personnes au pluriel puisqu'il emploie le pronom personnel troisième personne masculin pluriel en T2/TC. Il personnifie effectivement le foyer puisqu'il lui attribue le groupe verbal *trouver des solutions* au futur proche. Cela signifie

qu'il perçoit le foyer comme une ressource. Ceci fait alors référence à l'unité actions-réactions et l'item soutien social.

T2/ TC Ensuite direction le foyer où ils décideront de prendre des décisions. (…) mais c'est pas grave parce que comme d'habitude, le foyer va trouver des solutions.

D'ailleurs, en T3/TA, il désigne le lieu où il fait une demande mais n'indique pas à qui il fait la demande

T3/TC Au foyer, j'ai fait la demande

Sa famille pendant le placement : situation de vie après et transformation

Une situation agréable ?

En T1/TB, Bee Lee emploie le substantif *galère* pour parler de la situation à la fois passée et présente. En effet, dans le nombre des années, il y a celles où il est en foyer autrement dit celles qui font référence à la vie de famille pendant le foyer.

T1/TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus à espérer que ma mère puisse acheter un appartement histoire de vivre enfin dans la tranquillité, à espérer de vivre heureux.

D'ailleurs, il fait référence à l'alcoolisation du père et à l'appartement avec la mère. Or, dans différents textes, il fait référence à l'alcoolisme du père au présent et à la recherche d'appartement au présent.

L'alcoolisme du père au présent

Verbe *boire* au présent employé à deux reprises dont une fois avec l'adverbe temporel *toujours*.

T2/ TA notre père boit (…) Mon père, lui, boit toujours

Emploi du substantif *alcool* dans une phrase faisant référence à ses visites au présent avec le verbe *voir* et le complément personnel objet le faisant référence au père.

T2/TA Mais l'alcool, c'est une chose et lui aussi reste souriant quand je le vois.

Evocation d'un événement pendant le placement et pendant le moment d'écriture en T2/TC : verbe *boire* au passé composé avec la référence au temps avec l'adverbe *aujourd'hui* et le substantif *la nuit*.

T2/TC « il ne vaut pas mieux pas rester là aujourd'hui. Je n'ai pas pu dormir, il a bu toute la nuit ».

Emploi du verbe *picoler* au présent

T1/ TC comment veux-tu croire en Dieu alors que ma mère pleure et que mon père picole.

Le comportement de la mère

Substantif *dépression*, verbe *pleurer*, adjectif *souriante* avec une référence temporelle concomitante avec le placement puisqu'il fait référence aux droits de visite : verbe *aller voir* au futur proche et substantif temporel *week end*.

T2/TA Elle est parfois en dépression. Parfois, elle pleure mais quand je vais la voir le week end, elle est souriante.

La même situation

En évoquant le nombre de fois avec l'adjectif *quatrième*, il fait référence à une situation qui se répète.

T2/TA pour la 4ème fois, ma mère a décidé de partir. Elle ne peut plus supporter papa.

Cette situation est effectivement la même qu'évoquée en T1/TB : verbe *partir* avec le sujet *ma mère* et verbe *supporter* avec complément d'objet le substantif relationnel *papa*.

Dans le texte T1/TC, Bee Lee emploie deux temps verbaux : l'imparfait et le présent. Le présent est quelquefois associé à l'imparfait.

*T1/ TC j'ai dû apprendre à encaisser parce que mon père me **battait** quand il **buvait** trop le soir **malgré les coups assénés je reste** debout tout entier même quand il n'y **avait** pas grand chose à manger car les*

*fins de mois **sont** difficiles à gérer quand ont **est** fils d'ouvrier. **Résultat je trinque et j'en prends** plein la gueule alors **là je regarde** en l'air et **je me dis** comment veux-tu croire en Dieu alors que **ma mère pleure** et que **mon père picole**.*

Une situation agréable avec le chien

Bee Lee évoque une situation agréable avec le chien. L'aspect agréable est la manifestation du chien : manière de sauter avec le complément de joie, manifestation de la joie avec les indications physiques *remuer la queue, lui sauter dessus et courir dans tout le jardin*. Bee Lee rapporte les effets de la présence de ce chien au domicile familial : conjonction temporel *quand* + verbe *arriver* première personne du singulier + indication du lieu *à la maison* + verbe *apporter* dont le chien est le sujet avec l'anaphore personnel *il* + groupe nominal *une joie de vivre*. Le voir le distrait : adjectif *marrant*, participe présent *impressionnant*.

T2/ TE Quand j'arrive à la maison, il saute de joie. Il remue la queue et me saute dessus et il court dans tout le jardin. Ce chien m'apporte une joie de vivre à chaque fois que je le vois. Et il est marrant avec ces poils en vrilles. Quand il doit dans son panier, il y a quelque chose d'impressionnant : c'est que tous mes chats se mettent sur lui pour dormir. Ils se collent les uns aux autres dans leur panier.

Catégorie établissement et catégorie actions-réactions

La Classe relais : Apprendre

Référence à son apprentissage et son évolution

Bee Lee évoque la classe relais dans le second et le troisième moments d'écriture. La classe relais renvoie à l'unité *situation de vie après* avec la catégorie *établissement scolaire* et compte tenu de ce qu'il aborde à l'item *apprendre* de la catégorie *actions-réactions* de l'unité *transformations*. Il fait référence à son apprentissage en même temps qu'à sa progression.

verbe *apprendre* au futur proche + substantif générique *truc*

T3/TA je sens que je vais apprendre des trucs

verbe *apprendre* au conditionnel passé + indication de l'apprentissage

T3/TA j'aurai appris à manier une bombe

verbe *apprendre* au passé composé + groupe nominal générique *plein de trucs*.

T3/TA J'ai appris plein de trucs

Il expose un avant et un après : un avant avec la référence à une pratique passée avec le verbe *faire* au passé composé + référence à l'âge + conclusion sur sa pratique et un après avec le *mais* adversatif et l'adverbe *finalement* + verbe *gérer* première personne du singulier au présent + indication de la manière de gérer avec l'expression évaluative *pas mal*.

T3/TA J'en ai déjà fait un peu de graff' quand j'avais onze ans mais j'ai vite compris que le dessin, ce n'était pas mon truc. Mais finalement, depuis qu'on a commencé ce projet, je me suis remis au graff', à dessiner, je trouve que je gère pas mal.

Il exprime par ailleurs une réflexion sur son apprentissage, sa manière de faire : verbe *avoir* première personne du singulier + mot faisant référence à la compétence *maîtrise* et verbe *se rendre compte* + indication de cette prise de conscience avec le verbe *s'apprendre* à la forme impersonnelle

T3/TA j'ai beaucoup de maîtrise (…) je me rends compte que comme toute chose, cela s'apprend.

De l'expérience familiale à la classe relais : champ associatif de l'apprentissage

A plusieurs reprises, Bee Lee évoque l'apprentissage dans le vécu familial

sous forme de devoir, de contrainte avec le modal *devoir* au passé composé + verbe infinitif *apprendre*

T1/TC j'ai dû apprendre à encaisser

Verbe *comprendre* au passé composé qui montre une compréhension avant l'écriture. En effet, cette compréhension peut venir de la confrontation au vécu qui ne change pas ou encore qui se répète : il peut être déçu par cette répétition. Verbe *comprendre* au présent mis en lien avec le groupe nominal *le fait d'avoir enduré*, or, ce verbe fait référence à l'expérience familiale difficile

T2/TA Mais j'ai compris que maintenant ou dans le futur je serai forcément déçu

T2/TA Le fait d'avoir enduré des choses atroces dans ma (vie) fait qu'aujourd'hui, je comprends les choses

Substantif *potentiel* qu'il met en relation avec l'expérience familiale difficile à travers le substantif *vécu*

T2/TA j'ai un énorme potentiel sont liées à mon vécu

Verbe *savoir* + objet du savoir qui est en relation avec l'expérience familiale difficile c'est-à-dire l'état du père évoqué à travers le verbe *boire*. Même s'il ne dit pas comment ni depuis quand il le sait, il le sait avant l'écriture et peut l'avoir appris de la bouche de son père lorsque celui-ci crie.

T2/TA comme je sais que mon père boit

Il fait par ailleurs référence aux propos des autres personnes sur ses compétences : il rapporte un discours au discours direct dans lequel il emploie le verbe *apprendre* avec lui pour sujet à travers l'emploi de son prénom. Dans ce propos, il est comparé à d'autres avec la construction : *que d'autres* + verbe *pouvoir* au conditionnel sous forme négative + infinitif *comprendre*

T2/TA Tous les gens qui sont autour de moi disent : « Billy, est un petit garçon très intelligent et il est capable de comprendre des choses que d'autres ne pourraient pas comprendre »

Les projets : projet professionnel et scolaire avec le projet familial

Projet professionnel et scolaire

Le projet professionnel est évoqué à travers le verbe *aimer* au conditionnel suivi du verbe *être* et de l'indication du métier et verbe *devenir* suivi de la profession et d'une spécialité

T2/ TB J'aimerai être pompier plus tard (…) devenir pompier professionnel

Par ailleurs, il évoque le métier dans un discours rapporté au discours indirect

T2/TB Les gens me demandent ce que je veux faire plus tard, je leur réponds pompier

Ce projet professionnel est d'emblée associé à l'école. Il évoque plusieurs points sur l'école.

Ses difficultés

substantif *école* mis en apposition mettant en avant ce qu'il veut dire, expression *ce n'est pas mon fort* appuyée par la négation totale *pas du tout*

T2/TB l'école, c'est pas mon fort du tout

Groupe verbal *avoir du mal* première personne du singulier + *à m'y mettre*

T2/TB j'ai du mal à m'y mettre

Présentatif *c'est* + locution adverbiale *loin encore* +groupe verbal *être arrangé*

T1/TB c'est encore loin d'être arrangé scolairement.

Substantif *problème* minimisé avec l'adjectif *petit*

T1/TB J'ai quelque petit problème à tenir en classe

Son comportement

Il explique son petit problème avec la locution conjonctive *dû au fait que* + locution verbale *avoir besoin* + le verbe indiquant son besoin infinitif *bouger*

T1/TB Dû au fait que j'ai besoin de bouger

Sa motivation

Verbe *être* + participe passé *motivé*

T2/TB je suis motivé

Expressions *y aller à fond* et *peu importe les contraintes*

T2/TB Je vais y aller à fond ; peu importe les contraintes que ça m'imposera.

Négation *pas* + adverbe *mal*

T1/TB je commencerai dans un collège à travailler cette rentrée et pas mal

Du projet professionnel et scolaire au projet familial pour Bee Lee

Bee Lee évoque à plusieurs reprises l'absence de projet de la part de ses parents pour lui. En effet, en évoquant à plusieurs reprises la question de la naissance, cela signifie qu'il ne trouve pas de réponse du côté de ses parents. Par ailleurs, en plus de la référence à la maltraitance physique et psychologique, l'absence de projet peut être évoquée à travers plusieurs éléments :

Verbe *apporter* sous forme négative et avec la modalité du *devoir*

T2/TA je leur en veux de ne pas m'avoir apporter ce qu'une mère et un père doit apporter à son enfant.

Verbe *s'occuper de* + forme forte *moi* avec adverbe *bien* dans un discours intérieur évoquant une non réalité traduite par l'emploi du verbe *s'imaginer*

T2/TA je m'imagine avec un père et une mère qui s'occupent bien de moi, me rendent heureux et je me dis que la vie d'aujourd'hui que je mène ne m'a pas offert une mère et un père qui s'occupent de moi

Il termine ce texte par l'idée de projet à travers le groupe verbal *se prendre en main* autrement dit il s'agit de se prendre lui-même en main. Cette idée de se prendre en main n'est pas sans faire penser à Brasse Bouillon qui parle de prendre son destin en main. Or, Bee Lee utilise le terme destin (voir ci-dessous). Ici, la différence des marques de personne va d'ailleurs prendre son sens avec la suite de l'analyse sur l'activité de biographisation : il parle d'abord avec la première personne du singulier puis la deuxième personne du pluriel. Elle traduit une assertion qu'il va, dans la suite, peu à peu prendre à son compte et assumée à travers la marque de la première personne. Ne commence-t-il pas à le faire lorsqu'il parle dans le texte suivant de ce projet professionnel après avoir évoqué ce manque de soin ? M prend en compte l'expression de ce projet et l'expression sur le sport en lui apportant des documents qui vont effectivement donner du sens à son projet (voir l'analyse ci-dessous).

Catégorie Autre : le sport

Catégorie autre et catégorie actions-réactions

Le sport appelé *Parkour*, *Free Running* ou encore *Yamakasi* est-il une manière de gérer le ressenti du foyer ou celui du vécu familial ou les deux compte tenu que le vécu familial est aussi difficile pendant le foyer ?

Recherche des sensations fortes

substantifs *peur* et *drogué de l'adrénAline* et verbes *se sentir* + participe passé *vivant*, *ressentir*

T2/TA J'aime me faire peur en fait je suis un vrai drogué de l'adrénAline. Je ressent toujours le besoin de bouger, de me dépenser. C'est dans ces moments-là que je me sens vraiment vivant, dans le sport que je pratique.

Contrairement à son frère, Bee Lee ne parle pas de la peur de son père. Or, lorsque Jim évoque la peur, il l'évoque avec un *nous* pluriel = la fratrie. De plus, Jim évoque aussi l'impossibilité d'intervenir, d'agir face au père et dans son texte, Bee Lee parle du besoin de bouger. Il recherche ainsi les sensations fortes pour dépenser son énergie. Mais il évoque aussi l'absence de douleur. En effet, lorsqu'il évoque les chutes, il ne parle pas de la douleur qu'il en a ressentie. Il parle des conséquences sur son corps mais pas de la douleur : verbe *devoir* au passé composé + indication avec le substantif *entorse*.

T2/TA La dernière fois à la gym, j'ai mal atterri, j'ai dû me faire une entorse.

Il va plus loin en abordant l'idée de la mort employée sous forme de verbe ou de substantif : groupe verbal *faillir mourir* et groupe verbal *confronté à la mort*. Il y a la référence à la mort par métonymie avec le substantif *danger* qui signifie implicitement *mise en danger de sa vie*. La confrontation au danger le motive : présentatif *c'est* + (…) + verbe *plaire*. Il y a ainsi la recherche de sensations fortes.

T2/TA Je suis souvent confronté à la mort (…) C'est le fait d'être tout le temps confronté au danger qui plaît dans ce sport.

La pratique d'un sport

Pratiquer le parkour apparaît comme une pratique sportive : substantif *sport* utilisé à plusieurs reprises, désignation de ce sport à travers les trois substantifs *Parkour, Free Running* ou encore *Yamaksi*, substantif *salto arrière* dans T2/TA, emploi du verbe *entraîner* en T3/TC.

T2/ TA dans le sport que je pratique. (…) dans ce sport. C'est le fait d'être tout le temps confronté au danger qui plaît dans ce sport.

T3/TC Je vais pouvoir m'entraîner au parkour *pendant toutes les vacances, prendre l'air.*

En R3, M exprime une évaluation positive puis émet un conseil avec la modalité déontique *il faut* avec sa santé, cette modalité est introduite par le verbe *penser* et suivie par l'évocation d'une chute et de sa conséquence. Bee Lee fait une intervention réactive positive.

R3M16 : enfin en tous les cas c'est fortiche / je pense quand même qu'il faut que tu fasses attention tu t'étais fait mal la dernière fois

R3B16 : ouais

M formule une intervention interrogative sur sa manière de faire : terme interrogatif *comment* + verbe *faire* au passé composé deuxième personne du singulier. Bee Lee donne une explication introduite par la conjonction *parce que*

R3M17 : comment t'as fait ↑

R3B17 : c'est parce que je suis mal retombé

M formule une intervention réactive sur la fréquence des chutes : groupe nominal *à chaque fois*. Bee Lee conteste avec la reprise de ce dernier élément sous forme négative *pas*.

R3M18 : oui mais si tu retombes mal à chaque fois

R3B18 : pas à chaque fois

M fait alors une intervention réactive sur le risque avec l'expression *une fois peut être une fois de trop*. Bee Lee fait une intervention réactive interjective *hm*

R3M19 : d'accord mais une fois peut être une fois de trop

R3B19 : hm

En R4, M lui apporte d'autres documents et lui fait part d'une interprétation avec le verbe *comprendre* première personne du singulier qu'elle met en lien avec la situation d'une autre personne et une autre activité professionnelle : le substantif *commandos*.

R4M6 : en fait je comprends que c'est autant mental que physique je connais un jeune qui fait les commandos et je comprends vraiment que c'est autant mental que physique le physique seul ne sert à rien ne fait pas tout en fait

Bee Lee fait une intervention réactive positive et initiative avec la modalité déontique *il faut* + le verbe *réfléchir*.

R4B6 : ouais il faut réfléchir

M fait une intervention interrogative en écho sur ce verbe. Bee Lee fait une intervention réactive initiative expliquant sa manière de faire : modalité déontique *il faut* + verbes décrivant son activité *anticiper, calibrer, regarder*. Il définit la manière de sauter : pronom déictique *on* = nous sans M + verbe *sauter* + négation *pa*s + expression *comme ça d'un coup*. Il se définit : pronom déictique *on* = nous + verbe *être* sous forme négative *pas* + substantif *fous*.

R4M7 : réfléchir ↑

R4B7 : il faut anticiper il faut calibrer regarder comment on va sauter on saute pas comme ça d'un coup on est pas des fous (…)

Ainsi, il montre une capacité d'analyse et d'apprentissage dans la pratique de ce sport.

Activité de biographisation pendant le placement

Nous distinguons l'activité de biographisation pendant le placement de celle qui se produit dans l'écriture. En effet, à plusieurs reprises, Bee Lee montre une activité de biographisation avant l'écriture. Lorsqu'il fait référence au premier appartement, il fait référence à un travail biographique avec les verbes *se dire*

on s'est dit oui tranquille le panard total

La biographisation avant l'écriture se traduit par des verbes *se demander, s'imaginer* et par l'emploi de référence temporelle avec l'adverbe *parfois*.

T2/TC Je me demande parfois si j'ai fait quelque chose pour mériter ça.

T2/TA parfois, je m'imagine avec un père et une mère qui s'occupent bien de moi

La gestion du ressenti ?

Evocation du ressenti

La tristesse

A plusieurs reprises, Bee Lee évoque son ressenti. Plusieurs termes renvoient à la tristesse : substantifs *larmes, peines, tristesse*, verbe *pleurer*, adjectif *triste* employé plusieurs fois. Cette tristesse est-elle éprouvée pendant le placement au foyer ?

L'emploi du verbe au présent laisse entendre une action au présent c'est-à-dire pendant le placement et donc après l'expérience familiale difficile.

T1/ TC et pourtant on essaie d'avancer malgré nos larmes et nos peines

Cette idée d'avancer au présent de l'indicatif malgré ce ressenti est reprise avec le pronom personnel de première personne *je* et le substantif *tristesse*.

T2/TA j'essaie d'avancer, de vivre malgré la tristesse de ma famille

Elle est reprise aussi dans une formulation du verbe *avancer* avec l'expression verbale *aller jusqu'au bout de son rêve* et avec l'emploi du substantif *tristesse*.

T2/TA aller jusqu'au bout de son rêve malgré la tristesse

L'emploi de l'adverbe *malgré* laisse entendre la permanence de ce ressenti pouvant être reformulé par *même si* : avancer même si l'on ressent de la tristesse.

L'évocation de la tristesse montre une activité de biographisation : il se tient un discours à lui-même sur cette tristesse par l'emploi de la deuxième personne du singulier. Autrement

dit, il évoque la tristesse sous tous les angles en formulant des conditions avec la conjonction si.

T2/TC Si vous vivez trop dans la tristesse, vous n'aurez pas goût à la vie,

Ce ressenti est un ressenti permanent. Il y a continuité entre la tristesse pendant le vécu familial et la tristesse pendant le placement car pendant le vécu familial avant le placement au foyer, il situe d'emblée l'ambiance avec le verbe *naître* au passé composé et l'indication de la tristesse. Cette phrase est à rapprocher du groupe nominal *la tristesse de ma famille* dans T2/TA qui pose une continuité entre l'avant et l'après. Il définit sa vie avec l'adjectif *triste* attribut du verbe *être*, l'emploi du présent pose aussi une continuité.

T1/TC je suis né dans la tristesse

T1/TB Ma vie est assez triste

Il y a bien une continuité puisque, pendant le placement au foyer, lorsqu'il rentre chez lui le week end, il voit sa mère *pleurer*

T2/ TC Ce matin, mes frères et moi sommes arrivés à la maison mais juste avant qu'on puisse arriver, ont voit notre mère sur le bord de la route et elle commence à pleurer

Pendant le placement au foyer lors de la classe relais, il emploie l'adjectif *triste* : tout d'abord sous forme négative *ne pas*, puis en évoquant malgré tout sa tristesse avec le verbe *rendre* + locution adverbiale *un peu* + adjectif *triste*.

T3/TB Je ne suis pas triste de toute façon toute chose a une fin.

T3/TB Ça me rend un peu triste de devoir quitter la classe relais

De la tristesse à la révolte

Bee Lee évoque un ressenti, de l'hostilité, avec les substantifs *haine, colère* et *rage.* Ce ressenti est vécu au quotidien c'est-à-dire un présent répété traduit par les groupes nominaux temporels *chaque jour, tous les jours*.

T1/ TC à cause de tous ces problèmes et cette haine qui nous assombrit chaque jour

T1/ TC j'exprime ma colère et ma rage que je transporte tous les jours

Cette hostilité se traduit par un comportement : adjectifs *désagréable* et *méchant*.

T3/TA sont comme nous, quelqu'un de méchant

Toutefois, il faut noter que la tristesse peut le conduire à ressentir de la colère et de la rancœur ; ce passage est exprimé par les verbes *rendre* et *devenir* et les conjonctions *parce que* et *à cause de*.

T2/TC je deviens désagréable (…) parce que je suis bouffé par tous mes problèmes

T1/ TC à cause de tous ces problèmes et cette haine (…) qui nous rend méchant parce que les allocations ne ramènent pas assez de pognon

Cette hostilité est ressentie aussi vis-à-vis de ses parents : verbe *en vouloir* + complément d'objet *leur* référant aux parents dont il parle avant et après.

T2/TA mais je leur en veux de ne pas m'avoir apporter ce qu'une mère et un père doit apporter à son enfant.

Il ajoute l'idée de non pardon avec l'adjectif *prêt* employé dans une phrase avec la négation *ne pas* appuyée par l'adverbe *encore* qui ramène à une temporalité présente d'ailleurs appuyée par l'adverbe *aujourd'hui*

T2/TA je ne me sens pas encore prêt à leur pardonner car aujourd'hui

Eprouver de la colère l'amène-t-il à gérer sa peine ? Commence-t-il à se rendre compte qu'il n'y aura pas de changement ? La colère n'émerge-t-elle pas de la répétition ou plus précisément de l'espoir déçu ? Cette idée d'espoir déçu vient d'une lecture en diagonale de l'emploi du substantif *espoir* (T3/TA), du verbe *espérer* (T3/TB) et de l'emploi de l'adjectif *déçu*.

T3/TB il te reste toujours un espoir.

T1/TB 6 ans (…) à espérer que ma mère puisse acheter un appartement histoire de vivre enfin dans la tranquillité, à espérer de vivre heureux.

T2/TA Mais j'ai compris que maintenant ou dans le futur je serai forcément déçu

Il espère pendant six années et pendant ces six années, il est déçu. L'espoir déçu dans le texte T1/TB est exprimé avec d'un côté, l'expression de la possibilité avec le groupe verbal *pouvoir vivre enfin une vie paisible et heureuse* et de l'autre, l'expression de la déception exprimée avec le substantif *erreur*, puis dans le même texte avec la description de la scène dans un appartement où il déballe ses fringues et se met à faire du sport et avec l'emploi de l'onomatopée *paf*, du préfixe *re* au verbe *picoler* marquant la répétition : il *repicole*, du verbe *recommencer* et l'évocation du nombre de fois.

Dans le troisième moment d'écriture, il indique qu'il reste toujours un espoir. Lorsqu'il écrit ce passage, il écrit aussi sur les vacances et sur le fait que sa mère cherche un appartement et qu'il doit passer les vacances chez elle. Or, c'est bien ce qu'il espère : vivre avec sa mère enfin heureux car c'est ce qu'il écrit en T1/TB avec le verbe *espérer*.

Mais cet espoir est déçu : il apprend finalement qu'il ne va pas passer les vacances chez elle. Il termine son écriture sur un texte de révolte : intitulé *révolution*.

Le récit autobiographique de Jan

Transcodage

Transcodage du récit oral de RR1 en récit écrit

Pour saisir de quelle fiction il s'agit, il y a à transcoder tout ce que Jan dit sur son vécu c'est-à-dire ce qu'il dit en RR1 et RC2.

Transformations de l'intervention réactive positive et initiative de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM37 : quand tu es parti de chez ton papa c'était à cause des relations difficiles

RRJA38 : ouais c'était entre mon père et ma mère

⇒ Quand je suis parti de chez mon papa, c'était à cause des relations difficiles entre mon père et ma mère.

Suppression des interventions interrogatives de M et réactives de Jan

RRM40 : (…) alors qu'est ce que tu mettrais comme mot

RRJA 41: je sais pas

RRM41 : stressant insupportable euh

Reprise de l'intervention réactive initiative de Jan

RRJA42 : ouais j'avoue c'était chiant l'ambiance quand j'étais chez mes parents

⇒ j'avoue c'était chiant l'ambiance quand j'étais chez mes parents

Transformations de l'intervention réactive positive de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM42 : ouais alors toi c'était entre ton père et ta mère

RRJA43 : ouais

⇒ c'était entre mon père et ma mère

Transformations de l'intervention réactive positive de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM53 : tu as parlé de ta famille d'accueil / t'as appris plein de choses avec eux tu disais

RRJA54 : ouais

⇒ J'ai appris plein de choses avec eux

Transformations de l'intervention réactive initiative de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM54 : tu as des exemples de ce que tu as appris de ce que tu as aimé apprendre

RRJA55 : le bricolage la mécanique et tout

⇒ J'ai appris le bricolage la mécanique et tout

Transformations de l'intervention réactive positive de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM55 : t'aimes bien le bricolage la mécanique

RRJA56 : ouais

⇒ j'aime bien le bricolage la mécanique

Transformations de l'intervention réactive initiative de Jan à l'intervention interrogative de M

RRM56 : qu'est ce que tu as appris d'autres la pêche les chiens les chats

RRJA57 : la pêche à la mouche

⇒ j'ai appris la pêche à la mouche

Suppression de l'intervention en écho de M et reprise de l'intervention initiative de Jan

RRM57 : la pêche

RRJA58 : et conduire un bateau

⇒ et conduire un bateau

Transformations de l'intervention réactive initiative de Jan avec le dernier élément de l'intervention interrogative de M

RRM58 : ah ouais ouais // qu'est ce que tu as appris d'autres est ce qu'il y avait d'autres enfants

RRJA59 : trois

⇒ Il y avait trois autres enfants

Transformations de l'intervention réactive positive de Jan à l'intervention interprétative de M

RRM59 : donc vous étiez quatre alors

RRJA 60: ouais

⇒ Nous étions quatre

Transformations de l'intervention réactive initiative de Jan et suppression de l'intervention interprétative de M

RRM60 : et comment cela se passait à table

RRJA61 : au début on était quatre et après ils sont tous partis ils ont eu dix huit ans et moi à la fin et puis y en avait deux autres un gars et une fille

au début on était quatre et après ils sont tous partis ils ont eu dix huit ans et moi à la fin et puis y en avait deux autres un gars et une fille

Transformations de l'intervention réactive positive de Jan et suppression de l'intervention interprétative de M

RRM61 : on te disait bonsoir on te disait bonjour euh t'aimais bien les relations tu disais tu as écrit avec euh jean il s'appelait c'est ça t'avais de l'affection avec eux

RRJA62 : hm

⇒ j'avais de l'affection avec eux

Transcodage du récit autobiographique oral

Quand je suis parti de chez mon papa, c'était à cause des relations difficiles entre mon père et ma mère. J'avoue c'était chiant l'ambiance quand j'étais chez mes parents. C'était entre mon père et ma mère. J'ai appris plein de choses avec la famille d'accueil. J'ai appris le bricolage la mécanique et tout. J'aime bien le bricolage la mécanique. J'ai appris la pêche à la mouche et conduire un bateau. Il y avait trois autres enfants. Nous étions quatre. Au début on était quatre et après ils sont tous partis ils ont eu dix huit ans et moi à la fin et puis y en avait deux autres un gars et une fille. J'avais de l'affection avec eux.

Analyse de la construction du sens des catégories à l'oral et dans le texte

L'expérience familiale difficile

L'expérience relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Avec la mère

Dans sa lettre, Jan évoque une relation difficile avec l'emploi du verbe *attendre* dont la mère est le sujet qui laisse entendre un comportement négatif de la part de la mère et le

verbe subjectif *jeter* dont le pronom personnel *nous* est complément et la mère le sujet évoquant ainsi un rejet.

(…) ma mère a attendu que mon père parte en prison pour nous jeter à la ddass (…)

A la suite de cette phrase, Jan juxtapose le ressenti exprimant la perte du père. Cette juxtaposition laisse supposer que la mère en est responsable. Or, dans ses propos, la perte du père était déjà causée par l'incarcération même s'il y a la possibilité pour les enfants d'aller rendre visite aux pères incarcérés. Cela signifie que la mère a placé ses enfants au moment de l'incarcération du père ; elle ne les a pas gardée avec elle comme cela peut être le cas dans d'autres situations (notamment Jim et Bee Lee).

(…) je n'ai jamais supporté de partir des bras de mon papa (…)

Entre le père et la mère

M cherche à définir les relations difficiles : intervention interrogative avec la locution adverbiale de cause *à cause*, Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et initiative en informant M de la nature des relations entre deux personnes : préposition *entre* + possessif *ma* + terme de relationnel *père* et possessif *ma* + terme de relation *mère*

RRM37 : quand tu es parti de chez ton papa c'était à cause des relations difficiles ↑

RRJA38 : ouais c'était entre mon père et ma mère

Sous l'invitation de M, Jan qualifie la difficulté avec l'adjectif *chiant* et qu'il resitue dans la situation avec les personnes qu'il a évoquées en amont et qu'il reformule avec le substantif *parent*.

RRM41 : stressant insupportable euh ↑

RRJA42 : ouais j'avoue c'était chiant l'ambiance quand j'étais chez mes parents

Actions / réactions de Jan : pas d'actions ?

Aucune action-réaction

En RR1, Jan fait deux interventions réactives négatives avec le mot phrase *non* sur ses réactions. La première répond à l'intervention d'ouverture du récit oral et les actions sont traduites par le verbe *faire*. La seconde répond à la question tronquée comportant le verbe *réagir* deuxième personne du singulier à l'imparfait.

RRM 50: (…) cela te fait penser à des choses toi quand tu étais enfant si tu faisais des choses

RRJA51 : non

RRM51: non // comment tu réagissais

RRJA52 : non

Jan évoque une expérience familiale difficile entre les parents mais n'évoque pas d'action. Il faut pointer ici l'expression du ressenti avec le verbe *supporter* et la négation *ne jamais* : a-t-il finalement réussi à gérer le ressenti ?

La famille d'accueil : un soutien social ?

Même si M aborde avec Jan la famille d'accueil après avoir fait un énoncé hétérobiographique sur la *situation de vie après* et les *transformations*, la famille d'accueil ne peut-elle pas apparaître ici comme un soutien social après et en même temps que le vécu avec le père ? Il apparaît que Jan a continué à voir son père pendant qu'il était en famille d'accueil et qu'il a été rapidement placé dans une famille d'accueil. Or, en famille d'accueil, il évoque plusieurs éléments qui peuvent être des façons de gérer le ressenti. M fait effectivement référence à la catégorie *apprendre* qu'elle utilise de manière conjuguée à la deuxième personne du singulier et au passé composé. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

RRM53 : tu as parlé de ta famille d'accueil / t'as appris plein de choses avec eux tu disais ↑

RRJA54 : ouais

Dans sa lettre, il évoque son affection. Cette affection semble dépasser celle qu'il a pour son père : verbe *aimer* + expression superlative *le plus au monde*. Employer cette expression pose l'implicitation qu'il aimait cette personne plus que son père.

(…) j'ai perdu la personne que j'aimais le plus au monde (…)

Dans sa lettre encore, il fait acte de repentance et de reconnaissance en employant les substantifs *pardon* et *merci*. Or, le substantif *famille d'accueil* arrive avant celui de *papa*.

(…) et je voudrais dire pardon et merci à tous les proches et à ma famille d'accueil (…)

Il évalue aussi de manière positive le temps vécu : verbe *passer* au passé composé première personne du singulier + expression superlative *les plus belles*

(…) avec eux j'ai passé les six plus belles années de ma vie (…)

L'adjectif *belle* peut renvoyer à un état de bien-être qui marque une opposition voire même qui met une nuance avec le ressenti exprimé pour le père avec le verbe *supporter* sous forme négative *ne jamais*. Il existe aussi une opposition implicite entre les relations qu'il définit, dans son récit oral en RR1, avec l'adjectif *chiant* et l'emploi de l'adjectif *belle* pour parler du temps vécu. En effet, dans sa lettre, il donne son âge : il a six ans lorsqu'il est placé et il indique le nombre d'années pendant lesquelles il a été placé : adjectif numéral *six* et substantif *années*. Ainsi, un vécu s'oppose à un autre d'une durée égale. Cette durée et ce vécu ont-ils permis à Jan de gérer avec la famille d'accueil la perte du père imposé par la mère ?

A la fin, il dédie sa lettre au mari de la famille d'accueil et formule une prière :

à mon tonton paix à son âme

Par ailleurs, dans le contexte de la personnalisation, cette évaluation ne peut-elle correspondre à une définition de soi ? Avec eux, il a appris et il a été bien.

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Jan évoque les relations difficiles entre ses parents et entre ses parents et les enfants dont il faisait partie. Il évoque aussi la relation avec la famille d'accueil à travers l'affection qu'il lui porte.

L'expérience familiale communicationnelle difficile en RC2

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile

Définir

Jan qualifie la communication avec l'adjectif *difficile* et en donne la raison introduite par la conjonction *parce que* et le verbe familier *s'embrouiller* dont le groupe nominal possessif relationnel faisant référence à ses parents avec les substantif *mère* et *père* est sujet. *S'embrouiller* a ici le sens de se disputer, s'engueuler, se compliquer la vie.

RCJA45 : bah ouais c'était difficile parce que ma mère et mon père qui s'embrouillaient (…)

Un peu plus loin, il poursuit sa définition : présentatif *c'est* à l'imparfait et substantifs *embrouille, galère*.

RCJA48 : donc voilà tous les jours c'était l'embrouille mes deux parents buvaient / c'était un peu la galère

Jan définit l'expérience familiale difficile par le substantif *ambiance* et le participe passé *pourri* et le groupe verbal complément *à chier* appuyé par l'adverbe *vraiment*.

RCJA57 : quand euh l'ambiance était pourrie l'ambiance était vraiment à chier

Certaines paroles

M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur l'unité *expérience familiale difficile* avec le thème de la *communication*. Jan est dans ce thème puisqu'il utilise un substantif qui entre dans le champ associatif de la communication : *engueulades*

RCM33 : (…) / toi est ce que cela te fait penser à des choses différentes hein ou est ce que cela te fait penser à des choses ↑

RCJA33 : bah déjà au début les engueulades (…)

Pour définir l'expérience familiale difficile, il se réfère à l'hétérobiographie : conjonction *comme* en RCJA45 et présentatif *c'est* à l'imparfait + adjectif *pareil*. Il ajoute toutefois une distinction avec l'adverbe *sauf* et définit la situation avec le présentatif *c'est* à l'imparfait et il indique la personne et son action : groupe nominal possessif relationnel *ma mère* + verbe *dire* à l'imparfait troisième personne du singulier + anaphorique *ça* faisant référence aux propos hétérobiographiques de M. Il rapporte le discours de sa mère tenu à son père de cette façon. Autrement dit, la mère disait *ferme-la* au père.

RCJA45 : bah ouais c'était difficile parce que ma mère et mon père qui s'embrouillaient comme tu parles du garçon que t'as rencontré

RCM47 : ouais je t'ai dit ça / thierry son père il disait à sa femme mais ferme la

RCJA47 : ouais c'était pareil sauf que c'était ma mère qui disait ça à mon père

Jan continue à définir la manière de parler de la mère vis-à-vis du père :

il illustre avec la locution *par exemple*

il rapporte une situation : locution adverbiale *à chaque fois* + verbe modal *vouloir* à l'imparfait troisième personne masculin singulier faisant référence au père + verbe infinitif de parole parler à

discours rapporté de la mère au discours direct introduit par le verbe *dire* à l'imparfait troisième personne féminin singulier dont le groupe nominal possessif relationnel *ma mère* est sujet

discours rapporté avec les propos insultants avec les locutions verbales *ferme ta gueule, casse-toi*

RCJA 49: (…) par exemple à chaque fois il voulait nous parler à nous à ma soeur et à moi à ses enfants quoi eh bah ma mère elle disait vas y ferme ta gueule casse toi eh bah

Jan définit la manière de parler du père vis-à-vis de la mère :

Il rapporte la situation : conjonction temporelle *quand* + groupe nominal possessif relationnel *ma mère* + verbe modal *vouloir* à l'imparfait troisième personne

Conséquence sur le comportement verbal du père avancée avec l'embrayeur *eh bah* + groupe nominal possessif relationnel *mon père* + référence aux propos du père avec le verbe *dire* à l'imparfait troisième personne du singulier + adjectif *pareil*

RCJA 49: (…) par exemple à chaque fois il voulait nous parler à nous à ma soeur et à moi à ses enfants quoi eh bah ma mère elle disait vas y ferme ta gueule casse toi eh bah quand ma mère voulait nous parler eh bah mon père il disait pareil

Finalement, Jan évoque la conséquence sur lui et sa fratrie : conjonction de conséquence *donc* + pronom pluriel première personne nous repris par le *on* défini = nous la fratrie + verbe *commencer à* + groupe verbal *prendre leur exemple*.

RCJA 49: (…) par exemple à chaque fois il voulait nous parler à nous à ma soeur et à moi à ses enfants quoi eh bah ma mère elle disait vas y ferme ta gueule casse toi eh bah quand ma mère voulait nous parler eh bah mon père il disait pareil

Il faut noter que Jan ajoute ici une information sur le placement en RC2. En effet, alors que dans la lettre, il semble pointer la responsabilité de la mère, en RC2, il donne une raison introduite par le présentatif *c'est* et la conjonction *pour que*. La raison est anaphoriquement citée avec le démonstratif *ça*, cet anaphore reprend l'idée que les enfants ont pris l'exemple des parents que Jan évalue avec l'adjectif *mal*. Dans la mesure où cette évaluation est

formulée de manière impersonnelle avec le démonstratif *cela* + verbe *partait*, il n'est pas possible de déterminer s'il s'agit de son évaluation présente ou passée ou d'une évaluation extérieure.

RCJA 49: (…) cela partait mal c'est pour ça qu'on est parti en famille d'accueil

Jan fait à nouveau référence à la manière de parler avec un discours rapporté au discours direct sur les insultes avec le groupe nominal *ta gueule* introduit par le verbe *entendre* sous forme infinitive

RCJA51 : (...) d'entendre des ta gueule toute la journée

Ainsi, il s'agirait ici de la catégorie *certaines paroles* : des insultes, des disputes. D'ailleurs, Jan utilise le verbe *insulter* en RCJA52 à l'imparfait troisième personne masculin pluriel faisant référence aux parents

RCJA52 : (…) après les deux quand ils étaient pas contents qu'ils s'étaient insultés (…)

Violence et Maltraitance physique

Jan fait référence à la violence physique entre les parents avec le verbe *se bagarrer* utilisé à deux reprises

RCJA52 : (…) après les deux quand ils étaient pas contents qu'ils s'étaient insultés ils commençaient à se bagarrer /

RCJA56 : (…) ils se bagarraient tous les deux

Jan fait aussi référence à la maltraitance physique

De la part des deux parents : groupe nominal possessif relationnel *mon père et ma mère*

Maltraitance physique avec le verbe *taper*

Maltraitance physique confirmée avec le mot phrase *ouais* mis en postposition + adverbe *déjà*

Sur les enfants : pronom personnel complément *nous*

RCJA53 : euh mon père et ma mère ils nous ont déjà tapé ouais

Actions-réactions

Identification d'un ressenti

En RC2, Jan évoque un ressenti passé

verbe familier *gonfler* à l'imparfait pour dire *m'ennuyer, déplaire*.

substantifs subjectifs *embrouille, galère*

RCJA33 : bah déjà au début les engueulades cela me gonflait (…)

RCJA48 : donc voilà tous les jours c'était l'embrouille mes deux parents buvaient / c'était un peu la galère

Ainsi, il a évalué la situation comme étant une situation désagréable. S'il n'est pas possible de déterminer ce qu'il faisait de ce ressenti, il est à noter tout de même que ce ressenti est la cause de sa compréhension de la situation. Il situe ce ressenti à un moment avec l'adverbe temporel *au début*.

Apprendre une manière de se comporter

En RC2, Jan raconte la relation et la communication entre ses parents : la mère insulte le père et le père insulte alors la mère en retour. Il semble que Jan et sa fratrie aient appris une manière de se comporter : déictique *on* = moi et ma fratrie + groupe verbal *prendre leur exemple*. Le verbe *commencer* signifie, pour nous, qu'ils n'ont pas développé une attitude, un positionnement durable puisqu'ils ont ensuite été placés en famille d'accueil.

RCJA 49: (…) donc nous à la fin bah on a commencé à prendre leur exemple cela partait mal c'est pour ça qu'on est parti en famille d'accueil

Avoir un projet

Avoir un projet ici est exprimé à travers les verbes *espérer et penser*. Cela signifie que Jan réfléchit à la situation de ses parents, qu'il connaît la possibilité de se séparer et que c'est ce qu'il souhaite puisqu'il pense que cela peut changer les choses de manière positive : groupe verbal *aller mieux* ou encore présentatif *c'est* au conditionnel + adverbe *bien*.

RCJA54 : bah oui déjà j'espérais qu'ils se séparent déjà / je pensais que si ils se séparaient cela irait mieux après ils pourraient enfin refaire leur vie et ce serait bien et tout (…)

L'évocation de la situation familiale permet à Jan de montrer qu'il avait raison puisque la situation est plus agréable.

La famille d'accueil : un soutien de socialisation

Jan énonce le fait qu'il a perçu une différence entre le vécu familial et le vécu avec la famille d'accueil. M fait une intervention interrogative portant sur cette perception avec l'adjectif différent. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et initiative en donnant à M la raison introduite par la conjonction *parce que* + la définition de la famille d'accueil avec le présentatif *c'est* à l'imparfait et le substantif *couple*. Jan décrit la manière de parler du couple de la famille d'accueil : verbe *s'exprimer* + verbe *dire* sous forme négative *jamais* + indication de leur parole avec la catégorie *insultes* avec le groupe nominal entrant dans le champ associatif des insultes *gros mots*

L'emploi du substantif *couple* apparaît comme une opposition implicite à ce qu'étaient les parents de Jan.

RCM50 : d'accord // et donc en famille d'accueil est ce que c'était différent ↑

RCJA50 : bah ouais c'était sûr parce que c'était un couple et puis eux au moins ils s'exprimaient ils disaient jamais de gros mots

Jan maintient son évaluation du vécu avec la famille d'accueil. M fait une intervention interrogative dans laquelle elle réutilise l'adjectif *différent*. Jan fait une intervention positive et initiative

Mot phrase *oui* qui équivaut à *je trouvais ça différent*

Evaluation positive traduite par un adverbe exprimant une intensité *carrément*, et un adjectif *agréable*

Enoncé implicite : lorsqu'il rapporte les propos de ses parents à travers l'élément phrastique plutôt que d'entendre des ta gueule, il dit aussi de ne pas entendre des ta gueule toute la journée.

RCM51 : tu trouvais ça différent ↑

RCJA51 : ouais carrément je trouvais ça agréable plutôt que d'entendre des ta gueule toute la journée

La famille d'accueil peut apparaître ici comme un soutien de socialisation pour Jan du point de vue communicationnel. Jan sait faire la différence dans la manière de parler, de s'adresser à quelqu'un.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

Jan expose la situation familiale difficile sur la communication à travers les insultes, la manière de parler de ses parents. Il évoque aussi la communication avec le soutien social qu'a été la famille d'accueil. Jan a perçu la différence sur les gros mots, le couple.

L'expérience temporelle familiale difficile

En RC2, à plusieurs reprises, Jan exprime implicitement le temps

Le temps vécu en fonction de l'état de l'adulte : Jan parle de la vie en fonction de l'état de l'adulte : verbe *boire* à l'imparfait.

RCJA48 : donc voilà tous les jours c'était l'embrouille mes deux parents buvaient / c'était un peu la galère

Jan exprime aussi le temps qui dure, la répétition : verbe à l'imparfait et locutions adverbiale *à chaque fois, toute la journée, tous les jours*

RCJA48 : donc voilà tous les jours c'était l'embrouille (…)

RCJA51 : ouais carrément je trouvais ça agréable plutôt que d'entendre des ta gueule toute la journée

L'expérience familiale spatiale difficile

Dans la lettre, le rapport à l'espace est évoqué avec les substantifs désignant les lieux : *l'incarcération, la ddass, le foyer, la famille d'accueil, le père*.

Situation de vie après et transformations

Le foyer : une situation agréable ?

Expression d'un ressenti

L'expérience du foyer ne fait pas l'objet de questions de la part de M dans les deux rencontres RR1 et RC2 pour constater un éventuel stress. Toutefois, différentes éléments montrent le ressenti de Jan. Dans sa lettre tout d'abord, Jan évoque un ressenti avec la locution verbale *en avoir marre* :

je suis au foyer ça fait un mois j'ai été j'en ai marre du foyer je voudrais retourner à (ville) chez papa

Ensuite, lors de la rencontre R3, Jan emploie le verbe *sortir de* + démonstratif déictique *ici*. *Ici* fait référence au foyer dans lequel a lieu la rencontre avec M. Il fait une autre utilisation de ce verbe *sortir* synonyme de *réussir* : *s'en sortir*. Le foyer semble être associé à une expérience difficile générique.

JA29 : hm // moi j'espère que je sortirai d'ici / que je m'en sortirai (…)

En effet, Jan fait ensuite référence à ses actions, ses actions se trouvent en référence à la catégorie *adopter une attitude* puisqu'il s'agit d'endosser un rôle social voire antisocial : groupe verbal *faire des conneries* qu'il contextualise avec le groupe complément déictique temporel *pour le moment*, verbes *déconner* au présent et *déraper* au présent avec le déictique temporel *là* contextualisant au présent ce qu'il dit. Il fait référence à un épisode avec son scooter, épisode qui a abouti à un conflit.

JA : (…) pour le moment je fais des conneries c'est sûr mais j'espère ouais je déconne un peu c'est sûr mais je veux m'en sortir mais des fois je dérape comme là (…)

Effectivement, la situation se dégrade au fur et à mesure :

Jan est hospitalisé : les causes ne sont pas claires pour les médecins et pour les éducateurs. Jan s'est senti mal, a eu du mal à respirer. Les examens ne montrent rien de physiquement anormal (en janvier).

Un éducateur dit à M que Jan ne prend pas soin de son scooter ; un jour, il est accidenté. Cela débouche sur un conflit avec les éducateurs hommes (en février).

Jan délaisse peu à peu son apprentissage (à partir de février-mars), un éducateur annonce à M que l'institution cherche une solution pour Jan autre que celle du foyer.

Au moment où M rencontre Jan à Paris, en juin, il lui annonce qu'il part à Dakar pour un séjour de rupture.

La famille : une situation agréable pendant le placement ?

Le vécu pendant le placement

A plusieurs reprises, Jan évoque une même idée : retourner chez son père ; cette idée peut correspondre à la catégorie *avoir un projet* car Jan emploie en R3 la forme forte *moi*, l'expression *ce que*, la modalité *vouloir* + présentatif *c'est* + verbe *retourner*

Indication de la ville qui est celle du père, indication du lieu avec la préposition *chez* et le groupe nominal possessif relationnel *mon père*,

Présentatif *c'est* + démonstratif anaphorique *ça* + verbe *aimer* au conditionnel première personne du singulier

Groupe verbal *aller revivre* + préposition *avec* + pronom personnel complément *lui*

*JA29 : (…) moi ce que je veux **c'est** retourner à (indication de la ville) (…)*

M29 : tu veux aller à (…) mais tu y es déjà non ↑

*JA30 : ouais mais chez mon père **c'est ça** que j'aimerai aller revivre avec lui*

La construction avec le présentatif *c'est* et la forme *c'est ça* posent une intensité à son propos.

Dans sa lettre, qu'il lit en RR1, Jan l'écrit aussi : verbe modal *vouloir* au conditionnel première personne du singulier + verbe infinitif *retourner* + indication de la ville + indication du lieu avec la préposition *chez* + terme de relation *papa*.

(…) je voudrais retourner à (indication de la ville) chez papa (…)

Lorsque M formule une interrogation interrogative sur la possibilité, Jan exprime un ressenti dans sa réponse négative : il élève le ton et prononce le *non* avec le son *an*.

M30 : et c'est pas possible ↑

JA31 : NAN (intonation)

Mais s'agit-il d'un projet lorsque Jan en connaît finalement l'issue ? En effet, Jan connaît l'impossibilité de retourner chez son père. A plusieurs reprises, il l'explique à M.

Dans sa lettre avec l'adversatif *mais* + modalité de la possibilité avec le verbe *pouvoir* sous forme négative première personne du singulier + verbe *retourner* à l'infinitif + indication du lieu *chez lui*

(…) //// mais je ne peux pas retourner chez lui (…)

Jan évoque, dans sa lettre, l'écriture d'une lettre à son père dans laquelle il a demandé à vivre chez lui et qu'il en attend la réponse : verbe *écrire* première personne du singulier au passé composé d'un côté, et verbe *répondre* sous forme négative troisième personne masculin singulier *il* faisant référence au père.

(…) j'ai écrit une lettre à mon papa et il a pas répondu //// (…) je lui ai écrit une lettre mais il n'a pas répondu

S'agit-il d'un projet si Jan interprète l'absence de réponse : verbe *se faire* sous forme négative première personne du singulier au présent + substantif *illusion* ?

(…) alors je me fais pas d'illusion (…)

En R3, M formule une intervention interrogative avec le terme interrogatif *pourquoi* et Jan énonce la réponse introduite par la conjonction *parce que*. Il définit la cause : présentatif *c'est* + adverbe *trop* + adjectif *petit*.

M31 : pourquoi ↑

JA32 : parce que c'est trop petit (…)

La co-existence de ses propos montre qu'au moment de la lettre, Jan espère, et qu'au moment de la rencontre en R3, il sait que son père ne peut l'accueillir. Ses réactions au foyer et à l'extérieur ne peuvent-elles pas être mises en lien avec ce constat ?

Jan s'exprime davantage sur son père que sur sa mère. Est-il possible compte tenu de ce qu'il dit de repérer un stress en terme de menace, de défi ou de perte ? Dans la lettre, il semble que la perte soit évoquée à travers l'emploi du verbe *supporter* première personne du singulier, du temps verbal passé composé, de la négation *ne jamais*, de l'indication du lieu corporel d'une personne avec le groupe nominal *des bras de mon papa*.

(…) je n'ai jamais supporté de partir des bras de mon papa (…)

L'emploi de la négation *ne jamais* et du passé composé laisse entendre une perte qui est encore ressentie. Jan n'emploie pas ici le lieu c'est-à-dire soit la ville, soit le domicile chez le père mais il emploie le terme *des bras* ; ce qui pose une relation affective, un attachement. Et employer avec le groupe verbal *partir de* pose un arrachement.

En faisant dans ses propos plusieurs références à son père et une seule concédée à la mère, il en énonce l'attachement. En effet, la référence à la mère est une référence qui s'ajoute, qui marque une concession avec l'emploi de l'adverbe *même*. Cette référence est étonnante puisqu'il énonce un remerciement qui devrait être rapporté davantage à la mère puisqu'il emploie le groupe verbal *avoir mis au monde* qui peut prendre le sens d'accoucher, d'enfanter. Or, il énonce un remerciement d'abord au père : nom *merci* + indication de la personne avec le substantif relationnel *papa* + indication du motif du remerciement avec le groupe verbal *avoir mis au monde*. Le remerciement à la mère vient ensuite comme étant concédé. Jan peut utiliser à bon escient *mettre au monde* mais dans des sens particuliers : soit le sens de socialiser, soit le sens de concevoir, engendrer par le père (ou alors le père a aidé à l'accouchement). Quelque soit le sens, Jan marque ici un attachement plus grand au père.

(…) et merci (…) à mon papa pour m'avoir mis au monde même à ma maman (…)

Toutefois, il est à noter qu'il y a une intrication foyer/famille. En effet, au foyer, Jan se trouve face à deux pertes : la perte du père. Il reste au foyer parce qu'il ne peut pas retourner chez lui. Il y a aussi la perte du mari de la famille d'accueil qui a abouti à son placement en foyer comme il l'écrit. Jan emploie le verbe *perdre* au passé composé et il identifie cette personne : verbe *appeler*, présentatif *c'est* à l'imparfait.

(…) j'ai perdu la personne (…) il s'appelait jean c'était le mari de ma famille d'accueil

Il met en relation cette perte avec le placement. Le placement est la conséquence de son comportement : verbe *commencer* première personne du singulier au passé composé + préposition exprimant la cause *car*

(…) j'ai commencé à faire des bêtises car j'ai perdu (…)

Il enchaîne les événements en même temps qu'il enchaîne les arguments : coordination *et* + verbe p*artir*

(…) et je suis parti pour venir à (nom de ville du foyer) je suis au foyer (…)

Le vécu familial après le premier placement

Jan évoque tout de même une situation familiale avec la catégorie *situation agréable*.

Jan évoque la situation de la mère

Adverbe déictique *maintenant*

Groupe nominal possessif relationnel *ma mère*

Situation de couple : groupe verbal *avoir un nouveau copain*

Jan évoque la situation du père

Groupe nominal possessif relationnel : *mon père*

Groupe verbal *avoir une femme*

Jan évoque la situation des deux parents : groupe verbal *vivre chacun de leur côté*, *verbe se parler*, *se faire la bise* au présent troisième personne masculin pluriel faisant référence aux parents

RCJA 55: maintenant ma mère elle a un nouveau copain et mon père il a une femme quoi et euh voilà quoi au moins maintenant ils vivent chacun de leur côté et quand tous les deux ans enfin comment dire tous les deux ans on doit passer devant le juge et bah là ils se parlent et tout ils se font la bise voilà quoi

Jan exprime son évaluation de la situation suite à l'intervention interrogative de M employant l'adjectif *agréable* appuyé par l'adverbe *plus*, Jan fait une intervention réactive positive appuyée par une expression positive posant une certitude *c'est sûr*.

RCM56 : toi tu trouves cela plus agréable ↑

RCJA56 : bah oui c'est sûr (…)

Situation de vie après : situation de vie future et construction et choix

Jan parle de sa situation de vie future avec sa propre famille. En effet, il évoque son statut de futur père sans que M l'encourage à le faire et lorsque M l'invite à le faire

Forme forte *moi*

Hypothèse énoncée avec la conjonction *si* + groupe verbal *avoir des enfants* première personne du singulier au présent

Définition : démonstratif *cela* + verbe *se passer* sous forme négative au futur + conjonction *comme* + anaphorique démonstratif *ça* reprenant la violence évoquée dans l'hétérobiographie

RCJA34 : (…) moi en tous les cas si j'ai un enfant cela ne se passera pas comme ça

Jan décrit son futur comportement

Comportement d'écoute : verbe *essayer* au futur première personne du singulier + verbe infinitif *écouter*, le verbe *écouter* est répété plusieurs fois à l'infinitif ou conjugué à la première personne du singulier au futur, groupe verbal *laisser parler* première personne du singulier au futur

Comportement de non violence : locution oppositive *au lieu de* + description de la violence physique avec l'expression *foutre une gifle* ou reprise de l'énoncé hétérobiographique, négation *pas* + verbes infinitif *taper et punir*

Expression d'une évaluation : démonstratif *ça* + *se faire* sous forme négative, adjectif *barbare* qualifiant le substantif *façon*

RCJA35 : bah je sais pas j'essaierai de l'écouter au moins au lieu de lui foutre une gifle de l'écouter euh pas de le taper ou de le punir un truc comme ça quoi je l'écouterais je le laisserais parler avant au lieu de le mettre 72 h sur une chaise et de pas pouvoir aller aux toilettes ni rien / ça se fait pas c'est à moitié des façons barbares je trouve /

Plus loin, lorsque M évoque le projet à propos des personnes faisant l'objet de l'hétérobiographie, Jan enchaîne sur son projet.

Forme forte *moi*

Hypothèse énoncée avec la conjonction *si* + groupe verbal *avoir des enfants* première personne du singulier au présent

Affirmation d'un point de vue avec la locution *c'est sûr*, l'adverbe *déjà*

Evocation d'un comportement parental : verbe *placer* première personne du singulier au futur avec complément personnel d'objet *les* qui reprend le substantif *enfant* + référence du lieu avec le substantif *foyer*

Contextualisation du comportement parental avec un événement lié au couple verbe *se séparer* première personne du singulier + référence à l'autre personne du couple parent avec le substantif *mère*

Explicitation du comportement avec cette contextualisation : verbe familier *se démerder* au futur première personne du singulier + indication de l'action avec la conjonction *pour que* + verbe *garder* qui a pour sujet elle ou moi faisant référence au couple

RCM58 : (…) tu vois Barbara Aline Marie elles ont dit si on a des enfants

RCJA58 : bah moi c'est sûr si j'ai un enfant déjà je les placerai pas en foyer même si je me sépare bah de leur mère quoi je me démerderai pour que ce soit elle ou moi qui les garde

Alors que M fait une intervention phatique, Jan poursuit et explicite avec la locution verbale *avoir envie* première personne du singulier avec négation *pas*. Jan explicite en posant une comparaison : verbe *vivre* troisième personne masculin pluriel + groupe nominal avec expression comparative *même que moi* portant sur le substantif *galère*

RC59J : j'ai pas envie qu'ils vivent la même galère que moi quoi euh

Il semble énoncer ses propos en comparaison avec ses parents. Tout d'abord, d'un côté, il a évoqué la séparation des parents et le placement, de l'autre, il évoque la possibilité d'une séparation avec la mère de ses enfants et le maintien de la garde de ses enfants avec l'un ou l'autre. Ensuite, d'un côté, il emploie le terme *galère* pour parler de son vécu avec sa famille, de l'autre, il emploie le terme *galère* pour parler d'un futur éventuel qu'il ne veut pas pour ses enfants. Toutefois, il ne dit pas ici qu'il ne placerait pas ses enfants ou qu'il ne placerait pas ses enfants en famille d'accueil, il dit qu'il ne placerait pas ses enfants en foyer.

Par la suite, M invite Jan à poursuivre sur cette situation de vie concernant les enfants. Elle l'interroge sur sa manière de faire. Jan fait une suite de réponses réactives initiatives que M suit de manière phatique

Jan parle de la femme : groupe verbal *essayer de trouver* au futur proche première personne du singulier + groupe nominal avec adjectif *bonne* et substantif *femme*

Jan parle de ses rapports avec elle : verbe *essayer* au futur première personne du singulier + indication de son comportement avec les verbes *se retenir et s'énerver* sous forme négative *pas tout de suite*, verbe *parler avec* au futur première personne du singulier + pronom personnel complément *elle*

Jan parle de ses rapports avec ses enfants : exposé d'un comportement hypothétique de l'enfant avec la conjonction *si* + groupe verbal *faire des conneries* dont le substantif *enfant* est le sujet, description de son comportement avec le verbe *prendre sur soi* et groupe verbal *aller faire un tour* au futur première personne du singulier

RCM60 : comment tu vas faire pour ne pas que cela arrive ↑

RCJA60 : bah déjà je vais essayer de trouver la bonne femme quoi

RCM61 : ouais

RCJA 61: et euh j'essaierai de me retenir de pas tout de suite m'énerver avec elle si l'enfant fait des conneries bah je prendrai sur moi quoi j'irai faire un tour quoi

RCM62 : oui oui

RCJA62 : et après je parlerai avec elle pour voir si c'est trop grave ou pas quoi

Jan qui a dix sept ans semble avoir déjà réfléchi à la manière d'être avec ses enfants.

Situation de vie actuelle : actions-réactions

L'apprentissage professionnel

Suite à l'invitation de M, Jan décrit son apprentissage : le lieu, ce qu'il fait avec les produits, ce qu'il fait avec les clients et exprime une évaluation positive sur les relations avec eux et les collègues.

RCJA68 : je suis dans un super u en je suis un peu parti c'est des produits artisanal mais c'est pas nous qui les servons aux clients en fait / on les met comme ça sauf s'il y a des steaks hachés c'est nous qui les faisons quoi et des fois moi j'y vais et tout pour servir

RCM69 : et tu communiques ↑

RCJA69 : je parle avec les clients ouais

RCM70 : t'aimes bien ↑

RCJA70 : hm

RCM71 : et avec tes collègues ↑

RCJA 71: ouais ça va

Le moment présent : projet et gestion du ressenti

Jan définit à la fois son projet : verbes *espérer* et *s'en sortir*, son comportement en R3 avec les verbes *faire des conneries, déconner et déraper*

JA29 : hm // moi j'espère que je sortirai d'ici que je m'en sortirai pour le moment je fais des conneries c'est sûr mais j'espère ouais je déconne un peu c'est sûr mais je veux m'en sortir mais des fois je dérape (…)

Il nous semble que ces verbes renvoient à une gestion du ressenti : il gère le fait de ne pas pouvoir retourner chez son père. Ces comportements font effectivement suite à la réponse à la lettre qu'il a écrite à son père, réponse du père qui lui apprend qu'il ne peut pas le reprendre dans son appartement. Nous analyserons plus loin la relation entre le père, le père de la famille d'accueil et Jan.

Le récit autobiographique de Cécilia

Transcodage

Transcodage du récit oral de RR1 en récit écrit

Suppressions des questions intermédiaires de RRM42 à RRM44 et reformulation de la question d'ouverture du récit oral dans la réponse de C en RRC44, contextualisation avec l'unité

RRM40 : (…) est-ce que cela t'évoque des choses avec toi ///

RRC40 : (sourire) il faut que je réfléchisse /////

RRM41 : de toute façon tu réfléchis et puis comme on se voit la prochaine fois tu as le temps de réfléchir bah moi cela m'a fait penser à ça pour moi c'est-à-dire autant des points communs et des différences ou autant des choses qui n'ont rien à voir bah par exemple le fait d'agir de réagir de te défendre bah moi cela me fait penser à ça ///

RRC41 : hum

RRM42 : d'accord

RRC42 : hum

RRM43 : on continue tu ne dis rien ça ne te dit rien

RRC43 : j'ai pas d'idées

RRM44 : et sur toi ce que tu as vécu toi ///

RRC 44: hum ////// peut-être mon père ///

⇒ La relation familiale difficile, cela me fait penser peut-être à mon père.

Transformations

Transformations de l'échange portant sur l'identification des personnes en une réplique en lien avec la réponse de C en RRC47

RRM45 : ton père

RRC45 : hum

RRM46 : avec toi ou avec euh

RRC46 : mon frère

RRM47 : ton frère / pas avec toi

RRC47 : les deux

⇒ Avec mon frère et moi

Reformulation de la réponse positive de C à la question de M

RRM 48: les relations étaient difficiles

RRC48 : oui

⇒ Les relations étaient difficiles.

Transformation de la réponse initiative de C aux questions de M et la question en RRM48

RRM50 : si tu avais un autre mot à donner / pour toi / pour le sens que cela a pour toi ↑

RRC50 : je sais pas

RRM51 : tu sais pas / difficile cela te suffit ↑

RRC 51: hum

RRM52 : si je dis stressant pénible inquiétant euh triste

RRC52 : pénible

⇒ Les relations étaient pénibles.

Suppressions

Suppression des répétitions

RRM53 : méchant

RRC53 : pénible

RRM54 : pénible

RRC54 : oui

Suppression des questions avec des non-réponses

RRM55 : oui d'accord pénible / / alors est-ce que tu as réagi tu as pensé dans ta tête des choses / euh est-ce que tu as pensé ↑

RRC55 : /////

Suppression des questions qui n'apportent pas d'éléments pour le récit oral

RRM56 : est-ce que tu t'es dit c'est normal est-ce que tu t'es posée des questions est-ce que tu t'es dit pourquoi pourquoi c'est comme ça parce que (interrompt) ↑

RRC56 : parce que mes parents sont séparés depuis 4 ans // et ils s'entendent pas et du coup bah c'est nous qui subissons ////

⇒ parce que mes parents sont séparés depuis 4 ans. Et ils s'entendent pas et du coup bah c'est nous qui subissons.

Transformation

transformation de la réponse positive avec le mot phrase *oui* à la question

RRM57 : vous viviez avec lui ↑

RRC57 : oui

⇒ Nous vivions avec lui

RRM58 : d'accord et toi comment t'as réagi est-ce que t'as réagi est-ce que tu as pensé à des choses // donc là tu sais pourquoi // tu as compris la situation ↑

RRC58 : oui

⇒ J'ai compris la situation

Suppression des réponses avec modalité du non-savoir

RRM60 : alors est-ce que tu as pensé à d'autres choses est-ce que par exemple j'ai oublié Barbara elle adore avoir des copains elle est bien avec les copains d'autres eh bah ils vont il y en a une que j'ai rencontré eh bien c'est les animaux une autre bah c'est la nature tu vois bah là il y a plein d'exemples est-ce que toi il y a des choses qui t'aident qui t'ont aidé à penser à autre à te protéger à réagir ↑

RRC60 : je sais pas

(…)

RRM 88: est-ce que tu as le sentiment d'apprendre des choses ici ↑

RRC 88: je sais pas

Transformation de la réponse positive avec le mot phrase oui à la question

RRM61 : est-ce qu'il y a quelqu'un autour de toi que tu aimes beaucoup ↑

RRC61 : ma maman

RRM62 : et que tu vas voir ↑

RRC62 : oui

⇒ Il y a ma maman qui est auprès de moi et que j'aime beaucoup et que je vais voir.

RRM63 : /// ça t'aide d'aller la voir cela te fait du bien ↑

RRC63 : oui

RRM64 : cela te faisait du bien quand tu allais la voir ↑

RRC64 : oui

⇒ Ça m'aide d'aller la voir, cela me fait du bien, cela m'aidait d'aller la voir, cela me faisait du bien.

Suppression des questions de M

RRM70 : est-ce que tu te disais bah moi plus tard est-ce que tu pensais à avoir des enfants par exemple et tu te dis bah moi je ferai pas comme ça↑ //

RRC 70: j'ai pas envie d'avoir d'enfant

⇒ j'ai pas envie d'avoir d'enfant

Suppression des questions de M et transformation d'une réponse positive de C à la réplique de M en RRM74

RRM71 : est-ce que tu avais de la peine est-ce que tu pleurais et au fur et à mesure tu te dis non moi je ne pleure plus je ne veux plus pleurer↑

RRC71 : hum

RRM72 : oui↑

RRC72 : oui

RRM73 : oui à quoi↑

RRC73 : euh première chose

RRM74 : tu pleurais et après tu ne pleure plus ↑

RRC74 : oui

⇒ Je pleurais et après, je ne pleure plus, je ne veux plus pleurer.

Reprise de l'unité thématique pour contextualiser la réponse de C, suppression de la question de M

RRM75 : est-ce que t'as fait comme Brasse Bouillon tu regardes dans les yeux / tu fixes / tu regardes parterre ou dans ta tête tu chantes euh est-ce que ↑

RRC75 : je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête (rire)

⇒ Je réagis, je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête.

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

RRM76 : //// oui /// cela te faisait du bien quand tu le faisais↑

RRC76 : (rire) ouais

⇒ Cela me faisait du bien quand je le faisais.

Reprise dans la réplique de C de l'unité énoncée dans la réplique de M

RRM85 : (…) alors est-ce que ça te fait penser à des choses // la situation de vie↑

RRC85 : bah il y a un placement provisoire // jusqu'en avril / en janvier il y aura une audience pour savoir si on pourra partir plus tôt ou pas euh ///

⇒ Ma situation de vie : il y a un placement provisoire jusqu'en avril. En janvier, il y aura une audience pour savoir si on pourra partir plus tôt ou pas.

Transformation de la réponse de C avec la question de M

RRM86 : et si vous partez vous irez où↑

RRC 86: chez notre père ///

⇒ Si nous partons, nous irons chez notre père.

Reprise de la question de M en RRM88 avec changement de constituant en RRM89

RRM89 : et à l'école↑

RRC 89 : à l'école tout de manière c'est fait pour ça

⇒ J'ai le sentiment d'apprendre des choses à l'école tout de manière c'est fait pour ça.

Suppression des réponses évasives

RRM 90: est-ce qu'il y a des choses que tu aimes↑

RRC 90: ça dépend

RRM91 : ça dépend↑

RRC 91: oui

Reprise de la question de M dans la réponse de C

RRM92 : qu'est-ce que tu aimes ↑

RRC 92: Bah euh /// svt techno euh euh hum /// l'anglais et l'allemand

⇒ J'aime SVT, techno et l'anglais et l'allemand

Suppression des répétitions et reprise des éléments nouveaux en transformant la réponse de C à la question de M

RRM 93: anglais et allemand ↑

RRC 93: ouais

RRM94 : anglais et allemand / tu es en quelle classe ↑

RRC94 : en sixième

⇒ Je suis en sixième

Reprise de la question de M dans la réponse de C

RRM95 : est-ce qu'il y a des choses que tu vois dans transformation des choses est-ce que tu as des projets est-ce que ↑

RRC95 : euh qu'il y ait une garde alternée

⇒ En lien avec les transformations, j'ai le projet qu'il y ait une garde alternée.

Transcodage du récit autobiographique oral

La relation familiale difficile, cela me fait penser peut-être à mon père avec mon frère et moi. Les relations étaient difficiles. Les relations étaient pénibles parce que mes parents sont séparés depuis 4 ans. Et ils s'entendent pas et du coup bah c'est nous qui subissons. Nous vivions avec lui. J'ai compris la situation. Il y a ma maman qui est auprès de moi et que j'aime beaucoup et que je vais voir. Ça m'aide d'aller la voir, cela me fait du bien, cela m'aidait d'aller la voir, cela me faisait du bien. Comme réactions, j'ai pas envie d'avoir d'enfant, je pleurais et après, je ne pleure plus, je ne veux plus pleurer. Je réagis, je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête. Cela me faisait du bien quand je le faisais. Ma situation de vie : il y a un placement provisoire jusqu'en avril. En janvier, il y aura une audience pour savoir si on pourra partir plus tôt ou pas. Si nous partons, nous irons chez notre père. J'ai le sentiment d'apprendre des choses à l'école tout de manière c'est fait pour ça. J'aime SVT, techno et l'anglais et l'allemand. Je suis en sixième. En lien avec les transformations, j'ai le projet qu'il y ait une garde alternée.

Les opérations

Reprise de la thématique et du début de l'acte directeur du récit oral dans la réponse de C

RCM52 : comme Barbara Marie et Aline elle boude pendant trois jours pas un seul mot à personne s'il y a une personne ni à la sœur ni au père ni euh quand il y a des commerçants qui viennent non /// alors est-ce que cela te fait penser à des choses la communication ↑

RCC52 : ///

RCM53 : par rapport à ton vécu familial la communication sur des éléments que j'ai pu dire ou sinon si tu penses à d'autres choses ↑

RCC53 : et en fait ma mère c'est toujours elle qui faisait la ménagère qui nous changeait tout le temps quand on était petit et tout ça et mon père a dit que c'était lui au juge tout ça pour qu'il est la garde quoi

⇒ La communication cela me fait penser à ma mère. C'est toujours elle qui faisait la ménagère qui nous changeait tout le temps quand on était petit et tout ça et mon père a dit que c'était lui au juge tout ça pour qu'il est la garde quoi

Transformation de la réponse négative de C à la question de M et reprise de la suite de la réponse de C

RCM54 : et toi ça t'a pas plus qu'il dise ça ↑

RCC54 : ah bah non il a menti

⇒ Et moi cela ne m'a pas plus qu'il dise ça, il a menti.

Reprise du verbe de la question de M et du thème dans la réponse de C

RCM55 : /// et sinon comment comment l'autre fois tu disais que tu l'insultais dans ta tête alors du point de vue de la / des échanges est-ce que tu pouvais raconter est-ce que tu peux est-ce que tu pouvais raconter pardon ce que tu faisais à l'école ou alors on te disait bah non est-ce que tu avais l'impression que tu pouvais raconter ↑

RCC 55: bah j'osais pas trop

⇒ Je n'osais pas raconter ce que je faisais à l'école

Suppression de la répétition (qui joue le rôle de confirmation pour M)

RCM56 : tu n'osais pas ↑///

RCC56 : non

Reprise de la réponse de C

RCM57 : comment ça se fait que tu n'osais pas tu as l'impression qu'il ne voulait pas t'écouter ou tu te disais si je raconte quelque chose cela va mal aller pour moi ↑

RCC 57: bah si je vais raconter quelque chose du coup il va se mettre en colère et il va parler que de ça et ça tout le temps et après il va commencer à boire

⇒ si je vais raconter quelque chose du coup il va se mettre en colère et il va parler que de ça et ça tout le temps et après il va commencer à boire

Reprise de la question de M dans la question de C

RCM 59: est-ce qu'il y avait des choses qui ne te plaisaient pas dans la communication ↑

RCC 59: euh fff des fois quand il parlait de ma mère ///

⇒ Des fois il y avait des choses qui ne me plaisaient pas dans la communication quand il parlait de ma mère

Suppression de la question de M et reprise de la réponse de C

RCM60 : il parlait comment ↑

RCC60 : euh // bah il disait il l'insultait quoi // des fois ils appelaient *(pluriel) comme ça pour l'insulter au téléphone ///*

⇒ il l'insultait. Des fois *ils appelaient* comme ça pour l'insulter au téléphone

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

RCM61 : quand toi tu vivais avec après le divorce ↑

RCC61 : oui

⇒ Quand je vivais avec après le divorce

Transformation de la réponse de C à la question de M

RCM62 : et avant quand vous viviez tous ensemble ↑

RCC62 : bah mon père était violent

⇒ Quand nous vivions tous ensemble, mon père était violent.

Suppression de la question de M, reprise de l'énoncé de C

RCM63 : et il lui parlait il lui disait des choses ↑

RCC 64: bah une fois on avait été au magasin avec ma mère et euh en fait on avait pris un grain de raison pour goûter pour voir si c'était bon et après pour mon père c'était ça tout ça quoi et après il a tapé ma mère (intonation)

⇒ une fois on avait été au magasin avec ma mère et euh en fait on avait pris un grain de raison pour goûter pour voir si c'était bon et après pour mon père c'était ça tout ça quoi et après il a tapé ma mère

Transformation de la réponse négative de C à la question de M

RCM 65: /// et il parlait / euh est-ce qu'il parlait / est-ce que par exemple il n'y avait que lui qui pouvait parler / ou vous vous pouviez parler ↑

RCC 65 : bah non des fois il nous disait de dégager ///

⇒ Nous nous ne pouvions pas parler, il nous disait de dégager.

Suppression de la question de M et reprise de l'énoncé de C

RCM66 : // et à table ↑

RCC66 : oh bah à table on parle pas (intonation)

⇒ à table on parle pas

Transformation de la réponse négative de C à la question de M et reprise de l'énoncé de C

RCM 67: parce que vous ne pouviez pas parler ↑

RCC 67: ah non / une fois quand on a été aussi avec mes parents mon père une fois à table une fois K a dit un mot à table on avait des petits pois dans les assiettes et il s'est levé il a la renverser sur la tête de mon frère (intonation)

⇒ Nous ne pouvions pas parler. Une fois quand on a été aussi avec mes parents mon père une fois à table une fois K a dit un mot à table on avait des petits pois dans les assiettes et il s'est levé il l'a renversé sur la tête de mon frère (intonation)

Transformation de la réponse de C à la question reformulée de M

RCM 68: // hum // il donnait des ordres aussi ou pas ↑

RCC68 : bah ça dépendait

RCM 70: ça dépendait des moments de la journée // cela dépendait de ce qu'il y avait à faire ↑

RCC 70: ouais voilà

⇒ Des fois il donnait des ordres suivant les moments de la journée, de ce qu'il y avait à faire

Transformation de la réponse négative de C à la question de M

RCM71 : et t'aimais bien recevoir des ordres ↑

RCC71 : (rire) non non

⇒ J'aimais pas recevoir des ordres.

Reprise de l'énoncé de C

RCM72 : (rire) c'était quel genre c'est est-ce que tu pourrais faire ça ma petite chérie C ou c'était ça fais ça (intonation plus dure) ↑

RCC 72: non il disait ça simplement en fait ↑

RCM73 : il disait ça simplement

RCC 73: ouais

⇒ Il disait ça simplement en fait

Transformation des réponses de C suite à l'acte directeur de M

RCM76 : des prénoms est-ce qu'il y avait des surnoms /// toi est-ce que tu avais un surnom ↑///

RCC76 : à l'école

RCM77 : ou chez toi ↑

RCC 77: à l'école on m'appelait cul rose de babouin

RCM 78: comment ↑

RCC78 : cul rose de babouin

⇒ A l'école, j'ai un surnom cul rose de babouin

Transformation de la réponse négative de C à la question de M et reprise de l'énoncé de C avec recontextualisation du thème

RCM 79: cela te plaisait ↑

RCC79 : non (dit plus fort) ou poisson pané parce que j'adorais ça et à la maison je sais plus

⇒ Cela me plaisait pas. Comme surnom, j'avais aussi poisson pané parce que j'adorais ça et à la maison je sais plus

Transformation de la question de M à la réponse de C (M enchaîne sur la maison)

RCM 80: est-ce qu'on t'appelait par ton prénom ↑

RCC80 : des fois

⇒ Des fois on m'appelait par mon prénom à la maison

Transformation de la réponse positive et des autres réponses de C à la question de M

RCM81 : est-ce que toi tu aurais bien aimé qu'on t'appelle un peu plus par ton prénom ou pas ↑

RCC81 : bah oui (dit sur un certain ton plus fort)

RCM82 : bah oui quand tu dis bah oui comme ça qu'est-ce que tu veux dire ↑

RCC 82: bah qu'il m'appelle plus par mon prénom ///

⇒ J'aurais aimé qu'il m'appelle plus par mon prénom

Suppression de la question de M reprise de l'énoncé de C

RCM83 : parce qu'il le faisait pas assez pour toi tu trouvais ↑

RCC 83: bah des fois il m'appelait euh /// toi viens là (change de voix) voilà quoi

⇒ Des fois il m'appelait : toi viens là

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

RCM84 : et toi tu aurais préféré qu'il te dise C viens ici (M a changé d'intonation plus douce) ↑

RCC84 : oh bah ouais ///

⇒ Et moi j'aurais préféré qu'il me dise C viens ici

Transformation de la réponse négative de C à la question de M

RCM 85: est-ce qu'il te disait des gros mots des insultes ↑

RCC 85: non

⇒ Il ne me disait pas de gros mots, d'insultes

RCM 101: est-ce que tu as vu comment cela se passait ailleurs dans des familles ailleurs ↑

RCC :101 non

⇒ Je n'ai pas vu comment cela se passait ailleurs dans des familles ailleurs.

RCM102 : t'avais pas vu / est-ce que tu avais des cousins des cousines des copines ↑

RCC :102 non

⇒ je n'avais pas de cousins, de cousines, de copines

RCM103 : non quand tu étais petite tu n'avais pas vu une différence entre ce qui se passait chez toi et ce qui se passait ailleurs ↑

RCC 103: non

⇒ Quand j'étais petite je n'avais pas vu une différence entre ce qui se passait chez moi et ce qui se passait ailleurs

Contextualisation d'un énoncé sur la mère sur l'unité transformations

RCC 110: ma mère a été opérée de là ils ont été obligés de lui mettre un tuyau

RCC 111: ma mère elle a écrit ce qu'elle disait

⇒ Les transformations, cela me fait penser à ma mère, elle a été opérée de là ils ont été obligés de lui mettre un tuyau, elle a écrit ce qu'elle disait

Reprise d'un énoncé en fin de rencontre avec suppression des questions de M

RCC152 : hum /// oui mais à Paris moi je ne serai plus là

RCM153 : pourquoi tu seras où ↑

RCC153 : je serai retournée dans ma famille

⇒ Pour le voyage à Paris, je ne serai plus là. Je serai retournée dans ma famille.

Transcodagedu récit autobiographique oral

La communication cela me fait penser à ma mère. C'est toujours elle qui faisait la ménagère qui nous changeait tout le temps quand on était petit et tout ça et mon père a dit que c'était lui au juge tout ça pour qu'il est la garde quoi. Et moi cela ne m'a pas plus qu'il dise ça, il a menti. Je n'osais pas raconter ce que je faisais à l'école. Si je vais raconter quelque chose du coup il va se mettre en colère et il va parler que de ça et ça tout le temps et après il va commencer à boire. Des fois il y avait des choses qui ne me plaisaient pas dans la communication quand il parlait de ma mère. Il l'insultait. Des fois ils appelaient *comme ça pour l'insulter au téléphone quand je vivais avec après le divorce. Quand nous vivions tous ensemble, mon père était violent. Une fois on avait été au magasin avec ma mère et euh en fait on avait pris un grain de raison pour goûter pour voir si c'était bon et après pour mon père c'était ça tout ça quoi et après il a tapé ma mère. Nous nous ne pouvions pas parler, il nous disait de dégager. A table on parle pas. Nous ne pouvions pas parler. Une fois quand on a été aussi avec mes parents mon père une fois à table une fois K a dit un mot à table on avait des petits pois dans les assiettes et il s'est levé il l'a renversé sur la tête de mon frère Des fois il donnait des ordres suivant les moments de la journée, de ce qu'il y avait à faire. J'aimais pas recevoir des ordres. Il disait ça simplement en fait. A l'école, j'ai un surnom cul rose de babouin Cela me plaisait pas. Comme surnom, j'avais aussi poisson pané parce que j'adorais ça et à la maison je sais plus. Des fois on m'appelait par mon prénom à la maison. J'aurais aimé qu'il m'appelle plus par mon prénom. Des fois il m'appelait : toi viens là. Et moi j'aurais préféré qu'il me dise C viens ici. Il ne me disait pas de gros mots, d'insultes. Je n'ai pas vu comment cela se passait ailleurs dans des familles ailleurs. Je n'avais pas de cousins, de cousines, de copines. Quand j'étais petite je n'avais pas vu une différence entre ce qui se passait chez moi et ce qui se passait ailleurs. Les transformations, cela me fait penser à ma mère, elle a été opérée de là ils ont été obligés de lui mettre un tuyau, elle a écrit ce qu'elle disait. Pour le voyage à Paris, je ne serai plus là. Je serai retournée dans ma famille.*

Transcodage de RO en RE : peu d'éléments

Transformation de la réponse positive de C à la question de M avec contextualisation

RTM16 : le temps des devoirs avant cela tu faisais tes devoirs tranquille ↑

RTC 16: oui

⇒ Avant le foyer, je faisais mes devoirs tranquille

Transformation des réponses de C aux questions de M

RTM17 : et le temps des fêtes parce que c'est l'époque ↑

RTC 17: c'était bien

RTM18 : et des anniversaires ↑

RTC 18: aussi

⇒ Et le temps des fêtes et des anniversaires, c'était bien.

RTM19 : t'as quel âge ↑

RTC19 : onze

⇒ J'ai onze ans

RTM20 : / c'est bientôt ton anniversaire ou c'est passé ↑

RTC20 : en janvier

RTM21 : c'est quand en janvier ↑

RTC21 : le 24

⇒ Mon anniversaire est le 24 janvier.

RE : *Avant le foyer, je faisais mes devoirs tranquille et le temps des fêtes et des anniversaires, c'était bien. J'ai onze ans. Mon anniversaire est le 24 janvier.*

Récit oral en RE4

En fin de rencontre, C énonce un ensemble d'éléments sur le vécu futur.

Reprise de l'énoncé de C

REC127 : l'audience elle est à rennes pour mon jugement

⇒ l'audience elle est à rennes pour mon jugement

Suppression de la question de M et reprise de l'énoncé de C avec reprise du présentatif

REM127 : c'est quand c'est bientôt ↑

REC128 : le trente

⇒ C'est le trente

Transformation de la réponse de C à la question de M

REM128 : et donc si tout se passe bien tu retournes chez euh ton père ↑

REC129 : ou ma mère

⇒ si tout se passe bien je retourne chez euh mon père ou ma mère

(…)

REM129 : ah bon et toi tu préfères aller où ↑

REC130 : chez les deux

⇒ Moi je préfère aller chez les deux

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM130 : ah bah ça c'est pas possible cela peut être une semaine l'un une semaine l'autre ou un autre ↑

REC131 : ouais

⇒ Cela peut être une semaine l'un et une semaine l'autre

Suppression des questions/réponses

REM131 : comme des enfants divorcés des fois c'est une semaine des fois c'est un mois des fois

REC132 : hein ils voient quand même l'autre parent

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM132 : ah bah oui bien sûr oui // ça c'est après // tu as demandé à aller une fois chez ta mère une fois chez ton père ↑

REC133 : ouais

⇒ J'ai demandé à aller une fois chez ma mère une fois chez mon père

Transformation de la réponse de C à la question de M

REM133 : la garde a été fixée directement chez ton père ↑

REC134 : c'est la juge qui a décidé

⇒ c'est la juge qui a décidé la garde

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM134 : il te demande ton avis ↑

REC 135: oui

⇒ Il me demande mon avis

Suppression de la question de M

REM135 : alors est ce que cela peut être ça une semaine chez l'un une semaine chez l'autre ↑

REC136 : hm oui mais il faut que mon père soit d'accord

⇒ il faut que mon père soit d'accord

Transformation de la réponse positive ou négative de C à la question de M

REM136 : ça te préoccupe ça ↑

REC137 : ouais

⇒ Ça me préoccupe ça

REM139 : tu seras pas tranquille ↑

REC140 : non

⇒ Je ne serai pas tranquille

REM140 : tu seras occupée à penser à autre chose ↑

REC141 : oui

⇒ Je serai occupée à penser à autre chose

Récit autobiographique oral

L'audience elle est à rennes pour mon jugement. C'est le trente. Si tout se passe bien je retourne chez euh mon père ou ma mère. Moi je préfère aller chez les deux. J'ai demandé à aller une fois chez ma mère une fois chez mon père. C'est la juge qui a décidé la garde. Il me demande mon avis. Il faut que mon père soit d'accord. Je ne serai pas tranquille le 29. Je serai occupée à penser à autre chose.

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale difficile

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

C ne répond pas tout de suite sur la relation difficile avec son père. Lors de l'unité *expérience familiale difficile*, sa réponse est une réponse négative à l'acte directeur du récit oral, puis lorsque M aborde les actions et réactions, C indique qu'il faut qu'elle réfléchisse autrement dit cela signifie soit qu'elle va réfléchir dans la rencontre, soit qu'elle va réfléchir plus tard. Elle commencera un récit oral dialogal en RRC44 après que M ait abordé les actions et réactions. La relation difficile que C évoque est alors celle avec son père (groupe nominal relationnel possessif *mon père*) ; toutefois, elle emploie la modalité du possible avec l'adverbe *peut-être*

RRC 44: hum ////// peut-être mon père ///

M cherche à définir la relation difficile avec le père. Elle questionne sur les personnes concernées : question alternative *ou* et avec préposition *avec* + forme forte *toi* référant à C.

RRM46 : avec toi ou avec euh ↑

RRC46 : mon frère

Dans la mesure où C fait une intervention réactive initiative en informant sur une personne de sa fratrie : possessif *mon* + substantif *frère*, M questionne sur les personnes : elle fait une interrogation en écho de l'énonciation de C et questionne sur elle : question intonative avec la forme négative *pas*, préposition *avec* + forme forte *toi*. C fait une intervention réactive initiative en évoquant les personnes concernées : groupe nominal *les deux* qui renvoient donc à elle et son frère. C n'a qu'un frère et qu'il est placé dans le même foyer qu'elle.

RRM47 : ton frère / pas avec toi ↑

RRC47 : les deux

Dans la suite de l'échange, M cherche à déterminer la nature des relations pour C. Elle fait une intervention interrogative sous forme intonative en reprenant le thème de la rencontre et de la première unité thématique du schéma sous forme verbale. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *les relations étaient difficiles*. Dans la mesure où elle a parlé du père, cela signifie que *les relations avec le père étaient difficiles pour elle et son frère*.

RRM 48: les relations étaient difficiles ↑

RRC48 : oui

M poursuit en demandant à C de qualifier la relation : C est invité à prendre un mot de son vocabulaire : terme interrogatif *qu'est-ce que* + mettre au conditionnel deuxième personne du singulier + conjonction *comme* + groupe nominal *autre mot que difficile*.

RRM49 : qu'est-ce que tu mettrais comme autre mot que difficile ↑

RRC49 : euh

Face à la réponse hésitante de C, M reformule sa question qui invite C a donné un mot : conjonction *si* + forme verbale à l'imparfait, groupe nominal complément avec le substantif *sens* qui renvoie à mot. M ne propose pas d'emblée d'autres mots, et attire C sur un mot qui ne soit pas *difficile*, utilisé par M : emploi de l'adjectif *autre* en RRM49 et RRM50.

RRM50 : si tu avais un autre mot à donner / pour toi / pour le sens que cela a pour toi ↑

RRC50 : je sais pas

Dans la mesure où la réponse de C est de l'ordre du non-savoir qui équivaut à *je ne sais pas dire*, M reprend en écho l'énonciation de C et l'adjectif *difficile* en lui demandant de l'évaluer : verbe *suffire*. C fait une intervention réactive phatique avec l'interjection hum.

RRM51 : tu sais pas / difficile cela te suffit ↑

RRC 51: hum

Finalement, M propose des termes : conjonction *si* qui laisse à C le choix + quatre termes, un hyperonyme *stressant* et des adjectifs hyponymiques *pénible, inquiétant* et *triste*. C reprend un adjectif proposé par M : *pénible*. Afin de confirmer ce choix, M en propose un autre : adjectif *méchant*. C répète l'adjectif choisi avant, elle suit son propos. M le répète alors en écho et C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*.

RRM52 : si je dis stressant pénible inquiétant euh triste ↑

RRC52 : pénible

RRM53 : méchant ↑

RRC53 : pénible

RRM54 : pénible ↑

RRC54 : oui

M enchaîne alors sur les actions et réactions avec sa question : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *réagir* au passé composé. Elle reformule sa question avec le verbe *penser* qui renvoie à la catégorie *apprendre*. Face à l'absence de réponse de C, M reformule les actions et réactions avec des opérations cognitivo-discursives : locutions verbales *se dire c'est normal, se poser des questions, se dire pourquoi pourquoi c'est comme ça*. M commence une phrase avec la conjonction *parce que* et C l'interrompt en reprenant sur la conjonction *parce que* ; son énoncé se fait dans un souffle sans respiration. Son intervention réactive est initiative car elle informe M de plusieurs éléments

Une situation : le divorce des parents avec le verbe *séparer*

Une date de cette situation : groupe complément de temps *depuis quatre ans*

Une relation difficile entre les parents : reprise anaphorique des parents par le pronom personnel pluriel *ils* + verbe *s'entendre* sous forme négative *pas*

Une relation difficile pour les enfants : conséquence exprimée avec la locution adverbiale *du coup* + nous référant à C et son frère + référence à la difficulté *subir*.

RRM55 : oui d'accord pénible / / alors est-ce que tu as réagi tu as pensé dans ta tête des choses / euh est-ce que tu as pensé ↑

RRC55 : /////

RRM56 : est-ce que tu t'es dit c'est normal est-ce que tu t'es posée des questions est-ce que tu t'es dit pourquoi pourquoi c'est comme ça parce que ↑ (interrompue)

RRC56 : parce que mes parents sont séparés depuis 4 ans // et ils s'entendent pas et du coup bah c'est nous qui subissons (dans un souffle sans respiration) ////

M cherche à situer le lieu de vie de C et de son frère avant le placement : verbe *vivre* à l'imparfait + complément de lieu préposition *avec* + reprise anaphorique du père avec le pronom *lui*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *nous vivions avec lui*.

RRM57 : vous viviez avec lui ↑

RRC57 : oui

En utilisant la conjonction *parce que*, C attribue une cause à l'expérience difficile qu'elle vit : la cause est la séparation.

Actions / réactions de C

Apprendre = comprendre, soutien social, projet

M poursuit ce récit oral dialogal par les actions. C emploie le terme *subir*, M cherche si elle a développé des actions

Question avec le terme interrogatif *comment* + verbe *réagir* au passé composé

Question avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbes *réagir* et *penser au passé composé*

Deux questions intonatives : verbe *savoir* + verbe *comprendre*

C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *j'ai compris*. Autrement dit, elle a développé une compréhension de la situation.

RRM58 : d'accord et toi comment t'as réagi est-ce que t'as réagi est-ce que tu as pensé à des choses // donc là tu sais pourquoi // tu as compris la situation ↑

RRC58 : oui

M poursuit sur les actions : question avec terme interrogatif *est-ce que* + verbe *aider*, verbe *aider* suivi de plusieurs propositions verbales à travers l'énumération des locutions verbales *à penser à autre chose, à te protéger, à réagir*. C fait une intervention réactive sur le registre de la modalité du non-savoir : *je sais pas*.

RRM60 : (…) est-ce que toi il y a des choses qui t'aident qui t'ont aidé à penser à autre chose à te protéger à réagir ↑

RRC60 : je sais pas

M reformule alors sa question : terme interrogatif *est-ce que* + référence à une personne indéfinie *quelqu'un autour de toi* + indication du lien avec cette personne avec le verbe *aimer* et l'adverbe *beaucoup*. C fait une intervention réactive avec un énoncé minimal définissant la personne avec le groupe nominal référant à sa mère *ma maman*.

RRM61 : est-ce qu'il y a quelqu'un autour de toi que tu aimes beaucoup ↑

RRC61 : ma maman

M cherche à déterminer l'évaluation de C en utilisant le verbe *aider* utilisé en RRM60, C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*. Toutefois, cette question est au présent ; M repose la même question mais à l'imparfait, l'intervention réactive de C est

positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *cela me faisait du bien quand j'allais la voir*. Ici, M se pose la question suivante : si les parents sont divorcés et si C vit avec son père, quelles sont les relations entre C et sa mère ?

RRM63 : /// ça t'aide d'aller la voir cela te fait du bien ↑

RRC63 : oui

RRM64 : cela te faisait du bien quand tu allais la voir ↑

RRC64 : oui

La mère semble jouer ici un soutien émotionnel pour C. M poursuit le récit oral dialogal sur les actions avec la catégorie *avoir un projet* qui est énoncée à travers la locution *avoir des enfants* et la citation emblématique. C fait une intervention réactive négative avec la locution verbale *avoir envie* de sous forme négative *pas* + groupe verbal complément *d'avoir des enfants*. Bien que cette phrase soit énoncée au présent, elle répond à une question qui se réfère au passé avec l'emploi de l'imparfait et elle implique d'y avoir penser.

RRM70 : est-ce que tu te disais bah moi plus tard est-ce que tu pensais à avoir des enfants par exemple et tu te dis bah moi je ferai pas comme ça ↑//

RRC 70: j'ai pas envie d'avoir d'enfant

M est toujours à l'initiative du récit oral dialogal : question avec le terme interrogatif *est-ce que*. Les questions de M portent sur la gestion du ressenti : locution verbale *avoir de la peine*, verbe *pleurer*, citation emblématique avec deux réactions : verbe *pleurer* à la forme négative et verbe *pleurer* en complément d'un groupe verbal avec la modalité du *vouloir* à la forme négative exprimant ici une décision.

RRM71 : est-ce que tu avais de la peine est-ce que tu pleurais et au fur et à mesure tu te dis non moi je ne pleure plus je ne veux plus pleurer ↑

C fait une intervention réactive interjective que M ne réussit pas à interpréter. Elle propose une interprétation en reformulant l'interjection *hum* par le mot phrase *oui* sous forme de question intonative. C fait une intervention réactive en écho en reprenant ce mot phrase sous forme déclarative. M veut déterminer la réaction positive de C puisqu'elle a proposé plusieurs ressentis dans sa question en RRM71 : reprise du mot phrase *oui* + terme interrogatif *à quoi*. C fait alors un énoncé minimal par un syntagme nominal sans complément. M interprète cette réponse en reproposant les éléments proposés dans sa réplique précédente. C fait alors une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *je pleurais et après je pleure plus*.

RRC71 : hum

RRM72 : oui ↑

RRC72 : oui

RRM73 : oui à quoi ↑

RRC73 : euh dernière chose

RRM74 : tu pleurais et après tu ne pleure plus ↑

RRC74 : oui

M poursuit le récit oral dialogal sur une autre action : elle renvoie à l'action *adopter une attitude* avec les verbes *regarder, fixer, chanter* et les compléments de manière *parterre, dans les yeux*. C fait une intervention réactive initiative : elle reprend une proposition de M et avance une autre action avec la locution verbale *insulter dans ma tête*. M fait une pause puis questionne sur le ressenti de cette action : locution verbale *faire du bien*. C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* qui équivaut à *cela me faisait du bien quand je le faisais*.

RRM75 : est-ce que t'as fait comme Brasse Bouillon tu regardes dans les yeux / tu fixes / tu regardes parterre ou dans ta tête tu chantes euh est-ce que ↑

RRC75 : je regarde parterre et je l'insulte dans ma tête (rire)

RRM76 : //// oui /// cela te faisait du bien quand tu le faisais ↑

RRC76 : (rire) ouais

Toutefois, s'agit-il ici dans la question de M d'*adopter une attitude* dans la mesure ou s'agit-il de la catégorie *définir* ? Il ne semble pas puisque les propos de C ne font pas référence aux termes eux-mêmes d'une recomposition identitaire ou d'un retournement sémantique. De plus, adopter une attitude est la stratégie de coping de l'apprentissage qui s'installe face à la répétition et de la gestion du ressenti. C emploie le présent de narration qui peut renvoyer à une situation qui se répète. La reformulation de sa réponse positive montre qu'elle gère le ressenti. Ceci doit être associé au fait qu'elle a évalué la situation : elle dit l'avoir comprise et avec le fait qu'elle gère la situation en ne pleurant plus. Ne plus pleurer signifie développer une stratégie centrée sur l'émotion compte tenu de ses ressources et de sa possibilité à changer la situation. C ne peut pas changer la situation.

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

C dit que la relation est difficile avec son père ; cette relation est qualifiée de pénible. C a compris que c'est elle et son frère qui subissent le fait que les parents ne s'entendent pas depuis quatre ans. Elle avait sa mère autour d'elle qu'elle aime beaucoup ; elle allait la voir et cela lui faisait du bien. Elle n'a pas envie d'avoir d'enfants. Elle gérait son ressenti : pleurer, adopter une attitude lui faisait du bien.

L'expérience familiale communicationnelle difficile en RC2

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile : le rapport au temps

L'expérience familiale communicationnelle pour C a déjà été abordée en RR1 puisque C fait référence aux termes d'adresse avec l'insulte. La communication renvoie à différentes catégories qu'il faut suivre grâce au mouvement du discours puisque l'hétérobiographique a été abordée à la suite. La communication est par ailleurs d'emblée située dans le temps par C. Ce récit oral dialogal porte sur plusieurs moments :

la parole et l'action du père en lien avec la situation passée du divorce.

la parole du père avant le placement.

C évoque une expérience familiale difficile avec la parole du père autrement dit il s'agit de la catégorie *certaines paroles*. Alors que M lance le récit oral, C répond sur le moment du divorce

Emploi de l'imparfait

Discours indirect du père

Expression du but de ce discours avec le moment du divorce : conjonction *pour que*

Référence au divorce : substantifs *garde* et *juge*

RCM53 : par rapport à ton vécu familial la communication sur des éléments que j'ai pu dire ou sinon si tu penses à d'autres choses ↑

RCC53 : et en fait ma mère c'est toujours elle qui faisait la ménagère qui nous changeait tout le temps quand on était petit et tout ça et mon père a dit que c'était lui au juge tout ça pour qu'il ait la garde quoi

Certaines paroles : mentir

M veut savoir ce que pense C des paroles de son père : question intonative avec le verbe *plaire* sous forme négative. C fait une intervention réactive et initiative avec le mot phrase *non* avec une interjection exclamative *ah bah*. Cette intervention équivaut à *ah bah cela ne m'a pas plus*. La suite de son intervention informe M sur ce qu'elle en pense : elle qualifie la parole de son père avec l'emploi du verbe de parole *mentir* au passé composé.

RCM54 : et toi ça t'a pas plus qu'il dise ça ↑

RCC54 : ah bah non il a menti

C a onze ans au moment de la rencontre RR1. La séparation entre les parents a eu lieu il y a quatre ans et cela fait quatre ans qu'elle vit avec le père (information donnée par un éducateur).

Avoir le droit de parler et vivre certaines situations de communication

M poursuit sur la catégorie *avoir le droit/le pouvoir de parler* avec l'emploi du substantif *échange*, question avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *raconter* qui fait référence aux épisodes du retour de l'école, verbe *parler*. C fait une intervention réactive négative avec le verbe à l'imparfait *oser* à la forme négative *pas trop*. M reprend ce propos dans son interrogation en écho, C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non.*

RCM55 : /// et sinon comment comment l'autre fois tu disais que tu l'insultais dans ta tête alors du point de vue de la / des échanges est-ce que tu pouvais raconter est-ce que tu peux est-ce que tu pouvais raconter pardon ce que tu faisais à l'école ou alors on te disait bah non est-ce que tu avais l'impression que tu pouvais parler ↑

RCC 55: bah j'osais pas trop

RCM56 : tu n'osais pas ↑///

RCC56 : non

M poursuit sur ce thème qu'elle interroge tout d'abord avec le terme interrogatif *comment*, puis qu'elle situe dans une question alternative introduite par la coordination *ou*. C fait une intervention réactive initiative : elle donne ici l'état de son père en rapport avec la parole qu'elle peut tenir. En évoquant l'état du père, ses réactions, elle rapporte alors non pas uniquement *avoir le droit/le pouvoir de parler* mais aussi *vivre certaines situations de communication* puisque sa parole entraîne des conséquences qui se répètent :

Sa parole : conjonction *si* + futur proche *aller* avec le verbe infinitif *raconter*.

Conséquence de sa parole sur le père : locution adverbiale *du coup* + futur proche *aller* avec le verbe infinitif *se mettre en colère*, futur proche *aller* avec le verbe infinitif *parler* avec négation restrictive elliptique avec l'élément *que*, conséquence dans le temps avec le complément temporel qui renvoie à une répétition *tout le temps* et autre conséquence : avec le verbe *boire*.

RCM57 : comment ça se fait que tu n'osais pas tu as l'impression qu'il ne voulait pas t'écouter ou tu te disais si je raconte quelque chose cela va mal aller pour moi ↑

RCC 57: bah si je vais raconter quelque chose du coup il va se mettre en colère et il va parler que de ça et ça tout le temps et après il va commencer à boire

M pose la question à C en rapport avec le vécu avec le père et non du vécu avec le père avant le divorce. Il semble bien que C réponde sur cette temporalité puisqu'elle utilise le futur proche.

Certaines paroles et termes d'adresses

M change de thème dans la réplique suivante : sa question est large avec le groupe nominal indéfini *des choses.*

RCM 59: est-ce qu'il y avait des choses qui ne te plaisaient pas dans la communication ↑

La réponse de C se situe dans deux catégories :

dans certaines paroles : verbe *parler de*

RCC 59: euh fff des fois quand il parlait de ma mère ↑///

dans termes d'adresse : verbe *insulter*

RCC60 : euh // bah des fois il disait il l'insultait quoi // des fois ilzappelaient *(pluriel liaison) comme ça pour l'insulter au téléphone ///*

Il y a un rapport au temps avec l'imparfait, la locution nominale temporelle *des fois*. Ainsi, par ses réponses, C confirme la situation difficile entre le père et la mère puisque l'objet des insultes est la mère.

Violence physique sur la mère

M change de thème en remontant au moment avant le divorce : adverbe *avant* + verbe *vivre* à l'imparfait deuxième personne du pluriel *vous* + adverbe *ensemble*

RCM62 : et avant quand vous viviez tous ensemble

C fait deux interventions réactives informatives sur le père

C qualifie son père : verbe *être* à l'imparfait ayant pour sujet *mon père* + adjectif *violent*

RCC62 : bah mon père était violent

C raconte une scène et l'aboutissement : verbe *taper* au passé composé et la victime des coups avec le groupe nominal *ma mère*.

RCC 64: bah une fois on avait été au magasin avec ma mère et euh en fait on avait pris un grain de raisin pour goûter pour voir si c'était bon et après pour mon père c'était ça tout ça quoi et après il a tapé ma mère (intonation)

Pouvoir parler

M change de thème mais toujours sur le père : elle conclut sur le pouvoir de parler. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* puis initiative ; elle informe M d'une parole de son père : verbe *dire* à l'imparfait + verbe infinitif *dégager*.

RCM 65: /// et il parlait / euh est-ce qu'il parlait / est-ce que par exemple il n'y avait que lui qui pouvait parler / ou vous / vous pouviez parler ↑

RCC 65 : bah non des fois il nous disait de dégager ///

M poursuit sur le thème de la parole avec une situation de communication : le lieu du repas : substantif *table*.

RCM66 : // et à table ↑

C fait une intervention réactive initiative négative et exclamative : interjection *oh bah* + reprise de l'énoncé de M + verbe *parler* sous forme négative *pas*. Le pronom personnel *on* renvoie à C et son frère ; c'est la suite des propos qui permet de le déterminer. En effet, M repose la question du pouvoir de parler : modalité *pouvoir* deuxième personne du pluriel *vous*. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* précédé d'une interjection *ah* puis elle raconte une scène à table renvoyant à l'action du père

Action dans le temps d'avant le divorce : adverbe de temps *quand* + verbe *être* au passé composé + groupe complément *avec mes parents*.

Action dans un espace-temps : *à table*

Action en lien avec une parole du frère : verbe de parole *dire* au passé composé dont le sujet est le frère cité par son prénom

Action du père sur le frère : verbe *renverser* + indication de ce qu'il a renversé groupe nominal *des petits pois* et où avec la préposition *sur* dans le groupe nominal *sur la tête*.

RCC66 : oh bah à table on parle pas (intonation)

RCM 67: parce que vous ne pouviez pas parler

RCC 67: ah non / une fois quand on a été aussi avec mes parents mon père une fois à table une fois K a dit un mot à table on avait des petits pois dans les assiettes et il s'est levé il a la renverser sur la tête de mon frère (intonation)

Ainsi, une parole de C ou de K entraînent des conséquences pour eux et sur le père.

Certaines paroles

M revient sur la catégorie *certaines paroles* avec l'item *ordre*. Dans la mesure où C fait une intervention réactive avec le verbe *dépendre*, M doit déterminer cette réponse.

RCM 68: // hum // il donnait des ordres aussi ou pas ↑

RCC68 : bah ça dépendait

M fait une intervention interrogative alternative en proposant deux éléments : le temps et les actions. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et le démonstratif *voilà*.

RCM 70: ça dépendait des moments de la journée // cela dépendait de ce qu'il y avait à faire ↑

RCC 70: ouais voilà

Termes d'adresse

M revient sur les termes d'adresse avec le prénom. Elle pose une question alternative à C avec la locution *ou pas*. C fait une intervention réactive exclamative *bah oui*. M interroge alors C sur son énonciation : elle la reprend, la commente avec la locution *comme ça* et la question avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe *dire* à l'infinitif. La question de M est située dans un temps précédent le placement avec le conditionnel.

RCM81 : est-ce que toi tu aurais bien aimé qu'on t'appelle un peu plus par ton prénom ou pas ↑

RCC81 : bah oui (dit sur un certain ton plus fort)

RCM82 : bah oui quand tu dis bah oui comme ça qu'est-ce que tu veux dire ↑

C reformule alors sa réponse : en utilisant l'adverbe *plus* pour qualifier la manière dont elle veut que son père l'appelle.

RCC 82: bah qu'il m'appelle plus par mon prénom ///

C décrit ensuite la manière :

Dans le temps : groupe nominal *des fois* et imparfait

Verbe *appeler* + description de la manière par une citation emblématique : *toi viens là*

RCM83 : parce qu'il le faisait pas assez pour toi tu trouvais ↑

RCC 83: bah des fois il m'appelait euh /// toi viens là // voilà quoi

M l'interroge sur son évaluation de cette appellation : question intonative + verbe *préférer* au conditionnel + proposition d'une appellation par une citation emblématique. C fait une intervention réactive positive exclamative.

RCM84 : et toi tu aurais préféré qu'il te dise C viens ici ↑

RCC84 : oh bah ouais ///

C semble avoir analysé la situation de communication avec le père : elle ne parle pas parce que ses paroles ont des conséquences. Elle a su analyser le lien de cause à effets entre les paroles qu'elle peut tenir et les conséquences pour elle. Elle met en lien les éléments. Plus que dans une attribution causale, elle semble dans l'attribution de sens : elle fait le lien de cause à effets

Lien des paroles du père et effet sur elle pour la garde,

Lien de ses paroles et effets sur le père et en retour sur elle,

Lien des paroles de son frère et effets sur le père avec en retour sur le frère,

Lien des actes de la mère et des effets sur le père et en retour sur la mère.

Actions-réactions

C a-t-elle réagi face à l'expérience familiale communicationnelle difficile ? Cette question se pose pour plusieurs raisons

lorsque M lui pose la question de ses réactions, C ne répond pas

RCM99 : (…) est-ce que toi tu réagissais est-ce que tu pensais est-ce que pour toi c'était normal ce qui se passait ↑

RCC99 : ///

Lorsque M lui pose la question stéréotypée du souvenir avec la négation *plus*, C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RCM 100: tu ne te souviens plus ↑

RCC 100: non

Lorsque M lui pose la question avec la catégorie *apprendre* formulée avec le verbe *voir* à l'imparfait en RCM101 et en RCM103 avec l'emploi du substantif *différence*, C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RCM 101: est-ce que tu as vu comment cela se passait ailleurs dans des familles ailleurs ↑

RCC 101 : non

RCM103 : non quand tu étais petite tu n'avais pas vu une différence entre ce qui se passait chez toi et ce qui se passait ailleurs ↑

RCC 103: non

Toutefois, il semble que C ait réagi face à la communication :

en RR1, C a évoqué une action sur la communication : celle de regarder parterre et d'insulter son père dans sa tête, action qui lui fait du bien.

En RC2, elle qualifie les paroles du père et ses actions : emploi du verbe *mentir*, de l'adjectif *violent*. Si elle qualifie, c'est qu'elle y a déjà réfléchi et pensé avant la rencontre avec M. Ainsi, en le qualifiant, n'y a-t-il pas ici la marque d'un apprentissage : apprentissage de conduites langagières. Elle associe ses propos avec une situation : elle évalue une situation en évoquant tout d'abord une situation familiale, ensuite, le discours rapporté du père à une personne qui a le pouvoir de décider et le résultat. Par effet de miroir, en évoquant le mensonge de son père, elle est celle qui détient la vérité et qui la dit à M. Elle dit à M ce qui est vrai et ce qui est faux. Elle se fait locutrice et énonciatrice. Elle rapporte des propos et elle dit ce qu'elle en pense. Peut-être peut émerger dans l'interaction une stratégie identitaire puisque par ce propos, elle entame une recomposition identitaire : sans employer le substantif menteur, elle dit qu'il a menti. Or, dans son histoire fictionnelle, *C fait dire à la mère : les mensonges, ça suffit !* (voir plus loin l'analyse). Elle dit plus loin que le juge lui demande son avis mais elle ne dit pas lui avoir dit que le père a menti et lorsqu'elle évoque son choix pour la garde, elle rappelle qu'il faut que le père soit d'accord. Autrement dit, C peut avoir un choix, un projet mais il peut être soumis à la décision du père. C apparaît sous la contrainte de la parole du père.

Elle rapporte certaines paroles et certaines situations de communication. En les rapportant, elle montre qu'elle a compris qu'il ne fallait pas parler sinon il y aurait des conséquences avec le père. En les rapportant aussi, elle montre qu'elle a adopté une attitude : notamment à table, on ne parle pas car elle a compris que si elle parlait, il y aurait des conséquences.

Elle exprime un ressenti passé notamment lorsque le père insulte la mère.

C semble avoir compris qu'elle ne pouvait pas réagir par la parole, elle adopte donc une attitude en insultant dans sa tête.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

En reprenant les éléments énoncés en RR1 et en RC2, la communication pour C semble effectivement être une expérience familiale difficile avec le père. Le père est le locuteur principal qui ment, empêche de parler, est violent, boit. Les paroles des enfants ont des conséquences sur le comportement du père et sur eux. La communication est directement en lien avec le temps.

L'expérience temporelle familiale difficile

C ne fait pas de récit oral sur le temps. Toutefois, le temps est celui de la famille avant la séparation des parents et après la séparation et donc avec le père. En évoquant en RC2, les conséquences de ses paroles, C évoque l'état de l'adulte : son père boit. Le fait de ne pas pouvoir parler tient compte de cet état. De même, le moment du repas n'est pas un moment où C et son frère parlent.

L'expérience familiale spatiale difficile

C ne fait pas de récit oral sur l'espace. Toutefois, à la demande de M, C précisera les personnes présentes dans la famille et particulièrement celles qui insultaient la mère au téléphone. Ainsi, l'espace est celui d'une famille élargie après la séparation.

Dans la mesure où C emploie le pluriel en RC2, M reprend ce pluriel à travers la liaison du verbe et du pronom personnel pluriel de troisième personne et le discours direct et l'interroge en explicitant sa question : énoncé métalinguistique *je pose la question*.

REM80 : et dans l'espace familial avec ton père il y avait plusieurs personnes ou pas / tu sais pourquoi je pose la question ↑

REC81 : non

REM81 : parce que tu as dit j'ai écouté t'as dit il za ils zappelaient ma mère

REC82 : hm

M interroge donc sur le nombre avec l'adverbe *plusieurs*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

REM82 : il y avait plusieurs personnes dans l'espace familial avec ton père ↑

REC 83: oui

M reprend alors sa question que C termine dans la réplique suivante en énumérant les différents membres de sa famille.

REM83 : il y avait ↑

REC 84: ma marraine ma tata mon papi ma mami et mon père

M s'enquiert de savoir si ces personnes étaient dans le même endroit : emploi du substantif *espace familial* en REM82 et verbe *vivre* deuxième personne du singulier + adjectif *tous* + adverbe *ensemble* dans sa question intonative. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

REM84 : vous viviez tous ensemble ↑

REC85 : ouais

M cherche à déterminer la place de C dans cet espace familial : démonstratif *cela* + locution verbal *se passer bien* dans sa question. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

REM85 : et c'est comme Barbara il y avait plusieurs personnes / cela se passait bien pour toi avec toutes ses personnes là ↑

REC86 : oui

Finalement, M interroge sur les personnes qui insultaient sa mère : présentatif *c'est* + terme interrogatif *qui*. C répond par une interjection *hm* alors M reprend le propos de C par une citation emblématique. C répond à nouveau par une interjection *hm*. M justifie sa question par un énoncé métalinguistique : verbe *se permettre de le dire* + conjonction *parce que*. Finalement, C répond en nommant un membre de sa famille à savoir la grand-mère à travers le substantif *mami*.

REM91 : alors qui c'est qui insultait ta mère ↑

REC92 : hm

REM92 : tu me disais ils appelaient ma mère pour l'insulter ↑

REC 93: hm

REM93 : je me permets de le dire parce que tu me l'as dit et tu m'as dit que cela ne te plaisait pas alors c'était qui ↑

REC 94: ma mami

M enchaîne directement sur les actions et réactions de C et particulièrement sur la gestion du ressenti avec le verbe *plaire* dans sa question intonative. C fait une intervention réactive négative par le mot phrase *non*. M poursuit sur les actions avec le verbe *penser* qui renvoie à la catégorie *apprendre*. C fait d'abord une réponse de *non savoir je sais pas* puis une réponse de non souvenir avec la forme négative *je sais plus*. M poursuit son questionnement en proposant des alternatives : *mettre en colère, faire de la peine, se dire*. Finalement, C énonce un ressenti : verbe *aimer* à l'imparfait sous forme négative *pas* répété deux fois.

REM94 : ta mami / et toi cela te plaisait ↑

REC 95: non

REM95 : tu pensais à quoi quand ils le faisaient ↑

REC 96: hm je sais pas je sais plus

REM96 : quand tu disais cela te plaisait pas cela te mettait en colère cela te faisait de la peine tu te disais n'importe quoi ↑

REC 97: j'aimais pas j'aimais pas

Situation de vie après et transformations

L'expérience du foyer : une situation agréable ?

Partir ou le rapport à un espace-temps

Y a-t-il stress pour C d'être placée au sens de menace de son bien-être ? Elle ne le manifeste pas de manière visible et verbale. Le stress peut-il se comprendre par inférence ? Lorsque M aborde la situation de vie après en RR1, C ne parle pas du foyer, elle n'emploie pas le terme, elle ne parle pas de ses activités ; elle fait référence

au départ : verbe *partir* en RRC85

à la non-durée avec l'adjectif *provisoire* dans le groupe nominal *placement provisoire*.

à une délimitation dans le temps de sa présence : énoncé d'un mois *avril* avec l'adverbe temporel *jusque*

à des points de repères temporels : énoncé d'un mois *janvier* et d'un événement en référence au placement avec le substantif *audience*,

RRM85 : (…) // la situation de vie (interrompt)

RRC85 : bah il y a un placement provisoire // jusqu'en avril / en janvier il y aura une audience pour savoir si on pourra partir plus tôt ou pas euh ///

En RC2, alors que M parle du voyage à Paris prévu en juin, C évoque à nouveau le thème du départ et précisément de son absence du foyer : verbe *être* au futur à la forme négative première personne du singulier + déictique spatial *là* référant au foyer.

RCM152 : (…) parce qu'après pour aller à Paris il faut que tu en aies une ↑

RCC152 : hum /// oui mais à Paris moi je ne serai plus là

En RE4, M reprend au discours indirect l'idée énoncée par C sur son départ en avril, C reprend en proposition une alternative avec la coordination *ou* et l'indication d'une autre date avec l'énoncé d'un mois.

REM 103: (…) tu m'as dit que tu repartiras en avril / il y aura quelque chose en avril ↑

REC 104: ou peut être en janvier

Ce n'est d'ailleurs qu'en RP5 lors que jeu du *qui suis-je ?* que C se situe dans l'espace du foyer : verbe *être* + groupe complément nominal préposition *dans* + déterminant *un* + substantif *foyer*

RPC 116: (…) /// je suis dans un foyer euh

Enoncé de son ressenti : signaux voco-accoustiques

C manifeste dans la communication verbale et non-verbale son ressenti. En RR1, lors du choix des catégories, comme elle met du temps, d'un côté, M émet une hypothèse qu'elle soumet à C : conjonction *si* + adjectif *facile* + forme forte *toi* et de l'autre, M lui propose un choix : modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe *mettre* à l'infinitif + énoncé de la catégorie *foyer*. L'intervention réactive de C est en même temps une intervention initiative, elle informe M de son ressenti : interjection *ah non*, mot phrase *non* énoncé avec une voix plus forte et plus haute.

RRM135 : si c'est plus facile pour toi tu peux mettre foyer ↑

RRC 135: ah non non (voix plus forte et plus haute)

M reprend l'énonciation de C avec une intonation comparable et la questionne : terme interrogatif *pourquoi*. C ne répond pas sur cette question, elle reprend son choix d'une voix ferme.

RRM 136: pourquoi non ↑ / ah non pas foyer (change de voix pour reprendre celle de C)

RRC 136: on laisse sa famille (voix ferme)

Toutefois, C change ce choix lors de la narration mais ce changement se fait avec un commentaire verbal et non-verbal : locution adverbiale *de toute façon* + présentatif *c'est* + démonstratif *ça* qui renvoie à la réalité et elle soupire.

RRM 142: tu changes alors ↑

RRC 142: oui de toute façon c'est ça (pfff)

En RE4, lorsque C évoque son possible départ en janvier (adverbe *peut-être*), M reprend l'énoncé de C en ajoutant l'adverbe *définitivement*. C réagit à cet adverbe par un mot phrase prononcé avec déformation et satisfaction car accompagné d'un large sourire.

REM 103: (…) tu m'as dit que tu repartiras en avril / il y aura quelque chose en avril ↑

REC 104: ou peut être en janvier

REM104 : peut être en

REC 105: peut être en janvier

REM105 : définitivement du foyer ↑

REC 106: ouiche (avec un sourire)

De même quelques répliques plus loin, C manifeste une satisfaction avec une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* accompagné d'un sourire franc à la question de M du départ de C :

REM145 : et là c'est à toi de décider donc tu veux dire que tu peux partir le 30 janvier ↑

REC146 : ouais (sourire franc)

L'audience ne donnera pas les effets espérés pour C, FFSER informe M que C a beaucoup pleuré et est restée dans sa chambre. Une autre éducatrice a dit à M qu'il a fallu parler longtemps avec elle pour la calmer.

La situation de vie après : la famille pendant le placement ?

La préoccupation de C

La famille est-elle une situation de stress pour C pendant le placement ? Comme cela vient d'être évoqué, C parle du départ du foyer. Toutefois, son départ renvoie à une situation familiale qui n'est pas simple pour C puisqu'elle évoque d'abord le retour chez le père en

RR1 et le retour dans sa famille en RC2. Au delà du retour c'est-à-dire du départ du foyer, il semble que le lieu soit sinon un stress au moins une préoccupation pour C.

Lors du récit oral au moment de l'unité *transformations*, M évoque la catégorie *actions reprises* à travers la catégorie *avoir un projet* qu'elle questionne avec le terme interrogatif *est-ce que* et énoncée sous forme verbale à la deuxième personne du singulier. L'intervention réactive et initiative de C renvoie à la famille : avec le groupe nominal *garde alternée* puisque cela renvoie, implicitement par un savoir partagé, à la garde des enfants par les parents.

RRM95 : est-ce qu'il y a des choses que tu vois dans transformation des choses est-ce que tu as des projets est-ce que ↑

RRC95 : euh qu'il y ait une garde alternée // euh // ///////

Avec l'emploi de ce substantif, C informe donc M de son envie d'être chez la mère et chez le père. Or, quelques répliques précédentes c'est-à-dire en RRC86, elle avait parlé d'un autre lieu : celui du père.

RRM86 : et si vous partez vous irez où ↑

RRC 86: chez notre père ///

C semble bien avoir envie d'aller chez les deux. En effet, en RE4, un bref échange s'instaure sur le lieu de garde. Alors que C évoque la date de l'audience, M l'interroge sur le lieu de retour : question sous forme intonative avec le groupe nominal complément de lieu : *chez ton père*. C fait une intervention réactive initiative en indiquant un autre lieu de manière alternative : coordination *ou* + indication d'un lieu familial différent avec le substantif *mère*.

REM128 : et donc si tout se passe bien tu retournes chez euh ton père ↑

REC129 : ou ma mère

M poursuit alors l'échange ; elle marque son étonnement avec l'interjection *ah bon* faisant référence à ce que C lui avait dit en RR1 puis l'interroge sur son choix avec le groupe verbal *préférer aller* et le terme interrogatif *où*. L'intervention de C est une intervention réactive initiative. C répond sur le choix en indiquant les deux lieux : groupe nominal complément de lieux : chez les deux. Cette réponse peut être ambiguë car elle peut sous-entendre chez ma mère et chez mon père c'est-à-dire deux lieux différents et donc une garde alternée mais aussi chez mon père et ma mère c'est-à-dire un seul lieu.

REM129 : ah bon et toi tu préfères aller où ↑

REC130 : chez les deux (dit d'une voix basse)

M interprète l'énoncé de C non comme une alternance mais comme un lieu unique : elle émet une modalité du possibilité sous forme négative : présentatif *c'est* + adverbe *possible* sous forme négative. C ne conteste pas cette interprétation non seulement elle le pourrait puisque M fait une pause assez longue dont C peut s'emparer mais en plus, elle réagit de manière positive à l'intervention interrogative et interprétative de M. M énonce une proposition : question intonative avec construction phrastique alternative : *une semaine l'un une semaine l'autre*.

REM130 : ah bah ça c'est pas possible /// cela peut être une semaine l'un une semaine l'autre ou un autre

REC131 : ouais

M poursuit sur ce thème de la garde : elle fait référence aux personnes concernées avec la catégorie *enfants de divorcés* et elle fait référence au mode de garde. C la suit sur ce thème qu'elle interroge : terme interjectif interrogatif hein. Sa question est à double sens : elle s'enquiert pour des personnes indéfinies avec le pluriel *ils* renvoyant au groupe nominal utilisé par M dans sa question mais en même temps, elle énonce ici par sa question sa

préoccupation avec l'emploi du groupe nominal *l'autre parent* qui est dans le champ associatif de la *garde alternée*.

REM131 : comme des enfants de divorcés des fois c'est une semaine des fois c'est un mois des fois

REC132 : hein ils voient quand même l'autre parent

La suite de l'échange renvoie à sa préoccupation qui se trouve énoncée dans le contenu et dans le méta.

Dans le contenu

M pose explicitement la question du choix de C pour une garde alternée : verbe *demander* à la deuxième personne du singulier au passé composé + référence à la garde alternée avec le groupe nominal complément alternatif, alternative construit avec la locution *une fois* répétée devant chaque groupe, *une fois chez ta mère une fois chez ton père*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *j'ai demandé à aller une fois chez ma mère une fois chez mon père*.

REM132 : ah bah oui bien sûr oui // ça c'est après / tu as demandé à aller une fois chez ta mère une fois chez ton père ↑

REC133 : ouais

M fait référence à la garde avant le placement avec l'emploi du passé composé dans sa question en REM132 et en REM133. M évoque les conditions de la garde : verbe *fixer* avec l'emploi de l'adverbe directement et indication du lieu. C fait une intervention réactive initiative en informant sur l'intervention d'une personne : présentatif *c'est* + indication d'un métier + verbe *décider* au passé composé.

REM133 : la garde a été fixée directement chez ton père ↑

REC134 : c'est la juge qui a décidé

M va changer de thème dans sa réplique suivante avec le présent par l'adverbe *aujourd'hui*, elle amorce ce changement en vérifiant une information à savoir le statut de locuteur de C dans la décision : question intonative avec la locution verbale *demander ton avis*. L'intervention réactive positive de C avec le mot phrase *oui* permet à M d'énoncer son thème : elle joue ici un rôle informatif. Elle propose des situations de garde alternée en utilisant le démonstratif *cela* + modalité de la possibilité avec le verbe *pouvoir* et l'adverbe *peut-être* et en faisant une énumération avec les semaines, les jours de la semaine ou les mois. C montre qu'elle entend M : elle fait une intervention réactive avec l'interjection *hm*, une pause et énonce une restriction avec la coordination adversative *mais*, la modalité déontique *il faut* + la proposition qui renvoie à la position de locuteur d'une personne du couple parentale : le père et son adhésion avec la locution verbale *être d'accord*.

REM134 : et aujourd'hui il te demande ton avis ↑

REC 135: oui

REM135 : alors cela peut être peut-être être ça une semaine chez l'un une semaine chez l'autre un mardi mercredi samedi dimanche un mois un mois

REC136 : hm // oui mais il faut que mon père soit d'accord

Autrement dit, le père joue un rôle actif dans la garde des enfants. Mais C a évoqué en RR1 que le père avait menti pour obtenir la garde des enfants.

Dans le méta

En RE4, M poursuit l'échange sur un autre thème en référence à la catégorie de la garde qui est reprise avec l'anaphorique *ça*. M enchaîne sur le ressenti de C sur ce dont C et M sont en train de parler : elle pose la question sous forme intonative avec le verbe *préoccuper*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *ça me préoccupe ça*.

REM136 : ça te préoccupe ça ↑

REC137 : ouais

Ainsi, si *préoccuper* prend le sens d'être inquiète, la situation familiale de C la stresse. Elle menace son bien-être psychologique. La suite de l'échange permet de déterminer la menace. M continue sur le ressenti de C. Elle reprend dans son énoncé la date que lui a donnée C ; finalement, elle la répète autrement dit ici elle réalise la coïncidence des dates : interjection exclamative *ah d'accord*. Face à la répétition de la coïncidence des dates, C fait à son tour une intervention réactive exclamative avec l'interjection *oh non*. M fait des questions interprétatives sur le ressenti de C que C ratifie :

locution verbale *être tranquille* sous forme négative deuxième personne du singulier de la part de M, C fait une intervention réactive négative *non* équivalant à *je ne serai pas tranquille*. C sera donc stressée au moment de la rencontre.

locution verbale *être occupée à penser à autre chose* sous forme interrogative intonative de la part de M et intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *je serai occupée à penser à autre chose* autrement dit *je me soucierai d'autre chose*.

REM137 : et c'est quand ↑/ c'est le trente ↑

REC 138: ouais

REM138 : ah d'accord parce que c'est le trente et nous on a prévu de se voir avant le trente et nous on a prévu de se voir le 29

REC139 : oh non (exclamatif)

REM139 : tu seras pas tranquille ↑

REC140 : non

REM140 : tu seras occupée à penser à autre chose ↑

REC141 : oui

Par l'emploi des verbes et adjectifs, M saisit le stress familial de C.

REM141 : il faut me le dire si c'est ça qui te préoccupe et on parle d'autre chose on fait autre chose ou alors tu ne fais pas

REC142 : oui mais pourquoi le 29 parce que le 30 c'est un mercredi ↑

REM142 : non c'est un vendredi

REC143 : non c'est un mercredi

REM143 : non regarde c'est un vendredi

REC144 : ah oui oui mais alors je vais avoir école (expression du visage s'assombrit)

Gérer le ressenti : son vécu est-il, pour elle, une histoire de résilience ?

En RP5, M pose la question de l'analogie entre le vécu de C et une histoire de résilience. Comme cela a été noté, C fait une réponse avec la modalité du possible avec l'adverbe *peut-être*. Analyser le ressenti de C face à sa situation familiale comme une situation de stress s'appuie sur plusieurs éléments :

Alors que M pose sa question en RPM100 sans déterminer si cela renvoie au passé ou au présent puisque le substantif *vécu* peut renvoyer aux deux, elle pose en RPM101 sa question directement avec le présent : verbes *être, résister* et *construire* au présent de l'indicatif qui renvoie à la situation d'énonciation autrement dit à la situation du foyer et non dans l'enceinte de l'espace familial mais donc bien en rapport.

En RPM102, M situe à nouveau la question sur l'analogie vécu/histoire de résilience dans le présent avec le déictique temporel *là* + le groupe nominal portant une référence temporelle sur le présent avec l'association du substantif *vie* + du complément de nom *tous les jours* qui détermine ce substantif dans la réalité présente.

Et c'est à cette réalité présente que C répond par la modalité du possible.

RPM100 : est ce que toi tu as l'impression que ton vécu c'est une histoire de résilience ↑

RPC100 : je sais pas

RPM101 : bah par rapport à ce qu'on a fait est ce que tu as l'impression que tu es quelqu'un qui résiste et qui construit ↑////

RPC101 : soupir

RPM102 : là dans ta vie de tous les jours ↑

RPC102 : soupir peut être

M continue son questionnement au présent de l'indicatif en RPM104 et RPM105 : tous les verbes sont au présent de l'indicatif *résister, protéger, gérer, se construire, continuer, essayer*. Ce questionnement renvoie à la résilience : il comporte les deux éléments définitoires simples avec les verbes *résister et construire*. Il renvoie aussi à la catégorie *gestion du ressenti* avec les verbes *se protéger, gérer ce que tu ressens, essayer d'être bien*. Il renvoie à la catégorie *se définir* : avec les locutions verbales qui renvoient à un univers social dans lequel C a des statuts d'élèves et d'amis : *continuer d'aller à l'école et d'avoir des copines*. C fait par deux fois des interventions réactives positives avec le mot phrase oui : *je résiste un petit peu c'est-à-dire je me protège, je gère ce que je ressens et en même temps je me construis, je continue l'école, je continue d'avoir des copines, je continue, j'essaie d'être bien*.

RPM104 : tu résistes un petit peu c'est à dire tu te protèges tu gères ce que tu ressens et en même temps tu te construis tu continues l'école tu continues d'avoir des copines

RPC104 : oui

RPM105 : tu continues tu essaies d'être bien ↑

RPC105 : oui

Il y a situation de stress pour C au présent. Sa vie de tous les jours, c'est le foyer mais cette vie est en lien avec le vécu familial. Le vécu familial, qui a été un vécu stressant, a fait que C a été placée au foyer. Le placement est perçu par C comme un placement provisoire, une décision provisoire qui doit être revue lors d'un jugement qui doit aboutir à une décision concernant la garde des enfants. Or, ce jugement, cette décision préoccupent C comme cela a été noté. Il semble que la situation de stress au présent soit la situation familiale qui aboutit au placement provisoire. Il y a un rapport de détermination de l'une vers l'autre. Autrement dit, s'il y a stress au foyer, c'est parce qu'il y a stress familial.

Situation de vie après : situation de vie future et transformation

C parle de sa situation de vie future

avec sa famille : la garde alternée, le retour chez le père, comme cela a été évoqué précédemment.

avec sa propre famille : elle ne veut pas avoir d'enfants

avec le placement : elle parle du placement provisoire dans la narration de son histoire.

Situation de vie actuelle : école

C évoque sa situation actuelle d'écolière suite aux questions de M. Elle parle de

Son niveau scolaire : sixième en RT3,

Son évaluation positive avec l'adverbe *bien* de l'école et de son travail : en RT3 et RE4,

Ses devoirs en RC2, RT3 et RE4

Le récit autobiographique de Anthony

Transcodage

Transcodage de RR1

Les opérations

Transformation de l'intervention réactive négative avec le mot phrase non avec l'intervention interrogative de M avec contextualisation textuel

RRM43 : (…) est-ce que toi cela te fait penser à une situation pour toi une expérience familiale difficile

RRA43 : non pas trop ↑/

RRM44 : non

RRA44 : non

RRM45 : du point de vue de tes relations familiales ça va ↑

RRA45 : ouais

RRM46 : il n'y a pas de difficultés / avec les parents ↑

RRA46 : non

RRM61 : (…) donc voilà il y a plusieurs réactions / est-ce que cela te fait penser à des choses / pour toi ↑

RRA61 : non non

RRM64 : est-ce que cela te fait penser à des choses pour toi ↑ ////

RRA64 : //// non

⇒ Cela ne me fait pas trop penser à une situation pour moi, à une expérience familiale difficile. Du point de vue de mes relations familiales, ça va. il n'y a pas de difficultés avec les parents. Les actions et les réactions, cela ne me fait pas penser à des choses pour moi. Les stratégies, cela ne me fait pas penser à des choses pour moi.

Transformation de l'échange avec suppression des hésitations de A et transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M

RRM80 : et toi cela te fait penser à quoi ce que tu vis a vécu est-ce que cela te fait penser à des choses des points communs des différences ↑

RRA80 : bah euh //

RRM81 : ////

RRA81 : bah euh

RRM82 : ////

RRA 82: bah euh moi c'est un peu le contraire

⇒ Et moi cela me fait penser à des différences, c'est un peu le contraire.

Suppression de l'intervention initiative de M, suppression des marqueurs de l'oral

RRM83 : c'est-à-dire ↑

RRA83 : c'était moi qui faisais les bêtises /// et bah mes parents ne m'embêtaient pas quoi c'était moi qui faisais des bêtises /// eh euh c'est ça

⇒ C'était moi qui faisais les bêtises. Mes parents ne m'embêtaient pas. C'était moi qui faisais des bêtises. C'est ça.

Transformation de l'intervention réactive de A à l'intervention interrogative de M, suppression des marqueurs de l'oral

RRM84 : quel genre de bêtises / qu'est-ce que cela veut dire bêtise pour toi ↑

RRA84 : bah c'était à l'école / bah je ne faisais pas mes devoirs / parce que bah je répondais au professeur / et j'avais des mots dans mon carnet voilà c'était ça ///

⇒ Bêtise pour moi, c'était à l'école. Je ne faisais pas mes devoirs, parce que je répondais au professeur et j'avais des mots dans mon carnet voilà c'était ça.

Transformation de l'intervention réactive de A à l'intervention interrogative de M, suppression des marqueurs de l'oral

RRM85 : alors du coup du point de vue des relations avec tes parents quand ils avaient des mots dans le carnet

RRA 85: bah ils étaient pas contents et du coup ils me punissaient et voilà

⇒ Quand mes parents avaient des mots dans le carnet, ils étaient pas contents, et du coups, il me punissaient.

Transformation de l'intervention réactive négative de A à l'intervention interrogative de M

RRM86 : et toi tu aimais bien les punitions ↑

RRA 86: non

⇒ Et moi, je n'aimais pas les punitions.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M

RRM87 : tu fais comment avec les punitions ↑

RRA87 : je les fais

⇒ Je fais les punitions.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M

RRM88 : c'est quoi les relations avec les profs ↑

RRA88 : c'est parce que y avait des trucs que je voulais pas faire alors du coup je leur disais non je voulais pas faire mes devoirs enfin voilà

⇒ A l'école, il y avait des trucs que je ne voulais pas faire, je disais aux professeurs non, je voulais pas faire mes devoirs.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM89 : //// quand ils te punissaient ↑

RRA89 : qu'est-ce que c'était / bah soit je n'avais pas le droit d'aller avec mes copains dehors ou sinon j'avais du travail à faire écrire des lignes

⇒ Quand mes parents me punissaient, soit je n'avais pas le droit d'aller avec mes copains dehors ou sinon j'avais du travail à faire, écrire des lignes

Reprise avec la reformulation

RRM90 : ah c'était ça le travail écrire des lignes ↑

RRA90 : non j'avais du travail à faire ou sinon écrire des lignes

⇒ j'avais du travail à faire ou sinon écrire des lignes

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM 91: c'était quoi le travail ↑

RRA91 : bah du travail d'école quoi y a des choses ils regardaient dans mes bouquins et après ils me disaient de le faire

⇒ Le travail à faire, c'était du travail d'école quoi y a des choses ils regardaient dans mes bouquins et après ils me disaient de le faire

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM92 : et puis les lignes t'en avais combien ↑

RRA92 : cent ///

⇒ et puis les lignes j'en avais cent.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM93 : alors c'est l'école qui ne te plaît pas trop ou que certains profs ↑

RRA93 : c'était les prof

⇒ c'était les prof l'école qui ne me plaisent pas trop

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM100 : alors qu'est-ce qui fait que tu arrives là ↑

RRA100 : bah c'était la fin de l'année quoi mes parents pendant l'année ils me disaient que j'allais aller en foyer et euh puis à la fin ça s'est fait

⇒ J'arrive au foyer à la fin de l'année. Pendant l'année, mes parents me disaient que j'allais aller en foyer et euh puis à la fin ça s'est fait.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM101 : et toi comment tu vis ici le foyer ↑

RRA101 : bah bien

⇒ et moi, je vis bien le foyer

Suppression de l'absence de réponses de A et d'une intervention réactive interrogative de A puisque reprise ensuite

RRM102 : bien c'est-à-dire ↑

RRA102 : ////

RRM103 : si je reprends avec ça qu'est-ce que ça veut dire bien ↑ ///

RRA103 : ///

RRM104 : est-ce que tu apprends des choses à faire des choses ↑

RRA104 : apprendre quoi par exemple

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM105 : bah je sais pas les relations avec les éducateurs est-ce que c'est les mêmes relations qu'avec les profs ↑

RRA105 : non

RRM106 : non / pourquoi ↑

RRA106 : je sais pas

RRM107 : tu pourrais faire pareil non ↑

RRA107 : non

⇒ Les relations avec les éducateurs ne sont pas les mêmes qu'avec les profs. Je sais pas. Je ne fais pas pareil.

Transformation de l'intervention réactive négative et positive de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM108 : est-ce que tu as un projet ↑

RRA108 : non

⇒ je n'ai pas de projet

RRM109 : est-ce que pour toi c'est un projet de faire un recueil ↑

RRA 109: ouais ouais

⇒ faire un recueil, c'est un projet pour moi

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM110 : est-ce qu'il y a d'autres choses que tu as envie de dire ce que tu sais ce que tu sais faire dans les cartes bonus comment c'était tes résultats à l'école ↑

RRA110 : bah c'était pas la moyenne mais c'était pas loin c'était entre 9 et 12 quoi

⇒ Mes résultats à l'école c'était pas la moyenne mais c'était pas loin c'était entre 9 et 12 quoi

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM112 : (…) tu m'as dit que tu étais dans une famille d'accueil avant de venir avant de venir là ↑

RRA112 : d'abord j'étais dans un tout petit foyer et après j'étais en famille d'accueil et après j'ai été là

⇒ Avant de venir là, d'abord j'étais dans un tout petit foyer et après j'étais en famille d'accueil et après j'ai été là

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM113 : donc avant de venir là au mois de juin tu étais dans une famille d'accueil ↑

RRA113 : ouais

⇒ Avant de venir là, au mois de juin, j'étais dans une famille d'accueil

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM114 : pendant combien de temps ↑

RRA114 : pas longtemps // vers un mois ou deux

⇒ pendant un mois ou deux

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation et suppression des répétitions

RRM115 : et avant t'étais dans un autre foyer ↑

RRA115 : oui mais ça c'était un truc euh un petit foyer on y va le temps qu'on trouve euh un petit foyer le temps qu'on trouve un autre euh bah une famille d'accueil un autre foyer quoi c'était juste le temps de trouver

⇒ Avant j'étais dans un petit foyer on y va le temps qu'on trouve une famille d'accueil un autre foyer

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM116 : et avant ce petit foyer là t'étais où ↑

RRA116 : avant ce petit foyer là // chez mes parents

⇒ Avant ce petit foyer, j'étais chez mes parents

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM117 : t'as d'autres choses à // pourquoi t'es pas resté dans la famille d'accueil ↑

RRA 117: parce que j'aimais pas trop les gens parce que c'est à la campagne / et du coup je trouve qu'on s'ennuyait un peu et puis j'avais envie de partir de là bas

⇒ je suis pas resté dans la famille d'accueil parce que j'aimais pas trop les gens parce que c'est à la campagne et du coup je trouve qu'on s'ennuyait un peu et puis j'avais envie de partir de là bas

Transformation de l'intervention réactive initiative et positive de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM 118: et euh ils étaient gentils les adultes // avec toi ↑

RRA 118: un peu /// ouais

⇒ ils étaient gentils les adultes avec moi, un peu ouais

Transcodage du récit autobiographique oral

avec cohérence syntaxique : temps verbaux, cohérence sémantique avec des connecteurs et cohérence thématique avec déplacement des thèmes

Cela ne me fait pas trop penser à une situation pour moi, à une expérience familiale difficile. Du point de vue de mes relations familiales, ça va. Il n'y a pas de difficultés avec les parents. Les actions et les réactions, cela ne me fait pas penser à des choses pour moi. Les stratégies, cela ne me fait pas penser à des choses pour moi. Cela me fait penser à des différences car c'est un peu le contraire. C'était moi qui faisais les bêtises. Mes parents ne m'embêtaient pas. C'était moi qui faisais des bêtises. C'est ça. Les bêtise, c'était à l'école. Je ne faisais pas mes devoirs, parce que je répondais au professeur et j'avais des mots dans mon carnet voilà c'était ça. Quand mes parents avaient des mots dans le carnet, ils étaient pas contents, et du coups, il me punissaient. Et moi, je n'aimais pas les punitions. Je faisais les punitions. A l'école, il y avait des trucs que je ne voulais pas faire, je disais aux professeurs non, je voulais pas faire mes devoirs. Quand mes parents me punissaient, soit je n'avais pas le droit d'aller avec mes copains dehors ou sinon j'avais du travail à faire, écrire des lignes. J'avais du travail à faire ou sinon écrire des lignes. Le travail à faire, c'était du travail d'école, ils regardaient dans mes bouquins et après ils me disaient de le faire. Et puis les lignes j'en avais cent. C'était les prof à l'école qui ne me plaisaient pas trop. Mes résultats à l'école, c'était pas la moyenne mais c'était pas loin, c'était entre 9 et 12.

Je suis arrivé au foyer à la fin de l'année. Pendant l'année, mes parents me disaient que j'allais aller en foyer et puis à la fin, ça s'est fait. Je vis bien le foyer. Les relations avec les éducateurs ne sont pas les mêmes qu'avec les profs. Je ne fais pas pareil. Avant de venir là, d'abord j'étais dans un tout petit foyer et après j'étais en famille d'accueil et après j'ai été là. Avant de venir là, au mois de juin, j'étais dans une famille d'accueil pendant un mois ou deux. Avant j'étais dans un petit foyer, on y va le temps qu'on trouve une famille d'accueil, un autre foyer. Avant ce petit foyer, j'étais chez mes parents. Je suis pas resté dans la famille d'accueil parce que j'aimais pas trop les gens parce que c'est à la campagne et du coup je trouve qu'on s'ennuyait un peu et puis j'avais envie de partir de là bas. Ils étaient gentils les adultes avec moi, un peu ouais.

Je n'ai pas de projet. Faire un recueil, c'est un projet pour moi.

Transcodage de RC2

Les opérations

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RCM74 : (…) // est-ce que tu pouvais parler librement par exemple à table ↑

RCA74 : oui oui oui

⇒ Du point de vue de la communication, je pouvais parler librement par exemple à table.

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M

RCM75 : quand tu rentres de l'école tu peux expliquer tout ce que tu fais ↑

RCA75 : euh fin je euh ben ils veulent savoir ce qui se passait à l'école quoi

⇒ quand je rentre de l'école, ils veulent savoir ce que se passait à l'école

Transformation de l'intervention réactive initiative de A à l'intervention interrogative de M

RCM76 : y a d'autres euh certaines situations de communication qui te parlent ici ou y en a d'autres que toi ↑

RCA76 : je me rappelle je faisais que parler et ma soeur elle pouvait pas parler

⇒ je me rappelle je faisais que parler et ma soeur elle pouvait pas parler

Transformation de l'intervention réactive négative et positive de A à l'intervention interrogative de M

RCM77 : et être appelé par ton prénom ↑

RCA77 : oui

RCM78 : et des interrogatoires ↑

RCA78 : ah non

⇒ J'étais appelé par mon prénom, je n'avais pas d'interrogatoire.

Transformation de l'intervention réactive négative de A à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RCM79 : la dernière fois tu disais c'était avec les profs tu disais tu insultais c'est ça ↑

RCA79 : ouais

⇒ A l'école, j'insultais les profs

Transformation de l'intervention réactive négative de A à l'intervention interrogative de M

RCM80 : parce que tu trouvais qu'ils te parlaient mal ↑

RCA80 : euh non

⇒ Ce n'est pas parce que je trouvais qu'ils me parlaient mal

Transformation de l'intervention réactive négative de A à l'intervention interrogative de M

RCM81 : // est-ce qu'il y a d'autres choses sur la communication // les reproches pour toi ↑

RCA81 : non

⇒ Je n'avais pas de reproches

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M

RCM93 : (…) alors moi la question que je me pose c'est est-ce que c'est toi le problème ou c'est toi la solution parce que l'autre jour c'est ce que tu m'as dit tu m'as dit ce n'est pas ça le problème le problème c'est moi j'ai du mal avec l'école / parce que j'ai réécouté c'est la question que je me suis posée en réécoutant c'est le problème ou la solution tu vois ce que je veux dire ↑

RCA93 : oui

⇒ Je vois ce que tu veux dire quand tu dis que toi, la question que tu te poses c'est est-ce que c'est moi le problème ou c'est moi la solution parce que l'autre jour, c'est ce que je t'ai dit. Je t'ai dit, ce n'est pas ça le problème, le problème c'est moi : j'ai du mal à l'école. Parce que tu as réécouté et c'est la question que tu t'es posée en réécoutant. C'est le problème ou la solution

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M

RCM94 : tu m'as dit que c'était toi le problème parce que tu tu faisais ça à l'école ↑

RCA94 : ouais

⇒ Je t'ai dit que c'était moi le problème parce que je faisais ça à l'école.

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M

RCM95 : et moi comme on est sur ces histoires là je me suis dit est ce que c'est réactions là // tu comprends ce que je veux dire ↑

RCA95 : ah ouais ouais

⇒ Je comprends ce que tu veux dire quand tu dis que toi, comme on est sur ces histoires-là, tu te dis est que c'est réactions là

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M avec contextualisation

RCM96 : tu vois ↑

RCA96 : ouais (rougit et regarde ses pieds)

⇒ Je vois (rougit et regarde ses pieds) ce que tu dis

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M

RCM97 : tu réagis à l'école parce que il y a autre chose qui te plaît pas // tu vois / je me suis dit le fait que tu réagisses par rapport à l'école est-ce que il y a avant quelque chose qui te déplaît ↑

RCA97 : hm hm (regarde devant lui) /////

⇒ Je ne dis pas oui mais je ne dis pas non (regarde devant lui)

Transformation de l'intervention réactive positive de A à l'intervention interprétative du vécu de A par M

RCM106 : et la communication au foyer est ce qu'on communique bien ↑

RCA107 : oui

⇒ Au foyer, on communique bien.

Transcodage avec cohérence syntaxique (temps verbaux, connecteurs) et thématique

Du point de vue de la communication, je pouvais parler librement par exemple à table. Quand je rentrais de l'école, ils voulaient savoir ce que se passait à l'école. A la maison, je me rappelle, je faisais que de parler et ma sœur, elle pouvait pas parler. J'étais appelé par mon prénom, je n'avais pas d'interrogatoire. Je n'avais pas de reproches à la maison. A l'école, j'insultais les profs mais ce n'est pas parce que je trouvais qu'ils me parlaient mal.

Je vois ce que tu veux dire quand tu dis que toi, la question que tu te poses c'est est-ce que c'est moi le problème ou c'est moi la solution parce que l'autre jour, c'est ce que je t'ai dit. Je t'ai dit, ce n'est pas ça le problème, le problème c'est moi : j'ai du mal à l'école. Parce que tu as réécouté et c'est la question que tu t'es posée en réécoutant. C'est le problème ou la solution. Je t'ai dit que c'était moi le problème parce que je faisais ça à l'école. Je comprends ce que tu veux dire quand tu dis que toi, comme on est sur ces histoires-là, tu te dis est que c'est réactions là. Je vois ce que tu dis (rougit et regarde ses pieds). Je ne dis pas oui mais je ne dis pas non (regarde devant lui).

Au foyer, on communique bien.

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale difficile en RR1 et RC2

Les relations difficiles selon A

A n'aborde pas une expérience familiale difficile. En RR1, à l'intervention interrogative de M sur l'unité *expérience familiale difficile*, A fait par deux fois une intervention réactive négative qui équivaut à *cela ne me fait pas penser à une situation pour moi*, une expérience familiale difficile.

RRM43 : donc il y a plusieurs situations / est-ce que toi cela te fait penser à une situation pour toi une expérience familiale difficile ↑

RRA43 : non pas trop /

RRM44 : non ↑

RRA44 : non

Dans sa réplique suivante, M relance le récit oral en reformulant la question sur l'unité *expérience familiale difficile*, elle emploi le groupe verbal *relation familiale* avec le thème de la rencontre et la locution *ça va* en intonation interrogative. A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *du point de vue de mes relations familiales, ça va*.

RRM45 : du point de vue de tes relations familiales ça va ↑

RRA45 : ouais

RRM46 : il n'y a pas de difficultés / avec les parents ↑

RRA46 : non

En fin de RR1, A aborde des aspects de son vécu familial qu'il ne situe pas dans une expérience familiale difficile puisqu'il dit que c'est le contraire. Toutefois, dire que c'est le contraire, c'est quand même dire que la relation est difficile avec les parents même si c'est A qui, pour lui, la cause de l'expérience familiale difficile.

En lien avec la catégorie *relations* posée dans la question de M, A répond sur l'humeur des parents dans sa réplique avec l'adjectif *content* sous forme négative et sur les actions qu'ils menaient face à lui avec le verbe *punir* + complément personnel *me.*

RRM85 : alors du coup du point de vue des relations avec tes parents (...)

RRA 85: bah ils étaient pas contents et du coup ils me punissaient et voilà

A aborde d'autres relations : celles avec le personnel de l'école à travers le substantif *professeurs*. Il répond à une question portant sur la catégorie relations. La relation avec les professeurs est une relation marquée par l'opposition : A rapporte son discours au discours direct avec le mot phrase *non* et rapporte au discours indirect les actions qu'il ne voulait pas réaliser avec le groupe modal *faire ses devoirs* sous forme négative.

RRM88 : c'est quoi les relations avec les prof ↑

RRA88 : c'est parce que y avait des trucs que je voulais pas faire alors du coup je leur disais non je voulais pas faire mes devoirs enfin voilà

M cherche à définir l'expérience difficile pour A : intervention interrogative sur l'école qui est une question alternative sur l'élément *école* en général ou un élément en particulier : présentatif *c'est* + substantif *école* + coordination *ou* + pronom indéfini *certains* + substantif *profs*. A fait une intervention réactive initiative en reprenant un élément : le substantif tronqué *profs*.

RRM93 : alors c'est l'école qui ne te plaît pas trop ou que certains profs ↑

RRA93 : c'était les profs

En RC2, M fait une intervention interrogative complémentative : elle introduit le verbe *insulter* que A n'a pas utilisé en RR1, verbe qu'elle demande de confirmer par le présentatif *c'est* + l'anaphorique *ça* formulé dans une question intonative. Toutefois, A fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* qui équivaut à *j'insultais, c'est ça*.

RCM79 : la dernière fois tu disais c'était avec les profs tu disais tu insultais c'est ça ↑

RCA79 : ouais

Actions / réactions de A

A n'évoque pas de réactions non plus. En effet, M formule par deux fois une intervention interrogative sur l'unité *actions-réactions* en RRM61 et RRM64 pour ouvrir sur le récit oral, A fait une intervention réactive négative avec le mot phrase **non** qui équivaut à *cela ne me fait pas penser à des choses pour mo*i.

RRM61 : ils ne servent à rien / donc voilà il y a plusieurs réactions / est-ce que cela te fait penser à des choses / pour toi ↑

RRA61 : non non

RRM64 : est-ce que cela te fait penser à des choses pour toi ↑////

RRA64 : //// non

Toutefois, il évoque des actions

Actions en lien avec la catégorie *adopter une attitude* : groupe verbal *aller dans sa chambre*

RCM93 : donc avoir un projet là c'est de se dire non je vais pas parler comme la mère c'est aussi de se dire je ne suis pas ce qu'elle dit pour Johnny c'est important il se dit je ne suis pas prisonnier je ne suis pas un prisonnier elle lui dit ça // gérer le ressenti c'est gérer tu sais l'émotion la tristesse ils gèrent tout ça /// est-ce qu'il y a des choses qui te parlent à toi dans apprendre comment cela se passe euh adopter une attitude avoir un projet ↑

RCA93 : bah adopter une attitude quand je rentrais de l'école je savais que j'avais fait des bêtises j'allais dans ma chambre et tout ça

Action en lien avec la catégorie *certaines situations de communication* : groupe verbal faire parler avec la négation elliptique ne que. Cette action a une conséquence sur l'activité verbale d'une autre personne de la famille : groupe nominal possessif *ma* + substantif *sœur* + modalité *pouvoir* + négation *pas* + verbe infinitif de parole *parler*

RCM76 : y a d'autres euh certaines situations de communication qui te parlent ici ou y en a d'autres que toi ↑

RCA76 : je me rappelle je faisais que parler et ma soeur elle pouvait pas parler

Synthèse sur l'expérience familiale difficile selon M avec A

En RC2, M propose une interprétation à A de son vécu. Elle avance l'hypothèse que A réagit à l'école face à quelque chose qui ne lui plaît pas. Autrement dit que ce n'est pas lui le problème mais la solution puisqu'il réagit à quelque chose qui existe en amont de son comportement à l'école. M ne lui demande pas de ratifier ce qu'elle dit, elle lui demande de confirmer à plusieurs reprises la compréhension de ses propos

Formule interrogative de compréhension : *tu vois/ tu comprends ce que je veux dire* en RCM93 et RCM95, tu vois en RCM96.

Réplique reprenant les propos de A formulée sous forme intonative en RCM94

Chaque fois, A fait une intervention réactive positive avec les mots phrase *ouais* qui équalent à je vois/je comprends ce que tu veux dire.

RCM93 : et dans se définir comme Germain Myriam // pourquoi tu y arrivais pas à l'école / alors moi la question que je me pose c'est est-ce que c'est toi le problème ou c'est toi la solution parce que l'autre jour c'est ce que tu m'as dit tu m'as dit ce n'est pas ça le problème le problème c'est moi j'ai du mal avec l'école / parce que j'ai réécouté c'est la question que je me suis posée en réécoutant c'est le problème ou la solution tu vois ce que je veux dire ↑

RCA93 : oui

RCM94 : tu m'as dit que c'était toi le problème parce que tu tu faisais ça à l'école

RCA94 : ouais

RCM95 : et moi comme on est sur ces histoires là je me suis dit est ce que c'est réactions là // tu comprends ce que je veux dire ↑

RCA95 : ouais ouais

RCM96 : tu vois

RCA96 : ouais (rougit et regarde ses pieds)

RCM97 : tu réagis à l'école parce que il y a autre chose qui te plaît pas // tu vois / je me suis dit le fait que tu réagisses par rapport à l'école est-ce que il y a avant quelque chose qui te déplaît

RCA97 : hm hm (regarde devant lui – ton d'impatience) /////

Il semble bien comprendre puisqu'il rougit, regarde ses pieds ou regarde droit devant lui. Lorsqu'il ne comprend pas, A le signale à M. Il l'a fait en RCA104 ou encore, il pose des questions comme il le fait sur l'hétérobiographie.

Par ailleurs, sa dernière intervention est une intervention avec une interjection *hm hm* qui est formulée sous la forme d'une réaction non pas de doute mais d'impatience, M l'interprète comme une formule qui engage à passer à autre chose. M lui propose de continuer et A accepte avec son intervention réactive positive *ouais*.

RCM98: je continue ↑

RCA98: ouais

A a-t-il réalisé pendant la rencontre un élément : soit que M comprenait autrement ce qu'il disait ou ne disait pas, soit que l'interprétation qu'il avait de son vécu n'était pas la bonne. A a compris le film tel que M proposait de l'interpréter à savoir avec les catégories, a compris le schéma narratif des histoires de résilience : il dit que lui, c'est le contraire et fait deux histoires avec deux schémas narratifs correspondant à ceux des histoires de résilience. A a-t-il envie de raconter son vécu autrement que dans des histoires qui lui laissent le choix de dire sans dire et de fictionnaliser ? Le dossier administratif rapporte un vécu de maltraitance pour A avant un comportement difficile de la part de A à l'école. Le comportement à l'école est postérieur aux premiers signalements de maltraitance. Par ailleurs, il y a deux éléments à prendre en compte : les interventions de A face à l'hétérobiographie et les catégories choisies et questionnées pour faire des histoires (nous y reviendrons plus loin).

Le foyer : une situation de stress ?

L'expérience du foyer : la famille d'accueil relais

Partir ou le rapport à un espace-temps

Y a-t-il stress pour A d'être placé au sens de menace de son bien-être ? Il ne le manifeste pas avec M et sa verbalisation est positive : emploi de l'adverbe *bien* dans son intervention réactive.

RRM101 : et toi comment tu vis ici le foyer ↑

RRA101 : bah bien

M l'interroge sur les relations au foyer avec les éducateurs dans son intervention interrogative avec le terme interrogatif *est-ce que* + l'adjectif *même* sur lequel porte l'interrogation. A fait une intervention réactive négative qui équivaut à *ce ne sont pas les mêmes*. M insiste dans une nouvelle intervention interrogative portant sur le comportement éventuel de A : modalité *pouvoir* au conditionnel + adjectif *pareil*. A fait une intervention réactive négative qui équivaut à *je ne pourrai pas faire pareil*.

RRM105 : bah je sais pas les relations avec les éducateurs est-ce que c'est les mêmes relations qu'avec les prof ↑

RRA105 : non

RRM106 : non / pourquoi ↑

RRA106 : je sais pas

RRM107 : tu pourrais faire pareil non ↑

RRA107 : non

De plus, M l'interroge sur la communication au foyer. A reformule la question sur la nature de la communication avec l'adverbe *bien* et fait ensuite une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* signifiant *on communique bien.*

RCM106 : est-ce que cela te parle ce que je te dis / et la communication au foyer

RCA106 : est ce qu'on communique bien

RCM107 : oui

RCA107

Or, entre la rencontre RR1 et RC2, A aurait donné une gifle à un éducateur. De plus, M n'a pas vu A après RC2 car il a été placé dans une famille d'accueil relais : suite à des comportements physiques et verbaux violents vis-à-vis des éducateurs selon FFSER. Il n'y a pas forcément contradiction entre ce que A dit à M en RR1 et son comportement puisque en RR1, A est arrivé deux semaines avant cette rencontre seulement. Ainsi, il peut dire que cela se passe bien pour lui.

Toutefois, cela signifie qu'il a fait avec les éducateurs ce qu'il a fait avec les professeurs en ce qui concerne les termes d'adresse : substantif *insultes*. A parle des insultes en RC2 vis-à-vis des professeurs.

RCM79 : la dernière fois tu disais c'était avec les profs tu disais tu insultais c'est ça

RCA79 : ouais

A ne parle donc pas du foyer comme une situation de stress ni dans le récit oral, ni dans les histoires.

La famille

A ne parle pas de ce qu'il vit avec sa famille pendant le placement dans le récit oral.

Le récit autobiographique de Clément

Transcodage

Transcodage de RR1

Les opérations

Suppression et transformation des interventions réactives et initiatives de Cl à l'intervention d'ouverture du récit oral et les interventions d'explicitation

RRM74 : (…) / alors avant d'aller plus loin est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

RRC74 : des actions

RRM75 : à quelque chose de ton vécu de ton histoire de tes relations difficiles ↑

RRC75 : avant oui

RRM76 : c'était quoi avant ↑

RRC76 : mon père il me frappait il me donnait des coups de poing dans le ventre plein de choses comme ça /

⇒ Cela me fait penser à avant, mon père il me frappait il me donnait des coups de poing dans le ventre plein de choses comme ça

Transformations de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

RRM77 : et c'était avec lui que c'était difficile ↑

RRC77 : ouais

⇒ C'était avec lui que c'était difficile

Transformations de l'intervention réactive positive et négative à l'intervention interrogative de M

RRM78 : t'as des frères t'as des sœurs moi je connais pas ton histoire ↑

RRC78 : oui j'en ai mais il les frappe pas

⇒ j'ai des frères et sœurs mais il les frappe pas.

RRM79 : donc la relation était difficile avec toi et ton père ↑

RRC79 : oui

⇒ La relation était difficile avec moi et mon père

Transformation de l'intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M

RRM80 : et ta mère ↑

RRC80 : non ça va

⇒ Avec ma mère ça va

Transformation des interventions réactives initiatives de Cl

RRC 125: bah le personnage principal c'est moi ↑

RRM126 : oui

RRC 126: euh après expérience familiale difficile on me tape

RRM127 : ouais

⇒ Le personnage principal c'est moi et après l'expérience familiale difficile on me tape.

Transformation des interventions réactives initiatives de Cl aux interventions interrogatives de M

RRC127 : euh action réaction

RRM128 : comment tu réagissais à quoi tu pensais ↑

RRC 128: j'insultais ma belle mère

RRM129 : ouais

RRC129 : parce qu'elle m'énervait et

⇒ Comment je réagissais ? J'insultais ma belle-mère parce qu'elle m'énervait.

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l' intervention interrogative de M

RRM130 : et toi quand on te tapait qu'est ce que tu faisais ↑

RRC 130: je partais dans ma chambre et je fermais la porte

⇒ Quand on me tapait, je partais dans ma chambre et je fermais la porte.

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM131 : et est ce que tu est-ce que tu pensais à quelque chose ↑

RRC 131: oui oui ne plus revoir mon père

⇒ Je pensais à ne plus revoir mon père.

Transformation de l'intervention réactive de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM132 : tu pensais à ça ↑

RRC132 : ouais

⇒ Je pensais à ça.

RRM133 : et puis est ce que tu pleurais ↑

RRC133 : ouais

⇒ je pleurais

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM134 : tout le temps ou est ce qu'à un moment tu t'es dit ↑

RRC134 : en fait des fois maintenant je ne pleure plus quand il m'énerve maintenant je fais comme si je l'entendais pas

⇒ Maintenant je ne pleure plus quand il m'énerve maintenant je fais comme si je l'entendais pas.

Transformation de l'intervention réactive positive de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM135 : tu fais comme si tu l'entendais pas ↑

RRC135 : ouais

⇒ Je fais comme si je l'entendais pas.

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM137 : et je t'ai dit ils veulent savoir pourquoi alors ils écoutent les conversations ils s'écoutent et toi par exemple est ce que tu trouvais que c'était normal qu'il te tape ↑

RRC137 : non mais des fois quand je vais aux toilettes j'y vais en silence et j'écoute

⇒ Je trouvais que c'était pas normal qu'il me tape. Des fois quand je vais aux toilettes, j'y vais en silence et j'écoute.

Transformation de l'intervention réactive positive de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM138 : t'écoute ↑

RRC :138 ouais

⇒ j'écoute

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM 139: et t'apprends des choses quand tu écoutes comme ça ↑

RRC 139: oui là là je sais maintenant c'est quoi mon cadeau de noël c'est un mp3

⇒ J'apprends des choses quand j'écoute, là je sais maintenant c'est quoi mon cadeau de noël c'est un mp3

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à avec l'intervention interrogative de M

RRM140 : donc tu fais le petit filou ↑

RRC140 : oui je ne l'ai pas dit à mes petits frères mes petites sœurs parce que eux c'est des rapporteurs et ah c'est vrai papa y a ça

⇒ Je fais le petit filou. Je ne l'ai pas dit à mes petits frères mes petites sœurs parce que eux c'est des rapporteurs et ah c'est vrai papa y a ça

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM141: et avec ta belle mère tu t'entends bien ↑

RRC141 : maintenant oui

⇒ Maintenant je m'entends bien avec ma belle-mère

Transformation de l'intervention réactive négative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM142 : et avant tu t'entendais pas très bien ↑

RRC 142: non

⇒ et avant je ne m'entendais pas très bien

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM143 : c'était euh elle était gentille avec toi elle a toujours été gentille avec toi ↑

RRC143 : non quand j'étais petit non

⇒ Elle n'était pas gentille avec moi quand j'étais petit

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM144 : qu'est ce qu'elle faisait ↑

RRC144 : bah elle me tapait pas mais euh elle était énervante avec moi

⇒ Elle me tapait pas mais euh elle était énervante avec moi

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM145 : alors c'est pour ça que tu l'insultais ↑

RRC145 : au début elle faisait comme ça / moi au début je comprenais pas et je disais t'as pas le droit de me taper t'es pas ma mère et tout ça et là elle commençait à me dire des trucs méchants / elle m'a donné qu'une claque au début que je la vois / ma mère elle m'a jamais tapé

⇒ au début elle faisait comme ça (signe d'une claque). Moi au début je comprenais pas et je disais t'as pas le droit de me taper t'es pas ma mère et tout ça et là elle commençait à me dire des trucs méchants. Elle m'a donné qu'une claque au début que je la vois. Ma mère elle m'a jamais tapé

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM146 : est ce que tu pensais quand ils te tapaient tu avais d'autres projets est ce tu avais des projets est ce que tu te disais bah ça c'est pas un père parce qu'un père cela tape pas ↑

RRC146 : bah moi Anne elle m'a dit que cela se fait pas de taper ses enfants

⇒ moi A. elle m'a dit que cela se fait pas de taper ses enfants

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM147 : et c'est qui A ↑

RRC 147: l'éducatrice du foyer

⇒ l'éducatrice du foyer

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM148 : et toi qu'est ce que tu en penses ↑

RRC148 : moi j'étais d'accord avec elle

⇒ moi j'étais d'accord avec elle

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM149 : est ce que tu le pensais avant ↑

RRC 149: non en fait moi je pensais qu'on pouvait taper un peu quand c'était ses enfants

⇒ Avant, en fait moi je pensais qu'on pouvait taper un peu quand c'était ses enfants

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM150 : et est ce que tu adoptais une attitude un comportement particulier ↑

RRC 150: oui

RRM151 : quoi ↑

RRC 151: je fais comme si j'entends pas que ça m'intéresse pas

⇒ j'adoptais une attitude un comportement particulier : je fais comme si j'entends pas que ça m'intéresse pas

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM152 : comment tu fais quand tu fais comme si t'entends pas ↑

RRC152 : je fais allez vas y je chante un peu comme ça et des fois je m'en vais je marche et je fais comme ça et tout je chante à moitié

⇒ je fais allez vas y je chante un peu comme ça et des fois je m'en vais je marche et je fais comme ça et tout je chante à moitié

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM153 : et aussi adopter une attitude c'est quand ils vont voir quelqu'un qu'ils aiment pour être aimés tous les enfants là ils vont voir quelqu'un

RRC153 : moi y a ma mère ma mère moi

⇒ Moi j'ai ma mère

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM154 : tu vas voir ta mère ↑

RRC154 : oui mon père y dit ma mère elle dit c'est pas normal que mon père me tape

⇒ je vais voir ma mère, ma mère elle dit c'est pas normal que mon père me tape

Suppression de l'intervention interrogative de M

RRM155 : et toi tu vas voir ta mère quand cela va pas ↑

RRC155 : bah moi ma mère elle me tape pas elle est gentille avec moi

⇒ ma mère elle me tape pas elle est gentille avec moi

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM184 : alors toi si on est ici situation après ↑

RRC 184: euh // moi tout va bien

RRM185 : où est ce que tu es ici ↑

RRC185 : ah dans un foyer

⇒ Si on est ici situation de vie après, moi tout va bien. Je suis dans un foyer.

Suppression des hésitations

RRM186 : alors qu'est ce que tu fais dans le foyer ↑

RRC186 : euh

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM187 : est ce que tu as construit des choses est ce que tu as changé des choses comment tu es ↑

RRC187 : je suis moins euh je suis moins euh je tape moins

⇒ j'ai changé des choses : je suis moins, je tape moins

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM188 : est ce que quand tu dis tu tapes moins tu veux dire tes copains ↑

RRC188 : ouais non pas mes copains je tape pas mes copains que je tape je tape des enfants que je connais pas

⇒ je tape pas mes copains que je tape je tape des enfants que je connais pas

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM189 : pas tes copains ↑

RRC 189: non ceux qui m'énervent

⇒ Je tape ceux qui m'énervent

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RRM190 : d'accord / et puis quoi d'autres ↑

RRC190 : euh situation agréable

RRM191 : tu connais une situation agréable c'est quoi ↑

RRC191 : être avec ma mère

RRM192 : et avec ton père ↑

RRC192 : bah non hein

⇒ je connais une situation agréable, c'est être avec ma mère mais pas avec mon père

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM193: et puis alors qu'est ce que tu as appris ici que tu savais pas faire ↑

RRC 193: rien on apprend rien je savais faire des choses je tape plus

⇒ Je n'apprends rien au foyer, je savais faire des choses, je tape plus.

Suppression des répliques et reprise de la réplique de Cl

RRM194 : et qu'est ce ↑

RRC194 : si

RRM195 : oui

RRC195 : hier j'ai tapé parce qu'on m'avait énervé

⇒ hier j'ai tapé parce qu'on m'avait énervé

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM200 : (…) / est ce que toi tu as envie d'avoir des enfants ↑

RRC200 : je sais pas je sais pas

RRM201 : est ce que tu y as déjà pensé ↑

RRC 201: non j'y ai pas pensé

RRM202 : est ce que tu te souviendras de ce que t'as dit anne le fait qu'on tape pas les enfants ↑

RRC202 : oui

RRM203 : est ce que tu as d'autres choses à ajouter dans la relation du point de vue de ton vécu ↑

RRC 203: non c'est tout

RRM204 : t'as tout dit ↑

RRC 204: oui

⇒ je sais pas si j'ai envie d'avoir des enfants, je n'y ai pas pensé. Je me souviendrai de ce que m'a l'éducatrice le fait qu'on tape pas les enfants. Je n'ai rien à ajouter. C'est tout. J'ai tout dit.

Transcodage du récit autobiographique oral en RR1

Cela me fait penser à avant, mon père il me frappait il me donnait des coups de poing dans le ventre plein de choses comme ça. C'était avec lui que c'était difficile. J'ai des frères et sœurs mais il les frappe pas. La relation était difficile avec moi et mon père. Avec ma mère ça va. Le personnage principal c'est moi et après l'expérience familiale difficile on me tape. Comment je réagissais ? J'insultais ma belle-mère parce qu'elle m'énervait. Quand on me tapait, je partais dans ma chambre et je fermais la porte. Je pensais à ne plus revoir mon père. Je pensais à ça. je pleurais. Maintenant je ne pleure plus quand il m'énerve maintenant je fais comme si je l'entendais pas. Je fais comme si je l'entendais pas. Je trouvais que c'était pas normal qu'il me tape. Des fois quand je vais aux toilettes, j'y vais en silence et j'écoute. J'écoute. J'apprends des choses quand j'écoute, là je sais maintenant c'est quoi mon cadeau de noël c'est un mp3. Je fais le petit filou. Je ne l'ai pas dit à mes petits frères mes petites sœurs parce que eux c'est des rapporteurs et ah c'est vrai papa y a ça. Maintenant je m'entends bien avec ma belle-mère et avant je ne m'entendais pas très bien. Elle n'était pas gentille avec moi quand j'étais petit. Elle me tapait pas mais euh elle était énervante avec moi. Au début elle faisait comme ça (signe d'une claque). Moi au début je comprenais pas et je disais t'as pas le droit de me taper t'es pas ma mère et tout ça et là elle commençait à me dire des trucs méchants. Elle m'a donné qu'une claque au début que je la vois. Ma mère elle m'a jamais tapé. Moi, l'éducatrice du foyer, elle m'a dit que cela se fait pas de taper ses enfants. Moi j'étais d'accord avec elle. Avant, en fait moi je pensais qu'on pouvait taper un peu quand c'était ses enfants. J'adoptais une attitude un comportement particulier : je fais comme si j'entends pas que ça m'intéresse pas. Je fais allez vas y je chante un peu comme ça et des fois je m'en vais je marche et je fais comme ça et tout je chante à moitié. Moi j'ai ma mère. je vais voir ma mère, ma mère elle dit c'est pas normal que mon père me tape. Ma mère elle me tape pas elle est gentille avec moi. Si on est ici dans situation de vie après, moi tout va bien. Je suis dans un foyer. J'ai changé des choses : je suis moins, je tape moins. je tape pas mes copains que je tape je tape des enfants que je connais pas. Je tape ceux qui m'énervent. Je

connais une situation agréable, c'est être avec ma mère mais pas avec mon père. Je n'apprends rien au foyer, je savais faire des choses, je tape plus. Si, hier, j'ai tapé parce qu'on m'avait énervé. Je sais pas si j'ai envie d'avoir des enfants, je n'y ai pas pensé. Je me souviendrai de ce que m'a l'éducatrice le fait qu'on tape pas les enfants. Je n'ai rien à ajouter. C'est tout. J'ai tout dit.

Transcodage de RC2

Les opérations

Reprise de la réplique de Cl

RCC62 : moi je mange vite on a droit de parler

⇒ Moi je mange vite et on a droit de parler.

Reprise de la réplique de Cl

RCC66 : avant chez mamie elle me dit tu te tiens correctement tu tiens tes couverts parce qu'avant je plantais mon couteau quand j'étais petit et maintenant elle m'a dit à mon âge tu prends comme ça et pas comme ça moi je me fais gronder quand je me tiens mal enfin me gronder en rigolant pas comme ça c'est pas pareil

⇒ avant chez mamie elle me dit tu te tiens correctement tu tiens tes couverts parce qu'avant je plantais mon couteau quand j'étais petit et maintenant elle m'a dit à mon âge tu prends comme ça et pas comme ça moi je me fais gronder quand je me tiens mal enfin me gronder en rigolant pas comme ça c'est pas pareil

Reprise des répliques de Cl

RCC82 : moi j'ai pas parlé pendant une semaine

RCC83 : oui à mes copains tout ça oui mais je parlais plus à maman

⇒ moi j'ai pas parlé pendant une semaine

Transformation des interventions réactives positives et initiatives de Cl aux interventions interrogatives de M

RCM84 : alors tu parlais à qui ↑

RCC84 : à des copains

RCM85 : pendant une semaine tu ne parlais pas ↑

RCC85 : oui parce que je n'étais pas d'accord avec elle

RCM86 : et alors cela s'est arrangé ↑

RCC86 : oui

⇒ je parlais à des copains, pendant une semaine je ne parlais pas avec elle parce que je n'étais pas d'accord avec elle. Cela s'est arrangé.

Transformation de l'intervention négative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM121 : ah donc est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

RCC121 : non ma mère elle est sympa

⇒ Ma mère, elle est sympa.

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM122 : tu disais avec ton père la dernière fois est ce qu'il te disait des choses des gros mots ↑

RC1C122 : oui sale con il m'a traité de plein de mots

⇒ Mon père me disait des choses des gros mots, sale con il m'a traité de plein de mots

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM123 : est ce qu'il te donnait des ordres ↑

RCC 123: oui vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas

⇒ Il me donnait des ordres. vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas

Suppression de l'intervention interrogative de M et reprise de l'intervention réactive initiative de Cl

RCM124 : c'est à dire ↑

RCC124 : quand il tape il tape hein et une fois (Nom de petit frère) il a saigné du nez mon petit frère

⇒ quand il tape il tape hein et une fois il a saigné du nez mon petit frère

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl àc l'intervention interrogative de M

RCM125 : // donc quand il tape c'est parce que tu dis quelque chose alors il tape ↑

RCC 125: non c'est parce que ma belle mère elle m'énerve alors moi elle me donne des ordres et ma belle mère comme une rapporteuse elle le dit à papa

⇒ quand il tape c'est parce que ma belle mère elle m'énerve alors moi elle me donne des ordres et ma belle mère comme une rapporteuse elle le dit à papa

Transformation de l'intervention réactive positive de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM126 : et donc c'est à ce moment qu'il s'énerve ↑

RCC126 : bah oui

⇒ c'est à ce moment qu'il s'énerve

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM127 : c'est toujours en lien avec ta belle mère ↑

RCC127 : oui elle est chiante elle fait des trucs derrière mon dos elle rigole elle parle et puis c'est pas vrai il préfère sa femme qu'à son fils

⇒ c'est toujours en lien avec ma belle mère. elle est chiante elle fait des trucs derrière mon dos elle rigole elle parle et puis c'est pas vrai il préfère sa femme qu'à son fils

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM128 : il préfère sa femme qu'à son fils tu dis ↑

RCC128 : oui il vaudrait mieux aimer son fils que sa belle mère que sa femme c'est même pas ma vraie mère elle fait même pas partie de la famille

⇒ il vaudrait mieux aimer son fils que sa belle mère que sa femme c'est même pas ma vraie mère elle fait même pas partie de la famille

Transformation de l'intervention réactive négative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM129 : et est ce que tu peux parler avec lui est ce que tu peux lui raconter ta journée ↑

RCC129 : non

⇒ je ne peux pas lui raconter ma journée

Transformation de l'intervention réactive négative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM130 : tiens j'ai fait ça aujourd'hui tiens j'ai fait ça ↑

RCC130 : non

⇒ je ne peux pas lui raconter tiens j'ai fait ça aujourd'hui tiens j'ai fait ça

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM131 : pourquoi // cela ne l'intéresse pas ↑

RCC131 : non ça ne l'intéresse pas

⇒ ça ne l'intéresse pas

Transformation de l'intervention réactive positive de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM132 : il te le dit ↑

RCC132 : oui

⇒ il me le dit.

Reprise de l'intervention initiative de Cl

RCM133 : //

RCC 133: ça l'intéresse pas tellement (…)

RCC134 : mon papa ne me demande jamais quelque chose

⇒ ça l'intéresse pas tellement. Mon papa ne me demande jamais quelque chose.

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM135 : et qu'est ce que tu fais si tu racontes ce que tu fais à l'école ↑

RCC135 : non il ne me demande pas

⇒ il ne me demande pas ce que je fais à l'école

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM136 : et toi tu aimerais bien qu'il te demande ↑

RCC136 : ça me dérange pas //

⇒ ça me dérange pas

Reprise des répliques de Cl avec reformulation et contextualisation

RCC154 : vietnamien c'est moi

RCC157 : il est plus grand que moi ↑

RCC158 : /// oh même maman le trouvera beau

⇒ Moi, je suis vietnamien. Lui, il est plus grand que moi. Même maman le trouvera beau.

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM184 : (…) et toi alors / comment tu réagis quand ton père il te dit des gros mots tu m'as dit tout à l'heure ↑

RCC184 : euh je sais plus je demande d'arrêter et tout ça et il veut pas ça se passe comme ça je suis tout content je pars et après je vais me plaindre au cmpi et ils vont dire à mon père d'arrêter autrement il me retire de papa et là il a arrêté

⇒ Quand mon père me dit des gros mots, je sais plus ce que je fais, je demande d'arrêter et tout ça et il veut pas ça se passe comme ça je suis tout content je pars et après je vais me plaindre au cmpi et ils vont dire à mon père d'arrêter autrement il me retire de papa et là il a arrêté

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM185 : hm est ce qu'il y a d'autres choses que toi tu vois / est ce que tu aimes bien aller chez ta famille ↑

RCC185 : d'accueil

⇒ j'aime bien aller dans ma famille d'accueil

Reprise de la réplique de Cl

RCC186 : ah oui c'est trop bien là bas on peut faire tout ce qu'on veut sortir de la maison quand on veut faire de l'ordinateur quand on veut sortir de table comme on veut on peut parler comme on veut on peut se mettre la table comme on veut mais il faut pas exagérer mais au moins ils veulent bien que l'on les aide au moins on mange des bons trucs on mange équilibrer on peut manger plein de choses

⇒ c'est trop bien là bas on peut faire tout ce qu'on veut sortir de la maison quand on veut faire de l'ordinateur quand on veut sortir de table comme on veut on peut parler comme on veut on peut se mettre la table comme on veut mais il faut pas exagérer mais au moins ils veulent bien que l'on les aide au moins on mange des bons trucs on mange équilibrer on peut manger plein de choses

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM187 : hm c'est bien

RCC187 : c'est à ↑

RCM188 : c'est à la ferme

RCC188 : à la ferme ↑

⇒ C'est à la ferme

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM 189: y a des animaux ↑

RCC189 : alors 75 vaches un bouc des poules des bébés oies des oies un lapin des canards des poules des coqs euh un chien c'est tout je crois

⇒ il y a 75 vaches un bouc des poules des bébés oies des oies un lapin des canards des poules des coqs euh un chien c'est tout je crois

Suppression de l'intervention réactive initiative et négative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM191 : oui je comprends alors / est ce qu'il y a d'autres choses sur la communication / action réaction tout à l'heure tu disais tu boudais ↑

RCC191 : de

RCM192 : tu parlais pas à ta mère pendant une semaine ↑

RCC 192: ah ouais mais non

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM193 : alors qu'est ce qu'ils font après tu vois y en a qui vont en pension y en a qui vont en foyer ↑

RCC193 : comme moi

⇒ ils vont au foyer comme moi

Transformation de l'intervention réactive initiative de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM212 : et toi est ce que tu as envie de te servir quand tu seras grand de ce que tu vis aujourd'hui de ce que tu as vécu hier avec ton père ↑

RCC212 : vécu c'est transformé c'est déjà fait

⇒ Ce que j'ai vécu, c'est transformé, c'est déjà fait.

Suppression de l'intervention interrogative de M, reprise de la réplique de Cl

RCM213 : comment c'est transformé ↑

RCC 213: euh bah maintenant il parle et il est gentil avec moi

⇒ maintenant il parle et il est gentil avec moi

Transformation de l'intervention réactive positive de Cl à l'intervention interrogative de M

RCM214 : et toi quand toi tu seras grand quand tu auras un métier t'as envie de t'en servir de le transformer ↑

RCC214 : euh oui

⇒ quand je serai grand, quand j'aurais un métier, j'ai envie de m'en servir, de le transformer.

Suppression de l'intervention interrogative de M et reprise de la réplique de Cl

RCM215 : comment ↑

RCC215 : euh que tout le monde soit sympa sur la terre et qu'on ne frappe pas les enfants

RCC217 : hein j'y ai déjà pensé

⇒ que tout le monde soit sympa sur la terre et qu'on ne frappe pas les enfants. J'y ai déjà pensé.

Transcodage du récit oral en récit écrit

Moi je mange vite et on a droit de parler. Avant chez mamie elle me dit tu te tiens correctement tu tiens tes couverts parce qu'avant je plantais mon couteau quand j'étais petit et maintenant elle m'a dit à mon âge tu prends comme ça et pas comme ça moi je me fais gronder quand je me tiens mal enfin me gronder en rigolant pas comme ça c'est pas pareil. Moi j'ai pas parlé pendant une semaine. Je parlais à des copains, pendant une semaine je ne parlais pas avec elle parce que je n'étais pas d'accord avec elle. Cela s'est arrangé. Ma mère, elle est sympa. Mon père me disait des choses des gros mots, sale con il m'a traité de plein de mots. Il me donnait des ordres. vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas. Quand il tape il tape hein et une fois il a saigné du nez mon petit frère. Quand il tape c'est parce que ma belle mère elle m'énerve alors moi elle me donne des ordres et ma belle mère comme une rapporteuse elle le dit à papa. C'est à ce moment qu'il s'énerve. C'est toujours en lien avec ma belle mère. elle est chiante elle fait des trucs derrière mon dos elle rigole elle parle et puis c'est pas vrai il préfère sa femme qu'à son fils. Il vaudrait mieux aimer son fils que sa belle mère que sa femme c'est même pas ma vraie mère elle fait même pas partie de la famille. Je ne peux pas lui raconter ma journée. Je ne peux pas lui raconter tiens j'ai fait ça aujourd'hui tiens j'ai fait ça. Ça ne l'intéresse pas. Il me le dit. Ça l'intéresse pas tellement. Mon papa ne me demande jamais quelque chose. Il ne me demande pas ce que je fais à l'école. Ça me dérange pas. Moi, je suis vietnamien. Lui, il est plus grand que moi. Même maman le trouvera beau. Quand mon père me dit des gros mots, je sais plus ce que je fais, je demande d'arrêter et tout ça et il veut pas ça se passe comme ça je suis tout content je pars et après je vais me plaindre au cmpi et ils vont dire à mon père d'arrêter autrement il me retire de papa et là il a arrêté. J'aime bien aller dans ma famille d'accueil. C'est trop bien là bas on peut faire tout ce qu'on veut sortir de la maison quand on veut faire de l'ordinateur quand on veut sortir de table comme on veut on peut parler comme on veut on peut se mettre la table comme on veut mais il faut pas exagérer mais au moins ils veulent bien que l'on les aide au moins on mange des bons trucs on mange équilibrer on peut manger plein de choses. C'est à la ferme. Il y a 75 vaches un bouc des poules des bébés oies des oies un lapin des canards des poules des coqs euh un chien c'est tout je crois. Ils vont au foyer comme moi. Ce que j'ai vécu, c'est transformé, c'est déjà fait. Maintenant il parle et il est gentil avec moi. Quand je serai grand, quand j'aurais un métier, j'ai envie de m'en servir, de le transformer : que tout le monde soit sympa sur la terre et qu'on ne frappe pas les enfants. J'y ai déjà pensé.

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale difficile

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Relation difficile avec le père

M fait une intervention interrogative sur l'unité *expérience familiale difficile* suite à l'hétérobiographie en RRM74. Comme elle ne rappelle pas dans son intervention l'unité, Cl fait une intervention réactive interrogative sur l'unité *actions-réactions* par l'emploi du substantif *action* selon une forme intonative. M fait une nouvelle intervention en resituant le thème avec le syntagme nominal *relations difficiles* au pluriel et au possessif deuxième personne du singulier.

RRM74 : (…) alors avant d'aller plus loin est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

RRC74 : des actions

RRM75 : à quelque chose de ton vécu de ton histoire de tes relations difficiles ↑

Cl fait une intervention réactive positive et initiative : adverbe temporel *avant* + mot positif *oui*. L'intervention interrogative de M porte sur cet adverbe avec le terme interrogatif *avant*. L'intervention réactive initiative de Cl informe M de la nature de la relation difficile : avec un membre de la famille avec le groupe nominal relationnel possessif *mon père*, de la nature de la maltraitance avec les verbes *frapper*, *donner des coups de poing*. Cl ajoute une information avec le groupe nominal *plein de choses comme ça* élargissant la nature de la maltraitance physique.

RRC75 : avant oui

RRM76 : c'était quoi avant ↑

RRC76 : mon père il me frappait il me donnait des coups de poing dans le ventre plein de choses comme ça /

M fait une intervention interrogative sur la personne et la nature de la relation en employant l'adjectif *difficile*. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *c'était avec lui que c'était difficile*.

RRM77 : et c'était avec lui que c'était difficile ↑

RRC77 : ouais

M cherche à déterminer la nature des relations familiales : intervention interrogative sur la fratrie avec les substantifs *frère et sœur*. Cl fait une intervention réactive positive et initiative par le mot phrase *oui* + verbe *avoir* première personne du singulier + pronom complément en faisant référence aux substantifs employés par M. Il ajoute une information sur la nature des relations du père avec sa fratrie : verbe *frapper* sous forme négative *pas* à la troisième personne du singulier + complément personnel *les* faisant référence à sa fratrie.

RRM78 : t'as des frères t'as des sœurs ↑ (…)

RRC78 : oui j'en ai mais il les frappe pas

Ainsi, M fait une intervention conclusive sur la relation que Cl ratifie.

RRM79 : donc la relation était difficile avec toi et ton père ↑

RRC79 : oui

Toutefois, en RC2, Cl fait référence à une maltraitance physique du père vis-à-vis d'un membre de sa fratrie : groupe nominal possessif faisant référence à un membre de la fratrie et son rang avec l'adjectif *petit mon petit frère* + conséquence de l'acte du père avec le verbe *saigner* au passé composé

RCC124 : quand il tape il tape hein et une fois (prénom) il a saigné du nez mon petit frère

En RR1, M élargit son questionnement sur la relation sur l'autre membre du couple parental : terme de liaison *et* + groupe nominal possessif *ta mère*. Cl fait une intervention réactive négative et initiative avec le mot phrase *non* + la locution *ça va*.

RRM80 : et ta mère ↑

RRC80 : non ça va

Plus loin, Cl emploiera spontanément l'unité *expérience familiale difficile* qu'il associera par juxtaposition avec la maltraitance physique avec le verbe *taper* à la troisième personne du singulier avec le déictique *on* indéfini.

RRC 126: euh après expérience familiale difficile on me tape

En effet, il semble qu'il y ait une autre personne qui tape Cl. Cl va en parler dans la suite en référence à l'unité *actions*.

Relation difficile avec la belle-mère

M fait une intervention interrogative sur la belle-mère en RRM141. Dans la mesure où Cl répond sur une temporalité avec l'adverbe *maintenant* en RRC141, M reformule sa question avec une autre temporalité par l'adverbe temporel *avant* + l'imparfait. Cl fait alors une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *avant je ne m'entendais pas très bien.*

RRM141: et avec ta belle mère tu t'entends bien ↑

RRC141 : maintenant oui

RRM142 : et avant tu t'entendais pas très bien ↑

RRC 142: non

M cherche à connaître la nature de la relation : emploi de l'adjectif *gentille*. Cl fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et initiative informant du moment avec la conjonction *quand*, le verbe *être* à l'imparfait et l'adjectif *petit*.

RRM143 : c'était euh elle était gentille avec toi / elle a toujours été gentille avec toi ↑

RRC143 : non quand j'étais petit non

Quand il était petit, elle n'était pas gentille. M poursuit sur la relation avec la belle-mère : terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *faire* à l'imparfait troisième personne féminin singulier. Cl fait une intervention réactive initiative : il informe M sur un type de relation avec l'emploi du verbe *taper* à la forme négative *pas* + la coordination adversative *mais* + l'adjectif *énervante* dont elle est le sujet.

RRM144 : qu'est ce qu'elle faisait ↑

RRC144 : bah elle me tapait pas mais euh elle était énervante avec moi

Cl poursuit sur la nature de la relation

les gestes de la belle-mère : mimogestualité, il montre les pichenettes, groupe verbal *donner une claque* sous forme restrictive tronquée que

les paroles de la belle-mère avec le groupe verbal *dire des trucs méchants*

RRC145 : au début elle faisait comme ça (montre des pichenettes sur la tête) / moi au début je comprenais pas et je disais t'as pas le droit de me taper t'es pas ma mère et tout ça et là elle commençait à me dire des trucs méchants / elle m'a donné qu'une claque au début que je la vois / (…)

Père/ belle-mère et Cl

En RC2, bien qu'il s'agisse de la communication, Cl aborde les relations : il parle des relations entre son père et sa belle-mère mais énonce aussi ses relations avec sa belle-mère et les conséquences sur lui.

La belle-mère rapporte ce qui se passe avec Cl : substantif *rapporteuse* et verbe *dire* dont le pronom personnel *elle* et le substantif *belle-mère* sont le sujet et le substantif *papa* le complément d'objet indirect.

RCM125 : // donc quand il tape c'est parce que tu dis quelque chose alors il tape

RCC 125: non c'est parce que ma belle mère elle m'énerve alors moi elle me donne des ordres et ma belle mère comme une rapporteuse elle le dit à papa

Les conséquences : M fait une intervention interrogative interprétative avec l'adverbe *donc*, au lieu d'employer le verbe *taper*, M emploie le verbe *s'énerver* avec pour sujet le pronom personnel *il* faisant référence au père. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *c'est à ce moment qu'il s'énerve*.

RCM126 : et donc c'est à ce moment qu'il s'énerve

RCC126 : bah oui

M fait une intervention interprétative en écho en RCM127. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. Il décrit la belle-mère avec l'adjectif subjectif négatif *chiante*. Il décrit le comportement avec le groupe verbal faire des trucs derrière mon dos, verbes rigoler et parler. Cl définit la nature de ce comportement avec l'adverbe *vrai* employé sous forme négative *pas* avec le présentatif *c'est.*

RCM127 : c'est toujours en lien avec ta belle mère

RCC127 : oui elle est chiante elle fait des trucs derrière mon dos elle rigole elle parle et puis c'est pas vrai // il préfère sa femme qu'à son fils

Cl définit les relations avec son père : verbe *préférer quelqu'un à quelqu'un* dont le sujet est le pronom personnel de troisième personne masculin singulier référant au père, le complément d'objet avec le substantif relationnel *femme* et le complément d'objet indirect avec le substantif relationnel fils. M fait une intervention réactive interrogative en écho. Cl fait une intervention réactive positive et initiative. Il émet son jugement avec la modalité du *vouloir* au conditionnel employé avec la construction adverbe/ V/ que c'est-à-dire avec l'adverbe *mieux* + verbe *aimer* à l'infinitif ayant pour complément d'objet le substantif relationnel *fils* + *que* + substantif relationnel *sa belle-mère* repris par substantif relationnel *femme*.

RCM128 : il préfère sa femme qu'à son fils tu dis

RCC128 : oui il vaudrait mieux aimer son fils que sa belle mère que sa femme c'est même pas ma vraie mère elle fait même pas partie de la famille

Cl précise d'ailleurs le lien à sa belle-mère : présentatif *c'est* + négation *pas* appuyé par l'adverbe *même* + groupe nominal contestant le lien avec l'adjectif *vraie* et le substantif *mère*. Puis, il emploie le groupe nominal *faire partie de la famille* avec la négation *pas* et le pronom personnel féminin singulier.

RCC128 : (…) c'est même pas ma vraie mère elle fait même pas partie de la famille

La question à se poser ici est de savoir si Cl ne manifeste pas le fait qu'il se sent rejeté de la famille recomposée par son père. La fratrie de Cl sont les enfants de son père et sa belle-mère.

Avec la mère de Cl

A plusieurs reprises, Cl parle de la relation avec sa mère

Pas de maltraitance physique : verbe *taper* + négation *jamais*

RRC145 : (…) / ma mère elle m'a jamais tapé

RRC155 : bah moi ma mère elle me tape pas (…)

Propos tenus par la mère sur le père : discours rapporté au discours direct

RRC154 : oui mon père y dit ma mère elle dit c'est pas normal que mon père me tape

Evaluation positive avec l'adjectif *gentille*

RRC155 : (…) elle est gentille avec moi

En RC2, Cl ajoutera une autre évaluation positive avec l'adjectif évaluatif *sympa*.

RCM121 : (…) est ce que toi cela te fait penser à des choses ↑

RCC121 : non ma mère elle est sympa

Actions / réactions de Cl

M aborde les actions avec Cl. Plusieurs actions apparaissent.

Ressenti et adopter une attitude

Cl exprime son ressenti face au comportement de la belle-mère en même temps que son action : verbe i*nsulter* et verbe *énerver*. Il insulte parce qu'il est énervé.

Intervention interrogative sur l'unité *actions-réactions* à travers l'emploi du verbe *réagir* deuxième personne du singulier à l'imparfait.

Intervention réactive initiative de Cl : avec le verbe *insulter* à l'imparfait première personne du singulier + substantif indiquant un membre de la famille objet de l'insulte avec le groupe nominal possessif *ma belle-mère*

RRM128 : comment tu réagissais à quoi tu pensais ↑

RRC 128: j'insultais ma belle mère

Cl en donne la raison : conjonction *parce que* + verbe *énerver* troisième personne féminin singulier *elle* + complément personnel *me*

RRC129 : parce qu'elle m'énervait et

Cl indique en RR1 ses réactions face au comportement de la belle-mère : verbe *ne pas comprendre* qu'il situe dans le temps avec la locution temporelle *au début*. Il indique tout de même une réaction verbale en référence à la nature du lien : discours rapporté au discours direct avec le groupe verbal *avoir le droit* sous forme négative et deuxième personne du singulier faisant référence à la belle-mère + énoncé d'une action avec la catégorie *définir* puisque Cl définit le lien avec le verbe *être* deuxième personne du singulier à la forme négative *pas* + groupe nominal relationnel avec le possessif *ma* et le substantif relationnel *mère*.

RRC145 : au début elle faisait comme ça (montre des pichenettes sur la tête) / moi au début je comprenais pas et je disais t'as pas le droit de me taper t'es pas ma mère

Apprendre

En indiquant dans la réplique RRCl145 qu'il ne comprenait pas au début, cela signifie implicitement qu'après il a compris.

Gérer le ressenti ?

M revient sur les réactions de Cl avec le verbe *faire* dans la question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que*, réactions face à la maltraitance physique de manière indéfinie avec le pronom personnel *on* + verbe *taper*. Cl fait une intervention réactive initiative qui informe M d'une action : verbe *partir* + indication du lieu, et verbe *fermer* + indication de l'objet.

RRM130 : et toi quand on te tapait qu'est ce que tu faisais ↑

RRC 130: je partais dans ma chambre et je fermais la porte

M cherche à déterminer la nature de l'action avec le verbe *penser* dans sa question en RRM131 et 132, et avec le verbe *pleurer* en RRM133. Cl fait plusieurs interventions réactives positives avec les mots phrases *oui* répété et *ouais* et initiatives : il informe M qu'il pensait, de la nature de ses pensées avec le groupe verbal *revoir mon père* sous forme négative *ne pas*, et qu'il pleurait.

RRM131 : et est ce que tu est-ce que tu pensais à quelque chose ↑

RRC 131: oui oui ne plus revoir mon père

RRM132 : tu pensais à ça ↑

RRC132 : ouais

RRM133 : et puis est ce que tu pleurais ↑

RRC133 : ouais

M poursuit son questionnement sur les pleurs avec leur fréquence, adverbe temporel *tout le temps*, et avec une réaction introduite par une question avec le terme interrogatif *est-ce que* + verbe *se dire*. Cl fait une intervention réactive initiative informant M de sa réaction face aux pleurs : arrêt des pleurs avec la négation *ne plus* + verbe *pleurer* et de son comportement avec l'activité langagière du père avec le verbe *entendre* sous forme négative.

RRM134 : tout le temps ou est ce qu'à un moment tu t'es dit ↑

RRC134 : en fait des fois maintenant je ne pleure plus quand il m'énerve maintenant je fais comme si je l'entendais pas

M fait une intervention interrogative en écho que Cl ratifie avec le mot phrase *oui*.

RRM135 : tu fais comme si tu l'entendais pas ↑

RRC135 : ouais

Il semble donc que Cl gérait le ressenti : il allait dans sa chambre dont il fermait la porte, où il pensait ne plus revoir son père et il pleurait. Cl adopte-t-il une attitude lorsqu'il ne pleure plus et lorsqu'il fait comme s'il ne l'entendait pas ? Il semble que oui puisque suite à l'intervention interrogative de M sur la catégorie *adopter une attitude* qu'elle utilise sous forme conjuguée à la deuxième personne du singulier et à l'imparfait dans sa question introduite par le terme *est-ce que*, Cl fait une intervention réactive positive en RRC150 qu'il explicite en RRC151. Cette explicitation reprend l'idée *faire comme s'il entend pas* employée sous forme conjuguée première personne du singulier.

RRM150 : et est ce que tu adoptais une attitude un comportement particulier ↑

RRC 150: oui

RRM151 : quoi

RRC 151: je fais comme si j'entends pas que ça m'intéresse pas

Il explicite alors son attitude :

Verbe *faire* introduit l'explicitation de son attitude qui serait synonyme de se dire ici

Propos qu'il se tient *allez vas-y*

Il chante qu'il émet : verbe *chanter* et *mime tout bas*, verbe *chanter* avec la manière de faire à travers l'emploi du groupe adverbial *à moitié*

Il part : verbe *aller* au présent

Il marche : verbe *marcher*

RRC152 : je fais allez vas-y je chante un peu comme ça (mime tout bas) et des fois je m'en vais je marche et / je fais comme ça / et tout je chante à moitié

Cl rapporte son point de vue sur la maltraitance de son père : verbe *penser* à l'imparfait et la modalité du *pouvoir* à l'imparfait troisième personne du singulier avec le pronom indéfini *on* + locution adverbiale décrivant la manière *un peu* + exposé de la raison de cette pensée introduite par la conjonction *quand* + présentatif *c'est* à l'imparfait + groupe nominal possessif *ses enfants* dans la proposition

RRC 149: non en fait moi je pensais qu'on pouvait taper un peu quand c'était ses enfants

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Cl pose la maltraitance physique avec le père. Il pose aussi la relation avec la belle-mère. Il emploie souvent le verbe *énerver* et ses dérivés adjectifs pour qualifier la relation avec la

belle-mère. Cl définit le lien avec elle : ce n'est pas sa mère, le père doit préférer son fils à sa femme. La relation avec sa mère est présentée de manière positive.

L'expérience familiale communicationnelle difficile en RC2

Définir l'expérience familiale communicationnelle difficile

En RC2, Cl parle de la communication avec le père, la belle-mère et la mère. Il précise aussi la conséquence de l'entente avec la belle-mère sur ses relations avec le père.

Avec le père

Les termes d'adresse

M fait une intervention interrogative sur les termes d'adresse avec le synonyme de la catégorie *insultes* dans sa question à travers l'emploi du groupe nominal *des gros mots*. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et l'énoncé d'une insulte. Cl fait référence à d'autres insultes de manière générique : verbe *traiter* au passé composé + groupe nominal pluriel générique *plein de mots.*

RCM122 : tu disais avec ton père la dernière fois est ce qu'il te disait des choses des gros mots ↑

RC1C122 : oui sale con il m'a traité de plein de mots

Certaines paroles

M fait une intervention interrogative sur la catégorie *certaines paroles* avec le substantif *ordres*, Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et initiative

Citation emblématique : *vas dans ta chambre*

Etat de Cl : locution verbale *avoir envie* sous forme négative

Obligation de Cl mise en lien avec la conséquence : locution verbale *avoir intérêt* d'un côté et référence à la violence physique de l'autre avec la proposition construite avec la conjonction *quand* + groupe verbal modal *vouloir* à l'imparfait et *taper* à l'infinitif + description de la violence physique avec le verbe *rigoler* sous forme négative

RCM123 : est ce qu'il te donnait des ordres ↑

RCC 123: oui vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas

M fait référence à d'autres paroles et particulièrement aux échanges avec le groupe verbal modal *pouvoir parler* et aux échanges liés à l'activité de Cl avec le groupe verbal modal *pouvoir raconter* + indication du moment pour Cl avec le groupe nominal possessif *ta journée*. Cl fait une intervention réactive négative qui équivaut à j*e pouvais pas parler avec lui, lui raconter ma journée*

RCM129 : et est ce que tu peux parler avec lui est ce que tu peux lui raconter ta journée ↑

RCC129 : non

M fait une intervention interrogative sur les paroles à travers une citation emblématique. Cl fait une intervention réactive négative qui équivaut à *je ne dis pas j'ai fait ça, aujourd'hui tiens j'ai fait ça.*

RCM130 : tiens j'ai fait ça aujourd'hui tiens j'ai fait ça ↑

RCC130 : non

M veut connaître la raison : terme interrogatif *pourquoi* + intervention interprétative. Cl fait une intervention réactive négative et reprend l'interprétation de M.

RCM131 : pourquoi ↑ // cela ne l'intéresse pas ↑

RCC131 : non ça ne l'intéresse pas

M souhaite savoir comment Cl le sait : intervention interrogative complétive avec le verbe *dire*. Cl fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RCM132 : il te le dit

RCC132 : oui

Puis, Cl fait une intervention initiative de reprise qu'il complète avec l'adverbe *tellement* et une intervention initiative informant M des échanges de Cl avec son père : groupe verbal *demander à quelqu'un quelque chose* sous forme négation *ne jamais* et complément personnel *me*.

RCM133 : //

RCC 133: ça l'intéresse pas tellement / (…)

RCC134 : mon papa ne me demande jamais quelque chose

M insiste en RCM135 sur l'éventualité d'une prise de parole de Cl, Cl fait une nouvelle intervention réactive de reprise de son énoncé de RCC134.

RCM135 : et qu'est ce que tu fais si tu racontes ce que tu fais à l'école ↑

RCC135 : non il ne me demande pas

Cette situation est-elle stressante pour Cl ? Suite à l'intervention interrogative de M, Cl semble indiquer que cela ne le stresse pas en employant le verbe *déranger* avec le démonstratif anaphorique *ça* et la négation *pas*.

RCM136 : et toi tu aimerais bien qu'il te demande ↑

RCC136 : ça me dérange pas //

La violence physique

Cl précise en RC2 l'intensité de la violence physique à travers le verbe *rigoler* sous forme négative, la répétition du verbe *taper*, et les conséquences sur le petit frère avec le verbe *saigner*.

RCC 123: oui vas dans ta chambre et quand même moi j'avais pas envie d'aller dans ma chambre des fois mais j'avais intérêt parce que quand je vous dis il voulait taper quelqu'un ça rigole pas

RCM124 : c'est à dire

RCC124 : quand il tape il tape hein et une fois (nom du petit frère) il a saigné du nez mon petit frère

Avec la belle-mère

Cl décrit la communication avec la belle-mère : verbe *donner des ordres*. La communication se fait aussi entre la belle-mère et le père : verbe *dire* dont le sujet est le pronom personnel *elle* et le substantif *belle-mère*. Cl la qualifie avec le substantif subjectif *rapporteuse*

RCM125 : // donc quand il tape c'est parce que tu dis quelque chose alors il tape ↑

RCC 125: non c'est parce que ma belle mère elle m'énerve alors moi elle me donne des ordres et ma belle mère comme une rapporteuse elle le dit à papa

Avec la mère

Cl rapporte une situation de communication avec sa mère : verbe *parler* première personne du singulier au passé composé + indication de la durée avec le groupe complément de temps *pendant une semaine*. Il en donne l'explication avec la conjonction *parce que* + le groupe verbal *être d'accord* avec elle première personne du singulier à l'imparfait.

RCC82 : moi j'ai pas parlé pendant une semaine

RCM83 : c'est vrai ↑

RCC85 : oui parce que je n'étais pas d'accord avec elle

Actions-réactions

Cl évoque quelques actions face aux insultes. Dans un premier temps, il est difficile de déterminer l'action de Cl car d'un côté, il emploie la modalité du *non savoir* avec la négation *plus* et de l'autre, le groupe verbal *demander d'arrêter*. Toutefois, dans la suite de

sa réplique, il indique une attitude : adjectif *content* mis en lien avec l'activité de départ exprimée avec le verbe *partir* première personne du singulier, verbe *se plaindre* au futur proche et l'indication du lieu de la plainte CMPI. Cette plainte a une double conséquence : conséquence du CMPI sur le père, conséquence du comportement du père sur le fils.

Le CMPI est repris par le pronom personnel masculin pluriel *ils* sujet du groupe verbal *dire à mon père.* La conséquence sur Cl est exprimée à travers le verbe *arrêter* dont le pronom personnel est la troisième personnel masculin singulier référant au père.

RCC184 : euh je sais plus je demande d'arrêter et tout ça et il veut pas ça se passe comme ça // je suis tout content je pars et après je vais me plaindre au CMPI et ils vont dire à mon père d'arrêter autrement il me retire de papa et là il a arrêté

Cl peut avoir compris que demander soi-même d'arrêter ne sert à rien, mais demander au CMPI sert à quelque chose. Ainsi, il peut adopter cette attitude. Ici, il s'agirait davantage d'avoir recours à un tiers, un soutien social.

Synthèse sur l'expérience familiale communicationnelle difficile

Relation et communication se trouvent assez liées. Puisque la belle-mère rapporte au père, elle parle et dit des choses qui ne sont pas vraies. Le père dit des insultes au fils. Cl demande de l'aide à un tiers parce qu'il a compris que demander d'arrêter lui-même ne marche pas.

Le foyer : une situation de stress ?

Cl n'aborde pas le foyer comme une situation de stress. Le foyer est abordé soit de manière spontanée par Cl, soit à la suite de question de la part de M.

Cl parle du foyer en référence à un propos d'une éducatrice : discours rapporté au discours indirect avec le verbe *dire*.

RRC146 : bah moi A elle m'a dit que cela se fait pas de taper ses enfants

RRM147 : et c'est qui A ↑

RRC 147: l'éducatrice du foyer

RRM148 : et toi qu'est ce que tu en penses ↑

RRC148 : moi j'étais d'accord avec elle

M fait une intervention interrogative sur l'unité *situation de vie après* introduite par le terme interrogatif *où est-ce que* + le groupe verbal *être* présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + déictique spatial *ici*. Cl fait une intervention réactive initiative qui fait référence à cette unité en employant la catégorie *foyer*.

RRM185 : où est ce que tu es ici ↑

RRC185 : ah dans un foyer

M fait une nouvelle intervention interrogative avec l'unité *transformations* et la catégorie *construction* utilisée sous forme conjuguée et le verbe *changer* à la deuxième personne du singulier, question introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Cl fait référence à son comportement violent avec le verbe *taper* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + adverbe de quantité *moins*

RRM187 : est ce que tu as construit des choses est ce que tu as changé des choses comment tu es ↑

RRC187 : je suis moins euh je suis moins euh je tape moins

Toutefois, Cl rectifie puisqu'il fait une intervention réactive initiative en référence à un comportement violent de la veille avec l'adverbe temporel *hier* et le verbe *taper* au passé composé.

RRC195 : hier j'ai tapé parce qu'on m'avait énervé

M fait une intervention interrogative sur l'unité *transformations* avec la catégorie *actions-réactions reprises* avec le verbe *apprendre* au passé composé. Cl fait une intervention

réactive négative avec le mot négatif *rien* énoncé en début de réplique et en négation avec le verbe *apprendre* troisième personne du singulier avec le déictique *on* = moi et les autres jeunes présent de l'indicatif. Il fait une intervention réactive initiative informant M de l'état de son savoir : groupe verbal *savoir faire des choses* à l'imparfait première personne du singulier

RRM193: et puis alors qu'est ce que tu as appris ici que tu savais pas faire ↑

RRC 193: rien on apprend rien je savais faire des choses / je tape plus

La famille : une situation de stress pendant le placement ?

Cl n'évoque pas sa famille comme étant une situation de stress pendant le placement, au contraire à plusieurs reprises, il parle de son vécu au présent avec sa famille avec l'unité *transformations* et *situation de vie après*.

M fait une intervention interrogative sur l'unité *situation de vie après* énoncée de manière tronquée : substantif *situation* + adverbe *après*. Cl fait une intervention réactive positive initiative : forme forte *moi* + locution exprimant un état positif des choses *tout va bien*

RRM184 : alors toi si on est ici situation après ↑

RRC 184: euh // moi tout va bien

Par ailleurs, alors que M l'engage à poursuivre avec la locution *quoi d'autres*, Cl fait spontanément référence à la catégorie *situation agréable*. M reprend cet énoncé dans sa question. Cl fait alors une intervention réactive initiative sur un membre de sa famille à savoir sa mère.

RRM190 : d'accord / et puis quoi d'autres ↑

RRC190 : euh situation agréable

RRM191 : tu connais une situation agréable c'est quoi ↑

RRC191 : être avec ma mère

Toutefois, la situation avec son père ne semble pas agréable ; M formule une intervention interrogative avec le groupe nominal *ton père* et Cl fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RRM192 : et avec ton père ↑

RRC192 : bah non hein

Or, en RC2, M fait une intervention réactive interrogative sur l'unité *transformation*s avec le verbe *se servir* et la projection dans le futur avec le verbe *être* au futur deuxième personne du singulier et avec l'adjectif *grand*. Dans son interrogation, elle met en lien le futur avec le présent par le verbe *vivre* au présent de l'indicatif + adverbe temporel *aujourd'hui* et le passé avec le verbe *vivre* au passé composé + adverbe temporel + référence à une situation difficile avec le groupe complément *avec ton père*. Cl fait une intervention réactive initiative en informant M que la situation avec le père est déjà dans le registre de la transformation : l'emploi du participe passé *vécu* fait référence au père dont parle M + présentatif *c'est* + participe passé *transformé* + présentatif *c'est* + adverbe *déjà* + participe passé *fait*.

RCM212 : et toi est ce que tu as envie de te servir quand tu seras grand de ce que tu vis aujourd'hui de ce que tu as vécu hier avec ton père ↑

RCC212 : vécu c'est transformé c'est déjà fait

M fait une intervention interrogative avec le terme interrogatif *comment* + reprise du groupe *c'est transformé* de Cl. Celui-ci fait une intervention réactive initiative informant M de la nature de la transformation avec le verbe *parler* et groupe verbal *être gentil avec moi* à la troisième personne du singulier, transformation qu'il situe au présent avec l'adverbe temporel *maintenant* et le présent de l'indicatif.

RCM213 : comment c'est transformé ↑

RCC 213: euh bah maintenant il parle et il est gentil avec moi

De même, en RR1, suite à l'intervention interrogative de M sur la relation avec la belle-mère avec le verbe *s'entendre* + adverbe *bien*, Cl fait une intervention réactive initiative informant M de l'état de la relation avec la belle-mère avec l'adverbe *maintenant* + le mot positif *oui*.

RRM141: et avec ta belle mère tu t'entends bien ↑

RRC141 : maintenant oui

Situation de vie après : situation de vie passée, future et transformation

Cl parle de sa situation de vie passée avec la famille d'accueil. Il décrit

Les êtres qu'on y trouve : nombre et énumérations

Ce qu'il est possible de faire : modalité *pouvoir* et *vouloir*,

Manière de manger : verbe *manger* + groupe nominal positif *des bons trucs*, verbe *équilibrer*, quantité *plein de choses*

Définition du lieu : substantif *ferme*

RCC186 : ah oui c'est trop bien là bas on peut faire tout ce qu'on veut sortir de la maison quand on veut faire de l'ordinateur quand on veut sortir de table comme on veut on peut parler comme on veut on peut se mettre la table comme on veut mais il faut pas exagérer mais au moins ils veulent bien que l'on les aide au moins on mange des bons trucs on mange équilibrer on peut manger plein de choses

RCM187 : hm c'est bien

RCC187 : c'est à

RCM188 : c'est à la ferme ↑

RCC188 : à la ferme

RCM 189: y a des animaux ↑

RCC189 : alors 75 vaches un bouc des poules des bébés oies des oies un lapin des canards des poules des coqs euh un chien c'est tout je crois

Cl parle de sa situation de vie future avec des transformations.

Des enfants : suite à l'intervention interrogative de M, Cl emploie tout d'abord la modalité du *non savoir* avec la négation *pas*, modalité répétée deux fois puis il fait une intervention réactive négative et initiative informant M qu'il n'y a pas pensé.

RRM200 : (…) est ce que toi tu as envie d'avoir des enfants ↑

RRC200 : je sais pas je sais pas

RRM201 : est ce que tu y as déjà pensé ↑

RRC 201: non j'y ai pas pensé

Avec cette catégorie *autre famille*, M fait une intervention interrogative sur l'unité *transformations* et particulièrement sur l'unité *choix* avec le verbe *se souvenir* et l'objet du souvenir avec le groupe verbal *taper les enfants* à la forme négative *pas*. Cl fait une intervention réactive positive qui équivaut à j*e me souviendrai de ce que m'a dit l'éducatrice le fait qu'on tape pas les enfa*nts.

RRM202 : est ce que tu te souviendras de ce que t'a dit l'éducatrice le fait qu'on tape pas les enfants ↑

RRC202 : oui

Une transformation en vue

M fait une intervention interrogative sur l'unité *transformations* en RCM214, Cl fait une intervention réactive positive puis suite à l'encouragement de M une intervention réactive initiative informant M de la transformation qui prend la forme d'un vœu avec la construction *que* en début de phrase.

RCM214 : et toi quand toi tu seras grand quand tu auras un métier t'as envie de t'en servir de le transformer ↑

RCC214 : euh oui

RCM215 : comment ↑

RCC215 : euh que tout le monde soit sympa sur la terre et qu'on ne frappe pas les enfants

M le félicite avec le substantif *chapeau* et le présentatif *c'est* + adverbe évaluatif *bien*. Elle émet une évaluation sur ce qu'il dit avec l'emploi d'une formule superlative avec adverbe *plus* répété trois fois et l'adjectif *important*. Cl fait une intervention réactive initiative informant M du classement de ce qu'il énonce avec l'adjectif *premier*. Finalement, Cl informe M de cette idée avec le verbe *penser* au passé composé et l'adverbe *déjà* qui montre qu'il a réfléchi avant la question de M sur les transformations.

RCM216 : chapeau c'est bien c'est même le plus plus plus important

RCC216 : c'est le premier plus important

RCM217 : carrément

RCC217 : hein j'y ai déjà pensé

Le récit autobiographique de Morgane

Transcodage

Transcodage du récit oral de RR1 en récit écrit

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M

RRM13 : (…) // est-ce que toi cela t'évoque des choses par rapport à toi / ton vécu / une expérience familiale difficile du point de vue des relations ↑

RRMo13 : la communication ///

⇒ Cela m'évoque une expérience familiale difficile du point de vue de la communication

Suppression de l'échange suivant de répétition

RRM14 : la communication ↑

RRMo14 : oui

Transformation de la réponse de Mo à la question partielle de M

RRM15 : donc entre euh entre toi et puis ↑

RRMo15 : mes parents

⇒ entre moi et mes parents

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M

RRM16 : est-ce que tu as / est-ce que tu mettrais un autre mot que difficile / là j'ai dit pénible stressant triste euh /// est-ce que toi tu aurais un autre mot à toi ↑

RRMo16 : insupportable

⇒ J'aurai un mot : insupportable

Suppression de l'échange

RRM23 : (…) /// est-ce que cela t'évoque des choses pour toi ↑

RRMo 23: non

RRM 24: non ↑

Reprise sur l'élément informatif de Mo avec transformation suite à la question de M

RRMo24 : non cela n'a rien à voir

RRM 25: alors justement les points communs et les différences si cela n'a rien à voir / est-ce que ↑

RRMo25 : bah non il y a de l'amour donc euh déjà même si ça pète //

⇒ Cela n'a rien à voir. Il y a de l'amour même si ça pète.

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M

RRM 26: c'est quoi péter ↑

RRMo26 : // s'envoyer chier ou se taper sur la gueule

⇒ Péter, c'est s'envoyer chier ou se taper sur la gueule.

Suppression de la question de M

RRM 27: /// et si on remonte euh le commencement / il y a longtemps ↑

RRMo27 : /// bah mon père a toujours été violent alors euh

⇒ Mon père a toujours été violent.

Transformations de l'intervention réactive initiative de Mo avec les éléments de la question totale de M

RRM 28: violent comment verbalement physiquement ↑

RRMo28 : non physiquement

⇒ Violent physiquement.

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 29: depuis longtemps tu vois par exemple là je t'ai dit c'est la naissance là elle avait dix ans

RRMo29 : bah je sais pas moi mon frère est passé à travers une fenêtre il a toujours été comme ça

⇒ je sais pas moi si c'est depuis longtemps car mon frère est passé à travers une fenêtre ; il a toujours été comme ça.

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 30: et toi tu réagis comment à ça / tu réagissais comment à ça / comme eux ou pas ↑

RRMo30 : à quoi

RRM31 : à la violence ↑

RRMo31 : /// bah moi je me suis laissée faire parce que j'étais trop jeune

⇒ moi je me suis laissée faire parce que j'étais trop jeune

Transformation des interventions réactives positives et négatives à la question de M

RRM32 : et aujourd'hui ↑

RRMo32 : bah non

RRM 33: tu réagis alors ↑

RRMo 33: ah oui

RRM 34: tu réagis en t'opposant ↑

RRMo34 : oui

⇒ aujourd'hui, je ne me laisse pas faire, je réagis en m'opposant.

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question totale de M

RRM 35 comment tu t'opposes ↑

RRMo35 : quand ils me disent quelque chose je fais le contraire

⇒ quand ils me disent quelque chose je fais le contraire

Reprise des interventions réactives initiatives

RRMo37 : non j'ai pas réagi parce qu'il n'a pas continué enfin j'ai réagi dans le fait où l'école a écrit que j'avais des bleus partout et euh donc du coup on m'a forcé à dénoncer mon père

RRMo 38: donc ce n'est pas moi qui ai réagi on m'a forcée à réagir

⇒ j'ai pas réagi parce qu'il n'a pas continué enfin j'ai réagi dans le fait où l'école a écrit que j'avais des bleus partout et euh donc du coup on m'a forcé à dénoncer mon père. Donc ce n'est pas moi qui ai réagi on m'a forcée à réagir.

Suppression des interventions interrogatives et phatique de M et reprise de l'intervention réactive initiative de Mo reformulée

RRM39 : d'accord d'accord donc c'est important ta précision / y a longtemps ↑

RRMo 39: euh c'était au collège euh il y a six ans

RRM 40: hum hum

RRMo40 : non un peu moins de quatre ans en fait

RRM41 : un peu moins de quatre ans tu veux dire ↑

RRMo41 : oui

⇒ c'était au collège il y a quatre ans.

Transformation de l'intervention réactive positive et reprise de l'intervention réactive initiative de Mo à la question totale de M

RRM42 : alors du coup qu'est-ce qui a fait que tu as réagi là maintenant quand tu dis comme tout à l'heure que ça pète est-ce que cela veut dire que toi aussi tu t'opposes ↑

RRMo42 : ouais c'est maintenant que je réagis ouais hum enfin de toute façon c'est l'adolescence en fait ///

⇒ Je m'oppose et c'est maintenant que je réagis ouais hum enfin de toute façon c'est l'adolescence en fait

Transformation de l'intervention réactive positive de Mo à la question de M

RRM 43: tu pensais à des choses quand il était violent avant quand tu dis tu ne réagissais pas mais est-ce que tu pensais à des choses / est-ce que tu te questionnais / est-ce que tu te disais euh mais est-ce que c'est possible qu'il fasse comme ça ↑

RRMo43 : non

⇒ Je ne pensais pas à des choses, je ne me questionnais pas.

Suppression de l'intervention interrogative en écho de M et reprise de l'intervention réactive initiative de Mo

RRM 44: non ↑

RRMo44 : non non pour MOI c'est normal j'avais vu mon frère se faire taper donc euh si pour moi je me fais taper c'est normal aussi

⇒ pour moi c'est normal j'avais vu mon frère se faire taper donc euh si pour moi je me fais taper c'est normal aussi

Transformation de l'intervention réactive positive de Mo à l'intervention interrogative de M avec contextualisation

RRM45 : et aujourd'hui ↑

RRMo45 : non

⇒ et aujourd'hui je trouve que c'est pas normal

RRM46 : non et alors aujourd'hui quand je dis tu réagis aujourd'hui comme Brasse Bouillon tu t'opposes ↑

RRMo 46: oui

⇒ et aujourd'hui je m'oppose

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative de Mo à l'intervention interrogative de M

RRM47 : et l'appeler papa ↑

RRMo47 : ouais / c'est mon père

⇒ je l'appelle papa, c'est mon père

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M reprise sur la catégorie

RRM48 : ouais ouais bien sûr moi je // et euh gérer ton ressenti / est-ce que tu gère ce que tu ressens si tu es triste euh si t'es en colère est-ce que tu gères est-ce que tu le gardes pour toi est-ce que tu l'exprimes ↑

RRMo 48: ça dépend

⇒ gérer mon ressenti, ça dépend

Suppression de l'intervention interrogative et reprise de l'intervention réactive initiative de Mo

RRM 49: /// est-ce que tu as des exemples ↑

RRMo49 : bah je garde je garde et au bout d'un moment j'explose RRM71 : // est-ce que tu as un projet / est-ce que tu as pensé à faire un métier

⇒ par exemple, je garde je garde et au bout d'un moment j'explose

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo avec reprise d'un élément de l'intervention interrogative de M

RRM 50: d'accord est-ce que tu as d'autres choses à ajouter / euh est-ce que tu as appris aujourd'hui pourquoi il était violent pourquoi la situation était difficile ↑

RRMo50 : par rapport à son enfance à lui

⇒ c'est par rapport à son enfance à lui qu'il est violent

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Mo avec reprise de l'intervention interrogative de M

RRM 51: t'as appris t'as cherché à le savoir ↑

RRMo 51: non non j'ai su ça par ma mère

⇒ j'ai pas appris, j'ai pas cherché à le savoir, j'ai su ça par ma mère.

Transformation de l'intervention réactive négative de Mo avec reprise de l'intervention interrogative de M

RRM 52: et cela t'a apporté des choses de le savoir ou pas ↑

RRMo52 : non

⇒ Cela ne m'a pas apporté de choses de le savoir

Transformation de l'intervention réactive positive de Mo avec reprise de l'intervention interrogative de M

RRM 53: d'accord euh est-ce que tu as un projet / comme là je t'ai dit il y a des gens qui ont des des comme lorène Myriam qui se disent plus tard j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça ↑

RRMo53 : ouais

⇒ j'ai un projet, j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça.

Transformation de l'intervention réactive positive de Mo avec reprise de l'intervention interrogative de M

RRM 54: tu te le dis ↑

RRMo 54: ouais

⇒ Je me le dis

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 55: tu en voudrais combien des enfants ↑

RRMo55 : quatre

⇒ je voudrais quatre enfants.

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 56: des garçons des filles ↑

RRMo 56: deux filles deux garçons

⇒ deux filles deux garçons.

Transformation de l'intervention réactive positive à la question de M

RRM57 : d'accord // et est-ce que tu te dis moi je ne serai pas comme ça ↑

RRMo57 : ouais

⇒ je me dis que je ne serai pas comme ça.

Transformation de l'intervention réactive positive et initiative à la question de M

RRM 58: c'est important pour toi de te le dire ↑

RRMo 58: ouais /// je me dis aussi que l'homme qui sera avec moi ne sera pas comme ça

⇒ C'est important pour moi de me le dire et je me dis aussi que l'homme qui sera avec moi ne sera pas comme ça

Transformation de l'intervention réactive négative à la question de M

RRM 59: tu ne tolèreras pas ↑

RRMo 59: non

RRM 60: tu ne supporteras pas ↑

RRMo60 : ah non

⇒ je ne le tolèrerai pas, je ne le supporterai pas

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 61: si par exemple il met une claque tu réagiras ↑

RRMo 61: une claque je n'aime pas bon une fessée il faut bien les éduquer les gamins mais passer à travers une vitre ou un truc comme ça non sinon je le jette par derrière après

⇒ Si par exemple il met une claque je n'aime pas, bon une fessée il faut bien les éduquer les gamins mais passer à travers une vitre ou un truc comme ça non sinon je le jette par derrière après

Transformation de l'intervention réactive positive à la question de M

RRM 62 : tu jettes ton mari ↑

RRMo62 : ouais

⇒ Je jette mon mari

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM63 : d'accord // et si il était violent avec toi ↑

RRMo63 : bah je lui renvoie les coups et je le jette

⇒ S'il était violent avec moi, je lui renvoie les coups et je le jette

Transformation de l'intervention réactive initiative à la question de M

RRM 73: alors si on est pour toi si on est dans situation de vie après ta situation de vie c'est quoi ↑

RRMo 73: le placement

⇒ Ma situation de vie, c'est le placement

Transformation des interventions réactives positive et négatives à la question de M

RRM 74: le foyer ↑

RRMo74 : ouais

⇒ Le foyer

RRM75 : comment tu vis dans le foyer / est-ce que tu apprends des choses / est-ce que ↑

RRMo75 : non

RRM 76: tu n'apprends pas ↑

RRMo76 : non

RRM 77: rien du tout ↑

RRMo77 : non

⇒ Dans le foyer, je n'apprends pas, je n'apprends rien du tout

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M

RRM 78: comment être / tu vois si on reprend ici à gérer ton ressenti / à poser des limites ↑

RRMo 78: enfin ça je savais le faire avant d'entrer ici donc

⇒ Je savais gérer mon ressenti, poser des limites avant d'entrer au foyer

RRM 79: est-ce que tu avais des projets avant d'entrer ou tu en as eu ici ↑

RRMo 79: avant de rentrer / quand même ma vie était faite avant de rentrer donc c'est pas ici que ça a changé

⇒ j'avais des projets avant de rentrer quand même ma vie était faite avant de rentrer ; c'est pas au foyer que ça a changé.

Transformation de l'intervention réactive négative et initiative de Mo à la question de M

RRM 80: il y a longtemps que tu es ici ↑

RRMo 80: non un mois et demi deux mois

⇒ il n'y a pas longtemps que je suis ici : un mois et demi deux mois

Transformation de l'intervention réactive initiative de Mo à la question de M

RRM 82: est-ce que tu as d'autres choses à dire qui ont à voir avec ce que je viens de dire ou pas ↑

RRMo 82: bah moi mon projet de toute façon mon boulot mon appart mes enfants et c'est tout

⇒ moi mon projet de toute façon mon boulot mon appart mes enfants et c'est tout

Enfin, cohérence syntaxique

Transcodage

Cela m'évoque une expérience familiale difficile du point de vue de la communication entre moi et mes parents. J'aurai un mot : insupportable. Cela n'a rien à voir avec les autres personnes. Il y a de l'amour même si ça pète. Péter, c'est s'envoyer chier ou se taper sur la gueule. Mon père a toujours été violent physiquement. Je sais pas moi si c'est depuis longtemps car mon frère est passé à travers une fenêtre ; il a toujours été comme ça. Moi je me suis laissée faire parce que j'étais trop jeune. Aujourd'hui, je ne me laisse pas faire, je réagis en m'opposant. Quand ils me disent quelque chose je fais le contraire. J'ai pas réagi parce qu'il n'a pas continué enfin j'ai réagi dans le fait où l'école a écrit que j'avais des bleus partout et euh donc du coup on m'a forcé à dénoncer mon père. Donc ce n'est pas moi qui ai réagi on m'a forcée à réagir. C'était au collège il y a quatre ans. Je m'oppose et c'est maintenant que je réagis enfin de toute façon c'est l'adolescence en fait. Avant, je ne pensais pas à des choses, je ne me questionnais pas. Pour moi, c'était normal, j'avais vu mon frère se faire taper donc et si pour moi je me faisais taper, c'était normal aussi. Et aujourd'hui, je m'oppose. Je l'appelle papa, c'est mon père. Gérer mon ressenti, ça dépend. Par exemple, je garde, je garde et au bout d'un moment j'explose. C'est par rapport à son enfance à lui qu'il est violent. J'ai pas appris, j'ai pas cherché à le savoir, j'ai su ça par ma mère. Cela ne m'a pas apporté de choses de le savoir. J'ai un projet, j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça. Je me le dis. Je voudrais quatre enfants : deux filles, deux garçons. Je me dis que je ne serai pas comme ça. C'est important pour moi de me le dire et je me dis aussi que l'homme qui sera avec moi ne sera pas comme ça ; je ne le tolèrerai pas, je ne le supporterai pas. Si par exemple il met une claque je n'aime pas, bon une fessée il faut bien les éduquer les gamins mais passer à travers une vitre ou un truc comme ça non sinon je le jette par derrière après. Je jette mon mari. S'il était violent avec moi, je lui renvoie les coups et je le jette. Ma situation de vie actuelle, c'est le placement, le foyer. Dans le foyer, je n'apprends pas, je n'apprends rien du tout. Je savais gérer mon ressenti, poser des limites avant d'entrer au foyer. J'avais des projets avant de rentrer car quand même ma vie était faite avant de rentrer ; c'est pas au foyer que ça a changé. Il n'y a pas longtemps que je suis ici : un mois et demi deux mois. Moi, mon projet de toute façon, c'est mon boulot mon appart mes enfants et c'est tout.

Analyse de la construction du sens des catégories

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Alors que M fait une intervention interrogative d'ouverture du récit oral sur la catégorie *relations* en lien avec l'unité thématique *expérience familiale difficile* énoncée aussi dans sa question, Mo fait une rupture car elle répond sur une autre catégorie : *la communication*. Mo sait que cette catégorie sera vue puisque M la lui a présenté au début de la rencontre et cette catégorie se situe sur le tableau qui se trouve en face de Mo.

RRM13 : (…) // est-ce que toi cela t'évoque des choses par rapport à toi / ton vécu / une expérience familiale difficile du point de vue des relations ↑

RRMo13 : la communication ///

Finalement, la relation est définie puisque M fait une intervention interrogative sur les personnes concernées avec une formulation elliptique employant la forme forte *toi* après la

préposition *entre* et la locution adverbiale d'ouverture d'une réponse *et puis*. Mo complète cette réplique par l'emploi d'un groupe nominal qui désigne les personnes de sa famille concernées : possessif *mes* + substantif *parents*.

RRM15 : donc entre euh entre toi et puis ↑

RRMo15 : mes parents

Si la communication est difficile entre les parents et Mo ; la relation l'est aussi. En effet, la suite des répliques permet de le saisir. Alors que Mo a employé le substantif *parent*, dans une autre réplique, elle énonce une personne du couple parental avec le substantif *père*. Elle le définit avec l'adjectif *violent* et situe ce comportement dans le temps : passé composé + adverbe temporel *toujours*.

RRMo27 : /// bah mon père a toujours été violent alors euh

Alors que M cherche à déterminer s'il s'agit de maltraitance psychologique ou physique par les adverbes *verbalement physiquement* dans sa question avec le terme interrogatif *comment*, Mo fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et l'adverbe *physiquement*. Ainsi, pour Mo, relation peut être synonyme de communication puisqu'elle ne répond pas sur l'adverbe *verbalement* mais sur l'autre.

RRM 28: violent comment verbalement physiquement ↑

RRMo28 : non physiquement

D'ailleurs, il s'agit bien de relation puisque dans une autre réplique, elle ne fait pas référence à la parole mais bien à la relation en employant le terme *amour*.

RRMo25 : bah non il y a de l'amour

Mo définit donc l'expérience familiale difficile. M l'interroge sur le temps avec la question intonative *depuis longtemps*, Mo emploie tout d'abord la modalité du non savoir *je sais pas* qui prend le sens ici de *je ne sais pas répondre à ta question autrement qu'en te donnant un exemple et une constatation*. En effet, l'exemple renvoie à une situation de maltraitance sur un membre de la famille : avec le verbe *passer à travers* et le groupe nominal possessif *mon frère*. La constatation est formulée avec le verbe *être* au passé composé + adverbe *toujours* + conjonction *comme* + démonstratif *ça*.

RRM 29: depuis longtemps ↑ (…)

RRMo29 : bah je sais pas moi mon frère est passé à travers une fenêtre il a toujours été comme ça

L'expérience familiale difficile avec une maltraitance physique se retrouve dans l'évocation des marques sur le corps : verbe *avoir* à l'imparfait + groupe nominal *des bleus* + localisation avec l'adverbe *partout.*

*RRMo37 : non j'ai pas réagi parce qu'il n'a pas continué enfin j'ai réagi dans le fait où l'école a écrit que **j'avais des bleus partout** et euh donc du coup on m'a forcé à dénoncer mon père*

Actions / réactions de Mo

Il semble que Mo n'ait pas développé d'actions. Face aux interventions interrogatives sur l'unité thématique *actions*, Mo fait des interventions réactives négatives et initiatives qui montrent qu'elle n'a pas réagi en lien avec les catégories proposées.

Verbe *se laisser faire* au passé composé

RRM 30: et toi tu réagis comment à ça / tu réagissais comment à ça / comme eux ou pas ↑

RRMo31 : /// bah moi je me suis laissée faire parce que j'étais trop jeune

Intervention négative à la question renvoyant à la catégorie *apprendre* avec les verbes *penser, questionner, se dire* à l'imparfait

RRM 43: tu pensais à des choses quand il était violent avant quand tu dis tu ne réagissais pas mais est-ce que tu pensais à des choses / est-ce que tu te questionnais / est-ce que tu te disais euh mais est-ce que c'est possible qu'il fasse comme ça ↑

RRMo43 : non

Présentatif *c'est* + adjectif *normal*

RRMo44 : non non pour MOI c'est normal j'avais vu mon frère se faire taper donc euh si pour moi je me fais taper c'est normal aussi

Le foyer : une situation actuelle de non-apprentissage

Compte tenu des éléments discursifs disponibles, le foyer ne semble pas être une situation de stress. Par contre, Mo précise des éléments quant à sa relation avec le foyer : il semble qu'elle soit dans le registre du non-apprentissage

La question sur l'apprentissage est formulée de trois façons

Terme interrogatif *est-ce que* + verbe *apprendre* deuxième personne du singulier + groupe nominal indéfini *des choses*

Question intonative avec le verbe *apprendre* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif forme négative *ne pas*

Reprise de la réponse négative de Mo reformulée par M en négation totale *rien du tout*

Chaque fois, les interventions réactives de Mo sont des interventions négatives

RRM75 : comment tu vis dans le foyer / est-ce que tu apprends des choses / est-ce que ↑

RRMo75 : non

RRM 76: tu n'apprends pas ↑

RRMo76 : non

RRM 77: rien du tout ↑

RRMo77 : non

M poursuit son questionnement sur le thème de l'apprentissage :

Terme interrogatif *comment* + verbe *être*

Elle exemplifie : locution phatique *tu vois* + la catégorie *gérer le ressenti* formulée sous forme personnelle deuxième personne du singulier avec le déterminant possessif *ton* + énoncé d'une question complémentative.

Mo fait une intervention réactive initiative posant le non-apprentissage : groupe verbal *savoir le faire* à l'imparfait + adverbe temporel avant + localisation spatial *ici*

RRM 78: comment être / tu vois si on reprend ici à gérer ton ressenti / à poser des limites ↑

RRMo 78: enfin ça je savais le faire avant d'entrer ici donc

M termine son questionnement sur l'apprentissage avec une question alternative sur la catégorie *avoir un projet* : terme interrogatif *est-ce que* + éléments alternatifs proposés avec la coordination *ou* sur lesquels repose la question : d'un côté, forme conjuguée de la catégorie à l'imparfait deuxième personne + adverbe *avant* et de l'autre, forme conjuguée de la catégorie au passé composé avec complément *en* reprenant le substantif *projet* + référence déictique avec l'adverbe *ici*. Mo choisit le premier élément de la question à travers le groupe complément *avant de rentrer* qu'elle répète. Elle explicite sa réponse qui marque le non-apprentissage :

plus-que parfait du verbe *faire* dont le substantif est *ma vie* qui est la métonymie de ce qu'elle sait faire et est

elle définit le lieu comme un lieu de non-apprentissage : présentatif *c'est* + négation *pas* + référence au lieu avec le déictique spatial *ici* + proposition comprenant le verbe *changer*.

RRM 79: est-ce que tu avais des projets avant d'entrer ou tu en as eu ici ↑

RRMo 79: avant de rentrer / quand même ma vie était faite avant de rentrer donc c'est pas ici que ça a changé

Le foyer est abordé comme une situation de vie présente : la première question sur le foyer est une question formulée au présent de l'indicatif et Mo répond à cette question. Mo emploie l'imparfait situant donc une situation avant le foyer. Dans sa réplique en RRMo79, d'un côté, elle emploie le plus que parfait et de l'autre, le présent avec le présentatif *c'est*. Le foyer est dans une unité thématique qui renvoie au temps et à l'espace : au temps avec l'emploi des désinences verbales et des adverbes et à l'espace avec les substantifs *foyer* et déictique *ici*.

La famille : situation de vie actuelle, actions et transformations

La situation familiale est-elle une situation de stress ? Mo pose les éléments au présent, sa réponse à la question de définition de l'expérience familiale difficile se situe dans le présent. En effet, la question de M emploie le conditionnel, si bien que sa question ne détermine pas une expérience familiale difficile passée mais l'adjectif choisi par Mo *insupportable* qui ne fait pas partie de ceux proposés par M dans sa réplique a le sens de très pénible, qui a un caractère, un comportement difficile à supporter. N'y a-t-il donc pas stress c'est-à-dire menace pour son bien-être et mise en place de stratégie comme celle de s'opposer ?

RRM16 : (…) est-ce que tu mettrais un autre mot que difficile / là j'ai dit pénible stressant triste euh /// est-ce que toi tu aurais un autre mot à toi ↑

RRMo16 : insupportable

De plus, Mo fait des réponses au présent : présentatif *il y a* et verbe *péter* au présent pour décrire la situation présente.

RRMo25 : bah non il y a de l'amour donc euh déjà même si ça pète //

Et enfin, M fait une rupture sur le présent puisqu'elle pose la question sur le passé : verbe *remonter*, substantif commencement, présentatif il y a + adverbe temporel longtemps. Mo la suit sur cette rupture puisqu'elle emploie le passé composé.

RRM 27: /// et si on remonte euh le commencement / il y a longtemps

RRMo27 : /// bah mon père a toujours été violent alors euh

Ainsi, Mo fait deux récits oraux : l'un sur le présent et l'autre sur le passé. Sur le présent, Mo définit la situation

Présentatif *il y a* + substantif *amour* dans le groupe nominal

Emploi des verbes *péter, s'envoyer chier, se taper sur la gueule*

RRMo25 : bah non il y a de l'amour donc euh déjà même si ça pète //

RRM 26: c'est quoi péter ↑

RRMo26 : // s'envoyer chier ou se taper sur la gueule

Les éléments pour aborder ce qu'elle vit avec la famille renvoie à une situation de vie actuelle

Intervention réactive négative à une intervention interrogative comportant l'adverbe *aujourd'hui*

Intervention réactive positive à une intervention interrogative formulée au présent de l'indicatif et avec l'adverbe *maintenant*

Intervention réactive positive et initiative à une intervention interrogative formulée au présent de l'indicatif et avec le déictique temporel *aujourd'hui*

Cette situation renvoie à des actions que Mo développe

Intervention réactive positive à une intervention interrogative comportant l'unité thématique *réactions* sous forme conjuguée deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif

Intervention réactive positive à une intervention interrogative comportant l'unité thématique réactions sous forme conjuguée deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif et une catégorie reformulée par le verbe s'opposant au participe présent

RRMo31 : /// bah moi je me suis laissée faire parce que j'étais trop jeune

RRM32 : et aujourd'hui ↑

RRMo32 : bah non

RRM 33: tu réagis alors ↑

RRMo 33: ah oui

RRM 34: tu réagis en t'opposant ↑

RRMo34 : oui

(…)

RRM42 : alors du coup qu'est-ce qui a fait que tu as réagi là maintenant quand tu dis comme tout à l'heure que ça pète est-ce que cela veut dire que toi aussi tu t'oppose ↑s

RRMo42 : ouais c'est maintenant que je réagis ouais

(…)

RRMo44 : non non pour moi c'est normal j'avais vu mon frère se faire taper donc euh si pour moi je fais taper c'est normal aussi

RRM45 : et aujourd'hui ↑

RRMo45 : non

RRM46 : non et alors aujourd'hui quand je dis tu réagis aujourd'hui comme Brasse Bouillon tu t'opposes ↑

RRMo 46: oui

Ainsi, Mo développe une action qui est *d'adopter une attitude* qui renvoie à s'opposer mais aussi à faire autrement. En effet, elle donne cet exemple suite à l'intervention interrogative de M avec le terme interrogatif *comment* + verbe *s'opposer* à la deuxième personne du singulier. Mo donne son action : verbe *faire* + groupe nominal *le contraire* qui renvoie à adopter une attitude puisque cela renvoie à être un personnage.

RRM 35 comment tu t'opposes ↑

RRMo35 : quand ils me disent quelque chose je fais le contraire

M l'interroge sur la catégorie *apprendre* sous la forme conjuguée deuxième personne du singulier au passé composé et avec le présent adverbe *aujourd'hui*. Mo fait une intervention réactive initiative. Toutefois, cette intervention ne renvoie pas à l'action *apprendre* ; en effet, M recadre cette réponse dans cette action avec le verbe *apprendre* et la modalité de la visée au passé composé et Mo fait une intervention réactive négative par le mot phrase *non* qui équivaut à *je n'ai pas appris, je n'ai pas cherché à le savoir*.

RRM 50: d'accord est-ce que tu as d'autres choses à ajouter / euh est-ce que tu as appris aujourd'hui pourquoi il était violent pourquoi la situation était difficile ↑

RRMo50 : par rapport à son enfance à lui

RRM 51: t'as appris t'as cherché à le savoir ↑

RRMo 51: non non j'ai su ça par ma mère

Enfin, Mo parle de ses projets. En effet, M l'interroge en conjuguant cette catégorie au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier. Mo fait une intervention réactive positive qui équivaut à *j'ai un projet, je me dis plus tard j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça*. M fait une intervention interprétative qui reprend l'analogie avec les personnes qu'elle a évoquées dans sa question : verbe *se dire* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + complément *le* reprenant l'énoncé précédent. Mo fait à nouveau une intervention réactive positive.

RRM 53: d'accord euh est-ce que tu as un projet↑ / comme là je t'ai dit il y a des gens qui ont des des comme lorène Myriam qui se disent plus tard j'aurai des enfants et je ne serai pas comme ça

RRMo53 : ouais

RRM 54: tu te le dis↑

RRMo 54: ouais

D'ailleur, Mo explicite son projet personnel familial en indiquant le nombre adjectif numéral *quatre* et *deux* et le sexe de ses enfants avec les substantifs *filles* et *garçons*.

RRM 55: tu en voudrais combien des enfants↑

RRMo55 : quatre

RRM 56: des garçons des filles↑

RRMo 56: deux filles deux garçons

M poursuit son questionnement sur le choix : verbe *se dire* + élément définitionnel en citation emblématique pour le choix personnel *je ne serai pas comme ça*. Mo fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais* qui équivaut à *je me dis moi je ne serai pas comme ça*.

RRM57 : d'accord // et est-ce que tu te dis moi je ne serai pas comme ça↑

RRMo57 : ouais

Mo élargit le contenu de sa réponse : verbe *se dire* première personne du singulier + adverbe *aussi*. Elle renvoie à la construction et choix : elle fait référence au couple avec le groupe nominal *l'homme qui sera avec moi* + définition verbe *être* + forme négative *ne pas* + conjonction *comme* + démonstratif *ça* référent à la violence du père.

RRMo 58: ouais /// je me dis aussi que l'homme qui sera avec moi ne sera pas comme ça

Les interventions interrogatives de M explicitent ses transformations puisque les verbes utilisés dans les question de M *tolérer* et *supporter* à la forme négative *ne pas* sont des synonymes de l'adjectif que Mo a utilisé pour définir la communication insupportable. De ce fait, Mo et M abordent la catégorie des actions reprises.

RRM 59: tu ne tolèreras pas↑

RRMo 59: non

RRM 60: tu ne supporteras pas↑

RRMo60 : ah non

Toutefois, Mo évoque de la violence vis-à-vis de ses futurs enfants et du futur mari. M évoque une situation hypothétique conjonction *si* qui est en lien avec de la maltraitance groupe verbal *mettre une claque*. Elle interroge Mo sur ce comportement : verbe *réagir* au futur deuxième personne du singulier. Mo fait une intervention dans laquelle elle admet de la violence :

Claque et fessée : elle fait une appréciation négative de l'acte *mettre une claque* : verbe *aimer* à la forme négative deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif mais elle utilise ensuite le substantif *fessée* + la modalité déontique *il faut* + adverbe *bien* + verbe infinitif *éduquer* avec le complément *les* référant aux enfants. Or, une fessée par définition comporte plusieurs claques (et aujourd'hui il y a débat sur le statut des fessées).

Fessée versus *passer à travers une vitre* : elle compare cet acte à celui que son frère a vécu puisqu'elle reprend l'exemple à travers le groupe verbal *passer à travers une vitre* qu'elle met en apposition voire en opposition avec la coordination adversative. Et elle formule sa position avec l'emploi de la négation *non*.

Le mari par la fenêtre : elle énonce la conséquence de cet acte sur le mari : conjonction *sinon* + groupe verbal *jeter par derrière après* + complément le référant au mari.

RRM 61: si par exemple il met une claque tu réagiras↑

RRMo 61: une claque je n'aime pas bon une fessée il faut bien les éduquer les gamins mais passer à travers une vitre ou un truc comme ça non sinon je le jette par derrière après

Finalement, M fait référence à un acte de violence de son futur mari vis-à-vis d'elle : conjonction *si* + verbe *être* à l'imparfait + adjectif *violent* + groupe prépositionnel *avec toi*. Mo fait une intervention réactive initiative informant de sa réaction : verbe *renvoyer* + substantif *les coups* qui est dans le champ associatif de la violence.

RRM63 : d'accord // et si il était violent avec toi ↑

RRMo63 : bah je lui renvoie les coups et je le jette

Le récit autobiographique de Gaby

La famille : une situation de stress pendant le placement ?

La situation familiale de G est une situation qui semble le stresser. C'est dans l'échange avec G qu'il est possible de déterminer ce qui est difficile.

Tout d'abord, M pose sa question lançant le récit oral. G fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. M poursuit avec une interrogation portant sur le constituant avec le terme interrogatif *avec qui*. G répond en désignant la personne groupe nominal possessif *mon père*. Puis, M reformule la question sur l'unité thématique pour déterminer la nature de la relation. G fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* et la reprise de la phrase de M à la forme négative. Enfin, M interroge alors sur la nature de la relation avec le présentatif *c'est* au conditionnel et le terme interrogatif *quoi*. G fait une intervention réactive initiative : verbe *connaître* sous la forme négative première personne du singulier. Alors M resitue sa question sur la nature de la relation en changeant sa formulation avec le démonstratif cela. G fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*. Ainsi : *ce n'est pas avec la relation avec le père qui est difficile mais le fait qu'il ne le connaisse pas qui est difficile*.

RRM 36: soit les frères aussi des fois aussi c'est avec la grand mère parce que la grand mère vit à la maison / alors toi est ce que cela te fait penser à des choses

RRG 36: oui

RRM 37: avec qui

RRG 37: avec mon père

RRM38 : avec ton père la relation est difficile

RRG 38: bah non ce n'est pas difficile

RRM39 : c'est quoi ce serait quoi

RRG 39: bah je le connais pas

RRM40 : et ça t'embête tu trouves cela difficile

RRG40 : bah ouais

M enchaîne sur l'autre membre du couple parental à savoir la mère ; elle interroge sur la nature de la relation avec la question partielle avec le terme interrogatif *est-ce que* + l'adjectif *difficile*. G fait une réponse réactive positive avec le mot phrase *ouais*.

M lui propose d'utiliser un autre mot.

Modalité *pouvoir*

Verbe *mettre* au conditionnel deuxième personne du singulier + forme négative *pas* + adjectif *difficile*

Modalité *vouloir* deuxième personne du singulier avec la conjonction *comme*

Proposition d'autres adjectifs avec énumération

Le mot difficile lui convient

Intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*

Intervention réactive positive avec le mot phrase *si* + locution adverbiale *un peu*

Intervention réactive positive avec le mot phrase *si* répété deux fois

Intervention réactive initiative avec le choix d'un adjectif proposé par M : *pénible*

RRM 41: d'accord et euh avec ta mère est ce que c'est difficile ↑

RRG 41: hm ouais

RRM 42: t'as tu peux utiliser un autre mot // tu mettrais pas difficile ↑

RRG 42: si un peu

RRM43 : comme tu veux ↑
RRG :43 si si
RRM 44: si tu avais un autre mot pénible triste méchant ↑
RRG 44: pénible

Eléments du récit autobiographique de Jérémy

Conditions de recueil

Comme nous l'avons déjà noté, nous ne pouvons réaliser l'analyse du discours de Jérémy pour trois raisons

Bien que la rencontre RC2 ait été enregistrée, l'enregistrement n'est pas audible : un jeune a touché l'appareil juste après l'entretien avec Jérémy, le fichier n'est pas audible (toutes les pauses sont supprimées et les mots sont mangés).

Plusieurs rencontres ont été modifiées du fait de l'intervention des éducateurs : RT3 n'a duré que 10 minutes au lieu de 30 à 45 : Jérémy devait aller essayer des chaussures de ski, et nous avons été prévenue le jour même. RE4 n'a duré que 20 minutes : l'éducateur nous a envoyé et Bee Lee et Jérémy en même temps. RP5 a été annulée : un éducateur a giflé un jeune dans le couloir alors que nous étions présente dans l'arrière cuisine, il nous a demandé de partir. Nous avons donc du en RT3 et RE4 privilégié l'histoire. RP5 n'a pas été réalisée.

Nous n'avons donc qu'une rencontre complètement enregistrée et réalisée dans sa continuité correspondant. Parce que Jérémy a participé à tout le projet, contrairement à Mélanie, Anthony, Clément, Morgane et Gaby, nous ne faisons pas l'analyse du discours et parce qu'il évoque des éléments importants, nous notons plusieurs points.

Eléments de discours de Jérémy

La relation avec les parents

En RR1, Jérémy parle des relations. Le vécu familial est difficile avec ses parents et plus particulièrement avec son père. Il est placé parce que son père ne supporte pas sa maladie. Il ne parle pas à Jérémy de sa maladie. Autrement dit, Jérémy vit un rejet et un dénigrement concernant sa maladie.

RR1JÉ41 : bah en fait bon euh j'ai une pathologie et en fait mon père n'a jamais accepté donc moi j'en ai marre et de mon point de vue je pense que c'est à cause de ça

RR1JÉ42 : enfin moi je pense que c'est à cause de ça quoi qu'on arrive pas à se parler / je pense que s'il acceptait ça enfin ma mère elle a accepté et depuis cela se passe mieux / et je pense s'il acceptait cela se passerait mieux je pense c'est ça

RR1JÉ79 : bah euh comment dire / bah moi je ne comprends pas mon père pourquoi il accepte pas / on me dit on m'a dit que les hommes c'est plus dur à montrer ses sentiments mais moi je sais pas parce que moi je trouve que pour un père bah accepter ce qu'a son enfant c'est la moindre des choses donc ça je ne comprends pas euh autrement ///

Les réactions de Jérémy

Jérémy réagit : il cherche à comprendre et il s'énerve alors il insulte son père

RR1JÉ80 : oui je cherche à comprendre et tout je trouve pas parce que je sais pas parce que ma mère j'aurai du mal à l'engueuler en lui disant des insultes tandis que lui cela arrive tout seul

RR1JÉ81 : je suis sûr que si il accepterait cela irait mieux directement //

RR1JÉ91 : il parle pas il est devant sa télé euh ou alors pas un mot là je m'énerve

Jérémy, son père et sa mère faisaient appel à une tante pour servir d'intermédiaire avec son père.

RR1JÉ84 : ma marraine c'est un peu on va dire le psychologue entre nous tous quoi quand ça va mal elle vient à la maison et elle parle avec nous

Elle l'aide

RR1JÉ86 : ouais parce que je lui fais vachement confiance je l'aime bien et tout ouais donc je peux tout lui dire quoi //

La situation de vie après : le foyer, un soutien social

En RC2, Jérémy évoque aussi la communication. Il a un téléphone portable dont il se sert souvent : il a des photos de Paris qu'il me montre. Et il me dit que lorsque cela va mal avec son père lorsqu'il retourne chez lui le week end : soit les éducateurs le calment et calment les parents, soit les éducateurs viennent le chercher. Ainsi, le foyer apparaît comme un soutien social pour Jérémy. En RE4, Jérémy nous explique ses différents espaces-temps : le foyer, son apprentissage par alternance en internat et sa famille. Lorsqu'il est une semaine en apprentissage, il reste le soir chez ses parents jusqu'au vendredi soir car il revient au foyer le week end. Lorsqu'il est en formation, il est en internat. Ainsi, il vit entre le foyer, chez ses parents et un internat. Il dit qu'il aime bien être au foyer, les éducateurs sont sympas avec lui.

Le récit autobiographique de Mélanie

L'expérience familiale relationnelle difficile en RR1

Définir la relation difficile

Mé définit la relation difficile suite aux interventions de M.

Elle définit la personne avec laquelle la relation est difficile : présentatif *c'est* + préposition *avec* + groupe nominal possessif référant à un parent *ma mère*.

Elle définit la nature de la relation difficile avec le verbe *taper* et les personnes sujet et objet de ce verbe et le présentatif *c'est* + locution adverbiale *un peu* + participe passé *compliqué*. Elle réemploie ce participe passé en RRMé40 sur la situation familiale (voir plus loin).

RRMé15 : bah euh ma mère tapait ma sœur (…) et en fait c'est avec ma mère (…)

RRMé16 : (…) et c'est un peu compliqué (…)

RRMé40 : (…) c'est assez compliqué

Toutefois, en RRMé48, suite à la question métalinguistique de M, Mé utilise un autre mot : adjectif subjectif *chiant*.

RRM48 : (…) // est ce que quand tout à l'heure tu disais la situation est compliquée avec ta sœur ton père tu dirais ça comment

RRMé48 : chiant (rire)

M cherche à déterminer la place de Mé dans les relations avec son intervention interrogative qui reprend le verbe *taper* à la forme passive dont le sujet est *la sœur* + la négation *pas* déterminant la forme forte *toi*. En effet, Mé a situé plusieurs personnes

La mère et la sœur : avec le verbe *taper*

Le père et la sœur vis-à-vis de Mé : le groupe nominal possessif référant au père et celui référant à la sœur sont sujets du verbe *défendre* dont le complément personnel *me* référant à Mé est objet.

RRMé15 : bah euh ma mère tapait ma sœur et puis bah mon père me défendait puis ma sœur me défendait pour ne pas que je reçoive pareil et en fait c'est avec ma mère et donc voilà

RRM16 : donc c'était ta sœur qui était tapée pas toi

Mé précise : intervention réactive négative avec le mot phrase *non*. Elle reprend le verbe *défendre* qu'elle distribue différemment : si les groupe nominaux ma sœur et mon père sont toujours sujet du verbe, l'objet de ce verbe change. Pour le premier, *me* reste toujours le complément d'objet renvoyant à Mé pour le second, le groupe nominal *ma sœur* devient le complément d'objet du verbe *défendre* dont le groupe nominal mon père est le sujet.

RRMé16 : voilà non ma sœur me défendait et mon père défendait ma sœur et c'est un peu compliqué rire hein c'est y a quatre ans ça rire

Actions / réactions de C

Apprendre = comprendre

Mé fait référence à une pensée qu'elle a eue lors de l'expérience familiale difficile. En effet, alors qu'elle évoque son projet personnel sur ce qu'elle sera en RRMé55, M cherche à situer cette action dans l'expérience familiale difficile : question alternative avec d'un côté le groupe complément de temps *dans la situation* et de l'autre, l'adverbe temporel *après* et l'adverbe spatial déictique *ici* faisant référence au foyer.

Mé fait une intervention réactive initiative qui précise son action dans un temps avant et pendant le placement : adverbe temporel *pendant*, coordination *et* et adverbe temporel *après*.

RRM57 : oui tu t'es dit dans la situation ou après ici fin ici ou ↑

RRMé57 : pendant et après voilà (…)

Ainsi, Mé évoque l'action *avoir un projet* avec une intervention réactive initiative : verbe *être* au futur première personne du singulier + forme négative *ne pas* + conjonction *comme* + déictique anaphorique *ça* référant à la mère que Mé a décrite plus haut + description de ce qu'elle sera avec le verbe *être* au futur première personne du singulier + adverbe *moins* + adjectif *nerveuse* + interjection *ah* + mot de négation *non* répété trois fois

RRMé55 : ah ça c'est sûr je ne serai pas comme ça je serai moins nerveuse ah non non non (…)

Suite à l'intervention de M, Mé renvoie à nouveau à l'action *avoir un projet* avec une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* répété deux fois et précise son action dans un temps avant le placement avec le verbe *se dire* au passé composé et l'adverbe temporel *toujours*.

RRM 56: et toi tu t'es dit tu ne seras pas comme ça mais ta mère a été avec ta sœur

RRMé56 : non non je me suis toujours dit ça

Synthèse sur l'expérience familiale relationnelle difficile

Mé évoque la relation familiale difficile avec la mère mais aussi avec d'autres personnes de la famille. Toutefois, il s'agit de la famille proche avec le père et la sœur et la famille élargie. Mé évoque des actions qu'elle a eues pendant l'expérience familiale difficile et des actions qu'elle a développées après dans la situation de placement avant la rencontre avec M. Cet aspect pourrait se situer dans la rubrique ce qu'elle a vécu au foyer c'est-à-dire au moment du placement avant la rencontre de M.

Situation de vie après : La famille pendant le placement

Au moment du film

Au moment du visionnage du film, Mé reçoit un appel de sa famille. A la suite de cet appel, Mé pleure et a besoin de parler avec l'éducateur. Elle ne reviendra que trois quart d'heures après. Elle assiste à l'analyse du film ; elle ne répond pas aux questions, elle écoute.

Une situation passée

Mé évoque une action qui est en rapport avec la catégorie *apprendre*. Toutefois, cette action n'est pas en rapport avec l'expérience familiale difficile ; elle est en lien avec la situation de vie après c'est-à-dire de placement. Plusieurs éléments invitent à cette analyse. Tout d'abord, comme cela a été noté précédemment, Mé ne fait pas un récit oral à la première personne du singulier *je* sur les actions ; elle emprunte le principe de l'hétérobiographie. Et non seulement, son récit se situe sur les actions mais en plus, Mé définit ces actions dans une situation qu'elle définit.

M emploie le lexème *situation* et Mé contredit cet emploi par la négation *pas* devant ce même lexème qu'elle reprend. M propose alors un autre lexème qui réfère à la catégorie *actions* avec le substantif *réactions*. Mé fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* répété deux fois entrecoupé par la locution adverbiale *un peu*. M fait une interrogation en écho avec le groupe nominal comportant la catégorie et la référence à une personne en référence à un âge particulier avec le substantif *enfant*. Mé fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui.*

RRM 33: cela te fait penser à quelle situation ↑

RRMé33 : pas situation

RRM 34: en terme de réactions ↑

RRMé 34: ouais un peu ouais

RRM 35: réaction de l'enfant ↑

RRMé35 : oui

M cherche à déterminer l'action par une reformulation de la catégorie *apprendre* avec la modalité de la visée *chercher à comprendre*. Cette réplique termine la réplique RRM35 : *réaction de l'enfant qui cherche à comprendre*. Mé fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*. Mé fait une intervention en écho pour confirmer le choix pour cette catégorie : présentatif *c'est* à l'imparfait + préposition *dans* qui situe ce que Mé est supposé dire + reprise de l'énoncé de la réplique de RRM36. Mé fait à nouveau une intervention réactive positive par le mot phrase *oui*. M fait alors une intervention complémentative : elle ajoute un complément au groupe verbal avec le groupe nominal *histoire.*

RRM 36: qui cherche à comprendre ↑

RRMé36 : oui

RRM 37: c'était dans qui cherche à comprendre ↑

RRMé37 : oui

RRM 38: qui cherche à comprendre l'histoire euh ↑

Mé ne la suit pas sur cette proposition. Elle fait plusieurs interventions réactives initiatives qui se situent dans la catégorie *apprendre* : Mé expose une situation avec le verbe *connaître* à l'imparfait à la forme négative + référence à l'objet de sa non connaissance avec le groupe nominal *sa famille* et la conséquence avec le verbe groupe verbal *essayer de savoir* à l'imparfait. En RRMé40, elle emploie les groupes verbaux du champ associatif de la catégorie *apprendre poser des questions, faire des recherches, trouver des trucs, chercher quelque de plus précis, vouloir savoir.*

RRMé38 : euh il connaissait pas trop sa famille et tout / il a essayé de savoir et il a réussi

RRMé40 : bah il a posé des questions à ses parents et ses parents n'ont pas voulu répondre et après bah euh et il a il a il a fait des recherches et puis il a trouvé quelques trucs mais c'était pas spécialement à propos de sa famille fin ça parlait un peu mais il cherchait quelque chose de plus précis et puis il a trouvé c'est assez compliqué rire

Suite à une question de M, Mé précise l'objet de sa recherche avec les substantifs référant à la famille *cousin, cousine, grand-mère*

RRMé43 : sa famille euh cousin cousine grand mère que lui ne connaissait pas

Mé précise le résultat de sa recherche avec le verbe *réussir* au passé composé à deux reprises et le mot phrase *voilà* à l'intervention interrogative de M comportant le verbe *trouver* au passé composé sous forme intonative

RRMé38 : et il a réussi

RRMé39 : il a réussi

RRMé40 : (…) et puis il a trouvé quelques trucs (…)

RRM41 : il a trouvé

RRMé41 : voilà

Mé précise aussi la volonté autrement dit l'acte conscient : modalité du *vouloir*, évocation d'une situation avec les parents avec le groupe verbal avec la modalité *vouloir* et le verbe *répondre* à la forme négative *ne pas* qui entraîne la conséquence introduite par la locution adverbiale *et après* + le groupe verbal *faire des recherches*.

RRMé40 : (…) ses parents n'ont pas voulu répondre et après bah euh et il a il a il a fait des recherches (…)

RRMé42 : (…) il voulait savoir qui était sa famille

Toutefois, cette action se situe après la situation familiale évoquée précédemment ; elle se situe au moment d'un premier placement en famille d'accueil puisqu'en référence à la lecture du dossier, Mé a rencontré au moment de son placement, par un concours de circonstance, le frère de son père c'est-à-dire son oncle alors que son père ne connaît pas sa famille puisqu'il a été placé. De plus, suite à une intervention initiative de M cherchant à situer une action de Mé avec la mère, Mé fait référence à la situation de placement : adverbe temporel *quand* + *on* = moi et ma sœur + verbe *placer* + modalité déontique à l'imparfait avec le verbe *savoir* dans la proposition à la première personne du singulier

RRM 53: tu l'as su comment t'as cherché à savoir ou tu l'as appris

RRMé53 : bah quand on a été placés fallait bien que je sache bah après je savais qu'elle avait des problèmes et après je savais qu'elle prenait des médicaments

Ainsi, Mé fait référence à cette action *apprendre* : verbes *savoir, se demander*

RRMé52 : fin bah des moments je me demandais pourquoi elle était comme ça oui un petit peu elle est malade donc euh elle est nerveuse elle est nerveuse

Elle définit cette situation de vie familiale dans le registre de la difficulté puisqu'elle utilise le participe passé *compliqué.*

RRMé40 : bah il a posé des questions à ses parents et ses parents n'ont pas voulu répondre et après bah euh et il a il a il a fait des recherches et puis il a trouvé quelques trucs mais c'était pas spécialement à propos de sa famille fin ça parlait un peu mais il cherchait quelque chose de plus précis et puis il a trouvé c'est assez compliqué (rire)

Une situation présente

La situation familiale présente ne semble pas être une situation de stress telle qu'elle a pu l'être pour Mé. Mé marque une rupture temporelle entre le présent et le passé. Tout d'abord, elle fait un récit au passé en employant l'imparfait et elle date ce récit : emploi du présentatif *c'est* + du présentatif *y a* + référence à des années avec l'adjectif numéral *quatre* + substantif *ans* + anaphorique *ça* référant à ce qu'elle vient de dire.

RRMé16 : (…) c'est y a quatre ans ça (…)

Ensuite, elle emploie l'adverbe *maintenant* et la négation *plus* avec le verbe *faire* et le verbe *être*

Enfin, elle fait un énoncé évaluatif positif avec les adverbes *mieux* et *heureusement*.

RRMé57 : pendant et après voilà rire pendant je pense mais maintenant elle le fait plus et c'est mieux quoi

RRMé58 : elle est plus comme ça heureusement voilà rire

Situation de vie après : situation de vie future et transformation

Mé parle de sa situation de vie future en référence à un métier. En effet, M fait une intervention interrogative sur la catégorie *construction* avec le substantif *avenir*, interrogation introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Mé fait une réponse nuancée, elle fait d'abord une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* puis emploie la locution adverbiale *un peu* et finalement, emploie la coordination adversative *mais* + l'adverbe s*pécialement* déterminé par la négation *pas*. M relance sur cette catégorie avec la locution adverbiale temporel *plus tard* en RRM61.

RRM 60: est ce que tu penses à l'avenir ↑

RRMé60 : ouais un peu mais euh pas spécialement

RRM 61: (…) /// ou plus tard tu te dis plus tard ↑

Mé fait une intervention réactive interrogative avec le terme *métier*. M fait une réplique positive avec le mot phrase *oui* et énonce un choix thématique à partir des lexèmes *métier et famille*. Mé choisit le premier en utilisant dans sa réplique RRMé62 le métier puis en RRMé la branche professionnelle.

RRMé 61: comme métier ou

RRM62 : oui métier ou famille

RRMé62 : vendeuse

RRM 63: ouais dans quoi ↑

RRMé63 : boulanger

M la relance sur la catégorie transformation de manière générique : groupe nominal *autre chose*. Mé énonce une autre construction puisqu'il s'agit d'une activité lucrative en référence à l'emploi du verbe *vendre*. Cette activité renvoie à l'élevage d'animaux : verbe *s'occuper de* + substantif *chat*.

RRM 64: ouais / et sinon tu vois autre chose

RRMé64 : m'occuper de chat et après les vendre à des personnes fin

Ce qu'elle sait dire

A plusieurs reprises, Mé fait une intervention réactive de non-savoir.

Je sais pas dire

Les emplois de la modalité du non savoir renvoie à ne pas savoir dire : après avoir utilisé cette modalité en RRMé6, 8, 13 suite aux interventions interrogatives de M, elle emploie les verbes dire et les termes interrogatifs quoi,

RRM6 : est ce que toi tes relations est ce que tu as vécu une expérience familiale difficile avec une personne ou deux personnes euh pour toi ↑

RRMé6 : // je sais pas

RRM 8: stressant pesant pénible désagréable insupportable fatiguant toi tu vois c'est les mots ↑

RRMé8 : je sais pas

RRM13 : tu veux te mettre là pour ne pas voir ↑

RRMé13 : oh non c'est bon il est parti non je sais pas

RRM14 : //

RRMé14 : je sais pas quoi dire euh

Elle emploie aussi le terme interrogatif comment puis l'adverbe trop et le verbe expliquer. Et c'est d'ailleurs dans ce moment discursif qu'elle emploie une stratégie discursive pour dire son vécu : l'énoncé hétérobiographique

RRMé31 : bah rire / rire euh bah je sais pas comment expliquer moi c'était une fille euh rire euh /// rire je sais pas trop expliquer je sais pas trop expliquer

De je sais pas dire à je sais dire

Toutefois, Mé finit par savoir dire. Tout d'abord, alors que M pose la question métalinguistique de définition de la relation en RRM6 en lui proposant de choisir un terme, elle finit par employer le participe passé compliqué. Ensuite, alors qu'elle réemploie la modalité du non savoir suite à une intervention interprétative de M sur le terme compliqué. Elle finit par employer un autre terme en RRMé48 : adjectif chiant.

RRM19 : cela te conviendrait compliqué par rapport à difficile ou tu aurais un autre mot

RRMé19 : ouais je sais pas

RRM48 : (…) // est ce que quand tout à l'heure tu disais la situation est compliquée avec ta sœur ton père tu dirais ça comment ↑

RRMé48 : chiant rire

Etude 7. Les stratégies spécifiques dans l'autofiction adolescente

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE ROMAIN 3

Histoire fictionnelle de résilience 3

Le mode de narration 18

La nature de l'autofiction 24

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE HILDA 32

Histoire fictionnelle de résilience 32

Le mode de narration 33

La nature de l'autofiction 37

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE JIM 43

Histoire fictionnelle de résilience 43

Mode de narration 46

La nature de l'autofiction 48

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE BEE LEE 63

Histoire fictionnelle de résilience 63

Le mode de narration 66

La nature de l'autofiction 76

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE JAN 97

Histoire fictionnelle de résilience 97

Le mode de narration 98

La nature de l'autofiction 100

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE CÉCILIA 104

Histoire fictionnelle de résilience 104

Le mode de narration 108

Table des matières

La nature de l'autofiction 116

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE D'ANTHONY 121

Histoire fictionnelle de résilience..... 121

Le mode de narration 123

La nature de l'autofiction 125

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE CLÉMENT 128

Histoire fictionnelle de résilience..... 128

Le mode de narration 130

La nature de l'autofiction 131

LE RÉCIT FICTIONNEL INTERMÉDIAIRE DE MORGANE..... 133

Histoire fictionnelle de résilience..... 133

Le mode de narration 133

La nature de l'autofiction 135

Le récit fictionnel intermédiaire de Romain

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance : choix des catégories pour l'histoire et l'histoire RR1

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Suppression

suppression du début lorsqu'il y a une phrase d'accroche de reprise

suppression de l'annonce du choix du prénom

RRR128 : on a pas le droit de donner notre prénom ↑

suppression du choix et du commentaire

RRR143 : non je vais laisser romain / bah en fait c'est comme on a dit tout à l'heure cela va être la même chose // c'est l'histoire

Reprise de la phrase d'accroche en RRR144 avec reformulation syntaxique et lexicale

RRR144 : alors c'est le personnage romain qui a des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs

⇒C'est l'histoire d'un jeune garçon qui s'appelle Romain. Il vit des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs.

Suppressions

des phatiques

RRM145 : ouais

des propos métanarratifs

RRR145 : je sais pas je sais ce qui se passe après /

RRM146 : tu avais dit de faire des choix

des répétitions

RRR146 : après en famille d'accueil cela se passe bien / ça se passe bien /

⇒Après, en famille d'accueil cela se passe bien.

de l'indécision

RRR146 : il retourne chez son père au bout de deux ans ou d'un an je sais pas

⇒Il retourne chez son père au bout de deux ans.

Transformations

Transformation des unités syntagmatiques verbales en phrases

RRR145 : repartir chez son père / essayer pour voir si ça change / revenir /

⇒Après, il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient.

Transformation du pronom personnel *on* en pronom personnel *il*

RRR145 : / donc on part et après on arrive en foyer / on est séparé de son père / heum / on le vit mal / euh / on essaie de trouver des solutions euh //

⇒ donc, il repart et on le met en foyer. Il est alors séparé de son père. Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions. Il fait un choix

Maintien du *on* avec un sens déictique différent avec la transformation du verbe

RRR : on arrive en foyer

⇒ on le met en foyer

Reprise de la catégorie à des fins d'apprentissage

RRR146 : Il fait un choix d'aller en famille d'accueil

Transcodage de l'histoire fictionnelle proposé à Romain en écrit intermédiaire

HR1 : C'est l'histoire d'un jeune garçon qui s'appelle Romain. Il vit des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs. Il adopte une attitude : il décide de ne plus lui parler, de ne plus l'aimer. Après, il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient. Il voit que cela n'a pas changé, donc, il repart et on le met en foyer. Il est alors séparé de son père. Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions. Il fait un choix d'aller en famille d'accueil parce que c'est trop dur d'être en foyer avec les autres jeunes. Après, en famille d'accueil, cela se passe bien. Il se fait de nouveaux amis, il a des bonnes notes en classe. Tout retourne dans l'ordre. Il retourne chez son père au bout de deux ans. Et il reste vivre avec son père.

Voilà.

Correspondance avec les catégories choisies du schéma narratif

Catégories choisies: jeune, relation, adopter une attitude, foyer, choix.

L'histoire de R reprend les éléments qu'il a choisis en amont de son histoire. De plus, non seulement, il suit le schéma narratif de manière linéaire mais en plus, chaque unité thématique est présente avec une catégorie.

C'est l'histoire d'un ***[jeune/ PERSONNAGE PRINCIPAL]*** *garçon qui s'appelle Romain. Il vit des* ***[difficultés avec sa mère et avec ses sœurs/RELATION]****.* ***[Il adopte une attitude : il décide de ne plus lui parler, de ne plus l'aimer/ADOPTER UNE ATTITUDE/ACTIONS-REACTIONS]****. Après, il part chez son père, il essaie pour voir si ça change et il revient. Il voit que cela n'a pas changé, donc, il repart et* ***[on le met en foyer/ FOYER/SITUATION DE VIE APRES].*** *Il est alors séparé de son père. Il le vit mal. Il essaie de trouver des solutions. Il fait un* ***[choix d'aller en famille d'accueil/ CHOIX]*** *parce que c'est trop dur d'être en foyer avec les autres jeunes. Après, en famille d'accueil, cela se passe bien. Il se fait de nouveaux amis, il a des bonnes notes en classe. Tout retourne dans l'ordre. Il retourne chez son père au bout de deux ans. Et il reste vivre avec son père. Voilà.*

Correspondance : choix des catégories pour l'histoire et l'histoire RC2

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Transformation des questions

Dans la mesure où R répond aux questions de M par des éléments d'information, il y a suppression des questions.

Question *: RCM112 : avec un jeune ou un vieux ↑*

Réponse *: RCR112 : un jeune*

Question *: RCM113 : ce serait quoi comme chien ↑*

Réponse *: RCR113 : un berger allemand*

⇒ C'est l'histoire d'un chien, un jeune chien, un berger allemand.

Reprise des éléments de réponses de R au questionnement de M au moment du conte

Question *: RCM : 132 // comment il s'appelle ton berger allemand*

Réponse *: RCR133 :* ***Léa***

Question *: RCM134 : c'est une femelle alors*

Réponse : RCR134 : ouais

⇒ C'est l'histoire de Léa, une femelle berger allemand.

Question *: RCM135 : elle vit où en France dans la forêt dans la campagne ↑*

Réponse : RCR135 : dans la campagne

Question *: RCM136 : dans une ferme dans une maison ↑*

Réponse : RCR136 : on a qu'à dire à Morlaix dans la cambrousse de Plouigneau

Question *: RCM114 : là ce serait quoi / là il vit une communication difficile avec qui sa meute euh ↑*

Réponse : RCR114 : son maître

⇒ Elle vit dans la campagne, dans la cambrousse de Plouigneau avec son maître.

***Question** : RCM117 : il est maltraité comment ↑*

***Réponse** : RCR117 : je sais pas **il est frappé** et après*

⇒ Elle est maltraitée, elle est frappée.

***Question** : RCM120 : ouais il se défend comment ↑*

Réponse RCR120 : en le mordant il le chique son maître quand il le frappe il se défend

⇒ Elle se défend, elle le mord, elle le chique.

Suppression des indécisions

RCR121 : après il va / il va je ne sais plus comment on appelle ça une fourrière non pas une fourrière

Reformulation

Reformulation de *il* en *elle* puisqu'au moment du conte, R choisit une femelle.

Transcodage de l'histoire fictionnelle

HR2 : C'est l'histoire d'un chien, un jeune chien, un berger allemand. C'est l'histoire de Léa, une femelle berger allemand. Elle vit dans la campagne, dans la cambrousse de Plouigneau avec son maître. Elle est maltraitée, elle est frappée. Mais Léa adopte une attitude, elle se défend, elle le mord, elle le chique. Finalement, elle va dans une fourrière. Elle va y rester quelques mois puis elle va trouver d'autres maîtres, une autre famille. Elle fait le choix de rester avec cette famille-là parce qu'elle est bien. Elle ne mord pas cette famille là.

Correspondance entre le choix des catégories et l'histoire

Les catégories choisies : chien, maître, adopter une attitude, autre famille + autre, choix.

L'histoire de R reprend les éléments qu'il a choisis en amont de son histoire. De plus, il suit le schéma narratif de manière linéaire. Une unité thématique comprend deux catégories.

*HR2 : C'est l'histoire [d'un chien/ANIMAL JEUNE], un jeune chien, un berger allemand. C'est l'histoire de Léa, une femelle berger allemand. Elle vit dans la campagne, dans la cambrousse de Plouigneau avec **son maître. Elle est maltraitée, elle est frappée/EXPERIENCE FAMILIALE DIFFICILE]**. Mais Léa **[adopte une attitude, elle se défend, elle le mord, elle le chique/ACTION-REACTION/ADOPTER UNE ATTITUDE]**. Finalement, elle va dans une **[fourrière/AUTRE]**. Elle va y rester quelques mois puis elle va trouver d'autres maîtres, une **[autre famille/AUTRE FAMILLE]**. Elle fait **[le choix/CHOIX]** de rester avec cette famille-là parce qu'elle est bien. Elle ne mord pas cette famille là.*

Correspondance : choix des catégories pour l'histoire et l'histoire RT3

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Suppression des questions dans la mesure où R donne les éléments de réponses

Question / réponse sur le prénom

Question : RTM86 : alors il s'appelle comment ↑

Réponse RTR90 : / Xavier

Question/réponse sur l'âge

Question : RTM91 : oui Xavier il a quel âge ↑

Réponse : RTR 91: 16 ans

Question/réponse sur son lieu d'habitation

Question : RTM92 : il vit où / en Australie / au Guatémala ↑

Réponse : RTR92 : sourit / aux Etats Unis

Question/réponse sur la ville

Question : RTM93 : aux Etats Unis ouais/ dans quelle ville ↑

Réponse: RTR93 : à New York

⇒ C'est l'histoire d'un jeune, il s'appelle Xavier, il a 16 ans, qui vit aux États Unis à New York.

La construction de l'histoire n'est pas linéaire. R parle d'abord du foyer puis de la famille. De plus, il expose une expérience difficile pour le foyer et pour la famille. Autrement dit, nous avons deux expériences difficiles : le foyer et la famille.

Reprise de la phrase synthétisant le propos sur le foyer et suppression des trois tours de paroles pendant lesquels il y a eu réglage sur la suite de l'histoire et précisément sur l'expérience difficile.

RTM94: ouais ouais génial donc il a 16 ans il vit aux états unis à new york d'accord / alors c'est quoi le fait que c'est difficile avec sa famille ↑

RTR94 : non il est au foyer

RTM95 : au foyer ↑

RTR95 : oui il est au foyer là

RTM96 : c'est au foyer que c'est difficile ↑

RTR96 : oui

RTM97 : donc l'expérience

RTR97 : il tombe dans un foyer à cause de sa famille

⇒Il tombe dans un foyer à cause de sa famille

Insertion des éléments proposés en RT98 avec modification du temps verbal et suppression de la répétition il tombe dans un foyer

RTR98 : parce qu'ils auraient pas fait ce qu'il faut pour lui pour s'occuper de lui ils se sont mal occupés de lui il tombe dans un foyer et puis

⇒ Parce qu'ils n'ont pas fait ce qu'il fallait, ils ne s'occupaient pas de lui

Reprise et transformation des éléments proposés par R dans le tour de paroles

Réponse positive de R à la question de M

Question RTM96 : c'est au foyer que c'est difficile ↑

Réponse RTR96 : oui

(…)

Question : RTM99 : et puis le temps est difficile dans un foyer ↑

Réponse : RTR 99 : ouais

Et transformation des réponses de R aux questions de M

Question : RTM100 : c'est quoi qui est difficile tu te souviens le lever le coucher les devoirs les repas ↑

Réponse : RTR101 : tout

Question : RTM102 : tout ↑

Réponse : RTR102 : bah tout

Question : RTM103 : les devoirs ↑

Réponse : RTR103 : ouais

Question : RTM104 : les repas ↑

Réponse : RTR104 : ouais

⇒Le temps dans le foyer est difficile. Le lever, le coucher, tout, les devoirs, les repas.

Reprise de la réponse de R à la question de M comportant une locution définitoire

Question : RTM105 : c'est quoi difficile si tu mettais un autre mot ↑

Réponse : RTR105 : dur à accepter

⇒ C'est difficile parce que c'est dur à accepter.

Reformulation de l'unité syntagmatique verbale en phrase

RTM106 : d'accord / alors apprendre

RTR106 : apprendre à faire avec

⇒ Il apprend à faire avec.

Reformulation de la réponse positive à une question totale

RTM114 : ouais et est ce qu'il y va ↑

RTR114 : // on peut dire que non parce qu'il retourne chez ses parents

⇒Mais il ne va pas aller en famille d'accueil parce qu'il va retourner chez ses parents

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR3 : C'est l'histoire d'un jeune, il s'appelle Xavier, il a 16 ans, qui vit aux États Unis à New York. Il tombe dans un foyer à cause de sa famille parce qu'ils n'ont pas fait ce qu'il fallait, ils ne s'occupaient pas de lui. Il tombe dans un foyer. Le temps dans le foyer est difficile. Le lever, le coucher, tout, les devoirs, les repas. C'est difficile parce que c'est dur à accepter. Il apprend à faire avec. Et pour ça, il laisse tout aller. Il s'en fout de tout, il fait comme s'il était tout seul. Il envoie balader. Il s'en fout, il ne fait plus rien. Tout ce qu'on lui demande, il ne le fait pas. Il décide d'aller en famille d'accueil. Mais il ne va pas aller en famille d'accueil parce qu'il va retourner chez ses parents et ses parents vont changer, ils s'occuperont de lui.

Correspondance entre l'histoire et les catégories choisies : un autre schéma

Catégories choisies : jeune, apprendre, foyer, choix.

R ne fait pas une histoire suivant le schéma narratif expérience familiale difficile en référence au temps mais une *expérience temporelle difficile* avec le foyer. En effet, tout d'abord, R parle de deux expériences difficiles : la *famille* et le *foyer*. Toutefois, il n'évoque pas les actions et les réactions avec l'unité thématique *expérience familiale temporelle* difficile mais avec celle avec la catégorie *foyer*. En effet, dans son histoire, l'action *apprendre* est en lien avec la catégorie *foyer*. De plus, la catégorie *foyer* se trouve dans l'unité thématique *situation de vie après* ; dans cette unité, nous trouvons la catégorie *autre famille* à laquelle peut correspondre la famille d'accueil. Il associe *choix* et *famille d'accueil* dans une même phrase : cet aspect pourrait donc correspondre à l'unité thématique *une situation de vie après*. En effet, R termine son histoire sur la famille et ce qu'il en dit pourrait correspondre à la catégorie *construction* de l'unité thématique *transformations*. Mais il pourrait aussi être question de deux catégories dans l'unité thématique *situation de vie après* : catégorie *autre famille* et catégorie *sa famille* pour laquelle il y aurait dans *transformations* la catégorie *construction*. Après il va en famille d'accueil mais en fait, il retourne dans sa famille parce qu'ils vont changer. Ainsi, R fait une histoire de résilience non en référence avec l'expérience familiale difficile mais avec le foyer. Il suit donc un schéma narratif différent : il a inséré une expérience institutionnelle difficile dans laquelle il situe des actions, une situation de vie après et une transformation.

Correspondance : choix des catégories pour l'histoire et l'histoire RE4

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite : HR4

Reprise des éléments énoncés

RER35 : alors c'est un perroquet qui est dans une volière

⇒ C'est un perroquet qui est dans une volière.

Suppression des embrayeurs discursifs

RER36 : et puis il est toujours dans sa volière

⇒ Il est toujours dans sa volière.

Transformation des questions/interventions

Dans la mesure où c'est R qui répond aux questions autrement dit c'est lui qui donne des éléments à son histoire, la transformation de l'interrogation partielle de M portant sur le sujet/auteur de maltraitance s'appuie sur la réponse de R.

Question : REM37 : qui est- ce qui l'a mis dans sa volière ↑

Réponse : RER37 : son maître

⇒ Son maître la mit dans une volière.

Prise en compte des éléments ajoutés par question / réponse : *être dans une volière par son maître avec ses frères*

Suppression des embrayeurs discursifs et précision de l'anaphorique énonciatif

Suppression de mots d'embrayage *en fait*

RER38 : et en fait il venait de l'amazonie

⇒le perroquet venait de l'amazonie

suppression de mots d'embrayage *après / bah* et des répétitions

après du coup c'est ce qu'ils font

⇒Du coup, c'est ce qu'ils font.

Suppression des embrayeurs discursifs *et après bah*

et après bah ils décident de rester vivre là-bas

⇒Ils décident de rester vivre là-bas

Suppression de l'interrogation partielle sur une locution négative ni rien pour attribuer le sens

RER39 : parce que leur maître ne leur donnait pas à manger ni rien ils restaient dans leur volière

REM40 : c'est quoi ni rien ↑

RER40: il leur donnait rien à manger

⇒ leur maître ne leur donnait pas à manger, ni rien

Reformulation syntaxique de la proposition

RER39 : il était avec trois frères avec lui c'était trois perroquets

⇒Il était avec d'autres perroquets, ses trois frères étaient avec lui.

Suppression de l'interrogation partielle portant sur les circonstants : terme simple

REM42 : comment ↑

Reformulation syntaxique

RER42 : pour que leur maître puisse nettoyer la volière pour qu'ils puissent s'enfuir

⇒ pour que leur maître les enlève de la volière pour la nettoyer.

Transcodage de HR4 en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR4 : C'est un perroquet qui est dans une volière. Il est toujours dans sa volière. Son maître la mit dans une volière. Le perroquet venait de l'Amazonie. Il s'ennuyait. Il était avec d'autres perroquets, ses trois frères étaient avec lui. C'étaient trois perroquets qui venaient de l'Amazonie. Dans leur volière, ils s'ennuyaient parce que leur maître ne leur donnait pas à manger, ni rien. Il ne leur donnait rien à manger. Ils ont le projet de s'enfuir, ils ont l'idée de s'enfuir. Alors, ils font un plan entre eux. Le plan, c'était de salir le plus possible la volière pour que leur maître les enlève de la volière pour la nettoyer. Du coup, c'est ce qu'ils font. Ils s'enfuient, ils y arrivent. Après, ils rentrent en Amazonie pour retrouver leur famille. Ils décident de rester vivre là-bas

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire

En RE, le choix se fait après invite déictique mais sans question sur les catégories.

Catégories choisies : personnage principal : le perroquet, espace, adopter un projet, sa famille, choix.

Il y a correspondance entre le choix des catégories et l'histoire. R suit le schéma narratif d'une histoire de résilience d'un personnage maltraité dans une famille. L'élément nouveau ici c'est que R a ajouté d'autres personnages à son histoire : le personnage principal n'est pas seul à réagir.

*C'est un [**perroquet/Personnage Principal]** qui est [**dans une volière/ESPACE]**. Il est **[toujours/TEMPS]** dans sa volière. Son [**maître/auteur de la maltraitance]** la mit dans une volière. Le perroquet venait de l'Amazonie. Il s'ennuyait. Il était avec d'autres perroquets, ses trois frères étaient avec lui. C'étaient trois perroquets qui venaient de l'Amazonie. Dans leur volière, ils s'ennuyaient parce que leur maître ne leur donnait pas à manger, ni rien. Il ne leur donnait rien à manger. Ils ont **[le projet/AVOIR UN PROJET]** de s'enfuir, ils ont l'idée de s'enfuir. Alors, ils font un plan entre eux. Le plan, c'était de salir le plus possible la volière pour que leur maître les enlève de la volière pour la nettoyer. Du coup, c'est ce qu'ils font. Ils s'enfuient, **[ils y arrivent/réussite du projet]**. Après, ils rentrent en Amazonie pour retrouver **[leur famille/sa famille]**. Ils **[décident/CHOIX]** de rester vivre là-bas*

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Le transcodage est plus simple dans la mesure où R raconte seul son histoire.

Suppression du phatique

RER64 : sourit alors il faut réfléchir euh / je vais faire avec une souris

***PHATIQUE** REM65 : sourit et ne dit rien*

RER65 : bah il faut donner son nom tout à la souris

***PHATIQUE** REM66: lève les yeux pour dire comme tu veux*

RER66 : rire euh c'est une souris elle s'appelle euh rire elle s'appelle euh fin il s'appelle ouistiti

***PHATIQUE** REM67 : hm*

RER67: euh c'est il vivait au début il est né dans un magasin il s'est fait acheter par une personne après son espace euh son maître l'enfermait dans une toute petite boîte rikiki et après euh il lui donnait à manger mais elle n'avait pas assez de place pour bouger ni rien donc elle s'ennuyait s'ennuyait et après bah elle adopte une attitude elle fait la morte

***PHATIQUE** REM68 : ouais*

RER68: // elle mange pas elle boit pas elle dort pas elle fait comme ça après bah son maître il décide de la bazarder

***PHATIQUE** REM69 : hm*

RER69 : il la ramène dans un magasin et après euh c'est quelqu'un qui vient la reprendre encore une autre personne je sais pas un jeune enfant on donne son nom aussi

REM70 : comment ↑

RER70: on peut donner son nom

REM71 : si tu as envie oui

RER71 : on va dire anthony

REM72 : oui

RER72 : il l'achète bah du coup elle va chez lui et là elle a une grande cage à elle avec des petites roulettes et tout (sourit) et puis elle fait le choix de rester

Reformulation

syntaxique

RER66 : rire euh c'est une souris elle s'appelle euh rire elle s'appelle euh fin il s'appelle ouistiti

⇒C'est une souris qui s'appelle Ouistiti. C'est un mâle.

des embrayeurs discursifs

RER68 après bah son maître

⇒Alors son maître

Reformulation et suppression des embrayeurs discursifs

RER69 : et après euh c'est quelqu'un

⇒Quelqu'un vient

RER72 : bah du coup elle va chez lui

⇒Elle va chez lui

RER72 : et tout (sourit) et puis

⇒Et elle fait le choix

Suppression

des questions et des hésitations

RER69 : je sais pas un jeune enfant on donne son nom aussi

⇒ Quelqu'un vient la reprendre, une autre personne, un jeune enfant, c'est Anthony.

de la demande de précision après l'histoire et reprise des éléments de réponses de R : Lieu d'habitation avant et après

REM74 : où est ce qu'elle habite cette petite souris là ↑

RER74 : Saint Pol de Léon

⇒ Elle va habiter à Saint Pol de Léon.

REM75 : et après quand elle habite

RER75 : elle habite à Roscoff

⇒ Elle va chez lui à Roscoff

Il faut noter qu'il n'y a pas de modification concernant le sexe de l'animal ; ceci fera l'objet d'une question lors de la révision de l'histoire.

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR5 : C'est une souris qui s'appelle Ouistiti. C'est un mâle. Il est né dans un magasin. Il s'est fait acheter par une personne. Elle va habiter à Saint Pol de Léon. Mais son maître l'enfermait dans une toute petite boîte riquiqui. Il lui donnait à manger mais dans sa boîte, elle n'avait pas assez de place pour bouger ni pour rien faire. Elle s'ennuyait, elle s'ennuyait. Elle adopte une attitude : elle fait la morte. Elle mange pas, elle boit pas, elle bouge pas. Elle fait comme ça. Alors, son maître décide de la bazarder. Il la ramène dans un magasin. Quelqu'un vient la reprendre, une autre personne, un jeune enfant, c'est Anthony. Il l'achète. Elle va chez lui à Roscoff et là, elle a une grande cage à elle avec des petites roulettes et elle fait le choix de rester.

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire

Catégories choisies : animal jeune / espace / adopter une attitude / autre / choix

R suit les catégories qu'il avait choisies au début ; il suit aussi un schéma narratif correspondant à une histoire de résilience. R fait son histoire sans avoir entendu de récits hétérobiographiques et d'histoires sur l'espace.

*C'est une **[souris/PERSONNAGE PRINCIPAL]** qui s'appelle Ouistiti. C'est un mâle. Il est né dans un magasin. Il s'est fait acheter par une personne. Elle va habiter à Saint Pol de Léon. Mais son maître **[l'enfermait dans une toute petite boîte riquiqui/ESPACE]**. Il lui donnait à manger mais [**dans sa boîte, elle n'avait pas assez de place pour bouger ni pour rien faire/ESPACE]**. Elle s'ennuyait, elle s'ennuyait. Elle **[adopte une attitude : elle fait la morte. Elle mange pas, elle boit pas, elle bouge pas. Elle fait comme ça/ADOPTER UNE ATTITUDE]**. Alors, son maître décide de la bazarder. Il la ramène dans un magasin. [**Quelqu'un vient la reprendre, une autre personne, un jeune enfant, c'est Anthony/ AUTRE]**. Il l'achète. Elle va chez lui à Roscoff et là, elle a une grande cage à elle avec des petites roulettes et elle fait le **[choix de rester/CHOIX]**.*

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Ajout de la nature du personnage principal choisi par R en amont

RER90 : louzeur donc c'est l'histoire de louzeur

⇒ C'est l'histoire d'un extraterrestre louzeur

Suppression

suppression des embrayeurs et des répétitions

RER90 : louzeur donc c'est l'histoire de louzeur

⇒ C'est l'histoire d'un extraterrestre louzeur

RER90 : et après il décide de il décide

⇒ il décide de

suppression des embrayeurs discursifs

RER90 : après bah il va retrouver sa famille

⇒ il va retrouver sa famille

suppression et reformulation

RER90 : comme il ne veut pas travailler comme il ne veut pas

⇒ Parce qu'il ne veut pas travailler

suppression des reformulations

RER90 : il s'est fait enlever par des extraterrestres fin de la même espèce

⇒ il s'est fait enlever par des extraterrestres de la même espèce

Cohérence syntaxique

modification du temps verbal

RER90 : donc il s'est dit

⇒ Alors il se dit

modification des agents

RER90 : il va retrouver sa famille qu'il aura retrouvé grâce à un extraterrestre un copain qui l'aura aidé d'un copain quoi

⇒ Il va retrouver sa famille qui l'aura retrouvé grâce à un autre extraterrestre, un copain, qui l'aura aidée.

connecteur logique

RER90 : et il fait le choix de rester avec eux

⇒ Après il fait le choix de rester avec eux

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR6 : C'est l'histoire d'un extraterrestre Louzeur. Quand il est né, il s'est fait enlever par des extraterrestres. Il s'est fait enlever par des extraterrestres de la même espèce pour qu'on puisse faire de lui un guerrier dans l'espace. Après, ils l'enferment dans une toute petite prison parce qu'il ne veut pas apprendre, il ne veut pas travailler. Et du coup, ils ne lui donnent pas à manger pendant trois semaines parce qu'il ne travaille pas. Il décide de travailler quand même. Il adopte une attitude : il décide de travailler quand même mais ils l'enferment quand même. Alors il se dit que cela ne sert à rien. Il part. Il s'en va. Il se barre. Il va retrouver sa famille qui l'aura retrouvé grâce à un autre extraterrestre, un copain, qui l'aura aidée. Après, il fait le choix de rester avec eux.

Correspondance entre les catégories et l'histoire

Catégories choisies : extraterrestre, adopter une attitude, sa famille et choix

Il y a correspondance entre les catégories choisies et l'histoire que R raconte. Toutefois, ici, il ne suit pas le schéma narratif de l'histoire de résilience avec une expérience familiale difficile puisque l'extraterrestre est enlevé par d'autres extraterrestres qui ne sont pas de sa famille. Il s'agit d'une expérience résiliente puisque le personnage adopte une attitude. Toutefois, le départ du personnage pose question dans la mesure où deux interprétations sont possibles : c'est le personnage qui part et il est retrouvé ou c'est un copain qui retrouve le personnage alors qu'il n'est pas encore parti. La révision revient sur cet aspect.

*C'est l'histoire d'un **[extraterrestre/PERSONNAGE PRINCIPAL]** Louzeur. Quand il est né, il s'est fait enlever par des extraterrestres. Il s'est fait **[enlever/ESPACE]** par des extraterrestres de la même espèce*

pour qu'on puisse faire de lui un guerrier ***[dans l'espace/ESPACE]****. Après, ils* ***[l'enferment dans une toute petite prison/ESPACE]*** *parce qu'il ne veut pas apprendre, il ne veut pas travailler. Et du coup, ils ne lui donnent pas à manger pendant trois semaines parce qu'il ne travaille pas. Il décide de travailler quand même. Il* ***[adopte une attitude : il décide de travailler quand même/ADOPTER UNE ATTITUDE]*** *mais ils l'enferment quand même. Alors il se dit que cela ne sert à rien. Il part. Il s'en va. Il se barre. Il va retrouver* ***[sa famille/SA FAMILLE]*** *qui l'aura retrouvé grâce à un autre extraterrestre, un copain, qui l'aura aidée. Après, il fait* ***[le choix de rester avec eux/CHOIX]****.*

Transcodage entre l'histoire orale et l'histoire écrite

Dans cette histoire, M suggère à R de compliquer les choses : elle lui propose de raconter l'histoire d'un personnage adulte qui remonte à son enfance. R est d'accord. Il fait alors le choix des autres catégories.

Suppression

Suppression des embrayeurs discursifs

RER98 : et que il était dans sa maison avec sa famille

⇒ Il était dans sa maison

RE104 : et après bah il est bien.

⇒ Il est bien.

Suppression de la conjonction

Parce que comme il était handicapé

⇒ Comme il était handicapé

Suppression des réflexions métanarratives

RER98 : de ah non on s'est gouré j'ai envie de mettre apprendre

RER99 : oh mais je n'ai pas dit quand euh il habitait où quand il était jeune

RER101 : et euh / c'est à quel âge que j'ai dit qu'il commençait à faire son métier

RER102 : ah mais du coup j'ai mis foyer mais c'est pas bon

Suppression des répétitions

RER101 : il devait se lever à chaque fois la nuit pour aller surveiller dehors parce qu'il y avait des voleurs dans le coin donc il devait surveiller

⇒ Il devait se lever à chaque fois la nuit pour aller surveiller dehors parce qu'il y avait des voleurs dans le coin.

RER101 : il a décidé d'apprendre un métier il décide de faire sa vie

⇒ il décide d'apprendre un métier, de faire sa vie.

RER104 : après et après il se Marie

⇒ Et il se Marie.

Cohérence syntaxique

temps verbal et répétition remplacée par une ponctuation

RER101 : il a décidé d'apprendre un métier il décide de faire sa vie

⇒ Il décide d'apprendre un métier, de faire sa vie.

Suppression de la locution *quand même* avec ajout de ponctuation et de la coordination *mais*

RER102 : il était quand même handicapé il boitait il réussit quand même à faire son métier

⇒ Il était handicapé, il boitait mais il arrivait à faire jardinier.

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR7 C'est l'histoire de Jean Yves qui a 85 ans qui raconte son histoire quand il était enfant, ce qu'il a vécu. Il était dans sa maison avec sa famille, sa mère, son père, son oncle et ses deux frères. Il habitait à Lampol Guimiau. Avec l'espace, lui, il avait une toute petite chambre. Il n'avait rien le droit. Comme il était handicapé, on considérait qu'il n'était pas comme les autres, on le mettait de côté. Il avait qu'une

petite chambre. Il avait pas le droit de sortir de sa chambre le week end. Il a pas le droit de manger. Il devait se lever à chaque fois la nuit pour aller surveiller dehors parce qu'il y avait des voleurs dans le coin. Il devait faire le ménage la nuit. Il n'avait pas le droit de sortir la journée et la nuit, il faisait le ménage dans la maison. Un jour, il décide d'apprendre un métier, de faire sa vie. Il commence à faire un apprentissage dans la jardinerie. Il devient jardinier plus tard quand il a 28 ans. Quand ça se passait, il avait dix ans. Il fait son métier. Il était handicapé, il boitait mais il arrivait à faire jardinier. Il est jardinier dans une résidence. Tous les ans, les gens lui donnaient beaucoup de cadeaux parce qu'ils travaillaient bien. Il était content. Il a un métier, il y arrive bien. Il rencontre une femme qui devient sa copine et il se Marie. Il est bien dans sa famille. Il était bien.

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire

Catégories choisies : personnage principal : jeune et adulte, apprendre, autre famille, situation agréable

R utilise les catégories proposées par M et suit celles qu'il a choisies. R introduit une modification dans le schéma narratif : il part du personnage adulte et retourne au personnage adulte à la fin. Il passe par l'histoire du personnage quand il était enfant. Il y a bien le schéma narratif d'une histoire de résilience avec un vécu familial difficile et des actions et réactions d'une part, et d'autre part, une situation de vie après avec des transformations. R raconte ce schéma sans en avoir entendu de la part de M. Enfin, l'histoire est plus longue que celles qu'il a racontées jusqu'à présent.

HR7 : C'est l'histoire de [Jean Yves qui a 85 ans/PERSONNAGE PRINCIPAL ADULTE] qui raconte [son histoire quand il était enfant/PERSONNAGE PRINCIPAL JEUNE], ce qu'il a vécu. Il était dans sa maison avec ***[sa famille, sa mère, son père, son oncle et ses deux frères/EXPERIENCE FAMILIALE DIFFICILE]****. Il habitait à Lampol Guimiau.* ***[Avec l'espace, lui, il avait une toute petite chambre. Il n'avait rien le droit/ESPACE]****. Comme il était handicapé, on considérait qu'il n'était pas comme les autres, on le mettait de côté.* ***[Il avait qu'une petite chambre. Il avait pas le droit de sortir de sa chambre le week end/ESPACE]****. Il a pas le droit de manger. Il devait se lever à chaque fois la nuit pour aller surveiller dehors parce qu'il y avait des voleurs dans le coin. Il devait faire le ménage la nuit. Il n'avait pas le droit de sortir la journée et la nuit, il faisait le ménage dans la maison. Un jour, il décide* ***[d'apprendre un métier, de faire sa vie/APPRENDRE]****. Il commence à faire un apprentissage dans la jardinerie. Il devient jardinier plus tard quand il a 28 ans. Quand ça se passait, il avait dix ans. Il fait son métier. Il était handicapé, il boitait mais il arrivait à faire jardinier. Il est jardinier dans une résidence. Tous les ans, les gens lui donnaient beaucoup de cadeaux parce qu'il travaillait bien. Il était content. Il a un métier, il y arrive bien. Il rencontre une femme qui devient sa copine et il se Marie.* ***[Il est bien dans sa famille. Il était bien/SITUATION AGREABLE]****.*

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Précisions

précision sémantique

RER127 : Il est

⇒Il vit

précision thématique

RER127 : Il fait le ménage

⇒Il fait de lui-même le ménage

Reformulation

RER127 : il n'a rien le droit et il a pas le droit d'aller à l'école parce que ses parents ne veulent pas qu'il ait des amis

⇒Ses parents ne veulent pas qu'il ait des amis alors il n'a pas le droit d'aller à l'école

Suppression de l'embrayeur discursif

RER127 : après bah un jour il en a marre

⇒ un jour il en a marre

Cohérence syntaxique : modification du temps verbal avec transformation de l'embrayeur en connecteur

RER127 : fin ses parents ils ont eu un accident

⇒Et en plus, ses parents ont un accident de voiture

Transformation de l'embrayeur discursif

RER127 : Fin il va dans une autre famille

⇒Et du coup, il va dans une autre famille.

Suppression tout ça

RER127 : il retrouve des copains tout ça ils peuvent venir chez lui

⇒Il trouve des copains qui peuvent venir chez lui.

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR8 : C'est l'histoire de Jérémy. Il vit avec ses parents. Il n'a jamais le droit de sortir. Il n'a pas le droit de recevoir des amis. Il n'a pas le droit d'aller à l'école. Ses parents ne veulent pas qu'il ait des amis alors il n'a pas le droit d'aller à l'école, il reste tout le temps chez lui. Alors après, il s'occupe. Il fait plein de choses pour ne pas penser à ça. Il fait de lui-même le ménage, la vaisselle. Un jour, il en a marre. Et en plus, ses parents ont un accident de voiture. Ils décèdent. Jérémy se dit : flûte alors. *Et du coup, il va dans une autre famille. C'est une grande famille d'accueil. Il trouve des copains qui peuvent venir chez lui. Il est content. Il reste avec sa famille. Sa famille habite à Roscoff. Lui, il décide de rester habiter à Roscoff même s'il est triste que ses parents soient décédés.*

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire

Catégories choisies : personnage jeune, espace, gérer le ressenti, autre famille, choix

R suit les catégories qu'il a choisies. Ici, la catégorie *gérer le ressenti* a été choisie à la suite de l'invitation de M. De plus, le rapport à l'espace n'a pas été explicité et R a un ensemble d'idées. Il suit le schéma narratif d'une histoire de résilience avec l'expérience familiale difficile.

C'est l'histoire de ***[Jérémy/PERSONNAGE PRINCIPAL]****. Il vit avec* ***[ses parents/EXPERIENCE FAMILIALE]****.* ***[Il n'a jamais le droit de sortir. Il n'a pas le droit de recevoir des amis. Il n'a pas le droit d'aller à l'école. Ses parents ne veulent pas qu'il ait des amis alors il n'a pas le droit d'aller à l'école, il reste tout le temps chez lui/ESPACE]****. Alors après, il s'occupe.* ***[Il fait plein de choses pour ne pas penser à ça/GERER LE RESSENTI]****. Il fait de lui-même le ménage, la vaisselle. Un jour, il en a marre. Et en plus, ses parents ont un accident de voiture. Ils décèdent. Jérémy se dit :* flûte alors. *Et du coup,* ***[il va dans une autre famille/AUTRE FAMILLE].*** *C'est une grande* ***[famille d'accuel/AUTRE FAMILLE]****. Il trouve des copains qui peuvent venir chez lui. Il est content. Il reste avec sa famille. Sa famille habite à Roscoff. Lui, il* ***[décide de rester/CHOIX]*** *habiter à Roscoff même s'il est un peu triste que sa famille est décédée.*

Correspondance : choix des catégories et l'histoire RP5

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Suppression successive

des reformulations par question/réponse et ciblage sur la reprise

question : RPM76 : ils faisaient comment pour se défendre pour ne pas le faire parce que tu as vu tu as dit se définir ↑

Réponse : RPR76 : bah euh

Question : RPM77 : tu as choisi ça

Réponse : RPR77 : bah oui ils décident de se planquer dans l'étang

Question : RPM78 : ouais / est ce que c'est se définir ou adopter une attitude ↑

Réponse : RPR78 : bah on peut faire plusieurs trucs en même temps

Question : RPM79 : bah vas y oui

Réponse : RPR79 : comme ils aimaient pas la chasse ils allaient se planquer dans l'étang

de la question partielle de R portant sur les herbes

question partielle : RPR79 : comme ils aimaient pas la chasse ils allaient se planquer dans l'étang dans les herbes je ne sais pas comment on appelle ça ↑//

Réponse : RPM80 : les roseaux la savane

Réponse : RPR80 : ouais les roseaux

⇒ Pour ne pas le faire, ils décidaient d'aller se planquer dans l'étang. Comme ils n'aimaient pas la chasse, ils allaient se planquer dans les roseaux.

Transformation de la proposition relative en adjectif

RTR80 : ils ils rêvaient d'aller là où ils avaient pas le droit d'aller sur d'autres terres qui n'avaient pas le droit d'aller ils rêvaient de ça

⇒Ils rêvaient d'aller là où ils n'avaient pas le droit d'aller sur les terres interdites.

Suppression

de la question partielle

question : RPM81 : ils découvraient quoi ↑

réponse : RPR81 : des arbres des animaux

⇒Les arbres, les animaux, les champs.

de la question partielle et de la question de R

RPM83 : ////// alors qu'est ce qu'ils sont devenus une fois qu'ils ont découvert tout ça ↑

RPR83 : après ils ont trouvé des camps là je ne sais pas comment cela s'appelle des camps d'indigènes

⇒Après, ils ont trouvé un camp d'indigènes

des phatiques

RPM82 : hm

RPM84 : ouais

Transformation de la question partielle d'interprétation

RPM87 : ils sont devenus des animaux de cirque ↑

RPR87 : ouais

RPM88 : ils sont contents ↑

RPR88 : ouais

⇒Ils sont devenus des animaux de cirque et ils sont contents.

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR9 : C'est l'histoire de deux lions très jeunes, Léo et Léa. Ils étaient très joueurs. Ils aimaient jouer ensemble. Ils passaient toute leur journée à jouer dans l'étang. Les parents voulaient leur apprendre à chasser mais les jeunes ne voulaient pas. Ils ne voulaient pas parce qu'ils n'aimaient pas la chasse. Pour ne pas le faire, ils décidaient d'aller se planquer dans l'étang. Comme ils n'aimaient pas la chasse, ils allaient se planquer dans les roseaux. Du coup, leur parent ne les laissent plus sortir. Ils rêvaient d'aller là où ils n'avaient pas le droit d'aller sur les terres interdites. Ils rêvaient de ça. Et puis, comme les parents les enfermaient, ils sont partis. Ils sont allés découvrir la savane parce qu'ils n'avaient pas le droit d'aller dedans. Ils découvraient des choses. Les arbres, les animaux, les champs. Après, ils ont trouvé un camp d'indigènes, et du coup, les indigènes ont pris les deux lions et ils les ont gardés et ils ont fait un cirque avec eux. Ils sont devenus des animaux de cirque et ils sont contents.

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire de résilience

Catégories choisies : jeune animal, projet, se définir, autre, construction

R suit les catégories qu'il a choisies. Il met deux personnages principaux dans son histoire. Toutefois, dans cette histoire, la question se pose sur l'expérience familiale difficile et l'action. A quel constituant de l'histoire les placer ? En lien avec le projet des parents d'apprendre à chasser à leurs lionceaux ou avec celui de l'enfermement des parents ? En

effet, face à ces deux expériences, les lionceaux réagissent : ils se planquent. Se planquer peut correspondre à la catégorie *se définir* mais cette catégorie peut correspondre aussi au fait que les lionceaux partent et découvrent d'autres choses. Toutefois, les enfermer correspond non pas au projet mais à l'espace en terme d'unité thématique familiale. L'histoire de R comporte donc une double expérience familiale difficile : une expérience familiale difficile avec la thématique du projet et une expérience familiale difficile avec la thématique de l'espace face auxquelles les lionceaux réagissent par la même action *se définir*. Ainsi, l'histoire de R suit les catégories mais deux catégories sont finalement utilisées deux fois. Dans le schéma narratif, il y a une épaisseur pour l'expérience familiale difficile.

*C'est l'histoire de **[deux lions très jeunes/ PERSONNAGE PRINCIPAL]**, Léo et Léa. Ils étaient très joueurs. Ils aimaient jouer ensemble. Ils passaient toute leur journée à jouer dans l'étang. Les parents **[voulaient leur apprendre à chasser/ PROJET]** mais les jeunes ne voulaient pas. Ils ne voulaient pas parce qu'ils n'aimaient pas la chasse. Pour ne pas le faire,**[ils décidaient d'aller se planquer dans l'étang/ SE DEFINIR]**. Comme ils n'aimaient pas la chasse, ils allaient se planquer dans les roseaux. Du coup, leur parent ne les laissent plus sortir. Ils rêvaient d'aller là où ils n'avaient pas le droit d'aller sur les terres interdites. Ils rêvaient de ça. Et puis, comme **les parents les enfermaient/ESPACE**, ils sont partis/ **SE DEFINIR**. Ils sont allés découvrir la savane parce qu'ils n'avaient pas le droit d'aller dedans. Ils découvraient des choses. Les arbres, les animaux, les champs. Après, ils ont trouvé un **[camp d'indigènes/AUTRE]**, et du coup, les indigènes ont pris les deux lions et ils les ont gardés et ils ont fait un cirque avec eux. **[Ils sont devenus des animaux de cirque et ils sont contents/CONSTRUCTION]**.*

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Reformulation avec suppression et ajout de préposition

RPR94 : il est dans sa famille et la famille il a 4 frères 4 sœurs

⇒ Il est dans sa famille où il a 4 frères et 4 sœurs.

Suppression

de groupes de mots

RPR94 : et lui comme il est ses frères et sœurs sont de couleur blanche / et lui il est de couleur noire

⇒Ses frères et sœurs sont de couleur blanche, et lui, il est de couleur noire.

des répétitions

RPR94 : comme il est adopté il est mis de côté c'est un enfant adopté

⇒Comme c'est un enfant adopté, il est mis de côté.

Transformation de la forme verbale infinitive en forme conjuguée

RPR94 : il décide d'aller voir un juge pour demander à retourner dans son pays

⇒il décide d'aller voir un juge et demande à retourner dans son pays

Cohérence syntaxique : transformation du pronom lui en pronom le

RPR94 : bah le juge lui fait renvoyer

⇒Le juge le fait renvoyer

Suppression des embrayeurs

RPR94 : Du coup bah répété deux fois

RPR96 du coup et tout ça et donc

Transformation des propos métanarratifs

RPR94 : // ah oui mais je n'ai pas dit comment il arrivait d'Afrique en France

RPM95 : ah bah tu peux le dire

RPR95 : ah je sais pas

RPM96 : ce n'est pas grave comment il est arrivé en France il était orphelin est ce qu'il vivait chez des oncles euh sa mère

RPR96 : non en fait on peut dire qu'il avait 13 ans

⇒Quand il a été adopté, il avait 13 ans.

Transformation syntaxique : temps verbal

RPR96 : et il n'a pas eu le temps de redescendre

⇒Avant qu'il ait pu descendre

Reprise des réponses aux questions partielles

Question RPM100 : il habite où avec qui ↑

Réponses RPR100 : avec sa copine

Réponses RPR101 : à Vannes

⇒ Il est à Vannes avec sa copine.

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR10 : C'est un petit garçon qui s'appelle Axel. Il est dans sa famille où il a 4 frères et 4 sœurs. Ses frères et sœurs sont de couleur blanche, et lui, il est de couleur noire. Comme c'est un enfant adopté, il est mis de côté. Et après, comme il est mis de côté, il décide d'aller voir un juge et demande à retourner dans son pays. Il avait dans sa tête de construire une menuiserie en Afrique. Le juge le fait renvoyer dans son pays car il lui dit qu'il ne peut pas rester en France. Axel veut bien repartir en Afrique. Il arrive alors là-bas où il revoit la famille qu'il avait avant. Quand il a été adopté, il avait 13 ans. En fait, il jouait sur un bateau et le bateau est parti avant qu'il ait pu descendre. Du coup, il est parti en France. Et ils l'ont adopté. Quand il est retourné en Afrique, il avait 17 ans. Quand il a vu ses parents, il s'est dit : « moi, je vais faire des études »*. Il est alors reparti en France pour faire des études. Il est à Vannes avec sa copine. Il fait des études de menuiseries dans la meilleure école de France : les compagnons. Il a passé un cap. Et après, il était dans une école, il a réussi ses examens et il est devenu menuisier. Il est reparti en Afrique. Il a fait son entreprise à lui tout seul.*

Correspondance entre les catégories choisies et l'histoire de résilience

Catégories choisies : jeune garçon, famille, se définir, autre, construction

R suit les catégories choisies en amont et les place dans un schéma narratif qui renvoie à une histoire de résilience avec une expérience familiale. Toutefois, il y a ici plusieurs aspects nouveaux. Tout d'abord, la maltraitance est vécue dans une autre famille du fait de l'arrivée involontaire de l'enfant. Ce n'est pas sa famille qui l'a rejetée. De plus, non seulement, un personnage nouveau intervient : le juge mais en plus, il y a beaucoup de personnages dans cette histoire (frères, sœurs, famille adoptive, famille d'origine, copine). Enfin, dans cette histoire, il y a des allers et retours entre trois familles : famille adoptive, famille d'origine et famille qu'il se construit implicitement avec sa copine puisque s'il fait son entreprise, il est plus âgé. Ainsi, l'histoire commence avec un petit garçon et termine avec un jeune homme. Autrement dit, les catégories *autre* et *construction* sont pleines de sens. Autre : cela peut être le juge mais aussi sa copine. Construction : cela peut être le retour, les études, la rencontre avec la copine et enfin, l'entreprise. Cette histoire comporte beaucoup d'éléments qui mériteraient chacun d'être décrits. Au fur et à mesure que R fait des histoires, elle se complexifie.

*C'est un **[petit garçon/PERSONNAGE PRINCIPAL]** qui s'appelle Axel. Il est dans sa famille où il a 4 frères et 4 sœurs. Ses frères et sœurs sont de couleur blanche, et lui, il est de couleur noire. **[Comme c'est un enfant adopté, il est mis de côté/FAMILLE EXPERIENCE FAMILIALE DIFFICILE/ PROJET]**. Et après, comme il est mis de côté, il décide d'aller voir un juge et **[demande à retourner dans son pays/SE DEFINIR]**. Il avait dans sa tête de construire une menuiserie en Afrique**. **[Le juge le fait renvoyer dans son pays/AUTRE]** car il lui dit qu'il ne peut pas rester en France. Axel veut bien repartir en Afrique. Il arrive alors là-bas où il revoit la famille qu'il avait avant. Quand il a été adopté, il avait 13 ans. En fait, il jouait sur un bateau et le bateau est parti avant qu'il ait pu descendre. Du coup, il est parti en France. Et ils l'ont adopté. Quand il est retourné en Afrique, il avait 17 ans. Quand il a vu ses parents, il s'est dit : [«* **moi, je vais faire des études » / CONSTRUCTION]**. *Il est alors reparti en France pour faire des études. Il est à Vannes avec sa copine. Il fait des études de menuiseries dans la meilleure école*

de France : les compagnons. Il a passé un cap. Et après, il était dans une école, il a réussi ses examens et il est devenu menuisier. Il est reparti en Afrique. Il a fait son entreprise à lui tout seul.

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite : HR11

Il y a peu de transcodage car R raconte son histoire d'un seul élan.

Suppression des embrayeurs discursifs

RPR107 : donc répété trois fois, et après

Transformation de du coup en alors

Suppression des propos métanarratifs

RPR107 : ah mais t'as dit qu'il y avait pas droit de mettre

RPR108 : je peux inventer on va pas mettre

Transcodage de l'histoire fictionnelle en écrit intermédiaire proposé à Romain

HR11 : C'est un enfant. Il a dix ans. Il vit dans sa famille et un jour, ses parents se séparent. Son père part, il va habiter à Plougneau et sa mère Plouescast. Cela se passait mal avec sa mère. Sa mère, elle le tapait, et elle s'en foutait de lui. Un jour, il décide de prendre ses affaires de rejoindre son père, cinq ans après. Son père lui demande ce qu'il veut faire comme métier. Il lui dit qu'il veut faire maçon. Son père l'inscrit alors dans une école. Il passe ses examens et il devient maçon. Et après, il fait sa propre entreprise, il gagne plein de sous et il devient riche.

Correspondance entre les catégories choisies et une histoire de résilience

Catégories choisies : jeune, famille, se définir, autre, construction

R suit les catégories qu'il a choisies en amont. Il fait une histoire de résilience avec une expérience familiale difficile. Cette histoire est beaucoup plus simple que l'histoire précédente. Elle repose sur l'essentiel : séparation des parents, maltraitance de la part de la mère, départ de l'enfant chez le père, étude de l'enfant et réussite dans son métier. Ici, la catégorie *autre* de l'unité thématique *situation de vie après* aurait pu être changée par la catégorie *établissement*.

C'est ***[un enfant/PERSONNAGE PRINCIPAL JEUNE].*** *Il a dix ans. Il vit dans sa famille et un jour, ses parents se séparent. Son père part, il va habiter à Plouigneau et sa mère Plouescast.* ***[Cela se passait mal avec sa mère. Sa mère, elle le tapait, et elle s'en foutait de lui/EXPERIENCE FAMILIALE DIFFICILE-PROJET]****.* ***[Un jour, il décide de prendre ses affaires de rejoindre son père, cinq ans après/SE DEFINIR]****. Son père lui demande ce qu'il veut faire comme métier. Il lui dit qu'il veut faire maçon. Son père l'inscrit alors* ***[dans une école/AUTRE]****.* ***Il passe ses examens*** *et* ***[il devient maçon. Et après, il fait sa propre entreprise, il gagne plein de sous et il devient riche/CONSTRUCTION]****.*

Synthèse

Sur dix histoires sur onze, Romain suit les catégories qu'il a choisies en amont de faire son histoire. En effet, pour une histoire, en RT3, R ne fait pas une histoire suivant le schéma narratif expérience familiale difficile avec le temps mais une *expérience temporelle difficile* avec le foyer. Nous allons aborder sa manière de raconter.

Le mode de narration

Narration de l'histoire en RR1

Canal du narratif : oral/écrit

En RR1, R choisit le mode écrit puis le mode oral. En RR1, R choisit les éléments seuls puis fait le récit. Ensuite, pour faire le récit, il demande s'il peut écrire.

RRR130 : alors on a pas le droit d'écrire sur les affiches

M lui demande de raconter son histoire. R comprend qu'il s'agit de raconter à l'oral :

RRR141 : raconter comme ça oralement

R va alors entamer le récit oral.

Nature du narratif

Narration de l'histoire en RR1 : narration monologale

Narration sous forme d'une intervention monologale entrecoupée de régulateurs phatiques

Narration dialogale dans un jeu de questions/réponses

Interrogation partielle portant sur le sujet : Qui l'a acheté ?

Interrogation sur le complément d'objet : Qu'est-ce qu'il fait ?

Interrogation sur l'attribut : Quel chien ? Qui est-ce qui le maltraite ?

Interrogation sur les circonstants : Quand ? Où ? Comment ?

Sa narration est une narration sous forme d'une intervention monologale entrecoupée d'un régulateur phatique

RRR144 : alors c'est le personnage romain qui a des difficultés avec sa mère et avec ses sœurs

RRM145 : ouais

puis d'une question d'interprétation qui a une forme phatique.

RRR145 : il décide de ne plus lui parler de ne plus l'aimer /// après//// repartir chez son père / essayer pour voir si ça change / revenir / il voit que ça n'a rien changé / donc on part et après on arrive en foyer / on est séparé de son père / heum / on le vit mal / euh / on essaie de trouver des solutions euh //

RRM146 : tu avais dit de faire des choix

RRR146 : il décide de partir en famille d'accueil parce que c'est trop dur d'être en foyer avec les autres jeunes / après / je sais pas je sais ce qui se passe après / après en famille d'accueil cela se passe bien / ça se passe bien / il se fait des nouveaux amis / il a des bonnes notes en classe tout retourne dans l'ordre il retourne chez son père ou bout de deux ans ou d'un an je sais pas et il reste vivre avec son père

Narration de l'histoire en RC2 : nature dialogale enchâssée

En RC2, le narratif a une nature enchâssée autrement dit le choix des catégories et la narration se font en même temps sous forme dialogale question/réponse à l'initiative de M.

Narration dialogale enchâssée :

question portant sur l'attribut :

RCM112 : bien sûr avec un jeune ou un vieux ↑/Réponse

question portant sur le circonstant :

RCM113 : ce serait quoi comme chien ↑/Réponse, RCM120 : ouais il se défend comment ↑/réponse.

question avec *est-ce que*

RCM131 : ouais / est ce qu'il mord dans cette famille là ↑ /réponse

Narration de l'histoire en RT3 : nature mixte

Narration dialogale à l'initiative de M.

Question portant sur le circonstant avec alternative

RTM86 : ouais / alors il s'appelle comment ou peut-être qu'il ne s'appelle pas ↑

Question portant sur le circonstant avec énumération

RTM92 : il vit où en Australie au Guatémala ↑

Question portant sur le circonstant

RTM93 : aux états unis ouais dans quelle ville, RTM107 : comment il fait pour apprendre à faire avec ↑

Question de complémentation

RTM87 : il s'appelle Francis ↑/réponse, RTM90 : Louis de Funès ↑/réponse

Table des matières

Question portant sur le complément

RTM91 : il a quel âge↑

Question avec extraction du terme

RTM94: c'est quoi le fait que c'est difficile ↑/réponse, RTM100 : c'est quoi qui est difficile↑

Question interprétative

RTM96 : c'est au foyer que c'est difficile↑/réponse, RTM110 : il envoie balader les choses↑/ réponse

Question sur un terme

RTM97 : donc l'expérience/réponse, RTM102 : tout ↑ /réponse, RTM103 : les devoirs↑ /réponse, RTM104 : les repas↑/réponse, RTM106 : alors apprendre ↑/réponse, RTM113 : d'accord d'accord et alors après le choix↑

Question de demande de reformulation

RTM108 : c'est à dire il laisse tout aller↑, RTM109 : il y a deux sens il s'en fout de tout il ne fait rien ou il↑

Narration monologale entrecoupée de phatiques

RTR97 : il tombe dans un foyer à cause de sa famille↑

PHATIQUE RTM98 : ouais

RTR98 : parce qu'ils auraient pas fait ce qu'il faut pour lui pour s'occuper de lui ils se sont mal occupés de lui il tombe dans un foyer et puis

Narration en HER4

Le perroquet : narration mixte

Narration dialogale

Reprise du début de la narration de R par M à cause de l'interruption

RER35 (sourire) alors c'est un perroquet qui est dans une volière

(frappe à la porte l'éducateur rentre chercher de la nourriture E : chercher de quoi prendre le goûter quand même il ouvre le placard. Vous avez fini la grenadine). Y a pas droit. Un lait fraise y a pas droit vous prenez jamais au goûter). Ah c'est dégueulasse hein. Je te ferai un lait fraise.).

REM36 : alors il est dans une volière

Question portant sur le sujet :

REM37 : qui est-ce qui l'a mis dans sa volière↑

Narration monologale entrecoupée de phatiques

RER38 : et en fait il venait de l'amazonie

***PHATIQUE** REM39 : ouais*

RER39 : et il s'ennuyait il était avec trois frères avec lui c'était trois perroquets qui venaient de l'amazonie et puis dans leur volière ils s'ennuyaient parce que leur maître ne leur donnait pas à manger ni rien ils restaient dans leur volière

RER40: il leur donnait rien à manger

***PHATIQUE** REM41 : d'accord ouais*

RER41 : après bah ils ont ils ont un projet de s'enfuir d'essayer de s'enfuir et euh ils font un plan entre eux et du coup //

Reprise d'une narration dialogale

Question avec extraction de terme

REM40 : c'est quoi ni rien↑/réponse

Question portant sur un circonstant

REM42 : comment ↑/ réponse

Histoire de la souris : narration monologale

Il s'agit d'une narration monologale entrecoupée de phatiques.

RER64 : sourit alors il faut réfléchir euh / je vais faire avec une souris

***PHATIQUE** REM65 : sourit et ne dit rien*

RER65 : bah il faut donner son nom tout à la souris

***PHATIQUE** REM66: lève les yeux pour dire comme tu veux*

RER66 : rire euh c'est une souris elle s'appelle euh rire elle s'appelle euh fin il s'appelle ouistiti

***PHATIQUE** REM67 : hm*

RER67: euh c'est il vivait au début il est né dans un magasin il s'est fait acheter par une personne après son espace euh son maître l'enfermait dans une toute petite boîte rikiki et après euh il lui donnait à manger mais elle n'avait pas assez de place pour bouger ni rien donc elle s'ennuyait s'ennuyait et après bah elle adopte une attitude elle fait la morte

***PHATIQUE** REM68 : ouais*

RER68: // elle mange pas elle boit pas elle dort pas elle fait comme ça après bah son maître il décide de la bazarder

***PHATIQUE** REM69 : hm*

RER69 : il la ramène dans un magasin et après euh c'est quelqu'un qui vient la reprendre encore une autre personne je sais pas un jeune enfant on donne son nom aussi

REM70 : comment

RER70: on peut donner son nom

REM71 : si tu as envie oui

RER71 : on va dire anthony

REM72 : oui

RER72 : il l'achète bah du coup elle va chez lui et là elle a une grande cage à elle avec des petites roulettes et tout (sourit) et puis elle fait le choix de rester

Histoire de l'extraterrestre : narration monogale

L'histoire est racontée d'un seul jet sans interruption phatique. Après l'histoire, M demande des précisions sur tel ou tel élément narratif.

RER90 : louzeur donc c'est l'histoire de louzeur quand il est né il s'est fait enlevé par des extraterrestres fin de la même espèce il s'est fait enlever pour qu'on puisse faire de lui un guerrier dans l'espace après bah il l'enferme dans une toute petite prison parce qu'il ne veut pas apprendre il ne veut pas travailler et du coup bah il lui donne pas à manger pendant au moins trois semaines comme il ne veut pas travailler comme il ne veut pas et après il décide de il décide de travailler quand même il 'adopte une attitude il décide de travailler quand même avec eux et après bah // et après il recommence à travailler et après il travaille quand même mais ils l'enferment quand même donc il s'est dit que cela ne sert à rien du coup bah // il part il s'en va il part il se barre après bah il va retrouver sa famille qu'il aura retrouvé grâce à un extraterrestre qui l'aura aidé d'un copain quoi après bah il arrive à la retrouver et il fait le choix de rester avec eux

Histoire de Jean-Yves : narration monologale et propos métanarratifs

M indique à R qu'elle le laisse faire son histoire : elle l'invite à prendre l'initiative.

REM98 : ok alors il habite où moi je veux tout savoir de lui il habite où il a quel âge euh il s'appelle comment qu'est ce que c'est que sa situation agréable qu'est ce qu'il s'est passé quand il était enfant avec ses parents par rapport à l'espace de sa maison écoutez cher romain cher auteur je veux tout savoir je vous écoute

Cette quatrième histoire est entrecoupée d'un dialogue parce que R pense qu'il s'est trompé de catégories et parce qu'il perd le fil. Il y a donc trois interventions monologales entrecoupées :

Alors qu'il pense se tromper, l'intervention RER98 est entrecoupée par une intervention réactive phatique de la part de M :

REM99 : d'accord pas de problème c'est vous qui décidez cher auteur

Alors qu'il ne se souvient plus en RER101, M fait une intervention réactive de reprise *REM102 : à 28 ans*

La dernière intervention de M suite à l'indication de R de s'être trompé est une intervention réactive sous forme interrogative qui va prendre trois tours de parole puis R va finir son récit.

RER102 : (…) / ah mais du coup j'ai mis foyer mais c'est pas bon

REM103 : alors c'est quoi ↑

RER103 : /// autre famille

REM104 : c'est autre famille ↑

RER104: non c'est autre il a un métier il y arrive bien et un jour il rencontre une femme donc qui devient sa copine après et après il se Marie et après bah il est bien dans sa famille il était bien

Histoire de Jérémy : narration monogale

R raconte son histoire de manière monologale sans être interrompu par une réaction phatique verbale de la part de M. Il ne s'interrompt pas non plus.

RER127: c'est l'histoire (sourit) de Jérémy il est avec ses parents il n'a jamais le droit de sortir il a pas le droit de recevoir des amis il n'a rien le droit et il a pas le droit d'aller à l'école parce que ses parents ne veulent pas qu'il ait des amis il reste tout le temps chez lui après bah bah il s'occupe il fait plein de choses pour ne pas penser à ça il fait le ménage il fait la vaisselle après bah un jour il en a marre fin ses parents ils ont eu un accident un accident de voiture du coup ils décèdent il se dit flûte alors fin il va dans une autre famille dans une grande famille d'accueil il retourne à l'école il retrouve des copains tout ça ils peuvent venir chez lui il est content il reste habiter avec sa famille sa famille habite à roscoff il décide de rester habiter à roscoff même s'il est triste que ses parents soient décédés

Narration en HP5

Histoire des lions : forme mixte

R souhaite écrire. Après avoir choisi les catégories, R demande s'il peut écrire : *RPR66 : mais on peut pas faire par écrit.* Il écrit pendant deux minutes et douze secondes. Finalement comme il trouve que cela va prendre trop de temps, il continue à l'oral.

RPR71 : //(écrit pendant 2 minutes 12 secondes) cela va être un peu long si on le fait à l'écrit

Toutefois, deux autres canaux seront utilisés pour l'histoire : la voix de M car R demande à M de lire ce qu'il vient d'écrire

RPR72 : bah après je ne sais pas vraiment comment noter parce que là j'ai mis /////// j'ai mis un titre bah tiens

Après sa lecture, M invite R à poursuivre son histoire. La construction sera alors une construction dialogale par question/réponse

Question introduite par le terme interrogatif *qu'est-ce que* :

RPM73 : alors qu'est ce qu'il leur arrive s'ils jouent dans l'étang tout ça leur parent avec leur projet les parents qu'est ce qu'ils avaient comme projet pour leurs enfants ↑

RPM83 : ////// alors qu'est ce qu'ils sont devenus une fois qu'ils ont découvert tout ça ↑

Question engagée par un embrayeur

RPM74 : ouais et puis

Question portant sur les circonstants :

RPM75 : ils leur apprenaient comment ↑/ ils voulaient pas pourquoi ils voulaient pas

RPM76 : ils faisaient comment pour se défendre pour ne pas le faire parce que tu as vu tu as dit se définir

Question avec un terme interrogatif occupant la place du constituant concerné

RPM81 : ils découvraient quoi ↑

Phatique

RPR83 : après ils ont trouvé des camps là je ne sais pas comment cela s'appelle des camps d'indigènes

RPM84 : ouais

Table des matières

Question interprétative

RPM86 : et c'est ça leur construction ↑

RPM87 : ils sont devenus des animaux de cirque ↑, RPM88 : ils sont contents ↑

Histoire d'Axel : narration mixte

La narration est mixte : elle est d'abord monologale entrecoupée d'un phatique.

RPR93 : donc c'est un petit garçon qui s'appelle axel

RPM94 : ouais

A la suite d'une intervention monologale en RPR94, la narration s'appuie sur une question de la part de M sollicitée par R. En effet, en RP5, R s'aperçoit qu'il a oublié de dire quelque chose, mais alors que M l'invite à le faire, il indique son incapacité à le faire. De ce fait, M l'invite à poursuivre sa narration à partir de sa question portant sur le circonstant. Cette question relance R dans une autre intervention monologale.

RPRE94 : (…) // ah oui mais je n'ai pas dit comment il arrivait d'Afrique en France

RPM95 : ah bah tu peux le dire

RPR95 : ah je sais pas

RPM96 : ce n'est pas grave comment il est arrivé en France il était orphelin est ce qu'il vivait chez des oncles euh sa mère

L'intervention monologale suivante de R est entrecoupée par une intervention de M en écho. En effet, il indique que son personnage fait des études. M veut donc savoir si les études sont en rapport avec le métier que R a choisi en RP94 pour son personnage.

RPR96 : (…) / faire des études après comme il a

RPM97 : des études de menuiserie ↑

Enfin, la dernière intervention monologale entrecoupée porte sur la proposition du diplôme pour le personnage. Il propose deux diplômes. M en choisit alors un.

RPR97 : (…) il a passé un bep un cap je sais pas /

RPM98 : un cap ouais

Finalement, R termine sa narration en RP98. Ensuite, M demande des précisions sur les éléments narratifs.

Histoire du petit garçon : narration monologale

R raconte seul son histoire à l'oral. Il commence son histoire mais s'arrête en se souvenant de l'indication de M de ne pas donner les vrais noms de lieux. M fait alors une intervention réactive déclarative en lui proposant d'inventer. R invente et poursuit son histoire en RP108.

RPR107 : (…) ah mais t'as dit qu'il y avait pas droit de mettre

RPM108 : cela dépend tu peux inventer

RPR108 : je peux inventer on va pas mettre (…) alors on va mettre Plouigneau et Plouescat

Alors que M clôt la thématique par une question appréciative et engage vers une autre thématique. R reprend la fin de son histoire sans invite de M car il constate un oubli :

RPM110 : cela a été ↑ / donc la prochaine fois

RPR110 : ah oui mais j'ai oublié un truc pour construction il fait sa propre entreprise là où il gagne plein de sous où il devient riche.

Synthèse sur le mode de narration de Romain

Concernant Romain, il est à noter que non seulement tout au long des rencontres, il fait une histoire mais en plus, il en fait quatre en RE4 et RP5. Il est capable d'en faire seul. Sa première histoire, il la fait seul à partir de ce qu'il a dit dans le récit autobiographique. Il réussit à en faire une face au défi que M lui lance : en faire une avec un adulte. Lorsqu'il y

a co-construction, celle-ci est soit phatique, soit en terme de relance. Lorsqu'elle est dialogale propositionnelle, R choisit parmi les éléments proposés par M.

La nature de l'autofiction

Autofiction autoriale en RR1

Eléments biographiques

Le personnage porte le même prénom que l'auteur, il fait les mêmes actions *(adopter une attitude, ne plus lui parler, aller chez son père)* et vit la même situation de vie après : foyer. Par ailleurs, Romain fait un énoncé métadiscursif pour signifier qu'il s'agit de lui.

RRR143 : non je vais laisser romain / bah en fait c'est comme on a dit tout à l'heure cela va être la même chose

Eléments fictionnels

Le paratexte apporte des éléments d'information sur la fin de l'histoire. A*ller en famille d'accueil et retourner chez son père* est fictionnelle dans la mesure où cela ne se réalise pas encore, cela concerne un souhait de l'auteur. Ainsi, cette fictionnalisation est bien une fictionnalisation de soi autrement dit de l'auteur dans la mesure où il s'agit de son choix. Il s'agit ici d'une autofiction autoriale et non biographique parce que l'histoire n'est ni racontée en je, ni par le personnage mais par un narrateur-auteur. Ce narrateur-auteur raconte l'histoire du personnage Romain. Il raconte la même expérience familiale, la même action : adopter une attitude, se définir. Il prend le même exemple : ne plus lui parler, aller chez son père, la même situation de vie après : foyer et le même choix : famille d'accueil. Toutefois, il raconte avec moins d'exemples. L'histoire de R est racontée par un narrateur-auteur qui n'est autre que R.

Autofiction fantastique en RC2

Eléments biographiques

Des éléments biographiques se trouvent dans l'intertextualité. En effet, la sœur de R dit à M lors de leur première rencontre en RR1 qu'ils étaient tapés par leur mère. R ne l'abordera à aucun moment mais il évoque que la chienne est tapée. De plus, la première carte que M a envoyée à l'ensemble des jeunes du foyer est une carte avec des yeux et le front d'un Berger allemand.

Au moment où R fait son histoire, il la raconte au masculin. Le personnage vit à la campagne : le nom du village est proche de là où se trouve le foyer. Enfin, la chienne est enfermée dans une fourrière. La fourrière peut symboliser le foyer dans la mesure où il y a d'autres chiens[1]. L'autre famille peut symboliser la famille d'accueil.

Eléments d'auteur : le paratexte d'un texte à l'autre

Un choix d'auteur apparaît : en effet, il choisit à nouveau dans sa deuxième histoire l'action *adopter une attitude*, la situation de vie après *autre famille* et la transformation *faire un choix*. Ces choix marquent un parallèle entre le vécu de l'auteur et le vécu de son personnage. Toutefois, un ensemble d'éléments fictionnels interviennent pour déterminer le type d'autofiction.

Eléments fictionnels

Alors qu'au départ, il s'agit d'un mâle, R change le sexe de la chienne lorsque M lui raconte l'histoire de Léa. De plus, la chienne semble douée de raisonnement : d'un côté, elle

[1] Il n'est pas impossible de penser aux ouvrages de Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* racontant l'histoire d'adolescents en foyer. Cet auteur est étudié au collège.

adopte une attitude parce qu'elle est maltraitée : elle se défend, elle mord pour se défendre, et, de l'autre, elle fait des choix. Autrement dit, ce n'est pas la famille qui décide de garder la chienne, c'est la chienne qui décide de rester dans cette famille et de ne pas la mordre. Elle est capable de se rendre compte qu'elle est bien.

Cette autofiction est une autofiction fantastique. Il ne s'agit pas d'un conte dans la mesure où il existe des éléments proches de la biographie et du vécu de l'auteur et où l'expérience difficile est une expérience familiale. R choisit, en effet, l'étiquette *autre famille* et utilise le terme *famille* pour parler de la situation de la chienne après la fourrière. Il aurait pu prendre l'étiquette *autre* ou encore *établissement*. L'effet de surprise porte sur la fictionnalisation des éléments biographiques en fictionnalisation animalière.

Autofiction autoriale en RT3

Eléments biographiques

Les éléments biographiques se trouvent à différents endroits dans tout ce qui entoure cet écrit intermédiaire : récit oral, autres textes et interactions.

Mais il ne va pas aller en famille d'accueil parce qu'il va retourner chez ses parents et ses parents vont changer, ils s'occuperont de lui.

Tout d'abord, R signale à M à deux reprises en RC2 dans le RO qu'il veut retourner chez son père. Il le dit avant de faire l'histoire et précise qu'il va le mettre dans l'histoire. Toutefois, il ne le fait pas puisqu'il raconte une histoire de chien.

> *RCR93 : est-ce que je pourrais mettre dans mon histoire je suis au foyer et après je repars chez mon père et tout revient normalement comme avant*

Il réitère cette idée de retour chez le père un peu plus loin dans la rencontre RC2. La précision du moment peut être mise en parallèle avec l'âge du personnage. Le personnage de l'histoire a seize ans et R dit qu'il retournera chez son père quand il sera plus grand.

> *RCM99 : alors une histoire ↑ (se lève) / quand tu me dis après je pourrais aller chez mon père qu'est-ce que tu veux dire (s'arrête et se retourne vers R) ↑*
>
> *RCR99 : j'ai réfléchi j'irai chez lui plus tard / quand je serai plus grand j'irai chez lui pour faire mon métier il m'aidera*
>
> *RCM100 : bah oui pourquoi pas pourquoi tu ne pourrais pas ↑*
>
> *RCR100 : j'ai pas dit que je pourrais pas j'ai dit je ferai j'y ai réfléchi ici on a le temps de réfléchir*

Ensuite, des éléments biographiques se trouvent dans l'intertextualité. En effet, l'histoire de Xavier est proche du vécu de R. Les textes étudiés sont à la fois les récit oraux déjà faits et les histoires.

Tomber dans un foyer : R est placé. L'usage du terme *tomber* réfère à son évaluation du placement qu'il a faite en RR1 : emploi du verbe *foutre*. De plus, il avait évoqué qu'il n'était pas d'accord.

Le temps dans le foyer est difficile : le temps dans le foyer est difficile pour R. Comme cela a été noté précédemment, il le dit en RC2 : *cela ne me plaît pas ici*. De plus, il explique pourquoi c'est difficile : il utilise le même adjectif évaluatif *dur* qu'il a utilisé dans son RO et le verbe *accepter*. Or, dans le RO de RR1, R a dit qu'il sait pourquoi il est placé mais il n'est pas d'accord autrement dit il n'accepte pas la raison donnée par les professionnels.

Il décide d'aller en famille d'accueil : ceci est un choix que R a formulé en RO de RR1.

Enfin, des éléments hétérobiographiques se trouvent dans l'interaction. L'idée selon laquelle R n'accepte pas d'être au foyer est confirmée par FFNER en R1 et R3. Pour FFNER, R répète toujours la même chose, il n'est pas d'accord sur le motif du placement, il n'accepte pas.

De plus, il apparaît au moment de RT3 que R change de comportement avec FFNER. En effet, M observe que l'interaction verbale avec l'éducatrice se dégrade. Les premières interactions aux moments de RR1 et RC2 auxquelles M assiste, R ne l'insulte pas, il lui parle calmement. Dans les interactions aux moments de RT3, R devient menaçant : il tape dans la porte du bureau lorsque l'éducatrice lui demande de sortir et il l'insulte. Il ne veut pas sortir du bureau. De plus, au moment de RT3, M assiste indirectement à une dispute entre les jeunes et intervient directement. En effet, M attend dans l'arrière-cuisine un jeune avec la porte ouverte sur la cuisine dans laquelle cinq jeunes dont R sont en train de goûter en présence d'un éducateur. Les jeunes ne voient pas M mais savent qu'elle est présente car cette porte est pendant les autres moments fermée à clé. L'interaction verbale entre les quatre jeunes et R se passe mal : il est insulté, moqué, menacé. L'éducateur intervient pour défendre R. Les quatre jeunes s'en prennent alors à l'éducateur et à R : un jeune interdit à l'éducateur de leur faire la morale, la leçon. Un autre jeune se moque de lui. Deux jeunes se moquent alors de R en lui disant qu'il est un fayot, un protégé. M voit R arriver dans l'arrière-cuisine le visage très pâle et le nez et le dessous des yeux rouges. Il ouvre un tiroir et prend un couteau de boucher d'une lame d'environ vingt centimètres. Il met le couteau dans sa poche de jean, le couteau dépasse. M intervient en se levant et en demandant à R de remettre le couteau dans le tiroir. R s'arrête et regarde M. M lui sourit. R remet le couteau dans le tiroir et prend finalement le fusil (ustensile pour affûter les couteaux). M lui demande ce qu'il va faire avec. A ce moment, l'éducateur arrive dans l'arrière-cuisine et prend l'ustensile des mains de R. R part et va dans sa chambre. L'éducateur est un éducateur stagiaire : il tremble et dit qu'il a encore beaucoup à apprendre. M le rassure en lui disant qu'elle aussi.

Eléments d'auteur d'une histoire à l'autre

R reprend l'étiquette *famille d'accueil*.

Eléments fictionnels

A cause de sa famille, ils n'ont pas fait ce qu'il fallait, ils ne s'occupaient pas de lui.

R ne dit pas explicitement dans ses RO que c'est à cause de sa famille qu'il se trouve au foyer. Dans son RO en RR1, il dit que c'est *les flics, les gendarmes* qui ont décidé. Toutefois, dans tous ses RO, R fait bien une distinction entre son père et sa mère. D'ailleurs dans RT3, ses réponses se font sur le père : prépositions *chez* et *avec* + possessif *mon* + substantif *père*.

RTM68 : est ce qu'il y a des temps que tu aimes le mieux ↑
RTR68 : carrément quand je suis chez mon père //
RTM69 : là par exemple les vacances là ↑
RTR69 : j'étais une semaine chez mon père

(…)

RTM72 : qu'est ce que tu penses du Jour de l'An des noëls ↑
RTR72 : c'est bien
RTM73 : tu aimes bien ↑
RTR73 : oui avec mon père

Ici, le narrateur-auteur se distingue du personnage lorsqu'il parle de la famille du personnage *sa famille* sans en préciser les membres et utilisent le pronom de troisième personne du pluriel *ils*. De même, le personnage n'est pas R car le narrateur-auteur lui donne un autre prénom et le situe dans un autre endroit, une autre ville et un autre pays.

C'est bien le narrateur-auteur qui transforme et donc, qui fictionnalise son vécu : il s'agit alors d'une autofiction autoriale qui porte les traces d'un narrateur-auteur.

Autofictions en RE4

Première histoire : autofiction fantastique

Eléments biographiques

Un métadiscours sur le choix de l'animal : R a montré à M le perroquet qu'il avait en photo sur son portable. Il lui a dit que l'ami de sa mère avait plusieurs perroquets.

S'ennuyait : en RT3, R a dit qu'il avait le temps de réfléchir. Cela peut vouloir dire qu'il s'ennuie.

RCR100 : j'ai pas dit que je pourrais pas j'ai dit je ferai j'y ai réfléchi ici on a le temps de réfléchir

De même, un rapprochement est possible à faire entre l'ennui et l'empressement de R. R est pressé pour faire les histoires car le vendredi soir, il est pressé de partir chez son père. D'ailleurs, ici, R est comme les perroquets : il réfléchit à un plan d'action. N'a-t-il pas dit qu'il ne fallait pas jouer au con en RO de RR1 ?

La volière : symbolise la cage et donc aussi le foyer. En effet, R a souligné en RR1 qu'il réfléchit à une solution pour sortir d'ici, verbe avec déictique dans le champ associatif de l'enfermement.

Le nombre : il parle d'abord de trois perroquets puis met quatre. Il se trouve que trois enfants de la même fratrie sont placés au foyer : lui et ses deux sœurs.

Retrouver leur famille : R ne précise pas s'il s'agit d'une famille d'humains comme cela était le cas pour son histoire en RC2 ou une famille de perroquets.

Eléments fictionnels

Les perroquets réfléchissent : ils font un plan et ils le font entre eux. Les perroquets rentrent en Amazonie. Ils venaient de l'Amazonie. Il semble qu'ils vivent loin de ce pays autrement dit ils peuvent vivre en France. Ceci les dote d'une force physique importante pour traverser l'atlantique. Par ailleurs, les perroquets retrouvent leur famille. Ils sont doués de raison car ils prennent une décision : rester en Amazonie.

Dans la mesure où c'est le narrateur-auteur qui fait réfléchir ses personnages dans lesquels il a mis un peu de lui-même, R réalise ici une autofiction fantastique. En effet, il ne s'agit pas d'un conte dans la mesure où réside une ambiguïté sur la famille. Dans une histoire précédente, lorsque la chienne sort de la fourrière, elle va dans une famille et elle décide d'y rester. Est-ce que les perroquets retournent dans leur famille de perroquets ou d'humains car ils décident de rester là-bas ?

Deuxième histoire : conte de résilience

Eléments biographiques ou éléments d'auteur

Dans son histoire, plusieurs thématiques se retrouvent :

La thématique de l'ennui et de l'enfermement se retrouvent : son maître l'enfermait dans une toute petite boîte riquiqui et elle s'ennuyait, elle s'ennuyait.

La thématique de la place : un élément en lien avec un aspect évoqué par R en RR1 apparaît : avoir sa place. Ici, la souris n'a pas assez de place : il lui donnait à manger mais dans sa boîte, elle n'avait pas assez de place pour bouger ni pour rien faire.

La thématique de la famille d'accueil : quelqu'un vient la reprendre, une autre personne, un jeune enfant, c'est Anthony. Il l'achète.

La thématique des lieux proches de R : Saint Pol de Léon, Roscoff.

Eléments fictionnels

Certains animaux feignent effectivement d'être morts pour tromper leur prédateur. Toutefois, cette souris qui fait la morte le fait volontairement. En effet, lorsque R dit à la fin

de son histoire que la souris décide de rester chez le jeune garçon, cela veut dire qu'elle avait décidé de partir de chez son maître précédemment. En effet, le moyen d'action de la souris dans une cage, c'est effectivement soit de faire la morte, soit de faire comme les perroquets de l'histoire précédente.

R ne précise pas combien de temps elle fait la morte. Il faut qu'il y ait suffisamment de temps pour que son maître se rende compte que l'eau n'est pas bue, que les aliments ne sont pas touchés. Et il faut aussi qu'il passe suffisamment de temps avec elle autrement dit qu'il l'observe pour qu'il se rende compte qu'elle ne bouge pas. L'expérience est difficile pour la souris : c'est elle qui s'ennuie. Cela signifie que le maître n'est pas trop « dur » vis-à-vis de la souris : il la bazarde pour la rendre au magasin. Autrement dit, il lui laisse une chance de trouver quelqu'un d'autre. Dans la réalité, les magasins d'animalerie ne reprennent pas les souris vendues aux particuliers.

S'agit-il d'une autofiction ou d'un conte ? C'est un narrateur-auteur qui raconte et qui donne quelques éléments de sa biographie ; c'est lui aussi qui décide d'apporter un ensemble d'éléments fictionnels au personnage de la souris, pour lequel il hésite à donner le sexe féminin ou masculin ; dans ce cas, il s'agirait d'une autofiction fantastique. Toutefois, il n'est pas question ici de l'étiquette *autre famille*. R prend l'étiquette *autre*. Il n'utilise pas le terme *famille* mais les termes *maître* et *autre personne*. De plus, lors de la révision, il choisit finalement le sexe de la souris : une femelle, ce qui le conduira à choisir le titre : *ouistiti la reine*. Ainsi, il s'agit davantage d'un conte de résilience dans lequel l'auteur s'inspire des éléments qu'il a repris des autres histoires qu'il a réalisées. En effet, il s'agit ici de sa deuxième histoire dans la rencontre RT3 et donc de sa cinquième histoire.

Troisième histoire : conte de résilience

Eléments d'auteur

Il s'agit ici d'éléments d'auteur dans la mesure où R fait son histoire en indiquant qu'il garde les mêmes éléments que ceux utilisés précédemment et qu'il change la situation de vie après.

La thématique de l'enfermement se retrouve : *ils l'enferment dans une toute petite prison.*

Une nouvelle thématique apparaît : celle d'une force extérieure qui pourrait correspondre aux flics de RO en RR1 pour parler du placement de R et de ses sœurs :

> *RR100 : (…) du coup les flics ont été chez ma mère / ils ont vu qu'elle était toute seule / du coup ils ont pris ma sœur aussi et ils nous ont foutu ici ///*

La thématique évoquée dans l'histoire en RT3 est reprise ici : parce qu'il ne veut pas apprendre, il ne veut pas travailler, parce qu'il ne travaille pas.

La thématique du choix se retrouve aussi : le personnage choisit de rester avec eux.

Eléments de fiction et de science-fiction

Plusieurs éléments relèvent de la science-fiction : le personnage extraterrestre, l'ami extraterrestre et l'enlèvement par des extraterrestres.

Un élément relève de la fiction : celui de ne pas manger pendant trois semaines sans mourir.

Bien que l'extraterrestre retourne dans sa famille ; il s'agit d'une famille extraterrestre et il a été enlevé non par une famille mais par des extraterrestres. L'histoire ne renvoie donc pas à une expérience familiale difficile. Il s'agit davantage ici d'un conte de résilience. D'ailleurs, lors de la révision, R ajoute à son histoire la description des extraterrestres en *sales bestioles*, le titre *Louzeur l'extraterrestre* et une précision sur la nourriture donnée à Louzeur dans sa petite prison : *du pain, de l'eau et des vers de terre*.

Quatrième histoire : autofiction spéculaire

Eléments biographiques intertextuels

Le prénom du personnage est le prénom du père de R. M le sait par l'intermédiaire de la sœur de R. De plus, le père de R est handicapé. M a pu le lire dans le dossier et le voir. Les noms de lieux sont proches de R.

Eléments de fiction

L'âge du personnage, son métier, sa situation familiale passée et présente sont imaginées par R. Dans la mesure où le personnage prend quelques éléments de la figure du père de R et que le personnage est bien dans sa famille, cela signifie qu'il a des enfants et que R est un de ses enfants, il s'agit ici d'une autofiction spéculaire : R se trouve dans l'histoire.

Cinquième histoire : autofiction autoriale

Eléments d'auteur

A la demande de M, R choisit d'autres actions. Il dit qu'il change aussi la situation de vie après. Il reprend l'idée du choix de rester dans la famille d'accueil qu'il a utilisée pour d'autres histoires.

Eléments biographiques

Le narrateur-auteur reprend deux thématiques pour son personnage: celle de l'enfermement et celle de la situation de vie après : *famille d'accueil*. Le lieu est proche de R.

Eléments de fiction

Le narrateur-auteur invente le vécu avec les parents et leur décès. Les éléments de l'expérience familiale difficile ne sont pas ceux racontés par R.

Compte tenu de ces éléments, il y a une part d'autofiction autoriale. R raconte ce qu'il veut de lui et en même temps, fictionnalise dans son personnage des éléments qui ne lui sont pas arrivés.

Autofictions en RP5

Première histoire : conte de résilience

Eléments d'auteur

Reprise thématique : le prénom *Léa*.

Eléments d'auteur et biographiques

Reprise thématique : fratrie.

Reprise thématique : l'enfermement, *les parents les enfermaient*.

Eléments de fiction

Les lions adultes ne laissent pas sortir les lionceaux : *leur parent ne les laissent plus sortir*.

Les lionceaux réfléchissent : ils décident de se planquer dans l'étang.

Les lionceaux rêvent : *ils rêvaient*.

Les lionceaux ont des interdictions : *là où ils n'avaient pas le droit d'aller sur les terres interdites*.

Les lions éprouvent des sentiments : *ils sont contents*.

Bien que cette histoire soit racontée par un narrateur-auteur et dans laquelle l'expérience difficile est une expérience familiale, il s'agit davantage d'un conte de résilience, d'un conte d'animaux résilients. Il semble ici que R développe sa compétence narrative. Il utilise l'expression narrative d'accroche d'un conte : *c'est l'histoire de* et l'expression

finale de bonheur *voilà et c'est bien pour eux*. Il reprend d'ailleurs cette accroche pour la mettre en titre. Il indique donc à deux reprises le bonheur des lions : *ils sont contents* et *c'est bien pour eux*. R utilise le passé simple et l'imparfait lorsqu'il raconte et le réutilise lors de la révision. Il s'éloigne des catégories thématiques qu'il a choisies jusqu'ici : pour la première fois, il choisit dans les actions *se définir* et dans l'unité *transformations*, la catégorie *construction*.

Deuxième histoire : autofiction autoriale

Eléments d'auteur

Un personnage est mis de côté par sa différence. Jean-Yves était aussi traité différemment parce qu'il était handicapé. Il reprend les mêmes catégories que dans l'histoire précédente.

Eléments biographiques

Un petit garçon mis de côté : R raconte en RO de RR1 qu'il est mis de côté dans sa famille.

Une fratrie : R dénombre ses frères et sœurs. Il a un frère et quatre sœurs.

Apparition du juge : l'histoire est racontée en janvier. R connaît à ce moment l'audience qui va avoir lieu pour décider s'il retourne ou non chez le père en mars.

Le projet scolaire et professionnel : faire des études de menuiserie, passer un CAP, faire son entreprise à lui tout seul.

Eléments de fiction

Le personnage a un prénom différent de R, Axel, et est de couleur noire alors que la fratrie est blanche.

L'âge du personnage : il a 13 et 17 ans.

L'adoption en France.

Les voyages en Afrique et en France.

S'agit-il d'une nouvelle version du vilain petit canard ? L'adoption en France est-elle une forme revue et corrigée de la famille d'accueil ? En effet, R a cette thématique depuis la première histoire mais comme dans son vécu au moment de l'énonciation de l'histoire HRP2, apparaît un nouveau professionnel à savoir le juge, il intervient aussi dans son histoire comme personnage ayant le pouvoir d'agir pour le personnage Axel comme il l'a dans la réalité pour le personnage R (n'a-t-il pas utilisé le terme *foutu*?). C'est le narrateur-auteur qui fait intervenir ce personnage ainsi que tous les autres éléments. Il s'agit ici d'une autofiction auctoriale. D'ailleurs, lors de la révision, R choisit un titre avec le possessif *ma* : *ma vie en richesse*. Or, à aucun moment dans l'histoire, le narrateur ou le personnage disent *je*. C'est un narrateur-auteur qui raconte quelques éléments de sa vie qu'il fictionnalise et d'autres éléments qu'il invente.

Troisième histoire : autofiction autoriale

Eléments biographiques

Le thème de la séparation des parents raconté en RAO de RR1 et RC2.

L'expérience difficile avec la mère : *elle le tapait* et *elle s'en foutait de lui* racontée en RAO de RR1.

Le départ de l'enfant pour rejoindre le père raconté en RAO de RR1 et en RAO RC2.

Le thème de l'entrepreneur raconté en RP5 : *et après, il fait sa propre entreprise*.

Des éléments biographiques aux éléments fictionnels

Le choix des lieux. R change le vrai lieu en lieu fictionnel et le dit.

RPR107 : (…) ah mais t'as dit qu'il y avait pas droit de mettre

RPR108 : je peux inventer on va pas mettre (nom du lieu du père) et (nom du lieu de la mère) alors on va mettre Plouigneau et Plouescat

Le choix du métier : R met maçon au lieu de menuisier. Ce choix a déjà été fait dans l'histoire précédente.

Eléments fictionnels

Le personnage qui n'est pas nommé et qui n'a pas le même âge que l'auteur R ne va pas en foyer.

Compte tenu du choix de ces éléments par le narrateur-auteur, il s'agit d'une autofiction auctoriale. Cette histoire est celle qui est la plus proche avec la première histoire en RR1 d'une autofiction biographique. Toutefois, le changement de lieux pour l'un et la narration par un narrateur extérieur à l'histoire en font des autofictions auctoriales. Ceci est confirmé dans la révision par le titre que R choisit : *revoir son père*. Ici, R ne met pas le possessif de première personne *mon* comme il l'a déjà fait pour d'autres titres, mais la thématique revoir le père est récurrente chez R qu'il a énoncée en RO de RC2 (voir précédemment). Au moment où R raconte l'histoire, il sait qu'il retourne chez son père : ceci explique sans doute l'absence de la thématique du foyer.

Synthèse sur l'autofiction

Romain fait 5 autofictions autoriales, deux autofictions fantastiques, trois contes de résilience et une autofiction spéculaire dans cet ordre :

AA/RR1

AF/RC2

AA/RT3

AF/CR/CR/AS/AA/RE4

CR/AA/AA/RP5

Un constat s'impose : il existe des degrés différents dans les autofictions autoriales. Il y en a deux, la première et la onzième, qui sont très proches de l'autofiction biographique. Toutefois, dans la mesure où elles sont constituées d'éléments différents d'un point de vue référentiel et que ces éléments sont choisis par R, ce sont des autofictions autoriales référentielles. De plus, il semble que R développe sa compétence narrative en ce qui concerne le schéma narratif histoires de résilience puisqu'il part vers des contes c'est-à-dire des histoires qui ne correspondent pas à un vécu familial difficile mais qui correspondent bien à un vécu de résilience avec une autre personne.

Le récit fictionnel intermédiaire de Hilda

Histoire fictionnelle de résilience

Se souvenir du schéma narratif

Se souvenir de l'ordre des vignettes

En RT3, alors que M a fini d'installer les vignettes sur le tableau, elle pose la question à H de l'ordre avec la question stéréotypée introduite par le terme interrogatif *est-ce que*. Face à la réponse positive de H avec le mot phrase *oui*, M propose à H de dire les étiquettes dans l'ordre alors qu'elle se met devant. H répond qu'elle peut le faire et le fait effectivement correctement.

RTM23 : (…) /// alors / tiens est ce que tu te souviens de tout cet ordre là ↑

RTH23 : oui

RTM24 : oui ah bon t'es sûre et si je me mets devant tu peux me dire ce qu'il y a derrière dans l'ordre ou pas ///

RTH24 : oui

Se souvenir du contenu du schéma narratif avec les unités thématiques

Si H fait seule une histoire sans la présence de M, et que cette histoire est une histoire de résilience, cela signifie que H a mémorisé l'ordre des unités thématiques : elle réalise un récit écrit que nous allons analyser dans ce qui suit.

Correspondance : choix des catégories pour l'histoire RC2/RT3 et l'histoire

Dans la mesure où la construction narrative est dialogale en RC2 et RT3 et où la narration est une narration monologale de la part de M suite au choix dialogal des catégories, le transcodage se fait dans l'interaction et il y a correspondance entre le choix des catégories et de l'histoire. (Voir plus loin l'analyse de la narration et voir le volume pour les histoires).

HR2 *: c'est l'histoire de Mélanie qui a douze ans qui vit en France qui vit avec sa mère. Sa mère ne lui parle pas. Mélanie lui parle mais sa mère ne lui répond pas. Ce qu'elle décide de faire Mélanie, c'est de lui parler. C'est d'être quelqu'un qui parle. Après elle va dans une pension où elle a sa chambre où elle a ses petites affaires. Et après elle a pensé que plus tard elle a pensé qu'elle aura des enfants et elle leur parlera.*

HR3 *: C'est l'histoire d'une femme qui a vers les 30 ans. Elle vit en France. Quand elle était enfant, cela ne se passait pas très bien avec ses parents, pendant son enfance. Elle a appris à réagir avec ses parents. Et en même temps, elle apprendrait à aimer ses enfants. Elle aurait sa propre famille à elle. Elle va choisir sa vie. Elle va choisir d'habiter dans des endroits qu'elle aime, loin de sa famille pour oublier.*

Correspondance : choix des catégories RR1, RC2, RT3 et l'histoire RE4

Choix en RR1, RC2 et RT3

En RR1, jeune fille, adopter une attitude (ne pas se laisser faire), sa famille, situation agréable. La relation est difficile avec la mère.

En RC2, jeune fille, se définir : parler, établissement et choix. L'expérience est difficile avec la mère.

En RT3, adulte, apprendre à réagir avec les parents, autre famille, choix. L'expérience est difficile avec la mère.

L'histoire en RE4

Les catégories identiques

H indique que c'est l'histoire de Mélanie qu'elle a poursuivie informant implicitement M que ce n'est donc pas l'histoire de la femme de trente ans.

Il y a correspondance entre les histoires 1 et 2 :

L'expérience difficile est celle vécue avec la mère. Il y a un autre personnage : la grand-mère. Or, H a parlé de la grand-mère en RO2.

Les deux actions. La jeune fille adopte une attitude : elle ne se laisse pas faire puisqu'elle voit quand même son père. La jeune fille se définit : elle va vivre chez son père là où elle a une identité positive.

La situation de vie après : sa famille puisque c'est chez le père et aussi, l'établissement puisque le personnage va faire des études.

Les transformations : Mélanie choisit de ne pas être comme sa mère.

Dans l'histoire écrite, comme elle est plus longue, elle comporte plus de détails et d'éléments. Par exemple, il y a des détails sur

la situation de vie passée avec la mère

la situation de vie passée avec le père pendant celle vécue avec la mère

la situation de vie passée au foyer en lien avec le père,

la situation de vie après le foyer chez le père et chez la mère.

Ces éléments sont davantage à mettre en correspondance avec le récit oral dans la mesure où il s'agit d'une autofiction.

Synthèse sur l'histoire fictionnelle pour Hilda

Hilda raconte par écrit une histoire fictionnelle de résilience en RT3.

Le mode de narration

Narration de l'histoire en RR1 : aucune

En RR1, H choisit le mode oral. En RR1, H choisit les éléments de manière dialogale. Ensuite, H ne fait pas le récit, elle accepte la proposition de M à savoir celle d'avoir un exemple. M pose une question alternative à H avec la coordination *ou* après le choix des catégories : terme interrogatif *est-ce que* avec d'un côté le lancement de la narration avec la locution verbale *avoir des idées* et de l'autre, locution verbale *donner un exemple*. H ratifie ce dernier élément par un mot phrase *oui* et la reprise du substantif *exemple* dans sa réponse.

RRM101 : oui /// donc sa famille situation agréable (note) alors est-ce que tu as des idées // ou est-ce que tu veux que je t'aide en te donnant un exemple ↑

RRH101 : oui un exemple

Nature du narratif en RC2 : narration dialogale puis monologale de M

Narration dialogale dans un jeu de questions/réponses

Interrogation partielle portant sur le complément

RCM96 : est-ce qu'elle aura un prénom ↑

RCH96 : hummmmm

RCM101 : d'accord alors elle a à peu près quel âge ↑

RCH101 : douze ans

RCM102 : douze ans d'accord / est-ce que tu as un prénom en tête ↑

RCH102 : mélanie

RCM110 : parce que là c'est en réaction au fait que la mère ne parle pas alors qu'est-ce qu'elle fait la petite fille ↑

RCH110 : elle parle

Interrogation sous forme intonative avec proposition de lieu

RCM104 : en Australie ↑

RCH104 : (rire) non en France

Interrogation sur le complément d'objet

RCM105 : en France d'accord / euh alors qu'est-ce qui serait difficile dans la communication ↑

RCH105 : ne pas pouvoir parler à sa mère comme elle ne répond pas

Interrogation sur les circonstants

*RCM103 : d'accord / **où** est-ce qu'elle habite en France euh ↑*

RCH103 : en France

*RCM112 : établissement / cela veut dire **quoi** ↑*

RCH 112: de se sentir chez elle

*RCM114 : d'avoir sa propre chambre cela veut dire / **où** ↑*

RCH114 : dans une maison

*RCM116 : et choix c'est **quoi** ↑*

RCH116 : euh //

Question d'explicitation avec un terme métalinguistique

RCM113 : c'est-à-dire

RCH113 : euh d'avoir sa propre chambre sa propre //

Question interprétative : présentatif *c'est* + anaphorique *ça* + terme interrogatif *non*

RCM111 : /// elle se définit comme quelqu'un qui parle c'est ça non ↑

RCH111 : oui

Question alternative avec proposition interprétative : coordination *ou*

RCM115 : elle a sa maison à elle tu veux dire ou elle est ailleurs / ↑

RCH115 : en pension

Question avec d'explicitation de la catégorie après absence de réponse

RCM117 : choix de vie / choix de plus tard ↑

RCH117 : bah qu'elle parlera à ses enfants

H ne fait pas la narration orale monologale de son histoire. M lui fait remarquer qu'une histoire existe : la phrase avec le verbe *avoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + déterminant *une* + substantif *histoire* est répétée deux fois. Elle lui demande son avis avec la locution verbale *être d'accord* à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif énoncé sous forme intonative. Face à la réponse hésitante de H avec l'interjection *hum*, M indique la manière d'avoir une histoire en utilisant la conjonction *si* + verbe *mettre* pronom personnel *on* = nous au présent de l'indicatif + locution adverbiale *bout à bout* et en répétant sa première réplique. Face à la réponse identique de H et un silence de cinq secondes, M fait la narration de l'histoire de H en reprenant tous les éléments qui viennent d'être énoncés. M termine sa narration par un régulateur : *tu vois*.

RCM121 : //// c'est l'histoire de mélanie qui a douze ans qui vit en France qui vit avec sa mère Sa mère ne lui parle pas Mélanie lui parle mais sa mère ne lui répond pas Ce qu'elle décide de faire Mélanie c'est de lui parler C'est d'être quelqu'un qui parle // après elle va dans un établissement où elle a sa chambre où elle a ses petites affaires Ce sera à Mélanie d'expliquer un petit peu plus ce qu'elle a Et après elle a pensé que plus tard elle a pensé qu'elle aura des enfants et elle leur parlera / Tu vois ↑

H sourit. M répète la manière de faire : locution verbale *mettre bout à bout* première personne du singulier au passé composé et adverbe *juste* pour signifier l'absence de difficultés. H ratifie cette information par le mot phrase *oui*. Finalement, M lui propose de faire autrement : question alternative avec la coordination *ou* avec d'un côté, la locution verbale *être d'accord* à la deuxième personne du singulier + le complément *avec cette*

histoire, et de l'autre, modalité du *vouloir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif. Cet élément de phrase est elliptique, en lien avec le premier élément, il signifie *tu veux faire une autre histoire*. H l'interprète comme cela puisqu'elle fait une intervention réactive négative avec le mot phrase non répété deux fois.

RCM122 : j'ai juste mis bout à bout

RCH122 : oui

RCM123 : t'es d'accord avec cette histoire ou tu veux ↑

RCH123 : non non

Narration de l'histoire en RT3 : nature dialogale mixte

En RT3, la narration se fait en même temps sous forme dialogale question/réponse à l'initiative de M et sous forme monologale. Après le choix des catégories, M laisse du temps pour la réflexion : dix secondes. Finalement, M lance la narration dialogale. L'interaction en RT3 est une interaction pendant laquelle H reste silencieuse ou fait des réponses mimogestuelles. M relance souvent la narration lorsque H met du temps à répondre comme en RTM113.

Elle relance par un énoncé métadiscursif sur cette réflexion : verbe *voir* première personne du singulier au présent de l'indicatif et le complément personnel *te* + verbe *réfléchir* à l'infinitif.

RTM110 : alors le temps autre famille choix ///

Dix secondes

RTM111 : je te vois réfléchir hein

M récapitule sur les choix et demande à H l'action de son personnage : question introduite par *qu'est-ce que*. H ne répond pas pendant vingt deux secondes. Finalement, M relance la narration avec une autre question.

RTM113 : elle a alors il faut parler de son temps il faut parler de quoi il faut parler de son temps quand elle était enfant pour dire ce qu'elle a vécu / qu'est ce qu'elle a choisi de faire quand tu as pensé à tout ça tu as pensé à quoi ↑

RTH113 : (vingt deux secondes)

(…)

RTM118 : et quand elle est enfant qu'est ce qu'elle apprend ↑

RTH118 : (huit secondes)

(…)

RTM122 : oui et qu'est ce qu'elle a choisi ↑

RTH 122: (six secondes)

Elle tente de relancer avec des questions pour rire

RTM119 : elle apprend quoi elle apprend le temps elle compte (fait semblant de compter) ↑

RTH119 : oui (rire)

(…)

RTM 123: elle a choisi de faire quoi de sa vie de garder des éléphants ↑

RTH 123: (rire)

(…)

RTM 126: (rire) / c'est quoi qu'elle choisit elle choisit quoi comme métier ↑ ou je ne sais pas d'habiter où ↑ (change de voix) je ne sais pas c'est ton histoire hahahaha (rire bruyant)

RTH 126: (rire) d'habiter loin de ses parents pour oublier

(…)

RTM 128: d'accord alors tu m'as dit que c'était une jeune femme qui avait trente ans alors elle habite où en France ou en Australie ↑

RTH 128: (rire)

(…)

RTM 129: à Seatle ou en Alaska à Ouadagoudou ↑

RTH 129: (rire)

Elle relance en faisant un énoncé métanarratif auquel H fait une intervention narrative :

Elle resitue la propriétaire-inventrice de l'histoire : présentatif *c'est* + possessif *ton* + substantif *histoire*

Elle informe de son non-savoir : verbe *savoir* première personne du singulier présent de l'indicatif à la forme négative *ne pas*

Elle apporte des exemples : énumération

Elle fait référence au recours de l'imagination avec des exemples lointains, le substantif *possibilités*, la modalité *pouvoir* avec le verbe *inventer* à l'infinitif

RTM 130: bah oui moi je ne sais pas ce n'est peut être pas important pour ton histoire puisque c'est ton histoire je ne sais pas un pays du maghreb une indienne dans quel temps ↑ / tu vois tu as plein de possibilités / tu vois tu peux tout inventer

RTH 130: non (bruit de bouche) sur euh en France

M récapitule : énoncé de reprise + présentatif *c'est* + anaphorique démonstratif *ça*. H fait une intervention narrative.

RTM 131: hum alors une jeune femme qui a trente ans qui vit en France donc quand elle était enfant bah cela ne se passait pas très bien avec ses parents c'est ça le temps

RTH 131: oui pendant l'enfance en fait

Narration dialogale

Question avec terme interrogatif *qu'est-ce*

RTM116 : qu'est ce qui a fait que cela s'est arrêté ↑

RTH116 : elle fasse sa famille

question portant sur l'attribut :

RTM111 : (…) / notre personnage principal ce serait qui un garçon ou une fille un homme ou une femme ↑

RTH111 : une femme

question portant sur le circonstant :

*RTM112 : elle a **quel âge** ↑*

RTH112 : vers les trente ans

(…)

*RTM114 : elle a vécu **quoi** comme temps difficile ↑*

RTH114 : avec ses parents cela n'allait pas trop

(…)

*RTM115 : ouais et c'était **quoi** le temps ↑*

RTH115 : cela n'allait pas pendant son enfance

(…)

*RTM117 : elle apprend **quoi** c'est **quoi** apprendre ↑*

RTH117 : apprendre à aimer ses enfants

(…)

*RTM121 : alors sa famille et le choix ce serait **quoi tu choisis quoi** ↑*

RTH121 : ce qu'elle va faire plus tard de sa vie

Intervention de proposition

RTM120 : elle apprend comment cela se passe elle apprend ailleurs comment ça se passe ↑

RTH120 : elle apprend ailleurs comment cela se passe

Question interprétative avec présentatif *c'est* + anaphorique démonstratif *ça*

RTM 132: oui et alors elle a appris à réagir ***c'est ça*** ↑

RTH 132: oui elle a appris ailleurs comment cela se passait

(…)

RTM 135: loin de sa famille pour l'oublier ↑

RTH 135: oui c'est ça

(…)

RTM 136: c'est ça ton histoire ↑

RTH 136: oui

Intervention mixte : récapitulation avec reprise et question interprétative

RTM 133: et en même temps elle apprendrait à aimer ses enfants mais dis donc elle a pas d'enfant quand elle elle est enfant

RTH 133: (rire) non elle pense à ça elle se le dit

Intervention de complémentation

RTM 134: ah d'accord tu veux dire elle y pense elle pense qu'elle aura sa propre famille à elle elle va choisir sa vie alors ↑

RTH 134: elle va choisir d'habiter ailleurs

Synthèse sur le mode de narration

Après avoir raconté de manière dialogale avec M dans les rencontres, H sait raconter seule par écrit une histoire de résilience hors rencontre.

La nature de l'autofiction

Autofiction autoriale en RC2

Eléments biographiques

Des éléments biographiques se trouvent dans l'intertextualité concernant l'âge ; dans le dossier administratif, la date de naissance se trouve. H a effectivement douze ans au moment de la rencontre avec M. H reprend les éléments de son récit oral sur l'expérience difficile, les actions et les transformations : sa mère ne lui parle pas et elle décide de parler quand même. Elle parlera à ses enfants.

Eléments fictionnels

La pension est un élément fictionnel ; il ne s'agit pas du foyer car H a choisi l'étiquette *établissement* et non *foyer*. H ne s'appelle pas Mélanie. C'est H qui décide de prendre le prénom Mélanie. Elle décide aussi de raconter en narrateur-auteur. Il s'agit ici d'une autofiction autoriale. Lors

Autofiction auctoriale en RT3

Eléments biographique

S'agit-il d'une autofiction ? Quelques éléments sont communs avec le vécu de H : les réactions et la construction avec les enfants. En effet, concernant le premier point, H explique qu'elle a appris à réagir : elle a appris la différence entre les parents, elle dit qu'elle a analysé. En disant qu'elle aurait sa propre famille, elle ne parle que de ses enfants ; or, elle a indiqué qu'elle voulait des enfants mais ne pas se Marier.

Eléments fictionnels

Dans l'histoire, il est question d'une femme de trente ans et l'expérience familiale difficile quand elle était enfant renvoie aux parents. Elle habite loin pour oublier. Au moment de la rencontre, H raconte une histoire fictionnelle de résilience : même s'il ne s'agit pas d'un conte

car cela ne concerne ni un être extraordinaire, ni une expérience difficile différente d'une expérience familiale, il n'est pas possible de déterminer de quel type d'autofiction il s'agit. C'est la révision et le jeu du *qui suis-je* qui permettent de considérer cette histoire comme une autofiction spéculaire : ce type d'autofiction repose « *sur un reflet de l'auteur ou du livre dans le livre, cette orientation de la fabulation de soi n'est pas sans rappeler la métaphore du miroir. Le réalisme du texte, sa vraisemblance y deviennent un élément secondaire, et l'auteur ne se trouve plus forcément au centre du livre ; ce ne peut être qu'une silhouette.* ». Lors de la révision, H apporte différents éléments qui s'éloignent de ce qu'elle est et de son vécu : la couleur des yeux qu'elle donne n'est pas la sienne, elle propose un lieu d'habitation qui n'est pas le sien : l'île de Ré et concernant l'expérience familiale difficile, elle propose des exemples avec le temps qu'elle a dit ne pas avoir vécu et qu'elle emprunte aux récits hétérobiographiques. Or, H indique en RE4 dans le jeu du *qui suis-je* qu'elle aime la couleur bleue, qu'elle aime le temps ensoleillé et qu'elle a douze ans. Ces éléments rapprochent son histoire d'une autofiction spéculaire. La jeune fille peut être une sorte de double différent de H. Il y aurait ici une sorte de miroir autant déformant que reformant son histoire.

Autofiction en RE4

RO en RE

H ne fait pas de RO en ce qui concerne le thème de l'espace : locution *avoir envie de faire* au plus-que-parfait première personne du singulier à la forme négative *ne pas* atténuée par l'adverbe t*rop*.

REM 93: pourquoi aujourd'hui tu t'es dit non pas espace ce n'est pas un reproche c'est juste une question ↑

REH 94: hum je n'avais pas trop envie de faire

Par contre, H répond au jeu de la question *qui suis-je ?* permettant ainsi de disposer d'informations sur l'auteure H mais aussi sur H dans le foyer ou dans son expérience familiale.

Suppression de la question

REM 50: ça y est qui es tu Hilda ↑

REH 51: je suis une petite fille

⇒ Je suis une petite fille.

Suppression des rires, des phatiques, des commentaires de M et H et des répétitions de H

REM 51: oui

REH 52: j'ai douze ans je vis en France et je suis au foyer de la garenne hum j'ai un joli sourire j'ai les yeux marrons j'ai les cheveux marrons aussi rire je suis à l'école à tanguy le prigent je travaille bien je voudrai être médecin plus tard hum j'aime bien m'amuser j'aime bien chanter j'aime bien danser j'aime bien j'aime bien lire j'aime écrire j'aime bien rire j'aime bien découvrir euh euh tic j'aime bien mon père aussi ma mère je passe de très bons temps avec mon père et avec ma mère j'ai très hâte au week end car je vais chez mes parents je m'amuse bien avec mon grand frère avec ma petite sœur euh hm tic euh rire

REM52 : rire

REH53 : j'aime bien faire du shopping avec mes parents j'aime bien aller à la piscine avec eux j'aime bien rire

REM 53: c'est pas facile

REH 54: non euh j'aime bien souffle / ça cale

⇒ J'ai douze ans je vis en France et je suis au foyer de (…). J'ai un joli sourire. J'ai les yeux marrons. J'ai les cheveux marrons aussi. Je suis à l'école à (…) Je travaille bien. Je voudrais être médecin plus tard. J'aime bien m'amuser, j'aime bien chanter, j'aime bien danser, j'aime bien lire, j'aime écrire, j'aime bien rire, j'aime bien découvrir. J'aime bien

mon père aussi ma mère je passe de très bons temps avec mon père et avec ma mère, j'ai très hâte au week end car je vais chez mes parents, je m'amuse bien avec mon grand frère avec ma petite sœur ; j'aime bien faire du shopping avec mes parents, j'aime bien aller à la piscine avec eux.

Suppression de l'énumération de M et des phatiques, des rires

REM 54: rire les couleurs les odeurs les endroits

REH 55: embraye aussitôt j'aime bien la couleur bleue j'aime bien les couleurs chaudes aussi j'aime euh j'aime euh la fraise j'aime la fraise j'aime les poires

REM 55: rire

REH 56: rire j'aime pas les choux de Bruxelles

REM 56: rire

REH 57: rire j'aime bien euh j'aime bien les glaces euh j'aime bien les colliers j'aime bien les boucles d'oreilles j'aime bien euh j'aime bien décorer ma chambre j'aime bien faire mes devoirs j'aime bien rire euh rire

REM 57: est ce qu'il y a des trucs que tu n'aimes pas

REH 58: rire euh j'aime pas

REM58 : rire

REH 59: rire /// euh j'aime pas avoir froid / j'aime pas j'aime pas être toute seule j'aime pas faire des trucs toute seule j'aime pas dessiner toute seule j'aime pas découvrir toute seule j'aime pas faire mes devoirs toute seule j'aime pas euh ////

REM 59: est-ce qu'il y a un mot qui te définirait le plus on va bientôt arriver à la fin dans j'aime j'aime pas je suis

REH60 : je suis joyeuse je suis souriante je suis // rire

⇒ J'aime bien la couleur bleue, j'aime bien les couleurs chaudes aussi j'aime la fraise, les poires, j'aime pas les choux de Bruxelles. J'aime bien les glaces, j'aime bien les colliers, j'aime bien les boucles d'oreilles, j'aime bien décorer ma chambre, j'aime bien faire mes devoirs. J'aime pas avoir froid. J'aime pas être toute seule, j'aime pas faire des trucs toute seule, j'aime pas dessiner toute seule, j'aime pas découvrir toute seule, j'aime pas faire mes devoirs toute seule. Je suis joyeuse je suis souriante

Transformation de la réponse de H à la question de M et reprise de la réplique de H

REM 73: qui es tu dans l'espace puisqu'on est sur l'espace pas ta vie d'avant hein mais aujourd'hui est ce qu'il y a des choses t'as peur du noir t'as peur d'être toute seule dans l'espace par exemple dans des lieux tout à l'heure tu as dit que tu n'aimais pas faire des devoirs toute seule

REH 74: ouais j'aime pas

REH 75: non mais pas pour m'aider je fais mes devoirs et après j'aime bien qu'on les vérifie

⇒ J'aime pas faire des devoirs toute seule. Je fais mes devoirs et après j'aime bien qu'on les vérifie.

(autre sujet)

REM 76: est-ce que tu as le vertige par exemple ↑

REH 77: avant je l'avais mais maintenant je ne l'ai plus

REM 77: comment t'as fait ↑

REH 78: en fait c'est avant c'est en gym quand j'étais sur la poutre et ma prof a dit de regarder droit devant et après on et après c'est parti

⇒ avant j'avais le vertige mais maintenant je ne l'ai plus. C'est avant, c'est en gym quand j'étais sur la poutre et ma prof a dit de regarder droit devant et après, c'est parti.

(autre sujet)

REM 78: c'est bien est ce que tu as le mal de mer ↑

REH 79: non

⇒ Je n'ai pas le mal de mer

(autre sujet)

REM 79: est-ce que tu aimes le temps comme ça ou un autre ↑

REH 80: très ensoleillée

⇒ J'aime le temps très ensoleillée.

(autre sujet)

REM 80: est-ce que tu aimes la neige ↑

REH 81: j'aime bien la neige

REM 81: il neige par ici ↑

REH 82: non pas trop c'est dommage

⇒ J'aime bien la neige mais ici, il neige pas trop c'est dommage.

(autre sujet)

REM 82: oui tu as toujours habité en Bretagne ↑

REH 83: oui

REH 84: mes sœurs elles habitent en (…)

REH 85: du côté de (…)

⇒ J'ai toujours habité en Bretagne. Mes sœurs elles habitent en (…) du côté de (…)

(autre sujet)

REM 87: et toi tu sais si ton nom a une origine ou pas ↑

REH 88: non

REM 88: non ↑

REH 89: il est breton je crois

REM 89: tu aurais envie de savoir de faire un arbre ↑

REH 90: ouais j'ai déjà fait je crois mon arrière arrière arrière grand père il s'appelle henriette jacobin c'est bizarre hein

⇒ Je ne sais pas si mon nom a une origine, je crois qu'il est breton. J'ai déjà fait un arbre je crois mon arrière arrière arrière grand père, il s'appelle (…) c'est bizarre.

Autofiction autoriale

Eléments biographiques

Il semble qu'il s'agisse d'une autofiction autoriale. Bien que H parle d'un personnage qu'elle appelle Mélanie, H rapporte des faits antérieurs au placement et pendant le placement qu'elle a évoqués avec M ou que M connaît.

Le vécu est en lien avec sa mère, son père et les autres membres de la famille dont H a parlé à M pendant RA1 et RA2.

Elle vit en France chez sa mère depuis plusieurs années, avec ses frères et sa sœur.

Puis elle évoque le vécu avec le père :

Mélanie était très heureuse de venir vivre avec son père.

H parle non uniquement de son placement mais aussi du placement de sa fratrie ; or, H a parlé à M de son frère et de sa petite sœur qui étaient placés eux aussi. R, le frère de H, a parlé lui aussi du placement de ses deux sœurs en utilisant leur prénom.

et son frère et sa sœur et elle-même se sont retrouvés placés au foyer de l'enfance

Le vécu est situé : H donne le nom du foyer dans lequel elle se trouve.

H évoque l'événement qui a conduit au placement. Il se trouve qu'il correspond à ce que son frère a raconté à M en RR1 : l'arrestation du père.

H évoque le départ de chez la mère : elle est partie chez son père et son frère l'a rejointe. Elle en a parlé en RR1 et son frère a effectivement évoqué en RR1 l'idée qu'il est parti lui aussi vivre chez son père.

H parle d'une situation au domicile de la mère : à savoir celle où elle est seule. Alors qu'elle n'en a pas parlé lors de ces récit oraux, R en a parlé en incluant ses sœurs en RT3. L'indication de la nuit est évoquée dans le dossier. La forme négative de la phrase *la mère ne pense qu'à elle* peut être reformulée en une autre forme, *la mère ne pense pas à eux*. R a effectivement évoqué l'idée que la mère faisait comme s'il n'était pas là.

H rapporte sa fugue du foyer : elle a effectivement fugué du foyer au moment de l'hospitalisation de son frère selon les propos de FFNER. La rencontre a d'ailleurs été décalée suite à cette fugue.

> *Mais avec le temps, Mélanie ne pouvait plus supporter d'être séparée de son père et suite à l'hospitalisation de son frère fin novembre 2008, Mélanie prenait la décision de partir du foyer de sa propre initiation.*

H donne plusieurs dates : les deux années 2008 et 2009 sont celles du placement, les mois correspondent effectivement aux mois de la fugue, de la rencontre avec les juges et le jour avec le dimanche soir pour ce qui concerne le retour au foyer. H rentre effectivement le dimanche soir au foyer

H parle d'une décision de la justice concernant son placement : H quitte effectivement le foyer en mars.

> *le juge laisse entrevoir la révision de sa décision à condition que Mélanie rejoigne le foyer*

H parle de la décision de l'après-placement : elle ira effectivement vivre chez son père en mars. Ceci est confirmé dans les propos de R qui donne l'adresse de son père, de H qui demande à M de lui écrire chez son père et quand M revoit H en juin, celle-ci lui dit qu'elle vit chez son père :

> *un autre juge a accepté de l'entendre le 9 janvier 2009 concernant son choix de vivre au domicile de son père*

H parle d'une situation actuelle : déictique *maintenant* et c'est effectivement la situation que H vit le week end

> *Maintenant, Mélanie se rend chez sa mère, un week end sur deux,*

le projet professionnel est celui évoqué en RR1

> *Quelques années plus tard, Mélanie commence ses études de Médecine.*

Par ailleurs, l'aspect biographique se trouve dans la manière de raconter avec le présent et le futur. Lorsque H raconte son histoire en janvier, elle est encore au foyer et les décisions du juge sont actuelles puisqu'elles remontent à dix jours avant la rencontre en RE4. Ainsi, l'adverbe *maintenant* a un sens déictique qui ne renvoie pas à un futur de H mais au présent de H : c'est en ce moment qu'elle se rend chez sa mère un week end sur deux.

Eléments d'auteur d'une autofiction

H dit lors de RE4 qu'elle a repris l'histoire de Mélanie, histoire qui a été racontée en RC2 et non en RT3. C'est donc bien l'auteure H qui poursuit l'histoire ; elle le dit de deux manières en RE4 lorsqu'elle présente son texte à M :

présentatif *c'est* + adverbe *toujours* + prénom du personnage identique à RC2

verbe *dire* à la première personne du singulier.

> *REH6 : c'est toujours Mélanie (…) je dis que je ne serai pas comme ma mère plus tard*

H reprend une idée qu'elle a évoqué en RT3 à propos du futur de son personnage :

> *Plus tard, elle se dit qu'elle aura des enfants et qu'elle ne ferait pas comme sa mère.*

En reprenant le terme *difficile* qui a été l'objet d'interrogation dans les rencontres, H se situe en tant qu'auteure dans un projet d'histoire de résilience. Avant la révision, cette autofiction se rapproche davantage d'une autofiction référentielle. Toutefois, lors de la révision, H accepte d'enlever les dates et les lieux.

Eléments fictionnels

Il semble qu'il y ait peu d'éléments fictionnels. Même si l'autofiction autoriale se rapproche plus de l'autofiction biographique, l'histoire de H est une autofiction autoriale qui se distingue de l'autofiction biographique sur plusieurs aspects : la différence entre l'identité du personnage, du narrateur et de l'auteur. H ne raconte pas l'histoire de H : elle a changé d'emblée de prénom. Elle ne raconte pas en *je* mais de manière impersonnelle. La fiction se trouve aussi lors de l'évocation des études de médecine au présent de narration.

Quelques années plus tard, Mélanie commence ses études de Médecine.

Il s'agit bien d'une autofiction car lorsque H donne son récit à M, elle parle d'abord de manière impersonnelle avec le présentatif *c'est* puis de manière personnelle avec le pronom déictique *je* et ce à plusieurs reprises : *je pars avec mon père, je fais mes études, je ne serai pas*.

*REH 6: oui oui / oui **c'est** toujours **Mélanie** qui vit en France avec sa mère avec ses frères avec sa sœur et puis plusieurs années et puis **je pars** avec mon père **je fais** mes études je dis que **je ne serai pas** comme ma mère plus tard*

Synthèse

Deux aspects sont à noter pour deux des histoires de H : l'autofiction autoriale est très proche de l'autofiction biographique mais en même temps, c'est la révision qui ajoute des éléments fictionnels et permet de déterminer le type d'autofiction. Avant la révision, l'histoire en RC2 et le récit de H sont très proches de l'autofiction référentielle. Pour l'histoire en RC2, la révision donne un autre degré à l'autofiction autoriale : des éléments fictionnels ont été ajoutés. Elle devient différente de l'autofiction autoriale en lien avec le récit en RE4. H raconte en réalité son vécu dans ce récit donné en RE4. Dans la mesure où elle parle d'elle, il semble intéressant de noter qu'elle donne des informations qu'elle ne raconte pas à M mais que M peut vérifier soit dans le récit oral de son frère, soit dans le dossier, soit dans le discours des éducateurs. Ainsi, en partant de l'idée qu'il s'agit d'une autofiction, il est intéressant de constater qu'elle parle de la thématique du temps, de l'espace et du projet dont elle ne parle pas en RT3, RE4 et RP5 pendant la rencontre avec M. Ainsi, le récit de fiction permet de dire plus. Il apparaît en AA/RC2, AS/RT3 et AA/RE4.

La révision apporte soit des éléments autofictionnels retravaillant l'épaisseur de l'autofiction autoriale, soit des éléments autofictionnels définissant le type d'autofiction.

Le récit fictionnel intermédiaire de Jim

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance entre le schéma narratif du film et ses textes

Correspondance entre le schéma narratif du film et ses textes

Jim a écrit des textes suite à la prise de contact et le film. Il n'y a pas eu de choix manifeste des catégories. Toutefois, dans ses textes, l'on retrouve des éléments proposés par M. Un de ses textes suit le schéma narratif du film vu avant l'écriture de Jim : c'est Jim adolescent qui remonte à son enfance jusque son vécu dans le foyer. Il se questionne sur sa vie actuelle et future. Alors que le film se termine sur deux idées : planter ses racines ailleurs et apprendre à aimer, Jim termine ses textes par un texte sur l'honneur aux femme autrement dit aimer les femmes et sur un texte sur des pensées perdues autrement dit qui dit au revoir à l'enfance.

La présence de schéma narratif dans trois textes : spécificité des schémas

Dans la mesure où ce sont des textes écrits entre les rencontres, l'analyse de la correspondance avec les catégories s'appuie sur le repérage des catégories et le déroulement du schéma narratif. Trois textes renvoient à un schéma narratif dont le contenu n'est pas dans une continuité thématique horizontale parce qu'il emprunte des thématiques différentes. Ce schéma narratif n'est pas linéaire : il ne se fait pas dans l'ordre des unités et le contenu des unités est inégal : certaines sont développées, d'autres non.

Un schéma narratif non linéaire avec développement d'une unité

Début sur l'unité *situation de vie après* et *transformations* demandées avec le thème de la communication dans le foyer : verbes *raconter, demander* dont le sujet est *on* = les éducateurs, groupe verbal *fermer sa gueule* dans une phrase où se trouve le substantif *les éducateurs du foyer*

TG (…) On me raconte (…) On me demande (…)

TG (…) avec les éducateurs du foyer

Poursuite sur l'unité *transformations* avec la catégorie *actions-réactions* au présent avec le foyer : pronom personnel *on* = les éducateurs du foyer. En effet, dans le cotexte, se trouvent les substantifs *foyer* et *éducateurs*.

Jim évoque ses actions et réactions avec le verbe *s'énerver*. De même, il évoque une action référant à la catégorie *adopter une attitude* avec le groupe verbal *changer mon attitude* et *changer de regard*.

TG On me raconte tellement de choses tellement de conneries que je m'énerve sans réfléchir.

TG On me demande de changer mon attitude, de changer le regard que j'ai envers les adultes

Jim évoque une action qui est à mettre en lien avec la catégorie *apprendre* : emploi du verbe conjugué au passé composé première personne du singulier et du verbe *savoir*.

TG J'ai appris qu'avec les éducateurs du foyer, il faut savoir fermer sa gueule

Jim évoque aussi une attitude avec les adjectifs *violent* et *vulgaire*.

TG A ce qui paraît je serai trop violent trop vulgaire

Enfin, l'unité *situation de vie après* est associée à l'unité *expérience familiale difficile* : en effet, la référence aux adultes dans le complément *c'est grâce aux adultes* peut, compte tenu des textes précédents, être reformulé par *à cause de la violence de mon père*

TG c'est grâce aux adultes que je suis coincé dans mon foyer (…)

Jim enchâsse les unités *situations de vie après* et *transformations*, *situations de vie après* et *expérience familiale difficile*. Il fait la relation de cause à effet : grâce aux adultes = à cause d'eux, je suis dans. Jim développe dans ce récit le vécu au foyer.

Un schéma narratif linéaire avec développement sur l'unité expérience familiale difficile sur trois thématiques

Unité *expérience familiale difficile* : référence au vécu : substantif avec possessif *mon vécu* + vécu en lien avec une expérience familiale difficile avec le verbe *commencer* et le substantif *abattoir*,

TE (…) avec mon vécu qui commence à l'abattoir.

Unité *expérience familiale difficile* sur les *relations* avec les verbes *battre* + groupe nominal faisant référence à des membres de la famille *moi et mes frères*, verbe *frapper* avec pour complément personnel *la* faisant référence à la mère, verbe *violer* avec pour complément personnel *la* faisant référence à la mère

TE (…) il nous battait moi et mes frères

TE (…) la frappait (…) pour la violer (…)

Unité *expérience familiale difficile* sur la *communication* : verbe *gueuler*,

TE (…) il gueulait sur ma mère (…)

Unité *expérience familiale difficile* sur le temps : adjectif *alcoolique*, participe passé *bourré*,

TE (…) mon père est un alcoolique (…) mon rèpe rentrait bourré (…) Pendant ce temps là nous on pleurait

Unité *actions-réactions* : catégorie *gérer le ressenti* avec le verbe *pleurer*

Unité *situation de vie après* : Jim formule un message avec le verbe *écouter* à l'impératif deuxième personne du pluriel parce que ce message est formulé au présent dans un texte qui se situe dans un projet, ce message réfère à la situation de vie après à savoir l'écriture de ce message dans un foyer.

Unité *transformations*, catégorie *choix* et *construction* : Jim formule un message ; dans ce message, il montre une construction et un choix : modalité déontique il faut sous forme négative *ne jamais* + indication de l'interdiction avec le groupe verbal *lever la main sur une femme*, modalité déontique *il faut* sous forme négative *ne jamais* + indication de l'interdiction avec le groupe verbal *frapper un gosse*. Jim est dans l'adolescence : il s'agit d'un choix par rapport au père et d'une construction puisqu'il se situe aussi en tant que jeune garçon face aux femmes en général.

TE (…) Écoutez moi quand je vous dis qu'il ne faut jamais lever la main sur une femme, qu'il ne faut jamais frapper un gosse (..)

Schéma narratif avec développement d'une unité thématique les relations, T1 TA

Qualification de *l'expérience familiale difficile* avec un ensemble de termes (substantifs, adjectifs, verbes) sur lesquels l'analyse porte plus loin : substantifs *violence, tristesse, peur, horreur, mensonges, malheur, cris, misère, galère*, adjectif *dure*, verbes *défoncer, pleurer*,

Unité *expérience familiale difficile* en référence aux *relations* : évocation des parents : groupe nominal possessif relationnel *mon père, ma mère*, évocation de la fratrie : groupe nominal possessif relationnel *mes frères*, évocation des relations : participe passé + préposition *par* + groupe nominal possessif relationnel *mon père*, groupe nominal possessif relationnel *mes frères* + mot de liaison *et* + forme forte *moi* complément personnel, action d'un sujet sur un autre avec le verbe *frapper sur* dont le substantif père est sujet et mère complément et avec le groupe nominal *des coups de botons dans ma gueul* qui suppose un acteur et une victime.

T1Maltraité par mon père

T1 mes frère et moi

T1 je me rappel des coups de botons dans ma gueul

Unité *actions-réactions* avec les verbes *supporter, pleurer*

T1 / TA je suportait, les cries et la misère, j'ai trop pleurer

Unité *situation de vie après* et *transformations* avec le thème de la *communication* : Jim évoque une parole à tenir : locution verbale *avoir des choses à dire* appuyé par l'adverbe d'intensité *tant*, groupe verbal avec modal *vouloir dire* appuyé par l'adverbe d'intensité *tant*. Cette parole se situe dans une *situation de vie après* et apparaît comme une *transformation*. En effet, il s'agit d'une parole qu'il veut tenir dans ce livre et aujourd'hui c'est-à-dire dans la situation du foyer. Elle s'oppose à l'action d'enfance : il supportait, il pleurait, il n'y pouvait rien. Enfin, Jim aborde l'unité *transformations* avec le substantif *projet* qui peut signifier la catégorie *actions-réactions*.

T1 J'ai tant de choses à dire

T1 Je voudrait tant, dire à ma mère que je l'aime, dire à mon père

T1/ TA Mon projet, pour mon futur, c'est la réussite trouver la paix sur le site ou on me doit du respect sans passé par la violence je serai plaçé du bon côté de la balance.

Une lecture différente des textes

Les dix neuf textes ne sont pas des récits de résilience au sens où les dix neuf textes ne suivent pas un schéma narratif complet. Toutefois, sur dix neuf textes,

en première lecture, T1/TA, T2 /TE et T3 /TA sont des autofictions biographiques au sens où ils suivent un schéma narratif complet (comme cela a été évoqué plus haut).

Toutefois, en seconde lecture c'est-à-dire avec les éléments dont le lecteur dispose après sa première lecture, deux autres textes peuvent apparaître comme des autofictions biographiques : T2 / TG et T3 / TB qui est une réécriture de T2 / TG. En effet, comme évoqué ci-dessus dans l'analyse du schéma narratif, celui-ci n'est pas linéaire car l'unité référant à l'expérience familiale difficile se trouve en milieu de texte. De plus, elle est restreinte et implicite : les adultes font aussi référence aux parents et à leur violence. Une unité est développée : celle de la situation de vie avec la catégorie foyer.

Dans une troisième lecture en diagonale, c'est-à-dire en se référant au contenu de tous les textes, le lecteur dispose d'informations sur l'expérience familiale difficile, les actions et réactions, la situation de vie après et les transformations. En effet, plusieurs textes font référence à ces deux dernières unités puisqu'il évoque notamment ce qu'il ressent dans le présent T2/TD Qui je suis ? et dans T3/TE avec ses pensées perdues et sa construction dans T2/TD Je m'excuse, ses choix T3/TD Honneur aux femmes, ses questions sur l'avenir T2/TD Que vais-je devenir ?

Dans une quatrième lecture finale, qui se fait après le choix de l'ordre des textes lors de la phase de révision et qui se trouve dans la publication (voir le sommaire du livre), en suivant l'ordre des titres et des textes, un métaschéma existe. Il commence par se présenter dans une expérience familiale difficile (Me voilà, écoutez-moi, mon passé est mon futur, sans éducateur). Cette présentation se poursuit sur ses questionnements avec le terme qui suis-je ? qui peut faire référence à l'unité actions-réactions au présent ; en effet, cette question comporte un implicite temporel : qui suis-je aujourd'hui. De plus, cette question renvoie à une question sur le devenir. Ainsi, il peut y avoir référence à un projet. Ensuite, il expose sa situation de vie après avec les deux textes on me dit. Il passe à des transformations : avec le reste des textes. Le premier et le dernier texte apparaissent comme des textes d'introduction et de conclusion : le premier pose la personne avec un titre comme Me voilà et le dernière conclut sur sa position face à la vie avec un titre comme c'est le bou-bou de la vie. Ce titre peut aussi bien être mis en lien avec le thème de la vie et les réflexions qu'il tient souvent et avec le texte sur mes pensées perdues montrant ainsi un dépassement.

Synthèse de l'histoire de résilience pour Jim

Jim utilise dans trois textes le schéma narratif complet qu'il a eu à trois reprises sous les yeux : lors de la projection du film, lors de la première rencontre et enfin, par courrier. Toutefois, il faut négocier pour qu'il le utilise. Une lecture différente de l'ensemble de ses textes laisse entrevoir une construction transversale d'un récit de résilience.

Mode de narration

Ecriture monologale sur trois moments avec feed back

Ecriture monologale située

Sa façon d'expérimenter le projet de publication est une façon essentiellement scripturale avec une pratique monologale et dialogale. Tout d'abord, Jim écrit en trois moments et il donne ses textes à M en trois moments : il fait donner ses textes, il les donne en même temps que ceux écrits avec un auteur et il les donne directement à M en R6. Il écrit seul c'est-à-dire sans l'aide d'une personne. Toutefois, il écrit dans deux endroits. Il écrit au foyer et au collège. Il écrit au foyer et il ne veut pas être dérangé comme l'indiquent les éducateurs. Il écrit notamment en revenant du week end ou dans la semaine en écoutant de la musique très fort. Il écrit au collège. Il informe M que deux textes ne sont pas écrits au foyer : verbe *faire* au passé composé première personne du singulier + indication du nombre avec le chiffre deux et indication du lieu de manière métonymique puisqu'il indique la matière pour dire le cours de. En effet, suite à une intervention interrogative de M, Jim précise avec la préposition temporelle *pendant* + le substantif *cours*

R2J2 : j'en ai fait 2 en français

R2M4 : tu veux dire que c'est des textes que ta prof t'a dit de faire ↑

R2J4 : non pendant le cours

Feed back T1 : encourager l'écriture monologale

Même si Jim fait une narration essentiellement monologale, M intervient sur cette narration au sens où elle la confirme. En effet, en T1/R1, M formule une évaluation positive sur ses textes. Bien qu'elle ne dise pas qu'il s'agit de textes en rapport avec la thématique de la résilience, son évaluation est une évaluation qui est destinée à encourager Jim dans l'écriture monologale : adjectifs évaluatifs *bons* + adverbe d'intensité *très* en R1M1, R1M2 et R1M3.

R1M1 : Je te remercie pour tes textes tu sais ils sont très bons j'aimerais bien en parler avec toi pour savoir si je peux en prendre un ou plusieurs pour le livre ↑

R1J1 : (Il rougit)

R1M2 : Ils sont très bons (…)

R1M5 : merci de venir merci aussi pour tes textes je pense qu'ils sont très bons comme je te l'ai dit

M évalue les textes avec l'adjectif intéressants et fait une intervention d'ouverture sur la narration monologale : verbe *proposer* première personne du singulier avec complément d'objet *te* + verbe infinitif *faire* + indication du nombre.

R1M16 : moi j'ai trouvé tes textes intéressants je te propose d'en faire un ou plusieurs (…)

Autrement dit, par son évaluation, M confirme cette écriture solitaire et l'incite.

Feed back T3

En T2, M fait un feed back dès qu'elle a les textes sous les yeux. Elle exprime la découverte de quelques textes. Et elle finit par lire un texte sur lequel elle porte une évaluation qui déplaît à Jim. M reprend la dernière phrase du texte de Jim sous forme de question formulée de manière intonative et introductive avec le verbe *penser* deuxième personne du singulier. Jim fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R6M11 : (lecture) / bah mince tu penses ça que ta vie est déjà morte ↑

R6J11 : oui

M fait une intervention d'ouverture du récit oral sur le récit écrit : terme interrogatif *qu'est-ce que* + expression métalinguistique *ça veut dire*

R6M12 : qu est ce que ça veut dire ↑

Jim fait une intervention de fermeture du récit oral : il refuse la question en l'évaluant avec le pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *être* + un terme qui est formulé sous forme d'abréviation et avec un substantif qui lui donne un sens péjoratif *psy chose*.

R6J12 : ah ça y est on est dans le psy chose

Pendant toute la rencontre, M revient sur le texte et la réaction de Jim (voir plus loin l'analyse).

Une écriture dialogale

Ecrive avec

En R3, Jim fait une intervention initiative informant M d'une écriture à deux mains : il montre le texte avec le démonstratif déictique *celui-là*, il cite le prénom qui est sujet du verbe *écrire* au passé composé.

R3Jim 27: et puis celui-là Bee Lee a écrit

Jim fait référence à une écriture avec une autre personne : préposition *avec* + pronom personnel première personne forme disjointe

R3Jim50 : je lui dis d'écrire avec moi (…)

Faire écrire

Dans son expérimentation de l'écriture sans M, il fait expérimenter une autre personne. Cette expérimentation se passe dans le dialogue. En effet, il fait une intervention initiative informant M de son action verbale pour l'écriture d'un jeune : verbe *dire* première personne du singulier au présent avec pronom personnel complément d'objet lui référant à l'autre jeune, verbe repris dans deux répliques en R3M49 et R3Jim50.

R3Jim48 : (…) je lui dis d'écrire

R3M49 : tu lui dis d'écrire ↑

R3Jim49 : oui

R3M50 : c'est-à-dire ↑

R3Jim50 : je lui dis d'écrire (…)

Faire expérimenter : faire lire et feed back

Lorsque Jim demande à M de lire les textes, il demande que M lise non ses textes mais les textes de Bee Lee en R5. Les textes de Jim se trouvent écrits sur les pages du cahier et les textes de Bee Lee sont écrits sur des feuilles volantes. M a les textes de Bee Lee dans les mains. Avant de parler de lecture, M interroge sur l'identité des auteurs avec les textes qu'elle a dans les mains puis, à plusieurs reprises, M indique le moment et le lieu de sa lecture et leur demande leur avis. Jim fait alors une intervention réactive déclarative informant du moment de la lecture : démonstratif déictique spatial *ici* + indication du moment avec le complément *avec* + *nous* référant à Jim et Bee Lee.

R5J : on préfère que tu les lises ici avec nous

Cette demande apparaît comme une expérimentation à double sens : Jim se pose en double partenaire : vis-à-vis de M, il veut savoir ce qu'elle va dire à Bee Lee et vis-à-vis de Bee Lee pour qu'il expérimente finalement ce que, lui, a expérimenté avec M en R1 sur le feed back de ses textes. En effet, s'il informe M qu'il existe un texte à deux mains et que M a fait une évaluation positive sur ce texte, cela signifie qu'elle a déjà formulé une évaluation

positive sur le texte de Bee Lee ; ainsi, Jim engage l'expérimentation de Bee Lee dans l'écriture par cette évaluation. Toutefois, il veut être présent pour pouvoir peut-être intervenir. Il expérimente ici dans cette demande de lecture, sa propre démarche de demande d'écriture à un autre auteur. Si M formule un feed back sur un versant négatif, cela lui signifierait qu'il a eu tort. Il se positionne en effet car alors que M fait une intervention interrogative qui porte à la fois sur le moment et sur les personnes : préposition *avec* + pronom personnel *vous* référant aux deux jeunes, c'est Jim qui répond et qui fait une intervention positive avec le mot phrase *oui* et initiative car sa réponse repose non pas sur les deux personnes, mais sur sa personne avec le pronom personnel première personne complément forme disjointe *moi*. M fait alors une intervention réactive interrogative en direction de l'autre auteur : terme de liaison *et* + forme disjointe deuxième personne *toi* + énoncé du prénom qui signifie implicitement *et toi tu préfères que je les lise avec toi*. Bee Lee fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R5M : avec vous↑

R5J : oui avec moi

R5M : et toi Bee Lee↑

R5B : oui

M formule une évaluation positive sur les textes : exclamation *bravo*, adjectifs subjectifs positifs *bons* et *intéressants*.

R5M : bravo les textes sont bons intéressants vous pouvez avoir confiance

M entérine l'expérimentation solitaire et scripturale avec sa question avec le verbe *continuer* deuxième personne du pluriel formulée sous forme intonative. Jim une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui* et suite à l'intervention de M face à Bee Lee, celui-ci fait aussi une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

R5M : oui / donc vous continuez↑

R5J : oui

R5M : Bee Lee↑

R5B : oui

Synthèse sur le mode de narration

Deux remarques sont à faire. Il écrit seul hors rencontre et il incite son frère à écrire : il apparaît comme une ressource pour son frère.

La nature de l'autofiction

En première écriture : une absence d'identité référentielle ?

La référentialité

Lors de la prise de contact, alors que Jim énonce son choix d'écrire son vécu, M lui précise qu'il ne doit pas être reconnu. Lorsque Jim donne ses textes au moment de la phase 1 c'est-à-dire sans la phase de révision-fictionnalisation, ses textes ne comportent aucune marque référentielle :

il ne cite pas son prénom et son nom ni dans le texte, ni en signature puisqu'il ne signe pas ses textes,

il ne cite aucun prénom et nom de ses frères, son père et sa mère.

il ne donne pas son âge,

il ne donne pas le lieu de sa ville ou du foyer.

Toutefois, il se situe malgré tout dans un espace

Un espace national : avec la référence à son pays

Un espace socio-politique : une société précise puisqu'il fait référence à un lieu connu par des lecteurs français (L'Elysée dans le texte Esclave), et à l'homme politique qui dirige le pays dans lequel il vit dans le texte Esclave, une société dans laquelle il y a des juges d'enfants, des commissariats (Les comicoyotes dans le texte Esclave), des HP,

Un foyer dans lequel il vit : il fait référence au foyer et à l'école

Il se situe aussi dans un temps :

Le temps de l'écriture avec le titre On est en 2009 dans le texte Honneur aux femmes,

Le temps du foyer : je suis coincé dans mon foyer dans le texte On me dit,

Le temps passé et présent avec sa famille et ses projets dans T2 / TE,

Ainsi, il a déjà fictionnalisé par l'absence de marqueurs référentiels. De ce fait, ses textes atteignent un degré de généralisation : ils pourraient être écrits par des personnes différentes de Jim. En effet, le directeur adjoint a lu les textes de Jim avant révision pour la publication : il a émis son étonnement sur les textes. Il ne pensait pas qu'il était capable d'écrire ce genre de textes. Autrement dit, sans signature, il n'aurait pas reconnu les textes. Ceci signifie aussi que même s'il use de verlan, de parler jeune, sa pratique langagière ne permet pas de mettre en lien l'auteur et les textes. Toutefois, même si Jim ne signe aucun de ses textes, il veut une signature globale sur le livre, signature pour laquelle il veut garder son nom et son prénom puis son prénom (voir ci-après). Sans fictionnalisation du nom et du prénom, il s'agit de textes autobiographiques. Après la révision, avec un nom et un prénom fictionnalisés, il s'agit d'autofiction biographique. Pour déterminer ce caractère biographique, il faut aussi analyser les personnes.

Qui et où est Je

Je = l'auteur

Un Je qui ressent : *T1/TA je la rescent, j'ai le coeur*

Un Je qui fait un récit : *T1/TB Je vous racontes*

Un Je qui se souvient : *T1/TB Je me rappel*

Un Je qui interpelle : *T1/TB écoutez-moi*

Tu = je, l'auteur avec la fonction poétique du langage

T3 / TE On dit que la vie mérite d'être vécue mais quand tu n'as plus rien auquel tu ne peut plus t'accrocher, quand tu ne sais plus qui tu es vraiment, la vie n'a plus de mérite.

Tu est *je* car c'est *Je* qui écrit ce qu'il ressent. En effet, en R6, Jim revendique ce texte. De plus, dans cet extrait, la modalité du savoir dans *tu ne sais plus qui tu es vraiment* est à rapprocher de la question *qui suis-je* qui fait l'objet du texte T2 / TD mais aussi de la phrase de ce même texte *je ne sais pas vraiment qui je suis*.

⇒ On dit que la vie mérite d'être vécue mais quand je n'ai plus rien auquel je ne peut plus m'accrocher, quand je ne sais plus qui je suis vraiment, la vie n'a plus de mérite.

Tu = toi et moi avec la fonction poétique du langage

Dans plusieurs textes, Jim emploie le *tu*. Certains renvoient à l'auteur en même temps qu'il implique le lecteur auquel il s'adresse. Il renvoie à l'auteur du point de vue des thèmes qui sont développés d'un côté à la deuxième personne du singulier et de l'autre, à la première personne que ce soit dans les textes ou dans les rencontres.

Décider

T1/ TD Dans la vie, tu ne décide de rien ni de nêtre, ni de vivre et c'est la merde.

En R6, Jim évoque le fait qu'il n'a pas demandé à naître.

En T2 / TA, il se demande où se trouve sa liberté renvoyant ainsi à l'idée d'absence de décision

T2 / TA où est donc ma liberté, mais où est ma fierté, je les cherche, depuis tellement longtemps que je me demande s'ils n'ont pas été assassinés.

En T2 / TH, il évoque le contrôle, la manipulation

T2 / TH nos familles qui sont contrôlées par l'état moi en tous cas je me sens manipulé

T1/ TA je me sens manipuler (…) prisonnier

Obéir

En T1/TC et T3/TB, *tu* est *je* + d'autres.

T1/ TC Dans le tierquar, soit t'obéit au règle, ou tu te révolte mon pote

T3 / TB J'ai appris que dans la vie si tu te laisse faire que tu obéis aux ordres ou aux règles tu n'arriveras à rien.

Deux aspects permettent de le définir ainsi. Tout d'abord, en T3/TB, l'auteur réemploie le groupe *obéir* et le substantif *règles* avec le pronom personnel *tu* mais ils sont dans une subordonnée dont la principale est construite par un verbe à la première personne du singulier. Selon le même effet poétique qu'évoqué ci-dessus, cet extrait de T3/TB peut être réécrit en employant la première personne du singulier dans la subordonnée.

T3 / TB J'ai appris que dans la vie si je me laisse faire que j'obéis aux ordres ou aux règles je n'arriverai à rien.

Cette analyse renvoie au second aspect à savoir celui de la désobéissance aux règles. L'obéissance est synonyme d'esclavage en T2 / TG. Or, en T1/TD, Jim emploie le pronom personnel *tu* qui renvoie à un je comme cela a été dit plus haut et il emploie un *on* dans lequel il se place puisqu'il se définit comme un esclave s'il obéit.

T2 / TG plutôt crever que de les servir comme un esclave.

T1/ TD Dans la vie, tu ne décide de rien ni de nêtre, ni de vivre et c'est la merde. On est, des esclave de la société (…)

Une des formes contraires de l'obéissance aux ordre et aux règles de l'état est le vol : verbe *voler*.

T2 / TF moi, j'ai décidé de volet l'état

Définition de Je : substantif enfant, adolescent, adjectif attribut ou épithète

T1/ TA je la rescent : adolescent à cœur de pierre

T1/ TA je me sens manipuler, enfermer dans une cage, prisonnier d'un sarcophage

T1/ TB en temp qu'enfant maltraité

T1/ TB fait de moi, une bête enragée

T1/ TA Je sais que ma mère

T1/ TA la violence de mon père

Nous = Je + les autres

Je se situe aussi dans le *nous*

T1/ TC La marséllaise putain c'est des foutaises tous comme la société francaise qui nous baise et nous arnaque.

On = je + les autres

T1/ TD Lorsque les gens ce plaignent pour une augmentation pour finir le mois ouais la pante et rude alors on sombre dans la déprésion la violence

T1/ TD Mais pourquoi ce levait le matin pour aller bosser alors qu'on sait que le fin de mois sera rude. Mais quesquon a fait pour mériter ca mais peu-être que d'année en année les gens vons ce réveillent et s'allier pour un monde meilleur.

On est *je* en référence au vocabulaire qui entre dans le champ associatif de la misère. En effet, Jim fait référence à la misère à la première personne du singulier en T1/ TA et T1/TD

T1/ TA je suportait, les cries et la misère

T1/ TD j'ai vécu dans la déchéance dans la Misère

Il fait référence à l'absence de nourriture et à l'argent avec les substantifs *fric* et *tunes* et utilise la première personne du singulier pour le sujet du verbe *m'excuser* et la forme possessive du groupe nominal *ma mère* en T2/TD et la forme possessive du groupe nominal *mes parents* en T2/TF. De plus, en T2/TF, il emploie un pronom personnel *nous* qui correspond au groupe nominal *moi et mes frères* qui suit dans la phrase.

T2 / TD Je m'excuse pour avoir été violent envers ma mère tant de fois pour qu'elle me ramène des vêtements de la nourriture et du fric

T2 / TF mes parents n'avaient pas assez de tunes pour nous offrir tout ce que l'on voulait moi et mes frères

On est alors ici *lui et sa famille*, d'autres familles qui vivent dans la misère. Ainsi, en T2/TA, *on* est *lui, sa famille et d'autres familles*.

T2 / TA pourquoi on se laisse manipulé par l'état et piétiné par les forces de l'ordre

En effet, cette phrase est à rapprocher de la phrase de T2/TH dans laquelle l'auteur emploie le possessif *nos* première personne du singulier avec le substantif *famille* et le verbe *contrôler* à la forme passive avec le même complément à savoir *l'état* qu'en T2/TA.

T2 / TH nos familles qui sont contrôlées par l'état

Toutefois, *on* est aussi *je* + sa fratrie : emploi du pronom personnel *nous* en apposition et du groupe complément *moi et mes frères*.

T2 / TE nous on pleurait en serrant les poings, on était trop jeunes trop petit pour intervenir.

Enfin, on est je + les autres jeunes. En effet, en T2/TC, l'auteur emploie ce on après avoir évoqué un je face à un on qui renvoie à des éducateurs.

T2 / TC On est ni sourd, ni aveugle pourtant on entend pas ce qu'on peut dire de méchant et on ne voit pas ce qu'on peut faire de blessant

On ≠ je

T2 / TH A armes égales on décide de notre futur. Et c'est avec les larmes qu'on nous décernera notre monture.

On indéfini : forme impersonnelle

T2 / TC On dirait que le rire est devenu toxique, que les discours et les droits ne concernent que la politique.

T3 / TD On est en 2009 (…) on lit liberté, égalité, fraternité

T3 / TE On dit que la vie mérite d'être vécue mais quand tu n'as plus rien auquel tu ne peut plus t'accrocher, quand tu ne sais plus qui tu es vraiment, la vie n'a plus de mérite.

Quelle autofiction ?

Ce qui permet aussi de dire qu'il y a autofiction biographique, c'est le fait qu'il reprend souvent des thèmes d'un texte à l'autre mais aussi d'un récit écrit à un récit oral.

Des thématiques constantes dans les textes

Le thème de la vie

Ma vie

T1/ TA Ma vie je la rescent

T3 / TE ma vie est un cauchemar

T1/ TC ma vie est une horreur

T1/ TC ma vie, est un tissu de menssonge

T1/ TD que ma vie n'est pas sécurité

T2 / TA pour moi la vie n'est que tristesse

T2 / TD je n'ai pas assez de liberté dans ma vie minable

T3 / TA ma vie n'est que problème
T3 / TA mon seul souhait est de contrôler ma vie
T3 / TE ma vie est un cauchemar
T3 / TE ma vie est déjà morte

La vie

T1/ TA la vie est dur
T3 / TE la vie mérite d'être vécue,
T1/ TA c'est ça la vérité de la vie
T1/ TA on à juste la même terre sur laquelle on fait sa vie.
T1/ TD Dans la vie, tu ne décide de rien
T2 / TC C'est le bou-bou de la vie
T2 / TC c'est la vie des mystères
T2 / TC la vie et les gens sont graves
T2 / TC c'est la vie, le bou-bou quotidien de tous les jours
T2 / TD Qui je suis ?Un adolescent qui est lassé de la vie
T2 / TF C'est la vie /
T3 / TB J'ai appris que dans la vie
T3 / TC c'est si rare de profiter de la vie. Pour ma part, la vie est
T3 / TD dans la vie, on voit la débrouille
T3 / TE la vie mérite d'être vécue
T3 / TE la vie n'a plus de mérite

Avec un possessif

T1/ TD notre vie est robotiser
T2 / TH si vous n'avez pas oublié que c'est avec notre vie
Phrase écrite sur le cahier : Écrire sa vie

Verbe vivre

T3 / TE je vis la vie mérite d'être vécue
T2 / TD ni pourquoi je vis
T1/ TA Je ne regraîte rien ni mon vécu
T1/ TA personne ne se ressemble personne n'a le même vécu
T1/ TD j'ai vécu dans la déchéance
T2 / TE je suis difficile à décrypter avec mon vécu
T2 / TB l'on ne vit plus, on survit
T3 / TE je fais ses efforts pour enfin vivre
Phrase écrite sur le cahier : Je ne vis pas pour (…), je ne vis que pour (…)

Maltraitance, violence

Maltraité

T1/ TA Maltraité par mon père
T1/ TB Je vous racontes mon passé en temp qu'enfant maltraité éduquer dans la violence
T2 / TB Il y a tellement de femmes battues, tellement d'enfants maltraités

Violence : substantif et adjectif

T1/ TA la violence de mon père
T1/ TA on me doit du respect sans passé par la violence
T1/ TD on sombre dans la déprésion la violence
T2 / TA la vie n'est que tristesse et violence
T3 / TB j'ai été éduqué dans la violence
T3 / TB autour de moi à part que j'apporte la violence

T3 / TD J'en ai marre des violences conjugales

T2 / TG je serai trop violent

Champ associatif : substantifs, verbes, périphrases

T1/ TB je me rappel des coups de botons

T2 / TE à coups de botons dans la tronche

T3 / TA frères à coups de bottons dans la gueule

T1/ TB il frappait sur mère

T2 / TE il jetait tout parterre et la frappait

T2 / TE Écoutez moi quand je vous dis qu'il ne faut jamais lever la main sur une femme, qu'il ne faut jamais frapper un gosse

T3 / TA il jetait tout parterre et commençait à frapper ma mère

T3 / TA qu'il ne faut jamais lever la main sur une femme. Écoutez-moi quand je vous dit qu'il ne faut jamais frapper un gosse

T1/ TD se batre pour gagner le respect (…) Se batre contre ce monde de fiote

T2 / TB Il y a tellement de femmes battues,

T2 / TE il nous battait

T2 / TH ce n'est pas un crime de se battre

T3 / TA il nous battait

T3 / TD ma mère était battue, insultée, rabaissée

T2 / TE la violer

T1/ TD vivre en passent par des fenêtres

Expression des sentiments

Verbes

T1/ TA je la rescent

T1/ TA je suportait, , j'ai trop pleurer

T1/ TA je me sens seul

T1/ TA Je ne regraîte rien

T1/ TA que je l'aime

T1/ TA dévoilé mes sentiment (…) dire ce que je rescent

T1/ TB d'avoir pleurer

T1/ TC Je suis déscu

T2 / TA Je suis déçue

T2 / TA Je suis déçu

T2 / TC me font perdre la raison

T2 / TD Un adolescent qui est lassé de la vie, qui a du mal

T2 / TD j'en ai marre je n'ai pas assez de liberté

T2 / TD Je m'excuse

T2 / TD Je m'excuse

T2 / TD ça me faisait juste du bien.

T2 / TD Je m'excuse

T2 / TD avoir été violent

T2 / TD Je m'excuse

T2 / TE on pleurait en serrant les poings, on était trop jeunes trop petit

T2 / TG je m'énerve

T3 / TD J'en ai marre

T1/ TA à soufère

Images

T1/ TA adolescent à cœur de pierre

T1/ TA je me sens manipuler, enfermer dans une cage, prisonnier d'un sarcophage

T1/ TA le cœur arracher

T1/ TB je ne rescent plus

T1/ TB on y pouvait rien, on était petit et trop faible

T1/ TB Je veut tout défoncer et oublier mon passé qui hante comme une migraine et qui fait resortir ma haine

T1/ TB une bête enragée

T1/ TB un coeur arraché

T1/ TC Ma haine me ronge de l'intérieur, mes poind chauf

T2 / TC C'est trop calme dans la misère, dans le sang et dans la guerre

T2 / TC Mon impression se voit sur mon expression

T2 / TE mon vécu qui commence à l'abattoir

T3 / TE enfermé dans ma carapace

Substantifs

T1/ TA les cries et la misère

T1/ TA la rage (…)la haine (…) manque d'amour (…)

T1/ TA mais galère (mes galères)

T1/ TA j'ai encore de la haine

T1/ TB la tristesse et la peur

T1/ TB des crie

T1/ TB la peur au ventre

T1/ TB ma rage

T1/ TB la douleur

T1/ TB Sans peur, sans douleur

T1/ TC une horreur

T1/ TC sans crainte, sans peur

T1/ TC trop de malheur

T2 / TA la haine

T2 / TA tristesse

T2 / TC tant de larmes tant de peur

T3 / TB la tristesse

T3 / TE ma vie est un cauchemar

T3 / TB la merde

T1/ TD Naître dans le malhêtre

T1/ TD soufrance

T1/ TD j'ai vécu dans la déchéance dans la Misère

Adjectifs

T1/ TA la vie est dur

T2 / TD ma vie minable

T2 / TE je suis difficile

T3 / TB je suis close

T3 / TC la vie est lassante. Elle est nulle, c'est insupportable

T3 / TE ma vie est déjà morte

Les questions

Question / réponse

T1/ TD Mais pourquoi ce levait le matin pour aller bosser alors qu'on sait que le fin de mois sera rude. Mais quesquon a fait pour mériter ca mais peu-être que d'année en année les gens vons ce réveillent et s'allier pour un monde meilleur.

T2 / TA où est donc ma liberté, mais où est ma fierté, je les cherche, depuis tellement longtemps que je me demande s'ils n'ont pas été assassinés

T2 / TA Pourquoi tous ces gens tournent en rond, pourquoi l'argent est la source des problèmes, pourquoi la révolte est un crime, pourquoi on se laisse manipulé par l'état et piétiné par les forces de l'ordre, je vous répond que

T2 / TB je me demande où est passée la justice, où est passé l'égalité, la fraternité est-ce que vous l'avez oubliée ? Moi je vais répondre à votre place

T3 / TE je me demande pourquoi (…) Ma réponse

T2 / TD Qui je suis ? Un adolescent qui

T2 / TD Que vais-je devenir ? un délinquant

T2 / TD Qu'est-ce que j'attends de l'état ? plus de liberté

Questions directes

T1/ TD mais pourquoi élire un président

T2 / TB Pourquoi ne pas changer le monde ? pourquoi pas s'entraider ? pour qui vivez-vous ?

Commentaire sur ses questions

T2 / TB C'est les genres de questions qu'il faut se poser à l'heure actuelle, c'est facile d'y répondre

Liberté

Substantif liberté

T2 / TA où est donc ma liberté

T2 / TD je n'ai pas assez de liberté

T2 / TD plus de liberté

T2 / TF *il n'y a pas de liberté*

T2 / TH manquent de liberté

T3 / TD on lit liberté

Champ associatif : substantif, verbe, image

T2 / TG mon trou ma taule (…) les barreaux (…) en prison

T1/ TA dans une cage,

T1/ TA prisonnier

T1/ TA enfermer

T3 / TE enfermé dans ma carapace

T2 / TG je suis coincé

T3 / TB je suis coincé

T1/ TD tu ne décide de rien ni de nêtre, ni de vivre et c'est la merde

T1/ TD Le texte intitulé esclave

T2 / TA pourquoi on se laisse manipulé

Image T2 / TA vous serez utiliser comme des cobays

Des thématiques constantes entre le récit oral et le récit écrit

Transcodage du récit oral de R1 en récit écrit

Les opérations

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R1M40 : (...) tu ne vas pas rester ici (lieu du foyer) ↑

R1J40 : bah non je n'ai que 15 ans

⇒ Je ne vais pas rester dans ce foyer parce que je n'ai que 15 ans.

R1M41 : ah il faut avoir quel âge pour ↑

R1J41 : 16 ans

⇒ Il faut avoir 16 ans.

R1M42 : et tu les as quand ↑

R1J42 : le 10 janvier

⇒ Je les ai le 10 janvier.

Suppression de l'intervention interrogative de M

R1M43 : ah d'accord et comment ça se passe ici ↑

R1J43 : j'aime pas être tout seul

⇒ J'aime pas être tout seul

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R1M44 : qu'est ce que tu fais ici parce que tu dis que tu es allé faire de la musculation il y a une salle ici ↑

R1J 44: ouais enfin un endroit quoi

R1M45 : ah c'est pas une salle ↑

R1J45 : non il y a juste quelques petits trucs pour

R1M46 : pour se faire les muscles ↑

⇒ Je fais de la musculation ici dans un endroit, il y a juste quelques trucs pour se faire les muscles.

Suppression de l'intervention réactive interjective de Jim

R1J46 : hm ///

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R1M47 : /// qu'est ce que tu fais comme scolarité ↑

R1J47 : je fais un stage de peinture en bâtiment

R1M48 : c'est ce que tu veux faire ↑

R1J48 : ouais ça ou autre chose

⇒ Comme scolarité, je fais un stage de peinture en bâtiment. Ça ou autre chose.

Transcodage de R1

Je ne vais pas rester ici parce que je n'ai que 15 ans. Il faut avoir 16 ans. Je les ai le 10 janvier. J'aime pas être tout seul. Je fais de la musculation ici dans un endroit, il y a juste quelques trucs pour se faire les muscles. Comme scolarité, je fais un stage de peinture en bâtiment. Ça ou autre chose.

Transcodage du récit oral de R2 en récit écrit

Les opérations

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M2 : je t'ai rapporté ton cahier j'ai fait comme j'ai dit j'ai tapé les textes et j'ai aussi photocopié pour garder ton écriture est ce que t'as écrit d'autres textes ↑

R2J2 : J'en ai fait 2 en français

R2M3 : en français ↑

R2J3 : ouais

R2M4 : tu veux dire que c'est des textes que ta prof t'a dit de faire ↑

R2J4 : non pendant le cours

⇒ J'en ai fait 2 pendant le cours de français

Suppression de l'intervention réactive interjective de M

R2M5 : ah bon

R2J5 : ouais parce que j'aime pas ce qu'elle propose on s'emmerde dans ses cours

⇒ parce que j'aime pas ce qu'elle propose on s'emmerde dans ses cours

Reprise de l'intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M

R2M14 : ah au fait j'ai pensé à toi il y a un autre film de jim carrey qui est vraiment très bon en tous les cas un film que j'adore c'est dumb et dumber tu connais ↑

R2J14 : non

⇒ Je connais pas le film Dumb et Dumber

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M15 : Tu voudrais que je te l'apporte ↑

R2J15 : ouais parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici

⇒ Je voudrais que vous l'apportiez parce que de toute façon j'ai rien à foutre ici.

Reprise de l'intervention réactive à l'intervention interrogative de M

R2M21 : qu'est ce qu'il y a ↑

R2J21 : j'aime pas qu'on me regarde

⇒ j'aime pas qu'on me regarde

Reprise de l'intervention réactive aux interventions interrogatives de M

R2M22 : ah bon tu veux dire dans les yeux ↑

R2J22 : oui

⇒ dans les yeux

Reprise des interventions réactives positives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M23 : ah bon pourquoi moi je regarde les gens quand je leur parle je regarde aussi ailleurs tu préfèrerai quoi que je baisse les yeux que je regarde le sol ↑

R2J23 : bah ouais rit

⇒ je préfèrerais que tu baisses les yeux que tu regardes le sol

R2M24 : ah oui soumission et obéissance c'est ça ↑

R2J24 : il rit bah ouais

⇒ Soumission et obéissance c'est ça

Suppression de l'échange avec intervention paraverbale

R2M25 : ah bah non ne compte pas sur moi pour ça

R2J25 : il baisse la tête

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M27 : je t'apporterai le film tu pourras le regarder pendant les vacances

R2J27 : ouais de toute façon j'ai rien à foutre ici alors

⇒ je pourrai le regarder pendant les vacances de toute façon j'ai rien à foutre ici alors

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M28 : qu'est ce que tu fais pendant les vacances ↑

R2J28 : je vais chez mes cousins

⇒ pendant les vacances je vais chez mes cousins

Reprise des interventions réactives négatives et initiatives aux interventions interrogatives de M

R2M32 : sinon tu n'es plus à (lieu du foyer) ↑

R2J32 : non

R2M33 : plus du tout ↑

R2J33 : le mardi et le mercredi

⇒ Je suis à le mardi et le mercredi

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M34 : ah oui et la musculation ↑

R2J34 : j'en fais ici

⇒ La musculation j'en fais ici

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M35 : il y a de quoi en faire ↑

R2J35 : non j'ai pas besoin

⇒ J'ai pas besoin d'avoir de quoi en faire

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M36 : tu fais des pompes c'est ça ↑

R2J36 : oui

⇒ Je fais des pompes

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M37 : tu t'accroches au porte ↑

R2J37 : bah ouais de toute façon il y a que ça à foutre ici

⇒ Je m'accroche au porte ; de toute façon il y a que ça à foutre ici.

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M38 : tu t'ennuies ↑

R2J38 : ouais on est pas libre ici c'est une prison

⇒ Je m'ennuie. On est pas libre ici c'est une prison.

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M39 : tu trouves ↑

R2J39 : bah oui on a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien

⇒ Je trouve. on a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M40 : tu crois que tu serais mieux ailleurs ↑

R2J40 : ouais

⇒ Je crois que je serai mieux ailleurs

Reprise des interventions réactives initiatives et positives aux interventions interrogatives de M

R2M41 : où ça ↑

R2J41 : dans la rue

R2M42 : dans la rue ↑

R2J42 : ouais

⇒ Dans la rue

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M43 : t'es sûr

R2J43 : ouais ce serait mieux qu'ici

⇒ Je suis sûr que ce serait mieux qu'ici

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M44 : moi je crois pas il fait froid tu serais où dans la rue dans un squat sous les ponts ↑

R2J44 : sous les ponts

⇒ Sous les ponts

Suppression du tour de parole avec la réaction paraverbale

R2M45 : avec les rats alors ↑

R2J45 : il me regarde

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M46 : t'es pas bien ici ↑

R2J46 : non on est pas libre

⇒ Je ne suis pas bien ici on est pas libre

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M47 : tu trouves que tu n'es pas libre ↑

R2J47 : on a pas de liberté

⇒ on a pas de liberté

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M48 : tu sais le foyer avant c'était autrement moi je pense que tu as de la liberté tu es libre de t'habiller comme tu es là

R2J48 : non c'est physique ça

⇒ S'habiller c'est pas une liberté c'est physique ça

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M49 : tu es libre d'être en vie

R2J49 : non je n'ai pas demandé

⇒ Je ne suis pas libre d'être en vie, j'ai pas demandé

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M50 : j'ai dit vie pas naître

R2J50 : non j'ai pas demandé

⇒ J'ai pas demandé

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R2M55 : le livre est une liberté sur plein de rapport certains écrivent pour se libérer d'un poids de ce qu'ils vivent tu connais les camps de concentration ↑

R2J55 : ouais mais c'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri

⇒ c'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M56 : quoi tout ça ↑

R2J56 : les gens la vie la société

⇒ les gens la vie la société

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M57 : (…) tu as quel âge ↑

R2J57 : 15 ans

⇒ J'ai quinze ans.

Reprise de l'intervention réactive positive à l'intervention interrogative de M

R2M58 : et après qu'est ce que tu veux faire partir aller en appart ↑

R2J58 : oui

⇒ Je veux partir aller en appart

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R2M59 : dans combien de temps ↑

R2J59 : trois ans (baisse la tête)

⇒ Dans trois ans

Transcodage du récit oral en R2

J'en ai fait deux textes en cours de français parce que j'aime pas ce qu'elle propose ; on s'emmerde dans ses cours. J'ai fait le thème qui suis-je et je n'ai pas fini. Je n'ai pas envie de les donner pas parce que je n'ai pas fini Je sais pas si les autres thèmes m'inspirent.

Je connais pas le film Dumb et dumber. Je voudrais que vous l'apportiez parce que de toute façon, j'ai rien à foutre ici. Je pourrai le regarder pendant les vacances de toute façon, j'ai rien à foutre ici alors. Pendant les vacances je vais chez mes cousins.

J'aime pas qu'on me regarde dans les yeux je préfèrerais que vous baissiez les yeux que vous regardiez le sol : soumission et obéissance, c'est ça.

Je suis à (foyer) le mardi et le mercredi. La musculation j'en fais ici. J'ai pas besoin d'avoir de quoi en faire. Je fais des pompes. Je m'accroche au porte ; de toute façon il y a que ça à foutre ici. Je m'ennuie. On est pas libre ici c'est une prison. Je trouve. On a droit de rien on est pas libre on est enfermé c'est une prison on est libre de rien. Je crois que je serai mieux ailleurs : dans la rue. Je suis sûr que ce serait mieux qu'ici sous les ponts. Je ne suis pas bien ici on est pas libre. On a pas de liberté. S'habiller c'est pas une liberté c'est physique. Je ne suis pas libre d'être en vie, j'ai pas demandé. J'ai pas demandé. C'est pourri le monde est pourri tout ça c'est pourri. les gens la vie la société.

J'ai quinze ans. Je veux partir aller en appart dans trois ans.

Transcodage R3 récit oral en récit écrit

Les opérations

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M67 : est-ce que tu pars pendant les vacances ↑

R3Jim 67: la deuxième semaine je vais chez mes cousins

⇒ la deuxième semaine des vacances je vais chez mes cousins

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M68 : et la première ↑

R3Jim68 : je reste ici

⇒ je reste ici la première

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M69 : et tu aimes noël ↑

R3Jim69 : c'est une fête comme une autre

⇒ Noël c'est une fête comme une autre

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M70 : est-ce qu'il y a une fête que tu aimes ↑

R3Jim70 : euh la fête de la musique comme ça je vois mes potes rire

⇒ J'aime la fête de la musique comme ça je vois mes potes

Reprise de l'intervention réactive négative à l'intervention interrogative de M

R3M71 : bah oui si c'est ta fête

R3Jim71 : non non

R3M72 : pourquoi pas ↑

R3Jim72 : non

⇒ Pas ma fête

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M73 : le jour de l'an ↑

R3Jim73 : non les feux d'artifice

R3M74 : le 14 juillet ↑

R3Jim74 : ouais

⇒ le jour de l'an non les feux d'artifice oui le 14 juillet

Suppression du tour de parole suite à l'intervention paraverbale

R3M75 : la prise de la bastille ↑

R3Jim75 : rire

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M76 : ah d'accord //// ça va sinon ↑

R3Jim 76: oui à part qu'on attend

⇒ ça va à part qu'on attend

Reprise de l'intervention réactive positive et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M77 : qu'on attend ↑

R3Jim77 : bah oui à part attendre on a rien à faire ici

⇒ à part attendre on a rien à faire ici

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M78 : attendre quoi ↑

R3Jim78 : attendre d'aller chez nous

⇒ attendre d'aller chez nous

Reprise de l'intervention réactive initiative à l'intervention interrogative de M

R3M79 : rentrer chez vous le week end ou ↑

R3Jim79 : on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle

⇒ on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M80 : ah bon tu restes ici à noêl ↑

R3Jim80 : non je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement

⇒ Je ne reste pas ici à noël je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M81 : ta mère a trouvé un appartement ↑

R3Jim81 : non ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère

⇒ ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère

Reprise de l'intervention réactive négative et initiative à l'intervention interrogative de M

R3M82 : c'est important pour toi noêl

R3Jim82 : non à part les cadeaux

⇒ C'est pas important pour moi noël à part les cadeaux

Transcodage du récit oral en récit écrit

La deuxième semaine des vacances je vais chez mes cousins. je reste ici la première. Noël c'est une fête comme une autre. J'aime la fête de la musique comme ça je vois mes potes. Pas ma fête le jour de l'an non les feux d'artifice oui le 14 juillet.

Ça va à part qu'on attend à part attendre on a rien à faire ici attendre d'aller chez nous on va chez notre mère le samedi après midi à partir de 13 et le dimanche pareil on dort pas chez elle Je ne reste pas ici à noël je vais chez ma mère ils ont trouvé un appartement ici ils ont trouvé un appartement pour qu'on voit ma mère C'est pas important pour moi noël à part les cadeaux

Comparaisons

Deux thèmes sont communs entre le récit oral et le récit écrit

le thème de la liberté

le thème du ressenti

Toutefois, dans le récit oral, Jim évoque souvent l'ennui, l'attente qu'il évoque peu dans le récit écrit. Par ailleurs, dans le récit oral, il ne parle jamais de la maltraitance vécue et dans son récit écrit, il ne parle pas de sa scolarité.

Synthèse de l'autofiction de Jim

Jim écrit dix neuf textes. plusieurs éléments permettent de comprendre l'autofiction biographique. Il a déjà fictionnalisé avant la révision : il ne fait pas référence à son nom, son âge. L'emploi de personnes peut laisser le lecteur dans l'ambiguïté. Toutefois, il fait référence à son espace-temps et des lecteurs qui le connaissent peuvent identifier ses textes par la tonalité et la thématique. En fictionnalisant par le choix du même prénom et par un jeu sur son nom de famille, par la nature de ses textes écrits autobiographiques et en ne voulant pas d'emblée travailler sur d'autres éléments, il apparaît que nous sommes davantage face à une autofiction biographique.

Le récit fictionnel intermédiaire de Bee Lee

Histoire fictionnelle de résilience ?

Correspondance entre le schéma narratif du film et ses textes

Bee Lee a écrit des textes, seul, deux mois après la prise de contact et le visionnage et l'analyse du film (auxquels il a assisté). Il n'y a pas de choix manifeste et explicite des catégories avec M. Toutefois, dans ses textes, l'on retrouve des éléments du film et ceux proposés par M. Tout d'abord, un de ses textes suit un peu le schéma narratif du film puisque c'est Bee Lee adolescent qui remonte à son enfance jusque son vécu dans le foyer. Il fait la chronologie des événements, se questionne sur sa vie actuelle et future. La thématique du temps est une thématique importante dans les textes de Bee Lee, elle l'est aussi dans le film notamment.

Le temps de la vie du personnage puisque le film fonctionne sur un flash-back : il y a donc le temps de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte.

Le temps de la vie du personnage adulte : début et fin du film sur son espace intérieur dans lequel le personnage adulte bouge de dos,

Le temps de la paternité de ce personnage adulte puisque le générique fait référence au nombre de ses enfants.

Le temps du succès avec un plan sur plusieurs livres du même auteur et la référence au nombre des traductions du livre Vipère au poing,

Le temps de l'écriture avec le stylo posé sur le livre qu'une main vient refermer,

Le temps sur le visage de la mère qui arrive chez le personnage adulte au début du film,

Le temps futur pour l'adolescent et le futur adulte avec les racines à planter et le temps d'aimer.

Le temps agréable de l'enfance avec la grand-mère et le temps difficile, la guerre, avec la mère

Le temps avec le père et le temps avec la mère

Le temps aussi de la mère en Chine

Le temps de la mort : mort de la grand-mère, mort de la mère chez le personnage adulte.

Nous allons voir que Bee Lee se réfère souvent dans ses textes au temps, notamment de la vie et de la mort et a une réflexion sur le temps qu'il reste au foyer.

La présence de schéma narratif dans trois textes : spécificité des schémas

La recherche d'un schéma narratif s'appuie sur les textes tels que Bee Lee les a donnés et particulièrement ceux pour lesquels il a marqué une frontière. En effet, ses idées sont

souvent écrites les unes à la suite des autres et parfois sans ponctuation pour un texte écrit de manière linéraire (voir ci-après).

Une narration reposant sur le développement de deux unités enchâssées T1/TB

Début avec *l'expérience familiale difficile* : référence au père et à sa violence avec le groupe nominal *la violence de mon père* et le verbe *battre*. Cette unité est en lien avec la thématique du temps et des relations. Des relations parce que le père bat plusieurs personnes de la famille : forme forte disjointe *moi*, groupe nominal relationnel possessif référant à la fratrie *mes frères* et groupe nominal relationnel possessif référant à l'autre membre du couple parental *ma mère*.

> *T1/TB Ma vie est assez triste, dramatique à cause de la violence de mon père. (…) lorsque j'ai huit ans ça a vraiment commencé à dégénéré, il criait, cassait les assiettes, et puis ensuite, il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère.*

La thématique du temps avec l'unité expérience familiale difficile est abordée avec la référence à la durée : verbe *durer* + groupe nominal *des années* et *à l'âge à 11 ans*.

> *T1/ TB Ça a duré des années. Alors à 11 ans*

Suite sur *l'unité situation de vie après* **:** prise de décision de la mère avec le discours rapporté *ma mère s'est dit*, Catégorie *autre* : *aller voir une juge*, Catégorie *autre famille* : groupe nominal une *famille d'accueil*. Cette catégorie se situe dans la thématique du temps avec le repère temporel de la durée : *pendant un an*

> *T1/ TB Alors à 11 ans, ma mère s'est dit, faut que ça s'arrête et là on est allé voir une juge qui m'a placé pendant 1 ans dans une famille d'accueil*

Avec l'unité *situation de vie après*, nous trouvons l'unité *transformations* : catégorie *actions-réactions reprises* avec le verbe *pleurer*, adjectif *triste* et adverbe *mal*

> *T1/ TB j'étais triste et mal (…) je pleurais*

Poursuite sur l'unité situation de vie après et transformations : catégorie sa famille avec le groupe nominal la possibilité de rentrer qui sous-entend la possibilité de quitter la famille d'accueil et catégorie construction puisque la cause de ce changement est la guérison du père : notre père était mieux rétabli, guéri

> *T1/TB on a la possibilité de rentrer parce que mon père a fait une cure de désintox et que noter père était mieux rétabli, guéri.*

Poursuite sur la *situation de vie après et transformations* : catégorie *sa famille* avec le groupe nominal indiquant le lieu : *rentrer à la maison*, catégorie *construction* avec l'adjectif *génial*, groupe verbal *pouvoir vivre* + groupe nominal positif *vie paisible et heureuse*

Situation de vie après et transformations : catégorie *situation agréable* mais au sens négatif puisque après le groupe nominal positif *vie paisible et heureuse*, il utilise le substantif *erreur*. Il fait référence à l'état du père qui engendre une conséquence qui renvoie à la catégorie *autre* de l'unité *situation de vie après* puisqu'il fait référence au fait qu'ils vont dormir chez des amis pour se protéger, catégorie *autre* avec la référence aux services sociaux avec la référence à une catégorie *soutien social*

Situation de vie après et transformations : catégorie *autre* avec le groupe nominal de lieu *appartement d'urgence* + catégorie *construction* et *situation agréable* avec l'adjectif *tranquille* et le groupe nominal subjectif *le panard total*.

Situation de vie après et transformations : catégorie *sa famille* avec le verbe *retourner* avec notre père puisque la cause est qu'il va mieux suite à une deuxième cure

Situation de vie après : catégorie *autre* avec le groupe nominal *appartement*, catégorie *foyer* avec le substantif *foyer* + indication du foyer

Situation de vie après et transformations : catégorie *actions-réactions* avec l'item *projet* au sens de biographisation avec la référence à son anniversaire

Situation de vie après et transformations : catégorie *autre* avec le substantif *appartement* et catégorie *foyer* avec le substantif *foyer* et le nom du foyer et catégorie *projet* sous le sens de biographisation avec la référence à son anniversaire

Bref schéma narratif linéaire avec construction narrative T1/TC

Construction narrative : une phrase d'accroche se présentant et une adresse au lecteur située au début, au milieu et à la fin. Ce texte est d'ailleurs présenté par Bee Lee comme une chanson.

Unité *expérience familiale difficile* : verbe *naître* première personne du singulier au passé composé + référence à l'expérience difficile avec les substantifs *tristesse et pauvreté*

Expérience familiale difficile et *actions-réactions* enchâssées : catégorie *apprendre* avec le verbe *apprendre* à l'infinitif + conjonction *parce que* qui introduit la cause référant à l'unité *expérience familiale difficile* avec l'état du père.

> *T1/ TC j'ai dû apprendre à encaisser parce que mon père me battait quand il buvait trop le soir*

Suite sur l'expérience familiale difficile avec les carences : *pas grand chose à manger, fins de mois difficiles à gérer*

Actions-réactions au passé ou au présent ? Bee Lee utilise un temps verbal au présent pouvant faire penser à une action dans l'unité *transformations*. Toutefois, il peut s'agir d'un présent de narration et qui s'applique à un verbe décrivant une attitude face au père. Trois aspects le laissent penser. Tout d'abord, il emploie l'adverbe *malgré,* le substantif *les coups* par métonymie font référence à celui qui les donne et donc font référence à un passé. Et puis, il emploie la locution adverbiale *même quand* posant la simultanéité des événements dans un temps donné. Enfin, il utilise un terme conclusif qui peut laisser penser à une conséquence et donc à une autre situation et un adverbe temporel *là.* Cet adverbe peut prendre le sens de *à ce moment-là* avec la conséquence apportée avec le substantif *résultat*.

> *T1/ TC malgré les coups assénés je reste debout tout entier même quand il n'y avait pas grand chose à manger car les fins de mois sont difficiles. Résultat (…) alors là (…)*

Ainsi, il développe une attitude *rester debout* autrement dit une *action-réaction* à mettre en lien avec la catégorie *adopter une attitude*.

Unités *situation de vie après* et *transformations* enchâssées : substantif conclusif *résultat*, l'expression *je trinque et j'en prends plein la gueule* font référence à la catégorie *actions-réactions reprises* avec l'item *gérer le ressenti*. En effet, il gère le ressenti qu'il exprime avec les verbes *regarder et se dire*

> *T1/ TC Résultat je trinque et j'en prends plein la gueule alors là je regarde en l'air et je me dis comment veux-tu croire en Dieu alors que ma mère pleure et que mon père picole.*

Ce qui permet de conclure sur la gestion du ressenti dans l'unité *transformations*, c'est la suite du texte dans lequel Bee Lee retourne à l'adresse au lecteur et poursuit sur ses actions et réactions au présent qui est le présent du foyer pris comme une conséquence du passé.

Il décrit une réalité présente avec le participe passé rejetées qui détermine le substantif *famille* et une réaction qu'il met en lien avec cette réalité qui renvoie à la catégorie *construction* avec le groupe verbal *essayer d'avancer*

Il évoque une conséquence face à l'expérience familiale. Cette conséquence se situe dans l'unité *transformations* et en référence à la catégorie *gérer* le ressenti de la catégorie *actions-réactions* : substantifs *larmes et peines* avec le possessif deuxième personne du pluriel *nos*. L'unité *expérience familiale* est abordée avec le substantif *problème*

Il évoque à nouveau les transformations avec le substantif *haine*, l'adjectif *méchant* mis en lien avec une expérience familiale difficile évoqué à travers le manque d'argent traduit par *les allocations ne ramènent pas assez de pognons*

Il évoque à nouveau son ressenti avec le verbe *exprimer* + indication de ce qu'il exprime le groupe nominal possessif *ma colère et ma rage*

> *T1/ TC A tout ceux qui se reconnaissent dans mes textes, à toutes ces familles étouffées par la vérité, rejeter pas les autres parce qu'on roule pas en BMW et pourtant on essaie d'avancer malgré nos larmes et nos peines qui coulent dans nos veines, à cause de tous ces problèmes et cette haine qui nous assombrit chaque jour qui nous rend méchant parce que les allocations ne ramènent pas assez de pognon à tous ceux qui se reconnaissent dans mes textes dans ce texte j'exprime ma colère et ma rage que je transporte tous les jours*

Synthèse sur l'histoire de résilience

Bee Lee suit dans deux textes le schéma narratif dont il dispose suite à l'analyse du film et par écrit. En effet, il n'entend pas le récit hétérobiographique appuyé par les catégories (voir plus loin) parce qu'il ne le souhaite pas.

Le mode de narration

Le mode d'écriture sur quatre moments

Ecrire dans et avec

Le premier écrit de Bee Lee est celui écrit avec son frère intitulé Esclave. Dans ce texte, il a écrit vingt lignes et son frère vingt cinq. Il s'agit ici non d'une narration dialogale mais collective c'est-à-dire à deux mains.

En R3, Jim fait une intervention initiative informant M d'une écriture à deux mains : il montre le texte avec le démonstratif déictique *celui-là*, il cite le prénom qui est sujet du verbe *écrire* au passé composé.

> *R3Jim 27: et puis celui-là Bee Lee a écrit*

Jim fait référence à une écriture avec son frère : préposition *avec* + pronom personnel première personne forme disjointe *moi*

> *R3Jim50 : je lui dis d'écrire avec moi (…)*

Ecriture monologale

Le second moment d'écriture comporte trois textes écrits distincts les uns des autres. Ils ont été écrits seuls. Le troisième moment d'écriture comporte un seul et un même écrit de cinq pages recto-verso. Et le quatrième moment d'écriture comporte deux écrits : un texte intitulé *révolution* et un écrit de trois pages recto-verso.

Le mode de narration : une narration co-construite en trois étapes

Premier travail : le repérage des thèmes sans l'auteur

M lit les textes avec Bee Lee et Jim en R1' puis seule après R2''. Elle ne peut pas revenir sur les textes avec les deux garçons puisque Jim ne veut pas revenir sur les textes comme il en a informé M et M doit pouvoir s'adresser à Bee Lee de manière continue et avoir le temps de comprendre les textes. Après ses moments de lecture, M propose à Bee Lee de travailler le contenu narratif. M réalise un travail de lecture et de repérage des thèmes en amont et propose à Bee Lee sa compréhension de ses thèmes et l'organisation du contenu narratif.

Le travail de lecture porte sur l'écrit donné en R1' qui constitue un seul et même écrit.

Les textes T2/TA, T2/TB, T2/TC, T2/TD, T2/TE, T2/TF dont il est question précédemment sont en réalité un seul et même écrit : la frontière de plusieurs textes a été proposée par M à l'auteur. En effet, M a proposé de séparer des thèmes qui se trouvaient dans les différents morceaux de cet écrit. En effet, le texte original comporte plusieurs

thèmes : leur repérage s'appuie sur un ensemble de frontières réalisées par l'auteur lui-même. Dans ce même écrit, il existe plusieurs thèmes

Le thème de l'attachement,

Le thème de ses capacités

Le thème du projet

Le thème de la vie (destinée, destin, être, …)

Le thème des animaux

Le thème de la musique Rap

Ces thèmes ne sont pas abordés de manière anarchique c'est-à-dire sans transition, liaison avec ce qui précède. Le thème du sport a été abordé dans le texte T1/TB. Il est donc repris au début de cet écrit comme une transition puisqu'il existe différents procédés de transition. Des transitions plus visibles avec des marquages de frontière par exemple typographiques avec essentiellement des points appuyés et/ou des majuscules, mais aussi des coordinations *car, et, mais*, ou encore l'emploi de groupes nominaux sujets avec le pronom personnel permettant de marquer la frontière : ma mère *elle*, mon père *lui*. Enfin, d'autres transitions se font selon une progression thématique spécifique abordée ci-dessous.

Le thème de l'attachement

L'auteur commence un propos sur le sport puis entame un propos sur la famille. Le passage de l'un à l'autre s'appuie sur l'idée d'attachement avec l'expression *comme si c'était toute ma vie*. Dire le rapport à la vie renvoie non pas à une activité mais à une passion puisque c'est le terme qu'il utilise en T1/TB ; d'ailleurs, il emploie les verbes du même champ associatif que le substantif passion avec *aimer* et *lier* en référence à ses parents. Ainsi, le propos d'une phrase sur le thème du sport est repris comme thème de la phrase suivante mais en lien avec le propos sur la famille et les parents.

Le propos sur les parents est repris comme thème de la phrase suivante mais en lien avec le propos sur le jugement. Dans une phrase, il fait effectivement référence à ce que les parents doivent apporter avec le verbe *devoir*, il enchaîne dans la phrase suivante sur le jugement avec le verbe *juger*. Sa phrase se termine sur un propos sur le temps *erreurs passées et présentes*, ce point l'amène à enchaîner sur un autre thème le temps du pardon. Ce thème sur le pardon se termine sur le propos de la tristesse de la famille. Il devient le thème suivant puisque l'auteur embraye sur la famille en développant un propos sur le ressenti : il commence par le frère qui a écrit sur la tristesse et sur le pardon que l'auteur a lu. Il poursuit sur l'autre frère. Il entame la référence à la mère puis au père.

Il marque enfin une rupture thématique lisible : marquage typographique avec le point avec une encre très appuyée et une absence de reprise de thème ou de propos dans la phrase suivante.

Le thème de ses capacités

Il commence une phrase sur le thème de la classe relais, ce thème l'engage vers celui du collège et le thème du collège l'amène à parler de ses difficultés scolaires. Ainsi, le thème des capacités se développe par un propos sur ces difficultés qui l'amène à aborder celui de ses capacités. Celui sur ses capacités l'amène au propos sur la difficulté de son vécu, il reprend effectivement le substantif *capacité* par le substantif *potentiel* mais ce propos l'amène à un propos sur les causes de ce potentiel verbes *lier, comprendre* d'un côté et de l'autre, le groupe nominal *le fait d'avoir enduré*. Il termine ce propos sur le verbe *comprendre*. Il le reprend avec le verbe *savoir* mais sur des causes plus précises avec le père. Dans ces causes, la mère et le père sont évoqués, il fait un marquage de frontière avec

un point et passe à un autre propos mais toujours sur les parents : le regard qu'il porte sur ses parents. Il passe à deux thèmes enchâssés : le thème des parents en même temps que la reprise du thème sur ses capacités traduites par le substantif *possibilités*

Je me dis que la vie (propos sur les parents) mais (la vie) ma offert plusieurs possibilités

J'ai été maltraité mais j'ai reçu quelque chose en retour

Le thème du projet

Il embraye donc par un enchâssement sur un autre thème. En effet, il n'y a pas de nouveau marquage typographique (ni ponctuation, ni majuscule). Le passage au thème du projet est déjà engagé en amont avec la réception de quelque chose mais peut être noté par la coordination *mais*, puis l'adverbe *alors* et l'emploi à deux reprises du verbe *avancer* qui marque le passage à un nouveau thème sans enchâssement avec le vécu difficile. L'un est utilisé aussitôt après le constituant *j'ai reçu quelque chose en retour* et l'autre est utilisé plus loin après un nouvel emploi de l'adverbe *alors*.

J'ai reçu quelque chose en retour alors je me dis qu'il faut que je tente ma chance avancer sans jamais regarder (…) alors il faut continuer à avancer

Après un marquage typographique avec un point, il poursuit le thème du projet sur un nouveau propos : celui sur le projet de pompier. Il se termine sur l'idée de surmonter les contraintes.

je vais y aller à fond peu importe les contraintes que ça m'imposera

Cette idée l'amène à développer dans la suite un autre propos qui se situe toujours dans la thématique du projet. Même s'il ne met pas de point, il commence par l'emploi d'une majuscule : il fait référence à un lieu, celui de la vieille entreprise ; cette référence se situe dans la thématique du projet parce qu'elle est en fait la traduction de la manière dont il surmonte les contraintes avec la référence aux oiseaux, l'emploi des verbes *planer, voler*, la phrase *comme si rien n'avait plus d'importance*, le groupe nominal *quelques instants de bonheur inoubliables*. Après ce groupe nominal, il retourne au thème générique du projet : d'un côté, il a évoqué le rêve et de l'autre, il revient à la réalité (*je reviens à la réalité*) et fait référence au projet avec le verbe *pouvoir*.

Tout ce que je peux faire, tout ce que je pourrais avoir.

De ce propos sur cette possibilité de faire et d'avoir, il retourne au propos sur les contraintes avec la locution adverbiale *sauf que*, propos qu'il fait suivre par le retour au thème générique sur le projet avec la coordination adversative mais et l'emploi du substantif *projet*.

Sauf que la vie est regorgée de détail (…) mais d'avoir été jusqu'au bout de votre projet

Il termine par les substantifs *persévérance* et *courage* et par un marquage typographique avec un point de ponctuation. La phrase suivante commence par le groupe nominal relationnel possessif *ma mère* et par le discours rapporté des paroles de sa mère montrant effectivement le changement de thème.

Le thème de la vie au sens d'existence, de destinée, d'aventure, de destin et d'être

Le thème se trouve défini dans la lecture et le repérage des idées car le début ne prend du sens que par la suite des idées/propos. Il commence sur la mère mais la référence à la mère est la référence au propos sur l'avenir : il rapporte les paroles tenues de sa mère qui l'engage vers un avenir : *un jour on partira*. Cette référence l'amène sur un autre propos : la réflexion sur sa situation actuelle. Il poursuit sur un propos qui va expliquer cette réflexion sur sa situation actuelle. Il rapporte un épisode de vie en faisant la chronologie des événements (la fratrie arrive chez les parents et voit leur mère sur le bord de la route qui leur explique l'état du père. Ils passent par le foyer et vont finalement chez la cousine et il termine en exposant les conséquences sur les droits de visites). Après avoir rapporté

cet épisode, la progression se fait par un raisonnement logique. Il passe des conséquences aux causes : est-il la cause ? En effet, s'il subit des conséquences, s'il est l'objet de ces conséquences, l'idée qui lui vient est de se questionner sur les causes et donc sur lui en tant que cause. Abordée la cause du point de vue d'une personne l'amène à aborder un autre propos à savoir la cause de départ/originelle : sa naissance. En effet, il a évoqué dans le même écrit quelques lignes plus haut que son père ne voulait pas d'enfant et qu'il a commencé à boire après leur naissance. Il termine son propos sur lui, les conséquences de cette situation sur son état par le substantif *problèmes*. Après un marquage typographique avec un point, il passe à un autre propos en restant sur le thème de la vie en tant qu'être : le non apitoiement. La transition s'explique de manière implicite par la réflexion de l'auteur sur son ressenti : *je ne vais pas m'apitoyer*. Autrement dit, l'énoncé qu'il a fait en amont peut lui laisser penser qu'il se plaint. L'énoncé suivant traduit l'idée de reprise en main de soi. Ce propos sur la reprise en main s'appuie sur la comparaison à d'autres, la projection dans l'avenir, le rapport au temps de vivre. Il marque une rupture avec le point et il fait une reprise de thème avec le réemploi du verbe *vivre* par un énoncé qui semble un énoncé de vérité générale sur le rapport vie/mort et la définition du verbe *vivre*.

Le thème des animaux

Après sa définition sur le verbe *vivre*, il marque une rupture typographique par un point. Il commence un nouveau sujet qu'il n'a pas encore abordé : les animaux. A première vue, il peut y avoir une rupture dans la continuité des idées mais il faut lire jusque la fin du propos sur les animaux pour saisir la transition avec le thème précédent. Il parle de la joie de vivre que lui procure le chien qu'il a chez lui. Par ailleurs, le thème des animaux développé au début reprend un thème évoqué précédemment celui sur les capacités et renvoie aussi à d'autres êtres vivants, il a abordé la vie, il l'étend donc à d'autres vies. Ainsi, ce morceau de texte n'est pas en rupture avec les thèmes précédents, il les élargit sur d'autres aspects. Il faut ici repérer le passage d'un propos sur les capacités des animaux à celui de la joie de vivre. La capacité est abordée à travers des verbes *être capable, pouvoir vivre, apprendre* (trois fois), groupe nominal *capacités physiques* et l'appui sur un exemple avec la référence à un saut pour un animal. Puis, l'auteur passe à un autre animal. Dans l'écriture, il n'y a pas de ponctuation mais il y a une majuscule et le propos commence par une locution présentative d'accroche *il y a longtemps* comme une phrase qui commence une histoire. Contrairement au propos précédent sur les capacités des animaux, ce propos fait référence à son vécu : il s'agit de ses chiens, chez lui. Il y a un lien avec le propos précédent puisqu'il parle des capacités de son chien (il chasse mieux qu'un chasseur, il a une vitesse incroyable).

Le thème de la musique Rap

Après le thème sur les animaux, il fait un marquage typographique qui pose une frontière : il pose un point, il commence son texte à la ligne suivante et par une majuscule. Il développe un propos sur la musique à partir d'un chanteur.

Second temps de travail : la proposition de ce repérage et son organisation à l'auteur

En R2, M soumet non seulement son travail de relecture à l'auteur mais aussi de mise en forme. En effet, M a tapé les textes de Bee Lee : elle lui présente donc l'écrit de Bee Lee sous une forme différente : la séparation est marquée par le fait que l'écrit devient plusieurs textes et M l'explique à Bee Lee. Ainsi, un travail sur le contenu narratif se réalise autrement dit une narration co-produite.

M présente ce qu'elle a fait

M fait référence au texte avec le groupe nominal possessif deuxième personne *tes textes*

M fait référence à son travail : verbe lire première personne du singulier + adverbe de manière attentivement, ce travail est répété trois fois (deux en R2M25 et une fois en R2M25

R2M25 : (…) alors tes textes je les ai lus attentivement je te l'ai dit l'autre jour je les ai lus attentivement (…)

R2M26 : et je les ai lus attentivement (…)

M aborde l'idée des thèmes de manière explicite et déictique en s'appuyant sur les pages qu'elle présente :

Elle met à part un texte avec l'adverbe *hormis* + démonstratif *celui-là*

M définit les textes de Bee Lee présentatif *il y a* à l'imparfait + groupe nominal de textes + relatif *qui* + verbe *être* à l'imparfait + adjectif *tous* + adjectif *ensemble*.

Elle termine cette définition par une intervention interrogative de rappel avec la locution interrogative simple *tu te souviens*.

Elle avance l'idée de thèmes : présentatif *il y a* à l'imparfait + substantif *thèmes*

R2M25 : (…) hormis celui là il y avait beaucoup de textes qui étaient tous ensemble tu te souviens ↑

R2B25 : ouais

R2M26 : et je les ai lus attentivement (…)

M énonce les thèmes

Enchaînement de manière générique : elle s'appuie sur les pages qu'elle montre : locution *tu vois*, démonstratifs ça et là, énoncé du substantif thème sans l'énoncé

Donne les thèmes : substantif *texte* + relatif *qui* + verbe *être* + énoncé du thème avec le substantif *foyer ;* déictique démonstratif *ici* + verbe *voir* première personne du singulier au passé composé + référence anaphorique *ça* + conjonction *comme* + substantif *projet*. En R2M32, la référence est déictique et anaphorique : démonstratif *là* + verbe *mettre en lien* première personne du singulier au passé composé et emploi de l'anaphorique *ça* + verbe *mettre* au passé composé première personne + participe passé mouvementé. En R2M38, démonstratif déictique *là* + verbe *mettre* au passé composé première personne + indication du thème.

R2M26 : (…) un texte qui était plutôt sur euh le foyer l'arrivée au foyer l'anniversaire au foyer

R2M31 : ici j'ai vu ça comme mon projet (…)

R2M32 : là c'est j'ai mis en lien avec ce que tu avais mis tu as écrit ça / donc j'ai mis mouvementé (…)

R2M 38: (…) je te propose le saut de puce

R2M40 : alors là j'ai mis mon chien (…)

Il y a co-construction

D'un côté, elle se pose comme lectrice et organisatrice : forme forte *moi* + première personne du singulier du verbe *trouver* au passé composé, présentatif *c'est* + forme forte première personne *moi* + relatif *qui* + verbe *faire* au passé composé, préposition *pour* + forme forte *moi* + verbe *se dire* première personne du singulier à l'imparfait, verbe *se dire* à l'imparfait première personne du singulier.

R2M26 : (…) et moi j'ai trouvé qu'il y avait des thèmes // (…) c'est moi qui est fait (…) moi j'ai trouvé (…) pour moi je me disais (…) je me disais

De l'autre, elle pose l'auteur comme pouvant modifier à travers ses interventions interrogatives : modal *pouvoir* deuxième personne du singulier au présent + infinitif *critiquer* + adverbe *bien sûr*, elle demande son avis avec l'intervention interrogative avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* deuxième personne du singulier au présent. Elle demande à deux reprises confirmation avec le verbe *dire* deuxième personne du singulier + complément personnel objet *me* + locution interrogative répétée deux fois. Elle emploie le modal *pouvoir* deuxième personne + verbe infinitif *changer*. Une intervention interrogative se

situe à la fin de la réplique sous forme verbale avec le verbe *laisser* au présent première personne du singulier

R2M26 : (…) c'est moi qui ai fait ça tu peux critiquer bien sûr (…) qu'est ce que tu en penses ↑

R2M27 : tu me dis hein ↑

R2M28 : tu me dis hein (…) ↑

R2M28 : (…) tu peux changer si cela ne te convient pas

R2M31 : (…) je laisse ↑

R2M32 : (…) qu'est-ce que tu en penses ↑

Elle pose aussi Bee Lee comme étant et restant l'auteur

Elle situe ce travail : présentatif *c'est* + négation *pas* + adjectif *définitif* + locution *au contraire* + démonstratif *cela* + verbe *être* au présent + groupe verbal *à discuter*. Elle fait une métaévaluation sur ce qui est en train de se faire : présentatif *c'est* + adjectif *important*. Elle confirme qu'il ne s'agit pas de ses textes : présentatif *c'est* au pluriel + groupe nominal possessif *tes textes*.

R2M28 : (…) c'est pas définitif au contraire cela est à discuter c'est important ce sont tes textes (…)

Elle indique l'organisation sur la forme et non sur le fond : verbe *enlever* au passé composé première personne + négation *ne rien* + locution interrogative *hein*

R2M30 : je n'ai rien enlevé hein ↑

Elle propose des choix : en R2M32 avec l'énumération avec la coordination *ou* + démonstratif *cela* + modal *pouvoir* + infinitif *être* + proposition avec la locution alternative *ou alors*. En R2M40, elle indique le thème avec un groupe nominal au singulier puis fait référence au pluriel mis par l'auteur, elle propose le choix avec la locution alternative *ou alors*, adversatif *mais* + modal *pouvoir* deuxième personne du singulier.

R2M32 : (…) ou cela peut être moment cela peut être autre chose que ce soit la vie on peut dire autre chose instant passage ↑ (…)

R2M33 : ou alors

R2M40 : alors là j'ai mis mon chien mais tu parles de plusieurs chiens alors là c'est mes chiens ou alors et comme tu as dit que celui là tu aimais mais tu peux mettre mes chiens

Elle fait une intervention interrogative au ressenti : démonstratif *cela* + verbe *choquer* avec complément personnel *te* + négation *pas* + explicitation du travail sur les thèmes

R2M39 : cela ne te choque pas que j'ai séparé les thèmes de tes textes et que je te propose ça ↑

Elle justifie ses choix

Elle évalue avec une modalisation : démonstratif *cela* + *pouvoir* à l'imparfait + verbe infinitif *être* + locution *pas mal*

R2M26 : (…) cela pouvait être pas mal

Elle démontre que cela existait déjà : présentatif *il y a* à l'imparfait + groupe nominal *un texte*

Elle explique : démonstratif *cela* + verbe *situer*

R2M26 : (…) et en plus cela situe

Conjonction *parce que* + présentatif *c'est* + référence à la pratique d'écriture de l'auteur avec les verbes *répéter et dire* + le groupe nominal *plusieurs fois*, conjonction *parce que* + référence à l'écrit de et par l'auteur avec le verbe *parler* deuxième personne du singulier + référence au thème. En R2M32, conjonction *parce que* + indication du contenu du texte avec la locution à l'intérieur + référence à l'écriture de l'auteur avec le verbe *dire* deuxième personne du singulier au présent. En R2M42, M annonce le thème et fait référence à l'écrit de l'auteur avec la conjonction *parce que* + locution de rappel *tu te souviens* + verbe *parler* deuxième personne du singulier au présent + référence au même thème.

R2M26 : (…) parce que c'est quelque chose que tu répètes plusieurs fois tu l'as dit plusieurs fois (…)

R2M31 : (…) parce que là (…) tu parles de ton projet

R2M32 : (…) j'ai mis mouvementé parce que à l'intérieur tu le dis (…)

R2M42 : (…) j'ai mis la musique parce que tu te souviens dans celui là tu parles de musique (…)

M explicite son cheminement : ce cheminement se fait par l'emploi successif des démonstratifs déictiques et des connecteurs *alors, après, et*, des verbes *tu parles, tu dis, tu vas*

R2M28 : alors là tu commences par le sport et après tu vas sur ta famille mes frères mes parents tu parles de ton père des cours en classe relais tu dis tes compétences et le lien avec ton père toujours un regard sur ta famille et là tu vas sur le futur et là après je me suis dit c'est à la fois un regard sur toi et sur ta famille

M explicite son raisonnement : GV (tu parles de) + adverbe conclusif + GV (je te propose)

R2M 38: (…) tu parles de la puce donc moi je te propose le saut de puce

Les réactions de Bee Lee

Réaction positive avec interventions positives avec le mot phrase *oui*

R2M26 : (…) qu'est ce que tu en penses ↑

R2B26 : ouais

(…)

R2M29 : c'est bon ↑

R2B29 : ouais

R2M30 : je n'ai rien enlevé hein ↑

R2B30 : oui

(…)

R2M31 : (…) je laisse ↑

R2B31 : ouais

(…)

R2M 38: donc ce sont les animaux et tu parles de la puce donc moi je te propose le saut de puce ↑

R2B38 : ouais

(…)

R2M40 : alors là j'ai mis mon chien mais tu parles de plusieurs chiens alors là c'est mes chiens ou alors et comme tu as dit que celui là tu aimais mais tu peux mettre mes chiens ↑

R2B40 : ouais

R2M41 : tu préfères mes chiens ↑

R2B41 : ouais

(…)

R2M42 : d'accord / ensuite bah ensuite j'ai mis la musique parce que tu te souviens dans celui là tu parles de musique ça te convient ça te va ↑

R2B42 : oui

Intervention évaluative avec le présentatif *c'est* + adverbe *bon*

R2M27 : tu me dis hein ↑

R2B27 : non c'est bon

R2B28 : (…) tu peux changer si cela ne te convient pas ↑

R2B28 : non c'est bon

Intervention modal puis intervention positive : modalité du non savoir puis suite aux propositions de M, intervention positive avec le mot phrase *ouais*.

R2M32 : là c'est j'ai mis en lien avec ce que tu avais mis tu as écrit ça / donc j'ai mis mouvementé parce que à l'intérieur tu le dis à nouveau ou cela peut être moment cela peut être autre chose que ce soit la vie on peut dire autre chose instant passage qu'est ce que tu en penses ↑

R2B32 : je sais pas

R2M33 : ou alors on reprend ça aujourd'hui cela a été on va dire mouvementé // qu'est ce que tu en penses ↑

R2B33 : ouais

R2M34 : ouais ↑

Intervention négative + locution *ça va*

R2M39 : cela ne te choque pas que j'ai séparé les thèmes de tes textes et que je te propose ça ↑

R2B 39: non non ça va

Temps intermédiaire : écriture par l'auteur / lecture avec repérage des thèmes sans l'auteur

Dans le troisième moment d'écriture, Bee Lee donne deux types d'écrit : un écrit de 3 pages recto-verso et un texte avec un titre. Un travail de repérage des thèmes se fait alors sur l'écrit de trois pages. Ce dernier écrit comporte des marques différentes par rapport aux premiers. Il a les marques d'une narration conversationnelle : il emploie des formes orales conversationnelles de passage d'un thème à un autre *à part ça, tiens* et il aborde successivement différents thèmes et en même temps, les mêmes thèmes à la fois que ceux qui ont été abordés dans les écrits précédemment étudiés mais en plus, que ceux qu'il aborde dans ce troisième moment d'écriture autrement dit, des thèmes sont récurrents dans cet écrit. Il y a ici une narration moins monologale que les autres par rapport à M. Il faut noter que le rapprochement avec M est notable par deux bises et par le fait qu'elle lui a apporté des documents sur le parkour qu'il a appréciés puisqu'il l'a manifesté par un remerciement et des mots exclamatifs : *ouah trop cool*. Ce troisième moment d'écriture n'a pas été réalisé le même jour : Bee Lee a écrit sur plusieurs mêmes thèmes à des jours différents ; l'analyse sera faite plus loin, mais cet aspect est noté ici pour marquer l'idée qu'il n'a pas une difficulté quant à la progression thématique puique bien qu'il n'ait pas noté les dates, le temps différent est repérable par des marquages déictiques à l'intérieur des textes et typographiques.

La classe relais

Ce petit écrit sur la classe relais fait neuf lignes sur un cahier grand format. Il commence avec une majuscule et le texte suivant commence à la ligne après avoir sauté une ligne. Le thème est annoncé avec le groupe nominal *classe relais* utilisé en début de phrase du début du texte.

Le thème du foyer

Le changement de thème est annoncé par une phrase d'entrée : *à part ça*. Il fait référence à une situation de sa mère : prendre un appartement. La progression thématique se fait de la manière suivante :

Propos sur l'appartement / propos sur la juge : transition faite avec l'adversatif *mais cela dépend*

Propos sur la juge / propos sur le PEAD : transition faite avec *c'est elle qui décide*

Propos sur le PEAD / propos sur le Foyer : par implicite car PEAD signifie placement à domicile et donc laisse entendre ne plus être placé au foyer.

Ensuite, il enchaîne sur le foyer : avec un propos sur ce qu'on a et un autre sur ce qu'est le foyer.

La classe relais

Il fait une rupture thématique et retourne au thème de la classe relais : cette rupture est marquée par un point typographique et une exclamation *tiens* et par la reprise du thème précédent avec le groupe nominal *classe relais*. Il développe ce thème sur dix huit lignes (cahier grand format avec une marge) puis revient au thème du foyer.

Le foyer

Il commence un énoncé sur le foyer après un point et par une majuscule au groupe nominal *au foyer* qui permet ainsi de situer dans quel thème le lecteur se trouve. Il termine onze lignes plus loin son énoncé par un point et le groupe nominal *au foyer*.

La classe relais

Il reprend son énoncé sur la classe relais avec une majuscule et le groupe nominal *à la classe relais* qui permet de situer le thème de son énoncé. Il développe cet énoncé sur vingt huit lignes. Dans cet énoncé, il aborde effectivement plusieurs propos : la fresque mais aussi ce que l'artiste lui a dit et les leçons qu'il en retire. Il termine par une ponctuation : un point.

Propos de transition

De la classe relais, il passe aux vacances. Même s'il n'y a pas de marque énonciative montrant qu'il parle du foyer et de marque typographique de transition, avec ce qui précède. Dès lors qu'il parle de la classe relais, elle se situe dans le temps implicite d'avant les vacances puisque la classe relais se termine avant les vacances de février et qu'il a évoqué cette date. D'ailleurs, quelques lignes plus loin, il fait ce lien : c'est bientôt les vacances et la classe relais touche à sa fin. Il termine ce propos sur une idée : verbe *m'entraîner*. Ce verbe est repris comme thème dans la phrase suivante à travers le thème du sport.

Deux propos

Dans ce même passage sans marqueur typographique, l'auteur évoque deux thèmes différents : le sport et les vacances. Le thème du sport est évoqué à travers le substantif *gym.* Le thème des vacances est repris à travers le substantif *vacances.*

Le foyer

Par métonymie, l'auteur parle du foyer. Il regarde par la fenêtre de sa chambre au foyer. Ce thème est abordé après un marquage typographique avec un point et une majuscule.

La classe relais

Ce thème est évoqué après un marquage typographique avec un point et une majuscule et par un marquage lexical avec le substantif *classe*.

Le sport

L'auteur enchaîne sur le thème du sport après un marquage typographique et avec une majuscule mais aussi lexical puisque le dernier mot est la fin et l'idée du début sur le sport est la mort avec le groupe verbal *faillir mourir*. Il y a reprise de ce thème avec le verbe *entraîner*. Il développe ce thème du sport. Il le commence en évoquant le type de sport avec son nom *free running* et le termine par une autre appellation *parkour*.

La classe relais

Après un point et une majuscule, l'auteur commence le thème de la classe relais, groupe nominal *classe relais* se situe dans la première phrase, il développe ce thème sur treize lignes.

Le placement

Le thème du placement est repris de manière métonymique à travers l'idée de suivi par le juge et de durée. Il est abordé après un point et avec une majuscule. Ce thème reprend deux idées développées dans d'autres textes du premier et second moment d'écriture : la juge et la naissance.

Le sport

Le thème du sport est repris suivant deux propos : le handicap et l'entraînement. Il est abordé après un point et avec une majuscule. Le passage du thème précédent à ce thème se

comprend dans la lecture de l'ensemble : dans un texte du second moment d'écriture, il a évoqué le non-apitoiement, la comparaison à d'autres. Il reprend ce thème en se comparant aux personnes handicapées, en fauteuil roulant. Il fait une phrase de transition précisant son incapacité à l'être et passe ainsi au thème du sport en passant du verbe cloîtrer dans un fauteuil au verbe bouger.

Quatrième temps : co-construction avec la proposition de ce repérage et son organisation à l'auteur

M propose de rassembler certains thèmes abordés dans le troisième moment d'écriture dans d'autres textes existant avec le troisième moment de travail de la narration sur le contenu qui porte sur les thèmes du foyer, de la classe relais, du sport.

M rappelle le travail fait dans la rencontre R2

Déictique personnel *on* = nous + verbe *voir* au plus-que-parfait + anaphorique démonstratif *ça* + groupe nominal temporel déictique faisant référence à R2 *l'autre fois*.

R3M48 : donc aussi on avait vu ça l'autre fois // (…)

Conjonction *comme* + groupe nominal déictique faisant référence à R2 *l'autre fois*.

R3M49 : comme l'autre fois

Référence au travail sur les thèmes : en référence au mode d'écriture de Bee Lee avec la locution adverbiale *à la suite* et la locution adverbiale *tout à la suite*, M évoque ce travail par thèmes avec le groupe verbal *mettre* + groupe complément *par thème*

R3M48 : (…) tu as écrit les derniers tu as mis à la suite tout à la suite hein

R3M49 : moi je te propose en fait de mettre par thème (…)

M propose de rassembler les thèmes

Le thème du sport avec la locution *par exemple* + référence déictique avec comme déterminant démonstratif *cette* et l'adverbe démonstratif *là* dans le groupe nominal *cette partie-là*

R3M50 : par exemple je te propose de mettre cette partie là qui est dans un autre texte qui existe déjà dans le texte parkourir

Le thème de la classe relais : M fait référence à deux reprises à l'écrit du troisième moment avec le verbe *écrire* au passé composé + groupe nominal *plusieurs choses* ; M indique sa proposition avec le verbe *rassembler* + groupe exprimant la totalité *tout ce que tu as écrit*

R3M53 : alors aussi tu as écrit plusieurs choses sur la classe relais tu as écrit à plusieurs endroits et tu as écrit ce que tu faisais au jour le jour et moi je te propose de rassembler tout ce que tu as écrit sur la classe relais (…)

Le thème du foyer : le thème du foyer est évoqué de manière déictique démonstratif *ce* + déictique démonstratif *là* et par un constat avec la locution du coup et le présentatif *il y a* au conditionnel + locution *tout ça* exprimant le reste des éléments sur le foyer

R3M 55: alors du coup dans ce texte là il y aurait tout ça

Co-construction

M se pose comme étant celle qui propose : forme forte première personne du singulier *moi* + verbe *proposer* au présent première personne du singulier

R3M49 : moi je te propose (…)

R3M50 : (…) je te propose (…)

R3M51 : (…) moi je te propose (…)

De l'autre et dans le même temps, elle pose l'auteur comme partenaire avec le complément personnel *te* et comme pouvant modifier à travers ses interventions interrogatives :

Question avec l'expression *cela te convient*

R3M49 : (…) cela te convient ↑

Locution demandant confirmation sous forme d'hypothèse, sous forme interrogative

R3M52 : si tu es d'accord ↑

R3M 55: (…) t'es d'accord ↑

Modal *pouvoir* deuxième personne du singulier au présent + verbe infinitif *dire* + négation *non*

R3M 55: (…) tu peux dire non

Locution *ça te va*

R3M54 : ça te va ↑

M demande à l'auteur de réaliser une activité : présentatif *c'est* au conditionnel + adverbe évaluatif *mieux* + que + verbe *lire* deuxième personne du singulier + explication de cette demande indirecte en R3M50 et en R3M52

R3M50 : (…) ce serait mieux que tu lises pour savoir si tu es d'accord

R3M52 : mais ce serait mieux que tu le lises avant pour savoir si tu es d'accord

Réaction de l'auteur

Intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*

R3M54 : ça te va ↑

R3B54 : ouais

R3M 55: alors du coup dans ce texte là il y aurait tout ça t'es d'accord tu peux dire non ↑

R3B55 : ouais

Suite à une proposition de M, intervention réactive négative et initiative avec le verbe *comprendre* première personne du singulier + négation *pas* puis suite à sa lecture, intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* et évaluative avec l'expression *ça le fait*.

R3B 50: hm je comprends pas

R3B 52: hm (il lit) ouais ça le fait

Synthèse sur le mode de narration pour Bee Lee : spécificités

En première instance, le mode de narration est un mode monologal : il écrit seul. Toutefois, il faut ajouter deux points. Le premier est qu'il écrit encouragé par son frère. Le second concerne le travail de M sur les textes de l'auteur. Compte tenu de la manière de raconter des thèmes sans frontières et avec reprises, il apparaît nécessaire de délimiter et classer ces thèmes ; de ce fait, la narration devient une narration co-construite. M propose à Bee Lee la manière dont elle comprend et lit ses textes.

La nature de l'autofiction

La référentialité en première écriture

Ses textes comportent plusieurs marques référentielles :

il cite son prénom et son nom à plusieurs endroits (T1/TC et T2/ TA),

il donne le chiffre des frères constituant sa fratrie.

il cite les prénoms de ses frères dans T1/ TB et de l'un d'eux en T2/ TA.

il donne son âge,

il donne sa date de naissance et son lieu de naissance,

il donne le nom de ses deux chiens,

il donne le lieu de sa ville,

il donne le nom de plusieurs foyers et des services sociaux.

Il se situe aussi dans un espace

Un espace national et un espace socio-politique : une société précise puisqu'il fait référence à l'homme politique qui dirige le pays dans lequel il vit dans T3/TA,

Un foyer dans lequel il vit : il fait référence au foyer et à l'école

Il se situe aussi dans un temps :

Le temps de l'écriture avec les adverbes *aujourd'hui* utilisés à plusieurs reprises,

Le temps du foyer en T3/TC,

Le temps passé et présent avec sa famille et ses projets dans plusieurs textes

Sans fictionnalisation du nom et du prénom, il s'agit de textes autobiographiques. Après la révision, avec un nom et un prénom fictionnalisés, il s'agit d'autofiction biographique. Toutefois, une question se pose : à quels textes, cela s'applique ?

Qui et où est Je

Je = l'auteur

Un Je qui fait un récit

Il y a à distinguer un *je* qui fait le récit de sa vie et le récit dont l'auteur parle.

Je auteur se présente par sa date de naissance.

T1/ TB Je suis né en 1995,

Dans T1/ TC, *je* auteur se nomme : verbe *s'appeler* première personne du singulier

T1/ TC Salut je m'appelle (Prénom et Nom) oui et si j'écris

La distinction entre le *je* qui raconte et le *je* à qui arrive différents événements se retrouve dans une phrase où le *Je* narrateur-auteur fait un commentaire sur le *je* passé, personnage :

Incise dans la narration d'un énoncé à l'imparfait avec le verbe *croire* au présent de l'indicatif.

T1/ TB car j'avais je crois (…)

Juxtaposition d'un énoncé au passé se terminant sur les anniversaires au foyer avec un énoncé récapitulatif par l'expression de la durée qui peut être fait par le *je* narrateur-auteur

T1/TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus à espérer que ma mère puisse acheter un appartement histoire de vivre enfin dans la tranquillité, à espérer de vivre heureux.

L'emploi de certains verbes permet de saisir la présence du *je* auteur

Dans un énoncé sur le sport, *Je* auteur fait des commentaires : modalité *pouvoir* + négation *pas* + adverbe *vraiment* + verbe infinitif *expliquer*.

T2/ TA Je peux pas vraiment l'expliquer

Le verbe *dire* au futur peut être synonyme du verbe *écrire*,

T2/ TA Jim, mon frère aîné, je dirai (…)

Modal *vouloir* première personne du singulier au présent et verbe infinitif *dire*

T3/TC La plupart du temps au foyer, je veux dire tout le temps, (…)

Autre présence du *je* auteur avec l'emploi de certaines interjections *bah oui !*, mot négatif *non* mis entre deux virgules, pose un *je* auteur à côté d'un autre *je* à qui arrive les événements

T2/ TA Bah oui ! J'ai quelque petit problème à tenir en classe dû au fait que j'ai besoin de bouger, je ne suis pas hyperactif, non, c'est juste que c'est moi, c'est comme ça, je peux pas faire autrement.

Cet énoncé pourrait être reformulé par

⇒ moi qui écris, j'ai (…) et j'écris que je ne suis pas hyperactif.

La présence du *je* auteur se situe aussi dans l'adresse aux destinataires

Il s'adresse à un *vous* pluriel avec le verbe infinitif *dire* synonyme d'écrire et le verbe *expliquer* au futur proche annonçant l'écrit

T2/ TA vous comprenez ce que je veux dire

T2/ TC Je vais vous expliquer ça avec plus de détails.

Je auteur fait référence à son récit dans un énoncé métanarratif :

T1/ TC si j'écris

Je auteur se rappelle au moment où il écrit

T3/TA Et je me rappelle de ces moments (…)

Coïncidence entre le Je auteur et le Je qui vit

C'est *je* auteur qui explique un état de *Je* qui aime le sport

T2/ TA je suis un vrai drogué de l'adrénAline

⇒ au moment où j'écris je suis aussi un vrai drogué de l'adrénAline

T2/ TA Je ressent toujours le besoin de bouger, de me dépenser.

⇒ je ressens, même quand j'écris, le besoin de bouger, de me dépenser

T2/ TC Et là, tout me tombe dessus, un tas de chose, je n'aurais jamais dû naître. Pourquoi je suis là aujourd'hui.

Sa question est une question qui se situe avant un énoncé faisant état d'une réflexion. La question qu'il formule peut être alors une question qu'il pose dans son texte en même temps qu'il se pose tous les jours.

T3/TB Et comme pour l'instant on n'en est qu'au croquis, la fin paraît être loin. Mais je pense que cela va aller vite.

⇒ Je le pense aussi au moment où je l'écris

T3/TB On a commencé avec un artiste et je sens que je vais apprendre des trucs.

⇒ Je le sens encore au moment où je l'écris

T3/TB En fait, j'ai beaucoup de maîtrise ; alors que j'avais pas trop confiance en moi, je me rends compte que comme toute chose

⇒ Je me rends compte encore au moment où je l'écris que

T3/TC J'ai vraiment hâte de me casser d'ici.

⇒ Encore au moment où je l'écris

T3/TC Je vais essayer de ne pas trop forcer.

⇒ C'est je qui conseille à je

T2/ TA Ma mère, elle, je sais pas trop comment

⇒ Je sais pas trop, moi qui écris et qui vis,

Non-coïncidence entre Je auteur et Je futur

Un *je* futur

T2/ TA je serai forcément déçu et que j'aurai la haine envers tout le monde (à) un moment ou (à) un autre pour telle ou telle chose et là je me dirais

Je qui écrit et *je* qui vit

T3/TC Au point où j'en suis, j'essaie d'éviter de me poser la question.

Il évite dans la vie mais pas dans l'écrit

T1/ TC à tous ceux qui se reconnaissent dans mes textes dans ce texte j'exprime ma colère et ma rage que je transporte tous les jours

Il exprime dans ce texte, en tant qu'auteur, sa colère et sa rage qu'il transporte dans la vie de tous les jours pendant lesquels il ne fait pas qu'écrire.

Je # de Bee Lee auteur ou personnage

A plusieurs reprises, l'auteur utilise le pronom personnel *je* ; il le place après une adresse à un destinataire pour lequel il emploie le *vous* et qu'il fait parler avec la modalité déontique *il faut* au futur + verbe infinitif *dire*. Il manque ici les guillemets puisqu'il rapporte le discours de ce destinataire.

T2/ TA c'est pas quand vous aurez 50 ans qu'il faudra dire je regrette toutes les décisions que j'ai prises dans ma vie.

Dans T2/TC, il rapporte un propos au discours direct de personnes qu'il désigne par le groupe nominal *la plupart des gens*.

T2/ TC la plupart des gens se disent « je n'ai pas hâte de mourir ou non je veux vivre le plus longtemps possible »

Qui est tu ?

Tu = Je auteur

Dans T1/ TC, *tu* renvoie à *je*. Il parle de lui puisqu'il choisit le modal *vouloir* et non le modal *croire*, il apparaît difficile d'utiliser la première personne ; cette utilisation ne serait pas poétique et les possessifs des groupes nominaux qui se situent dans la suite sont des possessifs de première personne du singulier.

Il n'écrit pas : Je me dis comment veux-je. Il ne choisit pas : Je me dis comment puis-je croire

T1/ TC je me dis comment veux-tu croire en Dieu alors que ma mère pleure et que mon père picole.

Tu = non l'auteur mais le personnage

Il rapporte les propos qui lui ont été tenus au discours direct

T2/ TB ils me disent : « oui mais tu sais pompier ça demande beaucoup de discipline ».

T3/TB Ce gars m'a dit : « il y a un moment dans ta vie où il faut savoir dire merde aux choses qui t'empêchent de réaliser ce que tu désires le plus au monde, ton rêve ».

Si dans l'énoncé ci-dessus, *tu* est *je* alors la suite de l'énoncé de ce même texte qui comporte un *tu* peut aussi par proximité être *je*

T3/TB Car tu ne peux pas vivre, te lever tous les matins pour aller faire un boulot que tu n'aimes pas ou vivre avec n'importe quelle autre contrainte, il te reste toujours un espoir.

De même, dans le même texte sur la classe relais, le *tu* est aussi *je* car c'est lui qui fait plein de choses. La phrase pourrait d'ailleurs être poursuivie c'est-à-dire sans point.

T3/TB Ça me rend un peu triste de devoir quitter la classe relais parce que les profs que j'ai là-bas sont différents des professeurs ordinaires. Tu fais plein de choses différentes quand t'es en classe relais.

Tu est *je* lorsque *je* explique le fonctionnement du foyer dans lequel il est

T3/TC à part ça, le foyer, t'as pas le droit de sortir tout seul, tu dois te coucher à neuf heures le soir, t'as pas le droit de regarder la télé avant dix huit heures, tu peux pas monter le son de ta sono à bloc sinon les éducs coupent le courant.

Tu # je

Bee Lee emploie un *tu* générique pour parler de la musique Rap.

T2/ TF Alors que quand tu fais du rap, c'est la rue que tu es censé représenté

Tu est différent de *je* : c'est *tu* qui ne doit pas venir faire chier *je*, c'est *je* qui peut cambrioler

T3/TA ne viens pas me faire chier sinon tu risques d'y perdre tes dents de devant ! (…) Alors ne me montres pas que tu as du blé sinon je pourrai être tenté de te cambrioler.

Qui est nous ?

Nous = Je personnage + les autres

Je se situe aussi dans le *nous* : le *nous* fait référence à *je* et aussi sa famille dont il fait l'énumération avec les substantifs *frère* et *mère*

T1/TB il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère. (…) il nous propose d'aller dans un appartement d'urgence donc on dit pas de problème. (…) on nous dit que notre père est retourné nous on retourne en appartement

Nous = Je personnage + le frère

A la fin du texte, Bee Lee fait un énoncé récapitulatif sur le vécu par la durée. Il poursuit un énoncé dans lequel il emploie le pronom personnel *nous*. Ce *nous* est le *je* personnage et sa fratrie puisqu'il en a parlé plus haut mais c'est aussi le *je* auteur qui récapitule.

T1/ TB 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus à espérer que ma mère puisse acheter un appartement histoire de vivre enfin dans la tranquillité, à espérer de vivre heureux. Certains interprètent la vie comme une chance oui mais sauf pour certains la vie est une souffrance car nous ne sommes pas tous de la même façon il a les pauvres, les riches et ceux qui sont entre les deux.

Dans le texte T1/TC, le *nous* comporte alors une autre épaisseur, il fait référence aux frères et donc aussi à *je*. D'ailleurs, l'idée de méchanceté est utilisée dans un texte de Jim.

T1/ TC pourtant on essaie d'avancer malgré nos larmes et nos peines qui coulent dans nos veines, à cause de tous ces problèmes et cette haine qui nous assombrit chaque jour qui nous rend méchant

Ainsi, en T3/TA, le *nous* est bien *je* et le frère qui reprend l'idée de méchanceté et qui se distingue des gens, substantif qui se trouve en amont.

T3/TA Car la plupart des gens qui ont eu le même genre de vécu, qui ont connu le manque de fric et qui ont enduré des patates de leur père alcoolisé sont comme nous, quelqu'un de méchant, à ne pas fréquenter parce que cela nous rend comme ça.

Enfin, en T3/TC, Bee Lee fait référence au foyer dans lequel il se trouve avec son frère : *nous* est alors *je* et le frère.

T3/TC Ce serait génial qu'on puisse décompresser, sortir, quitter ce foyer qui nous bloque.

Nous = je en tant qu'humain + les autres

Je est aussi dans le *nous* mais il est différent de celui qui se trouve ci-dessus, il renvoie à l'humain puisque Bee Lee fait une comparaison avec les animaux.

T2/ TD Je suis fasciné par les animaux, ils sont capables de faire des choses que nous ne pourrons jamais réaliser. Nous, nous apprenons à marcher

Nous = la famille

Nous est un emploi générique pour dire la famille : frère, mère et père. En effet, dans ce texte, il raconte les chiens et un épisode avec le père. Le *nous* est global.

T2/ TE Il nous a plusieurs fois ramené des lapins.

Nous = je + les autres en classe relais

En T3/TB, le *nous* fait référence aux jeunes de la classe relais car il ne fait référence à un artiste que dans ce texte.

T3/TB L'artiste nous a prouvé qu'avec pas beaucoup de moyens, on pouvait accomplir de grandes choses.

Qui est on ?

On = je, ma fratrie et ma mère

Dans T1/TB, il y a plusieurs *on* : on = je, ma fratrie et ma mère, *on* = ma fratrie et moi.

Le premier et le second *on* dans le texte T1/TB font référence à la fratrie, lui et sa mère. L'analyse du co-texte dans lequel se trouve le pronom personnel première personne du pluriel que Bee Lee explicite par le groupe nominal dans lequel se trouve la fratrie, lui et la mère permet de les déterminer comme étant *nous sans le père*.

On sait pas pourquoi il commençait à nous battre, moi, mes frères et ma mère. (…) Ça a duré des années. Alors à 11 ans, ma mère s'est dit, faut que ça s'arrête et là on est allé

Les *on* dans les phrases au début *on allait dormir chez des amies* et *on allait pas passer notre vie à dormir chez des amies* alors *on dit aux services* renvoient à un *on* pluriel puisque l'auteur précise la réaction des services sociaux : proposition d'un appartement d'urgence. Cette proposition ne peut pas être faite à la fratrie seule mais à la mère et ses enfants.

Le *on* dans la phrase *nous on retourne en appartement* peut être reformulé par *nous tous* puisqu'il a été noté plus haut que la mère aussi allait en appartement d'urgence.

En T2/TC, le *on* est la fratrie et la mère puisque l'auteur raconte que lorsque la fratrie est arrivée, la mère les attendait à l'extérieur.

T2/ TC Ça s'est arrangé pour la journée : on est allé chez notre cousine.

Mes frères et moi

On a *la possibilité de rentrer* = 1. comme il fait référence à son placement et que M sait que les frères ont aussi été placés, cela signifie que l'ensemble de la fratrie a la possibilité de rentrer. 2. dans la phrase suivante, il explicite ce *on* par le groupe nominal placé en apposition.

Donc moi et mes frères on rentre à la maison et là on se dit génial, on va enfin pouvoir vivre une vie paisible et heureuse erreur

Dans les phrases suivantes, c'est l'ensemble de la fratrie qui parle : le co-texte le détermine avec l'emploi du groupe nominal subjectif *panard total*, et le verbe *profiter* mis en lien avec le pronom personnel sujet de première personne de la phrase suivante exposant ce qu'il fait : il déballe ses affaires, il sort sa planche car il a une passion.

donc on dit pas de problème. Quand on est rentré on s'est dit oui tranquille le panard total alors on en profite

Les *on* de la phrase suivante renvoie à la fratrie car dans la même phrase, il y a le groupe nominal faisant référence au sujet mère.

on nous dit que notre père est retourné en cure et qi'l va mieux on n'y croit pas vraiment mais notre mère (…) on accepte

L'auteur explicite le *on* avec le groupe nominal en apposition

T3/TC Je sais que c'est moi et mes frères qui avons pris la responsabilité d'aller en foyer mais si on ne l'avait pas fait,

et mes frères, quelques potes et moi, on était allés

On = la famille

T3/TA Et je me rappelle de ces moments où on n'avait rien à bouffer

On indéfini

T1/TB on aurait dit

T1/TB on nous dit que notre père est retourné

T1/TB on me dit

On = je + mon frère

Avec le texte T1/TB dans lequel se trouve le *on* = l'ensemble de la fratrie, le *on* de T1/TC renvoie à un *je* + ma fratrie.

T1/ TC pourtant on essaie d'avancer malgré nos larmes et nos peines qui coulent dans nos veines

L'auteur explicite le *on* avec le groupe nominal en apposition

T2/ TA moi et mon frère on est né

Le *on* de T3/TC est à la fois je et le frère et à la fois un *on* générique dans lequel il se situe. La référence au frère se fait dans l'intertextualité puisque le frère écrit aussi sur l'état et sa politique. Par ailleurs, il parle de se faire choper et tous les deux ont commis des vols.

T3/TA On est tous les deux nés dans le même monde et arrivés à l'âge de l'adolescence, on a tout de suite eu les mêmes ambitions : créer une révolution contre l'État et sa politique ! Alors, pour mieux les faire chier, on se fait un nom dans le monde du trafic. Jusqu'à maintenant, on ne sait jamais fait choper.

Si l'auteur regarde où on est, il regarde le foyer puisqu'il écrit au foyer : il regarde où lui et son frère sont

T2/ TC Ma mère m'a dit un jour, lorsque j'étais encore tout petit : « un jour, on partira, on s'en ira » mais aujourd'hui, je regarde où on est

On = je + mes parents

juxtaposition de *je* et *eux* faisant référence aux parents

T2/ TA C'est grâce à eux que je suis là aujourd'hui, c'est vrai. On est lié

On ≠ je

Je et *on* dans le même co-texte

T2/ TA on apprend à pardonner mais je ne me sens pas encore prêt à leur pardonner

On indéfini : forme impersonnelle ou personnelle

T2/ TB On dirait qu'ils ne me croient pas

On = je

Un passage du texte de T2/TB pourrait être reformulé à la première personne du singulier car il s'agit du texte sur le projet de l'auteur qui commence par un *je* explicite et qui se termine par un *on*. Ce *on* apparaît comme un discours intérieur, il se trouve dans une phrase avec les verbes *je regarde, je pense, je sais, je me dis*. Employé le *on* atténue la plainte ; d'ailleurs, dans le texte suivant T2/ TC, l'auteur dit qu'il ne doit pas s'apitoyer ou se plaindre. De plus, il emploie d'autres marques de personne : deuxième personne du pluriel avec le pronom personnel sujet *vous* et de première personne du pluriel avec le possessif *notre*.

T2/ TB on ne peut pas faire ce qu'on veut ou obtenir ce qu'on désire en claquant des doigts. On doit faire des choix, chose qu'on apprécie pas forcément, pour obtenir ce qu'on veut mais après ce ne sont pas les efforts que vous avez faits qui comptent, c'est d'avoir été jusqu'au bout de notre projet, c'est ce qui s'appelle de la persévérance et du courage.

⇒ je ne peux pas faire ce que je veux ou obtenir ce que je désire en claquant des doigts. Je dois faire des choix, chose que j'apprécie pas forcément, pour obtenir ce que je veux mais après ce ne sont pas les efforts que j'ai fait qui comptent, c'est d'avoir été jusqu'au bout de mon projet, c'est ce qui s'appelle de la persévérance et du courage

En T2/TC, *on* est *je* car cela peut être reformulé par je vais dire = écrire.

T2/ TC Aujourd'hui, cela a été, on va dire « mouvementé »

On = je + les autres

L'auteur parle de la classe relais

T3/TB On a commencé à faire les croquis. on n'en est qu'au croquis on commencera à prendre On a peint deux grandes plaques sur lesquelles on va bomber notre fresque. On a recouvert un peu les alentours pour éviter que la peinture se propage dans toute la pièce. On n'avance pas très vite pour l'instant mais on avance à notre rythme. On a commencé avec un artiste On avance. Aujourd'hui, on a commencé L'artiste nous a prouvé qu'avec pas beaucoup de moyens, on pouvait accomplir de grandes choses. On finira le reste

On = je ou la mère

En T2/TC, qui est ce *on* que l'auteur emploie. Il semble qu'il y ait deux interprétations possibles

> *T2/ TC Ça vaut pas le coup de vivre dans la douleur quand on pourrait vivre tout simplement. On peut avoir l'impression que le temps passe lentement alors qu'il s'arrête pas mais je me demande pourquoi*

S'agit-il de l'auteur ? Cette question se pose parce qu'il l'emploie dans une phrase dans laquelle il emploie *je* et après une autre dans laquelle il a employé le *je*.

> *Mais je vais pas non plus m'apitoyer sur mon sort, il y en a plein d'autres dans mon cas ou pour d'autres, c'est beaucoup plus grave. Un jour, quand tout ça sera fini, j'espère que je rattraperai le temps perdu. D'ici là, je vais continuer à vivre et à profiter de ma jeunesse parce qu'on vit qu'une fois.*

Et aussi parce que cette phrase rapporte deux idées qu'il a déjà évoquées sur le temps qui passe en référence à ses anniversaires en T1/TB, thématique du temps qu'il travaille tout au long de ses textes. Le point qui sépare alors la phrase pourrait alors être remplacé par une conjonction *parce que*. C'est d'ailleurs avec ses idées sur le temps que la reformulation du texte avec le pronom personnel *je* ne convient pas car l'auteur n'a pas l'impression que le temps passe lentement.

⇒ Parce que ça vaut pas le coup de vivre dans la douleur quand je pourrais vivre tout simplement. Je peux avoir l'impression que le temps passe lentement alors qu'il s'arrête pas

Ne s'agit-il pas alors d'un on = la mère et la fratrie ? En effet, il s'agit d'un texte qui commence sur une phrase de la mère et d'un commentaire de l'auteur sur cette phrase. Il poursuit son texte sur un événement avec le père et la mère.

⇒ Ça vaut pas le coup de vivre dans la douleur quand on pourrait vivre, mes frères et moi et ma mère tout simplement.

Le second *on* ne serait-il pas *on* = la mère ?

⇒ ma mère peut avoir l'impression que le temps passe lentement alors qu'il s'arrête pas mais je me demande pourquoi

En effet, le texte de Bee Lee parle de sa naissance.

Quelle autofiction ?

Un fonctionnement spécifique à chaque écrit

Les premiers écrits

T1/TC Une autofiction biographique adressée

Bee Lee écrit douze textes. Chacun a un fonctionnement spécifique : dans les douze textes, il y en a deux qui ne sont pas autobiographiques à savoir le petit récit inventé et le texte intitulé *révolution*. Ainsi, T1/ TC, comme évoqué plus haut, est un récit qui s'appuie sur un schéma narratif de résilience. Dès lors qu'il est fictionnalisé, c'est-à-dire sans le prénom par lequel il commence, il devient une autofiction biographique avec ceci de particulier que ce texte est d'emblée adressé à un lecteur dans le titre, que Bee Lee met à ce texte lorsqu'il l'écrit (c'est-à-dire avant la révision), et à trois reprises dans le texte. Ainsi, ce texte biographique avant d'être une autofiction est un texte qui se pose comme une ressource biographique pour d'autres personnes.

Son texte est un texte adressé : présentatif *c'est* + préposition *pour*. Ce texte est un texte adressé à des personnes qui sont en difficulté : verbe *vivre* + indication de ce que ces personnes vivent avec le substantif *galère* qui fait référence à une difficulté. Ce texte est un texte adressé à des personnes qui ressemblent à l'auteur : verbe *se reconnaître*

T1/ TC A tous ceux qui se reconnaissent dans mon texte (titre) Salut je m'appelle (Nom Prénom) oui et si j'écris ce texte c'est pour tout les gens qui vivent la galère, à tout ceux qui se reconnaissent dans mes textes

Si l'auteur indique que les personnes se reconnaissent dans son texte, cela signifie qu'il se place en position haute c'est-à-dire comme étant celui qui a vécu une expérience qu'il partage, une expérience qui peut aider les autres. Ce que son frère fait avec lui, il le fait pour les autres. Il s'adresse à d'autres sans l'intermédiaire d'une question de M. Toutefois, c'est le texte qu'il écrit et l'ensemble de ses textes qui doivent servir d'exemples car il emploie 1. le possessif de première personne au pluriel *mes textes* à deux reprises et le singulier avec le possessif de première personne *mon texte* et avec le démonstratif *ce* texte. Lors de la révision, il fictionnalise son prénom et son nom. Il ne change rien de l'adresse au lecteur. Au contraire, lorsque M lui propose de prendre le titre de ce texte pour l'ensemble du chapitre qui comporte ses textes, il fait une intervention réactive positive. Du texte autobiographique, il passe à une autofiction biographique qui peut devenir une ressource biographique et culturelle pour les autres : biographique car le lecteur peut avoir les connaissances nécessaires pour repérer qu'il s'agit de ce type d'autofiction et s'engager dans une écriture et culturelle car elle renvoie à des formes particulières d'écriture. Dans ce contexte, deux aspects restent à analyser : Bee Lee cherche-t-il effectivement à s'adresser à un lectorat et lequel ? Dans cette mesure, cela s'inscrit dans une résilience-personnalisation autrement dit cela devient une ressource biographique pour lui : il est celui qui a de l'expérience ; ceci amène à poser l'idée qu'il n'a pas besoin de s'appuyer sur le savoir conceptuel du schéma narratif. M pousse plus loin l'adresse au lecteur (voir l'analyse ci-après). Par ailleurs, si le lecteur est appelé à se reconnaître dans l'ensemble de ses textes, l'ensemble de ses textes peut-il être des ressources biographiques ? Cela amène à repérer et définir le récit du vécu dans les autres textes.

Fragments de vie racontés : premiers écrits

T1/ TB : historique du placement

Ce texte raconte l'historique de son placement. Il est écrit la veille de la rencontre R1' avec M. Il comporte trois parties : une introduction, un développement et une conclusion.

Il commence par un premier paragraphe qui sert d'introduction. Il pose le décor : la cause du placement avec les personnes concernées. Il s'agit bien d'un fragment de sa vie puisqu'il se présente avec sa date de naissance et le lieu. Il présente sa fratrie (âge, prénom, nombre). Il parle de sa biographie avec le déterminant possessif *ma* + substantif *vie* du point de vue de la réalité vécue.

Ensuite, il fait un développement sur l'histoire du placement jusqu'à aujourd'hui. Le lecteur suit les étapes, les allers et retours, la chronologie et les lieux avec des événements comme ses anniversaires. Il s'agit donc toujours de lui.

Enfin, l'évocation de la durée apparaît comme un énoncé conclusif sur ce développement. Il termine alors sur une phrase de vérité générale : pronom indéfini *certains*. L'auteur définit ce texte comme un récit.

T1/TC : la chanson

Bee Lee définit ce texte comme une chanson. Elle est écrite, à la suite du précédent texte, la veille de la rencontre R1' avec M. Il écoute beaucoup de slam et de rap. Il en fera (deux fois) après ce travail d'écriture en mars avec un éducateur stagiaire. Dans son texte, plusieurs éléments renvoient effectivement à une chanson parlée.

L'écriture du titre est une adresse générique, d'autres textes de chanson commencent de cette façon en s'adressant directement ou indirectement aux lecteurs (auditeurs)

La phrase d'accroche est un salut : certains textes de chanson commencent par un salut (il existe même une chanson qui ne porte que sur le salut à un ensemble de personnes : *Salut à toi peuple Kmer, salut à toi che guevara, salut à toi …*, chanson des béruriers noirs).

Le titre sert de refrain dans le texte : il est utilisé trois fois.

Il y a par ailleurs d'autres marques qui renvoient à une chanson : il y a peu de ponctuation. Il y a trois points pour un texte de 16 lignes (page A4, interligne simple, police 12, times). De plus, le mot *oui* qui est écrit deux fois fait référence à l'oral. Comme les textes de certains rappeurs, ce texte parle de

Politique : emploi du substantif *président*

Vie difficile : emploi des substantifs *galère et tristesse*, référence à l'alcool avec le verbe *boire*,

Groupe social : groupe nominal *fils d'ouvrier* au début du texte et groupe nominal *fils à papa* à la fin du texte,

Ressenti : emploi des substantifs *larmes, haine, peines*,

Bien que la présentation dans la page de ce texte ne les donne pas à voir (au visuel), des rimes existent à la lecture :

Premier groupe de rimes

malgré les coups assénés
je reste debout tout entier
même quand il n'y avait pas grand chose à manger
car les fins de mois sont difficiles à gérer
quand ont est fils d'ouvrier.

Deuxième groupe de rimes

à toutes ces familles étouffées par la vérité,
rejeter pas les autres parce qu'on roule pas en BMV
et pourtant on essaie d'avancer

Troisième groupe de rimes

malgré nos larmes et nos peines
qui coulent dans nos veines.
à cause de tous ces problèmes

Fragments de vie racontés : second écrit autobiographique

Comme cela a été évoqué plus haut, dans le second moment d'écriture, Bee Lee a réalisé un long écrit de cinq pages recto-verso que M propose de distinguer en fonction des thèmes. Ces écrits sont des écrits autobiographiques ; en effet, dans chacun de ses thèmes, il est question de lui

Le thème de l'attachement A au sport qu'il pratique et à sa famille avec des références personnelles de première personne du singulier,

Le thème de ses capacités B en tant qu'élève et enfant avec des références personnelles de première personne du singulier,

Le thème du projet C : son projet professionnel, son projet de vie avec des références personnelles de première personne du singulier

Le thème de la vie D (destinée, destin, être, …) avec des références personnelles de première personne du singulier

Le thème des animaux : avec ses chiens avec des références personnelles de première personne du singulier

Le thème de la musique Rap : son goût musical avec des références personnelles de première personne du singulier

Dans le contenu de ses textes, il y a des marques typographiques et temporelles qui permettent de distinguer trois moments d'écriture. Il semble que les thèmes A, B et C aient été écrits le même jour. Ces textes ne comportent pas de repère temporel qui amèneraient à distinguer le moment d'écriture des uns des autres. Alors que le thème D comporte plusieurs repères temporels. Par ce marquage, cela fait une frontière temporelle entre les précédents et celui-là. Dans les thèmes précédents, il fait référence au passé, à un présent intemporel, et à un futur alors que dans le thème D, il fait référence à un présent avec l'emploi à plusieurs reprises du déictique *aujourd'hui* et la référence temporelle avec le démonstratif *ce* et le substantif *matin* et le substantif déictique *journée*. Ainsi, s'il s'agit de ce matin, il n'a pas pu écrire les textes, le matin même et dans la mesure où il écrit un événement, aurait-il pu écrire les thèmes précédents avant celui-ci ? Par ailleurs, il fait référence à la journée : les droits de visite sont pour la journée et le soir, il rentre au foyer. Une éducatrice avait indiqué à M qu'elle avait vu Bee Lee écrire en rentrant. Est-ce ce moment ?

T2/ TC car aujourd'hui, ça a été vraiment -on va dire- mouvementé car pour la 4ème fois, ma mère a décidé de partir (…) Ce matin, mes frères et moi sommes arrivés à la maison. (…) Ça s'est arrangé pour la journée : on est allé chez notre cousine.

Avec cet événement, le reste du texte a été écrit soit à la suite, soit un autre jour. Toutefois, pour les premiers thèmes comme pour les derniers, il existe une clôture intéressante : une ponctuation avec un point qui est appuyé et une phrase suivante qui commence par une majuscule. Cette frontière peut-elle faire penser à un moment d'écriture différent ?

Des fragments de vie racontés : troisième écrit

Dans ce troisième écrit, il passe d'un thème à un autre en revenant sur les mêmes thèmes. Dans le fonctionnement du texte, il aborde successivement

La classe relais A

Le foyer 1

La classe relais B

Le foyer 2

La classe relais C

Un propos de transition avec le sport 3 et S1

Deux propos 4

Le foyer 5

La classe relais D

Le sport S2

La classe relais E

Le placement 6

Le sport S3

Or, l'écriture de chacun de ces thèmes n'est pas réalisée le même jour. Plusieurs marques temporelles déictiques, lexicales et thématiques permettent de le repérer.

La classe relais

A / marque temporelle déictique *en ce moment* + description des étapes : verbe *commencer* au passé composé à faire la croquis, marque temporelle déictique référant à un

autre moment *la semaine prochaine* + verbe *commencer* au futur + indication de la réalisation *deux grandes fresques*.

B / Référence temporelle implicite à un autre moment avec le verbe *peindre* + indication de ce qui a été peint par la reprise du groupe nominal *deux grandes plaques* + indication d'une réalisation future avec le verbe *attaquer* au futur et l'indication déictique temporelle *dans pas longtemps*.

C / Marque temporelle déictique avec l'adverbe *aujourd'hui* + indication du travail avec le verbe *avancer* au présent

D / Indication temporelle : locution verbale *toucher à sa fin* + indication d'une réalisation future avec le groupe nominal déictique *le prochain cours* + verbe *finir* au futur.

E / Référence à la temporalité de manière déictique : *ça y est*, locution verbale *toucher* à sa fin + indication du mois de février.

Le foyer

1 / locution temporelle en rapport avec le présent de l'écriture *à part ça* + indication d'une action de la mère

2 / verbe *demander* au passé composé + indication des vacances : ce texte est écrit dans un autre moment que l'écriture précédente compte tenu de la coïncidence de la référence aux dates des vacances et au moment où la mère a fait son action

3 / indication du changement de lieu pour les vacances : 2 / il faisait référence au lieu chez mon oncle et en 3 / il fait référence à un autre lieu : chez la mère et son action.

4 / indication du changement de lieu pour les vacances : ni chez l'oncle, ni chez la mère

5 / indication temporelle avec la météo : le jour dont il parle, il neige ; or, il ne neigeait pas en 4 /.

6 / Propos générique récapitulatif qui est écrit à la suite du propos sur la classe relais : comme cet écrit sur la classe relais est réalisé dans un autre moment, celui sur le placement qui le suit aussi.

Le sport

S1 / Après avoir abordé le foyer et les vacances, l'auteur aborde en S1, une blessure au pied avec la référence déictique temporelle : *la dernière fois*. Ce groupe nominal se réfère à un moment qui est différent de celui de l'écriture mais d'un côté, au moment de l'écriture de ce fait, il boîte. Dans la mesure où il parle des vacances et du changement de lieu, S1 est écrit un autre jour que celui concernant les vacances et aussi un autre jour que S2.

S2 / l'auteur aborde le danger de son sport suite à l'écriture du mot fin pour le thème de la classe relais. Ainsi, cet écrit est réalisé au moment où il a écrit le thème de la classe relais, temps différent de S1 puisque le projet touche à sa fin.

S 3 / Après le dernier propos sur le placement, l'auteur aborde à nouveau le thème du sport. S3 est écrit en même temps que 6 / car il y a continuité : il passe de la plainte, du regret sur sa naissance à l'admiration pour ceux qui sont handicapés, et du propos sur les handicapés, il passe à son sport c'est-à-dire du verbe cloîtrer en fauteuil roulant il passe au verbe bouger pour définir son activité sportive.

Un genre narratif : le journal

De cet ensemble autobiographique, ressort l'idée d'un genre : le journal. En effet, les dates avec les dates d'écriture et les dates des événements et les thèmes font penser à un journal. Il faut noter que Bee Lee a écrit sur un mois (du 9 janvier au 6 février).

Les premiers écrits ont été réalisés dans un même jour,

Le second écrit a-t-il été réalisé sur deux jours ou pour chacun des thèmes correspondant un moment différent d'écriture ? Cette question se pose puisque le troisième moment d'écriture comporte les mêmes frontières typographiques et le thème D du second moment se distingue des autres par des repères temporels déictiques. Il y aurait soit deux jours, soit autant de jours ou moments que de thèmes abordés après un point. Le point prendrait la forme d'un autre moment.

Si dans le troisième moment d'écriture, le thème de la classe relais qui comporte des références temporelles déictiques sert de point de référence : les derniers écrits ont été réalisés sur un minimum de cinq jours,

> Même s'il n'y a pas moyen de savoir s'il a réellement écrit sur plusieurs jours au second moment d'écriture, il est intéressant de noter qu'il a écrit sur plusieurs jours et sur plusieurs thèmes : soit au moins sur huit jours, soit au moins sur onze jours. Quelque soit le nombre de jours et leur succession, l'ensemble de ses textes peuvent apparaître comme des textes d'un journal tenu sur un mois dans lequel se trouvent d'autres textes qui racontent moins des événements mais des souvenirs. Par ailleurs, le journal peut être un écrit adressé dès lors qu'il y a publication ; ainsi, le texte adressé entre dans le journal. Deux points sont à noter sur cet aspect :

M emploie le terme *journal* avec Bee Lee en R3. Lorsque M aborde le travail des thèmes sur la classe relais. Avec les repères temporels de Bee Lee (référence à ce qu'il a fait avec les verbes *mettre* et *dire* et avec l'indication du lieu avec la locution adverbiale *à l'intérieur*), M indique leur déplacement comme titre de paragraphe. Lorsque M montre ces titres, ils sont mis entre parenthèses. Elle fait référence au genre : conjonction *comme* + anaphorique + démonstratif *cela* + verbe *faire* + locution adverbiale *un peu* + locution lexicale *style journal*. M fait une intervention interrogative avec le mot négatif *non* formulé sous forme intonative. Bee Lee fait une intervention réactive positive. M insiste avec la locution *ça te va* et Bee Lee fait une nouvelle intervention réactive positive avec le mot phrase *oui.*

> *R3M53 : (…) tu as écrit plusieurs choses sur la classe relais tu as écrit à plusieurs endroits et tu as écrit ce que tu faisais au jour le jour et moi je te propose de rassembler tout ce que tu as écrit sur la classe relais et de mettre regarde je l'ai mis entre parenthèse au début un autre jour encore après tu vois là encore parce que tu le mets à l'intérieur tu dis le moment et comme ça cela fait un peu style journal non*
>
> *R3B53 : ouais*
>
> *R3M54 : ça te va*
>
> *R3B54 : ouais*

Par ailleurs, M emploie ce terme dans l'avant propos et la quatrième de couverture que Bee Lee a lu et dont il parle lors de R4.

L'ordre des textes n'est pas tellement modifié ; il est décidé avec Bee Lee en R3. Même si cet aspect est abordé dans l'analyse de la co-production plus loin, il y a à noter cet ordre avec le genre du journal. L'ordre choisi (co-construit) aboutit à avoir le texte *à tous ceux qui se reconnaissent* comme texte d'ouverture sur une proposition de M compte tenu qu'il s'agit d'un texte adressé à un lecteur. Sont maintenus en seconde, troisième et quatrième positions, les textes qui avaient cette place. Le petit récit qui était au début apparaît en cinquième position. Ensuite, l'ordre qui existait est repris avec les animaux, la musique. Le texte *révolution* est remonté pour se situer juste après les précédents. Enfin, comme son troisième écrit comportait plusieurs thèmes qui étaient répétés : c'est le premier thème sur la classe relais qui suit, ensuite, vient celui sur le foyer.

Avec les jours, les événements et l'ordre, le style journal n'apparaît pas seulement pour un texte mais pour l'ensemble des textes et il semble difficile d'affirmer que Bee Lee ne dispose pas d'un schéma narratif correspondant à une autofiction biographique correspondant à celui des histoires de résilience. Le texte adressé au lecteur en premier

apparaît comme un texte d'introduction ou encore un texte qui situe l'auteur à la fois dans un genre et dans un univers. Il y a sans cesse des correspondances entre les autres textes et ce texte.

En raisonnant à présent sur les textes publiés, le suivant apparaît comme une présentation du premier : l'auteur donne son prénom, son nom dans le premier, dans le second, il donne sa date de naissance et développe le placement. Le troisième développe un autre thème abordé dans le précédent texte et le premier : le sport et la famille avec le ressenti. Il y aborde un nouveau thème la classe relais qui est développé dans le quatrième texte sur un aspect avec le projet. Le texte suivant peut apparaître comme une rupture mais s'il est question de journal, l'écriture du journal suit l'actualité de l'auteur et donc, il est question de la vie mouvementé. Après cet épisode, l'auteur avait écrit sur le thème des animaux et la musique ; ces thèmes peuvent apparaître comme un temps marqué de réflexion après un épisode difficile. Ainsi, respectant ce principe, le texte qui était en premier dans le premier moment d'écriture suit ce principe et se situe en amont de ces textes sur les animaux et la musique. Enfin, apparaît le texte révolution et les deux autres sur la classe relais et le placement.

En déclinant ces textes avec le schéma narratif de la résilience,

Le premier texte expose un schéma narratif et les autres textes peuvent décliner une unité. En effet, en première analyse, l'unité *situation de vie après* peut se trouver dans l'évocation au foyer et sa famille et l'unité *transformations* dans les textes sur les animaux, la musique, la révolution, le projet. Mais en seconde lecture, en plus du premier schéma pour le premier texte, un autre schéma peut exister : celui correspondant à exposer une expérience difficile en rapport au foyer et à la famille et à évoquer ses actions et réactions. En effet, s'il existe plusieurs fois la référence à l'unité *situation de vie après* et la référence à l'unité *transformation*s mais avec une référence à la catégorie *situation agréable* en négatif et à *actions-réactions*, alors il y a un parallèle à faire avec le début du schéma sur la résilience et à repérer dans l'écriture même la situation de vie pendant l'écriture et ses transformations pendant l'écriture. Ces réflexions amènent à une question : aurait-il été possible, pour Bee Lee, d'écrire suivant les unités narratives au jour le jour sans tenir compte de son humeur et des événements ? Autrement dit, aurait-il été possible d'écrire sur les thématiques communication, relations, temps, espace et projet avec l'unité expérience familiale difficile en référence à l'unité action-réaction, puis à l'unité situation de vie après et enfin, à l'unité transformations sans tenir compte de ses événements ? Cela aurait été possible si l'auteur n'éprouvait pas de difficultés ni avec le foyer, ni avec sa famille au moment où il écrit autrement dit où le moment de l'écriture n'apparaît pas comme un travail biographique. Ainsi, comme il est apparent sans entrer dans l'analyse détaillée du contenu de reconnaître les difficultés face aux événements notamment à travers la thématique du temps, il est possible de noter qu'un schéma narratif complet existe pour un texte et que les autres textes sont soit le développement de ce schéma, soit constituent un autre schéma qu'il reste à déterminer par l'analyse du contenu autobiographique de ses textes.

A ce niveau, il y a une autofiction biographique dans le sens où le jeu sur la date de naissance opère et les lieux sont enlevés et qui s'inscrit dans le style du journal. Il écrit en fonction des événements qui sont en lien avec son vécu au présent. Ses événements sont des thèmes qu'il a déjà abordés dans le second texte du premier moment d'écriture. Ainsi, il développe ces thèmes ; ce sont les mêmes thèmes. Qu'ils soient dans le développement d'un premier schéma ou apparaissant comme un second schéma, il n'en demeure pas moins qu'ils réfèrent à un schéma narratif de résilience.

Table des matières

Des thématiques constantes dans les textes

La thématique du temps

Il y a effectivement cette thématique qui est retrouvée d'un texte à un autre.

Le temps vécu

Substantif *temps* + verbe *passer*

T2/ TA le temps passe plus vite qu'on l'imagine

T2/ TC Le temps passe lentement

le temps passe

Verbe *repenser* + substantif *passé*

T3/TC je repense au passé

Locution verbale *avoir le temps* sous forme négative

T2/ TA vous n'avez pas le temps

j'avais pas le temps

Locution verbale *me faire chier*

T3/TC Je vais devoir rester au foyer me faire chier !

Préposition *avec* + substantif *le temps*

T2/ TA avec le temps on apprend à pardonner

Locution adverbiale *moins de* + syntagme nominal *temps de visites*

T2/ TC moins de temps de visites

avoir le temps sous forme négative

Substantif + verbe *passer*

T2/ TC je rattraperai le temps perdu

Verbe *supporter* + substantif *jours*

T3/TA supporter tous les jours

Verbe *se rappeler* + substantif *moments*

T3/TA Et je me rappelle de ces moments

Substantif *temps* + verbe *s'arrêter* sous forme négative

T2/ TC Le temps qu'il s'arrête pas

Le temps des fêtes : verbe *fêter*, substantifs *anniversaire, âge*

T1/ TB je fête mes 12 ans au foyer

T1/ TB alors mon anniversaire je l'ai fait au foyer 13 ans

Les repères temporels

Les dates : date de naissance, date de jugement

T3/TC En 2010,

Les âges : de la fratrie, son âge quand le père commençait à taper, son âge quand il est placé, et ses âges en référence à ses anniversaires au foyer. Référence à un âge pour le lecteur

Quand vous aurez 50 ans

T3/TA je n'avais que huit ans

Les mois

T3/TB En février

T1/ TC les fins de mois

T2/ TD au bout de quelques mois

Les semaines

T3/TB La semaine prochaine

Table des matières

Jour

Ma mère m'a dit un jour, lorsque j'étais encore tout petit : « un jour, on partira, on s'en ira »

T2/ TE Un jour

T1/ TC chaque jour

T1/ TC tous les jours

T2/ TC la journée

T2/ TC Un jour, quand tout ça sera fini

T2/ TD si un jour

T3/TA tous les jours

T3/TB un de ces jours

T3/TC trois jours

T3/TC Ce jour-là

T1/TB au bout de quelques jours

Moments

T2/ TA certains moments

Le matin

T2/ TC Ce matin

T2/ TA Si vous vous réveillez un matin

T3/TB te lever tous les matins

T1/ TC le matin

Le soir

T1/ TC le soir

T3/TC neuf heures le soir

Heure

T3/TC neuf heures (…) avant dix huit heures

Arrivée au foyer

T2/ TF Quand je suis arrivé au foyer

Des connecteurs

T3/TB pour l'instant

T1/ TB Pendant que

T2/ TA Au début, (…) mais ensuite,

T2/ TA (à) un moment ou (à) un autre

T2/ TB plus tard (…) plus tard

T2/ TB en même temps

Autres références au temps

T2/ TB quelques instants de bonheur inoubliables

T3/TB la fin

T2/ TA si un souvenir de mon ancien vécu

T1/ TB machine arrière

T2/ TC « je n'ai pas hâte de mourir ou non je veux vivre le plus longtemps possible

T3/TC marche arrière

La durée

Indication d'une durée + verbe *espérer* référant au temps

T2/ TA 6 ans de galère à espéré que mon père ne boive plus à espérer que ma mère

Verbe *durer*

T1/ TB Ça a duré des années.

Table des matières

Indication d'une durée : adverbe + date,

T1/ TB pendant 1 ans

Verbe *attendre*

En attendant

Nombre d'années

T1/ TB 6 ans de galère

T3/TC Ça fait 4 ans que je suis suivi par une juge. 4 ans… Et combien de temps encore ?

Temps présent

Substantif *présent*

T2/ TA car c'est le présent qui compte (…)

Adverbe *maintenant*

Mais j'ai compris que maintenant

T2/ TC C'était bien mais maintenant

T3/TA Jusqu'à maintenant

T1/ TA. Maintenant, tirez dessus ou prenez

T2/ TA malgré que maintenant je m'entends plutôt

T2/ TA Mais maintenant, j'ai reçu quelque chose

T2/ TA Mais j'ai compris que maintenant

Adverbe *aujourd'hui*

T2/ TC Aujourd'hui, cela a été, on va dire « mouvementé

T2/ TC Ma mère m'a dit un jour, lorsque j'étais encore tout petit : « un jour, on partira, on s'en ira » mais aujourd'hui, je regarde où on est et j'ai l'impression d'avance sur place

T3/TC Aujourd'hui, il neige comme avant mais tout est différent. Ce n'est qu'un souvenir. Je sais qu'aujourd'hui, je ne ferai pas de luge avec mes frères et mes potes.

T2/ TA C'est grâce à eux que je suis là aujourd'hui

T2/ TA Jim, mon frère aîné, je dirai qu'il encaisse de la même façon que moi aujourd'hui

T2/ TA car aujourd'hui

T2/ TC Aujourd'hui, cela a été, on va dire « mouvementé »

mais aujourd'hui, je regarde

T2/ TC Pourquoi je suis là aujourd'hui

T2/ TC « il ne vaut pas mieux pas rester là aujourd'hui.

Temps futur

T3/TB dans pas longtemps

Dans le futur

T2/ TA vous n'avez pas le temps de dire demain

T2/ TA le week end

T2/ TB j'ai vraiment de la chance d'être là aujourd'hui

T3/TB C'est bientôt les vacances

T3/TC Heureusement, les vacances arrivent, (…) cela évitera de passer des vacances de merde Je vais peut-être pouvoir passer les vacances avec ma mère (…) pendant toutes les vacances (…) Finalement, mon oncle ne pourra pas me prendre pendant les vacances

T3/TC tout le temps avec ma mère

L'attente

Attendre au futur proche + substantif le temps avec que

T3/TC Je vais attendre trois jours, le temps que ça se remette

La répétition

Nombre

Table des matières

T1/ TB pour la 2ème fois

T2/ TC pour la 4ème fois, ma mère a décidé de partir.

Adverbe

T1/ TB à chaque fois (…) donc je pleurais

T1/ TB et encore une fois de plus

T2/ TA Je ressent toujours

T2/ TA, boit toujours

Verbe *passer* dans une expression temporelle

T1/ TB j'ai passé le plus clair de mon temps

Avec adjectif *tout*

T2/ TA C'est le fait d'être tout le temps confronté au danger (sport)

T3/TC La plupart du temps au foyer, je veux dire tout le temps

T1/ TC je transporte tous les jours

Pronom *chaque* + substantif *jour*

T1/ TC cette haine qui nous assombrit chaque jour

Substantif *le matin*

T1/ TC parfois le matin je me lève

T1/ TB un récit chronologique des événements

Je suis né en

Il buvait déjà lorsque je suis né

lorsque j'ai huit ans ça a vraiment commencé à dégénéré, il criait, cassait les assiettes, et puis ensuite, il commençait à nous battre

Alors à 11 ans, ma mère s'est dit

une juge qui m'a placé pendant 1 ans

1 ans après j'apprends qu'on a la possibilité de rentrer

on rentre à la maison au bout de quelques jours paf tout explose machine arrière mon père se remet à boire

au début on allait dormir chez des amies mais ensuite on allait pas passer notre vie à dormir chez des amies alors on dit aux services pleyade que tout recommence donc il nous propose d'aller dans un appartement d'urgence

Bref tout roulait sauf qu'après en attendant on nous dit que notre père est retourné en cure et qi'l va mieux on n'y croit pas vraiment mais notre mère elle décide de faire un test retourner avec notre père pour la 2ème fois on accepte et là au bout de quelques semaines paf il repicole alors nous on retourne en appartement et moi on me dit qu'il faut que j'ai en foyer

Alors je vais à (…) un groupe pour petits mais en attendant le temps passe et là super, je fête mes 12 ans au foyer

Ensuite, je suis retourné en appartement et puis j'ai passé le plus clair de mon temps en appartement, en appartement et puis ensuite j'étai intégré

alors mon anniversaire je l'ai fait au foyer 13 ans. 6 ans de galère

Plusieurs temps

Le temps du sport

Le temps de la classe relais

Le temps au foyer

Le temps du week end et des droits de visite

Le temps d'avant dans la famille : avec le père, avec les chiens,

Les temps intermédiaires : chez la cousine, chez la tante

Le temps des vacances

Table des matières

Le temps futur avec le projet

Le temps du dessin : J'en ai déjà fait un peu de graff' quand j'avais onze ans

Verbes : passer, vivre

T1/TB se passer

T1/TB vivre une vie paisible

T2/ TC je vais continuer à vivre et à profiter de ma jeunesse parce qu'on vit qu'une fois. Ça vaut pas le coup de vivre dans la douleur quand on pourrait vivre tout simplement.

T1/ TA le choix de vivre

T1/ TA pouvoir vivre

T1/TB histoire de vivre

T1/TB vivre heureux

T2/ TA vivre malgré la tristesse

T2/ TC je vais continuer à vivre

T2/ TC le coup de vivre

T2/ TC on pourrait vivre

T2/ TD pouvoir vivre

T2/ TE une joie de vivre

T3/TB tu ne peux pas vivre

T3/TB vivre avec n'importe quelle autre contrainte

Réflexion sur Vivre et mourir

T2/ TC « je n'ai pas hâte de mourir ou non je veux vivre le plus longtemps possible » alors que la mort est quelque chose qui fait partie de la vie et c'est la façon dont vous aurez vécu qui comptera quand vous mourrez. Moi, je peux pas m'imaginer sur le point de mourir en me disant que je regrette la vie que j'ai eue parce que je ne l'ai pas vécue comme j'aurai dû le faire. Il y a une différence entre vivre et être en vie, vivre, c'est ce qui s'appelle être heureux, se faire ?, être dans la joie et la bonne humeur. Si vous vivez trop dans la tristesse, vous n'aurez pas goût à la vie, alors essayez de trouver une part de bonheur dans votre parcours.

Substantif *vécu*

T2/ TA notre vécu

T2/ TA mon vécu

T2/ TA mon ancien vécu

T3/TA le même genre de vécu

Participe passé : *passé*

T2/ TA ses erreurs passées

T2/ TA erreur passée et actuelle

Verbe *endurer*

T2/ TA j'ai enduré / avoir enduré

T3/TA ont enduré

Substantif *vie*

T1/ TA la vie ne tient qu'à un fil.

T1/ TB Ma vie

T1/ TB une vie paisible

T1/ TB passer notre vie

T1/ TB la vie comme une chance

T1/ TB la vie

T2/ TA si c'était toute ma vie

T2/ TA dans ma (vie)

T2/ TA la vie d'aujourd'hui

T2/ TA la vie n'est pas éternelle

T2/ TA dans ma vie

T2/ TB la vie est regorgée de détails

T2/ TC la vie

T2/ TF la vie de leur mère

T3/TB dans ta vie

T3/TC dans la vie

Et réflexion sur la vie en T2/TC

T2/ TC Moi, je peux pas m'imaginer sur le point de mourir en me disant que je regrette la vie que j'ai eue parce que je ne l'ai pas vécue comme j'aurai dû le faire. Il y a une différence entre vivre et être en vie, vivre, c'est ce qui s'appelle être heureux, se faire ?, être dans la joie et la bonne humeur. Si vous vivez trop dans la tristesse, vous n'aurez pas goût à la vie, alors essayez de trouver une part de bonheur dans votre parcours.

T2/ TE une joie de vivre à chaque fois que je le vois

Les âges de la vie

Référence à la naissance avec sa date de naissance, le participe passé né.

Référence à son enfance avec son âge huit ans,

Référence à son adolescence avec son âge : 13 ans et le substantif jeunesse

Référence à l'âge adulte : avec le travail, mais aussi l'âge 50 ans

Référence à la mort : mourir

Verbes de réflexion

Verbe *se dire*

T2/ TC je me demande pourquoi la plupart des gens se disent

T1/ TC je me dis comment

T2/ TA je me dis que la

T2/ TB je me dis que j'ai vraiment de la chance d'être là

T2/ TB en me disant

Verbe *s'imaginer*

T1/ TB plus vite qu'on l'imagine

T2/ TA je m'imagine

T2/ TB je me laisse emporter en imaginant

T2/ TC Moi, je peux pas m'imaginer

T2/ TD Alors imaginez

T2/ TD à un point inimaginable

Verbe *se demander*

T2/ TC Je me demande parfois si j'ai fait quelque chose pour mériter ça

T2/ TC je me demande pourquoi la plupart des gens se disent

Verbe *se rappeler*

T2/ TE Je ne me rappelle pas

T3/TA Et je me rappelle

Verbe *savoir*

T2/ TB Je sais qu'il faut un minimum

T2/ TB Je sais que ce n'est qu'un rêve

T2/ TC je sais que je vais avoir moins de temps de visites

T3/TC Je sais que c'est moi et mes frères qui avons pris la responsabilité

T3/TC Je sais qu'aujourd'hui, je ne ferai pas de luge avec mes frères et mes potes

T3/TC je sais pas trop comment elle expliquerait notre situation

T3/TC même si je sais que si je sais que c'est encore loin d'être arrangé scolairement.

Verbe *comprendre*

T2/ TF j'aurai compris

T3/TB j'ai vite compris

T2/ TA et il est capable de comprendre des choses que d'autres ne pourraient pas comprendre

T2/ TA je comprends les choses,

T2/ TA Mais j'ai compris

T2/ TA vous comprenez

La thématique constante entre le récit oral et le récit écrit

Il n'y a pas de thématique constante entre le récit écrit et l'interaction continue si ce n'est le projet professionnel et le sport.

Synthèse sur l'autofiction

Il est difficile de définir une autofiction. Il apparaît que l'ensemble des textes de Bee Lee devient une autofiction biographique : il écrit un type de récit autobiographique à savoir un journal. La part autofictionnelle se trouve alors dans la fictionnalisation du nom d'auteur. Même s'il participe en tant qu'auteur à la révision, le nombre de ses textes et les thèmes abordés le font entrer dans l'autofiction biographique.

Le récit fictionnel intermédiaire de Jan

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance entre les catégories du film et la lettre

La lettre suit un peu le schéma narratif du film: c'est Jan adolescent qui remonte à son enfance jusque son arrivée au foyer et qui termine cette lettre. Le fait que Jan lise cette lettre fait la même impression de narration : il lit un texte à une auditrice qui écoute un écrit fait quelques semaines plus tôt.

Correspondance entre les catégories et son histoire en RC2

Les opérations

Transformation de l'intervention réactive initiative de Jan à l'intervention interrogative de M

RCM81 : ah génial c'est quel jeune

RCJA81 : Tiffany ma petite sœur

⇒ C'est Tiffany ma petite sœur

Suppression de la remarque et de l'intervention de M et de l'intervention réactive de Jan

RCM82 : on dira pas que c'est ta petite sœur alors tiffany qu'est ce qu'elle vit

RCJA82 : comment ça

RCM83 : du point de vue de la communication

Reprise de l'intervention réactive de Jan

RCJA83 : eh bah en fait elle faisait que se disputer avec mon père avant aussi

⇒ elle faisait que se disputer avec mon père avant aussi

Suppression des interventions de M

RCJA84 : donc c'est pour ça elle préférait partir c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville)

RCM85 : de partir euh

RCJA85 : plus loin de (indication de la ville)

RCM86 : ouais d'accord

donc c'est pour ça elle préférait partir c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville)

⇒ C'est pour ça elle préférait partir c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville)

Reprise de l'intervention réactive de Jan

RCJA86 : parce qu'en fait avant elle était à (indication de la ville) en famille d'accueil et après elle voulait partir parce qu'elle voyait trop souvent mon père et tout euh

Suppression de l'intervention réactive interrogative de M et reprise de l'intervention réactive de Jan

RCM87 : alors du coup cela veut dire quoi qu'elle est partie cela veut dire apprendre ou cela veut dire adopter une attitude elle a appris que

RCJA87 : non c'est apprendre parce qu'après elle a appris à se contrôler

⇒ après elle a appris à se contrôler

Suppression de l'évaluation de M et de l'intervention interrogative

RCM 88: ah d'accord génial oui génial et puis là sa famille donc là

RCJA 88: donc là sa famille c'est mon père aussi

⇒ sa famille c'est mon père aussi

Suppression de l'intervention interrogative

RCM89 : donc du coup cela veut dire quoi

RCJA89 : oui qu'elle retourne chez mon père le week end aussi

⇒ elle retourne chez mon père le week end aussi

Suppression de l'intervention interrogative et contextualisation

RCM90 : et le choix

RCJA90 : le choix c'est de revenir vers / que ce soit pas lui qui fasse le premier pas

⇒ le choix c'est de revenir vers lui

Transcodage avec quelques cohérences syntaxiques avec suppression et ajout de connecteurs (d'autres révisions sont revues avec Jan, voir plus loin)

HR2 : C'est Tiffany ma petite sœur elle faisait que se disputer avec mon père avant. C'est pour ça elle préférait partir, c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville). Après elle a appris à se contrôler et elle retourne chez mon père le week end aussi. Le choix c'est de revenir vers lui.

Correspondance

Bien qu'il indique lors de la prise de contact que *faire une histoire, cela fait un peu gamin*, il en réalise une en RC2. Il choisit les catégories : jeune, apprendre, sa famille et choix. Il raconte dans une narration dialogale.

HR2 : C'est Tiffany ma petite sœur ***[Personnage/jeune]*** *elle faisait que se disputer avec mon père avant* ***[expérience familiale difficile / communication].*** *C'est pour ça elle préférait partir, c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville). Après elle a appris à se contrôler* ***[actions-réaction/apprendre]*** *et elle retourne chez mon père le week end aussi* ***[situation de vie après/sa famille].*** *Le choix c'est de revenir vers lui* ***[transformations/Choix]****.*

Jan suit les catégories qu'il a choisies avant la narration ; toutefois, ici, s' il s'agit d'une expérience familiale difficile, il s'agit non pas de Jan mais d'une autre personne et il s'agit non pas d'un adulte envers un jeune mais d'un jeune envers un adulte. Les personnages sont inversés. La question est de savoir s'il s'agit d'une expérience familiale difficile pour le personnage jeune : que signifie l'adverbe avant ?

Synthèse sur l'histoire de résilience

Jan a écrit une lettre qu'il apporte en RR1 au moment où M aborde l'expérience familiale difficile sur les relations. Il n'y a pas eu de choix explicite des catégories en présence de M. Toutefois, en RR1, Jan met en correspondance cette lettre avec le thème *relations*. Et effectivement, son contenu porte sur plusieurs relations mais en plus, le contenu fait référence à plusieurs unités et catégories. Ceci est possible puisque Jan écrit après avoir vu et assisté à l'analyse du film. Son contenu est donc en lien avec l'hétérobiographie filmique. Comme cela a été évoqué plus haut, le schéma narratif du film part du personnage adulte pour remonter au personnage enfant et finir sur le personnage adulte.

Le mode de narration

Nature du narratif en RR1 : narration monologale

Jan fait une narration monologale en RR1 : il lit sa lettre à haute voix sans s'interrompre. Auparavant, il l'a écrite seul.

Nature du narratif en RC2 : narration mixte

Après le choix des catégories, la narration est d'abord une narration dialogale.

M lance la narration : terme interrogatif *est-ce que* + groupe verbal *avoir une idée d'histoires* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif. Jan fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* qui équivaut à *j'ai une idée d'histoire*.

RCM80 : ouais alors est ce que tu as une idée d'histoires

RCJA80 : euh ouais

M lance la narration sur la première catégorie choisie avec une intervention interrogative avec le mot interrogatif quel. Jan fait une intervention réactive initiative en donnant le prénom et le niveau de relation avec lui avec le groupe nominal possessif relationnel : *ma petite soeur*

RCM81 : ah génial c'est quel jeune

RCJA81 : tiffany ma petite sœur

M poursuit le co-construction de la narration : elle fait une intervention interrogative sur l'unité *communication* avec le terme interrogatif *qu'est-ce* et le verbe *vivre*. Jan ne comprend pas, alors M ne reformule pas mais explicite cette unité en l'énoncé avec le substantif *communication*. Jan fait alors une intervention réactive initiative sur cette unité avec le verbe *se disputer*.

RCM82 : on dira pas que c'est ta petite sœur alors tiffany qu'est ce qu'elle vit

RCJA82 : comment ça

RCM83 : du point de vue de la communication

RCJA83 : eh bah en fait elle faisait que se disputer avec mon père avant aussi

Ensuite, la narration devient une narration monologale

M fait une intervention phatique et Jan poursuit sa narration en RCJA84.

RCM84 : ouais

RCJA84 : donc c'est pour ça elle préférait partir c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville)

M fait une intervention réactive interrogative portant sur le contenu de la narration de Jan car elle n'a pas entendu : reprise du verbe et interjection *euh* exprimant l'incompréhension. Jan répète alors le dernier élément de sa narration.

RCM85 : de partir euh

RCJA85 : plus loin de (indication du lieu)

M fait alors une intervention réactive exprimant sa compréhension avec le mot phrase *ouais* et le terme *d'accord*. Jan poursuit alors sa narration.

RCM86 : ouais d'accord

RCJA86 : parce qu'en fait avant elle était à (indication du lieu) en famille d'accueil et après elle voulait partir parce qu'elle voyait trop souvent mon père et tout euh

M fait une intervention réactive interrogative sur la narration faite par Jan afin de comprendre la succession : interrogation alternative sur le choix de la catégorie en proposant une autre catégorie. Jan fait une intervention réactive négative et ajoute un élément de narration sur le personnage : verbe *apprendre* troisième personne féminin singulier faisant référence à Tiffany + verbe *se contrôler* complément du groupe verbal *apprendre*.

RCM87 : alors du coup cela veut dire quoi qu'elle est partie cela veut dire apprendre ou cela veut dire adopter une attitude elle a appris que

RCJA87 : non c'est apprendre parce qu'après elle a appris à se contrôler

M fait une intervention réactive interrogative qui relance la narration sur la suite des catégories ; elle sert ici de support : référence déictique avec le démonstratif *là* + énoncé de la catégorie. Jan poursuit sa narration dans une intervention réactive initiative complétant la suite de son histoire sur la définition de cette catégorie avec le groupe nominal possessif relationnel *mon père*.

RCM 88: ah d'accord génial oui génial et puis là sa famille donc là

RCJA 88: donc là sa famille c'est mon père aussi

RCM89 : donc du coup cela veut dire quoi

RCJA89 : oui qu'elle retourne chez mon père le week end aussi

M fait une intervention réactive interrogative qui sert ici de support à la narration : reprise de la catégorie suivante avec le terme de liaison *et*. Jan termine par une intervention réactive initiative en apportant un nouvel élément à son histoire avec le verbe *revenir vers* dont le pronom personnel *elle* est le sujet et le pronom *lui* complément.

RCM90 : et le choix

RCJA90 : le choix c'est de revenir vers / que ce soit pas lui qui fasse le premier pas

M fait deux interventions réactives interprétatives, Jan fait une intervention réactive positive pour l'une d'elle avec le mot phrase *ouais*.

RCM91 : donc c'est elle qui revient vers lui

RCJA91 : ouais

RCM92 : c'est elle qui fait le pas le choix c'est elle qui a décidé (…)

Synthèse

L'expérimentation du schéma narratif se fait seul avant RR1 et avec M en RC2. La narration est dialogale, puis monologale. Enfin, les interventions de M servent de support à Jan.

La nature de l'autofiction

La lettre : autofiction biographique en RR1

RRJA35 : (…) alors bonjour je vais vous raconter l'histoire de ma vie / je m'appelle (…) et je vais vous parler de ma vie / j'ai six ans quand je suis parti de chez mon papa et ma maman / ma mère a attendu que mon père parte en prison pour nous jeter à la ddass je n'ai jamais supporté de partir des bras de mon papa mais enfin bref je voulais vous raconter ça pour que vous puissiez comprendre la suite quand j'ai été placé je suis parti chez une famille d'accueil à … où je suis resté 9 ans avec eux j'ai passé les six plus belles années de ma vie / le 15 aout 2001 j'ai commencé à faire des bêtises car j'ai perdu la personne que j'aimais le plus au monde il s'appelait jean c'était le mari de ma famille d'accueil // et et je l'appelais tonton //// après au lieu d'aider ma famille d'accueil je l'aidais pas à cette heure là je m'en veux et je suis parti pour venir à (ville) je suis au foyer ça fait un mois j'ai été j'en ai marre du foyer je voudrais retourner à (…) chez papa // je / ah il s'est remarié avec une femme c'est la plus gentille mais je peux pas faire je ne peux pas j'ai écrit une lettre à mon papa et il a pas répondu //// mais je ne peux pas retourner chez lui je lui ai écrit une lettre mais il n'a pas répondu alors je me fais pas d'illusion / je voudrai passer un message à tous les jeunes de toute origine même les pires ne faites pas les cons pardon pour ce mot je regrette encore plus pour toutes les bêtises que j'ai fait et je voudrai dire pardon et merci à tous les proches et à ma famille d'accueil à mon foyer les éducs à mon papa pour m'avoir mis au monde même à ma maman et à mes sept frères et sœurs que j'aime euh à mon tonton paix à son âme / voilà

Eléments biographiques

Sa lettre est d'abord une lettre autobiographique. En effet, en RR1, suite à une intervention d'ouverture du récit oral, Jan fait le rapprochement avec sa lettre : verbe *parler* au passé composé première personne du singulier + groupe complément *de tout ça* faisant référence à l'hétérobiographie sur les relations + groupe complément de lieu désignant la lettre avec la préposition *dans* et le verbe *écrire* au passé composé première personne du singulier

RRJA30 : en fait j'ai parlé de tout ça dans ce que j'ai écrit

Par ailleurs, Jan emploie le terme *biographie* ou encore définit ce qu'il a écrit : présentatif *c'est* + préposition *sur* + forme forte *moi*.

RRJA24 : moi sinon c'est ma biographie alors c'est sur moi

Ainsi, il ne s'agit pas d'une lettre autobiographique ; elle devra devenir une autofiction dans la révision.

Table des matières

Autofiction spéculaire en RC2

Du récit autobiographique à l'autofiction spéculaire

> *Rappel de HR2 : C'est Tiffany ma petite sœur elle faisait que se disputer avec mon père avant. C'est pour ça elle préférait partir, c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville). Après elle a appris à se contrôler et elle retourne chez mon père le week end aussi. Le choix c'est de revenir vers lui.*

Eléments biographiques ?

Jan fait une histoire non sur lui, non sur la relation entre ses parents mais sur la relation entre son père et sa petite sœur : possessif *ma* + terme de relation *sœur* + même prénom que dans le récit oral, possessif *mon* + terme de relation *père*.

> *C'est Tiffany ma petite sœur, avec mon père, chez mon père*

Jan ne semble pas raconter l'épisode qu'il évoque dans son récit oral : le fait d'aller chez le père et se sentir rejetés. Plusieurs questions se posent : l'histoire qu'il raconte est-elle une histoire de résilience au sens développé par M dans la méthode ? Est-elle une histoire biographique sur la sœur ? S'inspire-t-il de son vécu ?

Une histoire sur la sœur

En se référant à un ensemble de discours, il existe plusieurs éléments contredisant le fait qu'il s'agisse d'une histoire sur la sœur.

Tout d'abord, en R4, lorsque M aborde les révisions, elle formule une intervention interrogative sur la connaissance de la sœur d'une histoire sur elle, Jan fait une intervention réactive informant M de la nature de l'histoire avec le verbe *inventer* et la locution adverbiale *un peu*.

> *RPJA16 : non je lui ai déjà dit / de toute façon c'est un peu inventé*

Ensuite, il existe une contradiction entre le fait de se disputer tout le temps comme il l'évoque dans son histoire et le fait de ne pas arriver à dire et préférer écrire comme il l'évoque dans son récit oral.

> *RCJA33 : (…) elle lui a écrit une lettre pour lui dire ça quoi qu'elle arrivait pas à lui dire en face eh bah mon père il voulait plus qu'elle vienne pendant un an / et normalement cela durait vachement loin*

De plus, alors que Jan précise le lieu de la ville d'habitation de son père en RR1 ; il donne la même ville dans son histoire mais pour dire que le personnage va dans cette ville dans l'intention de s'éloigner du père : pour partir plus loin de cette ville (indication de la ville). Elle ne peut pas partir plus loin puisqu'il s'agit de la même ville. Cela suppose donc que le personnage du père n'est pas celui de Jan puisqu'il vit et a toujours vécu dans la même ville.

Enfin, dans son histoire, Jan écrit que le personnage Tiffany sa sœur *préférait partir* de *chez le père*. Toutefois, en se référant au dossier, ce personnage ne peut être la sœur puisque la sœur n'est pas partie puisqu'elle a été placée en même temps que Jan et qu'elle est encore dans la famille d'accueil.

S'agit-il d'un personnage qui emprunte des éléments à son expérience familiale difficile?

Sa présence se lit dans le choix des personnes avec les possessifs. En effet, dans le récit oral en RC2, suite à l'intervention d'ouverture du récit oral sur l'unité expérience familiale difficile sur le thème de la communication, il évoque une expérience avec sa sœur : préposition *avec* + pronom déictique personnel *on* = nous moi et ma sœur + évocation de la difficulté avec le participe passé *rejeter*.

> *RCJA33 : (…) avec ma petite soeur tiffany quoi en fait eh bah mon père il avait tout le temps du monde le week end eh bah à chaque fois on se sentait un peu rejetés*

Par ailleurs, dans sa lettre lue en RR1, il évoque le fait qu'il a écrit une lettre à son père. Autrement dit, la pratique épistolaire est une pratique qu'il connaît puisqu'il a écrit à son père et qu'il écrit en RR1 à nouveau une lettre.

(…) j'ai écrit une lettre à mon papa et il a pas répondu (…)

La petite sœur serait-elle alors finalement Jan ? Sans lui parler de ses histoires, M a recours à l'éducateur pour avoir des informations sur le vécu actuel de Jan avec son père. Jan se dispute avec lui parce qu'il pense que celui-ci ne veut pas de lui et de sa sœur là où il vit. Il se sent rejeté parce que le lieu d'habitation est trop petit. Le père a cessé de communiquer avec le fils quelques temps, c'est pourquoi Jan a écrit une lettre à son père.

Ainsi, l'histoire que fait Jan en RC2 est un mélange de son vécu et de celui de sa sœur. L'histoire est-elle une histoire fictionnelle de résilience et de quelle autofiction s'agit-il ?

En tenant compte de cette analyse, il semblerait qu'il manque un élément narratif dans cette histoire et que les catégories choisies ne correspondent pas tout à fait à ce qui a été raconté.

Le début de l'histoire *c'est Tiffany ma petite sœur elle faisait que se disputer avec mon père avant* pose un implicite par le choix du verbe *se disputer avec* et de l'adverbe *avant*. Jan n'a pas dit : elle se fait disputer par mon père ou elle dispute mon père mais se disputer avec. La dispute est une interaction définie comme symétrique. Cela veut dire qu'il y a deux interlocuteurs dans un rapport de places. Sous cet angle, le père occupe une place aussi importante que la fille dans l'expérience communicationnelle. Toutefois, Jan ajoute l'adverbe *avant.* La question est : *avant quoi* ? En se référant au récit oral en RR1 c'est-à-dire à la lettre en RR1, *avant* signifierait avant le placement ; or, Jan a été placé à l'âge de six ans et sa sœur a deux ans de moins que lui. La dispute peut-elle être à cet âge ? Mais en se référant au récit oral en RC2, il est possible de trouver un motif de dispute : le père recevait beaucoup de monde et il n'y avait pas assez de place pour accueillir ses enfants qui se sentaient rejetés. *Avant* serait alors le moment pendant lequel les enfants se sentaient rejetés. Par ailleurs en se référant au discours de l'éducateur, *avant* signifie aussi pendant le placement de Jan : celui-ci veut retourner vivre chez son père mais son domicile est trop petit.

Ainsi, plusieurs points apparaissent

- il manquerait dans l'histoire de Jan un élément narratif explicitant le *avant*.
- les catégories s'organiserait autrement.

Jan oublie de nommer l'expérience familiale difficile pour le personnage de la sœur autrement dit il oublie de nommer la cause des disputes, ce qui constitue une expérience familiale difficile pour la sœur. De plus, s'il y a une cause, les disputes peuvent devenir une réaction de la sœur et alors, le schéma narratif change. Par ailleurs, Jan indique que le personnage a appris à se contrôler mais pour apprendre à se contrôler, cela présuppose d'être aussi face à la personne avec laquelle il y a dispute. Ainsi, l'ordre des arguments peut être inversé.

L'histoire analysée c'est-à-dire explicitée devient une histoire de résilience puisque l'analyse montre que Jan a oublié, a fait une ellipse par l'emploi de *avant*, des éléments en amont et en aval qui renvoient à la situation avec le père et les réactions et transformations de la fille. En effet, finalement, il semble que le personnage accepte le père tel qu'il est et choisisse de revenir vers lui mais cela présuppose que celui-ci accepte le retour de la fille autrement dit il y a transformation avec une situation agréable. En effet, en développant cette idée, cela présuppose que le père accepte. Et Jan évoque l'idée dans son récit oral que la situation familiale est plus agréable maintenant.

L'histoire comporterait alors

- Une expérience familiale difficile : se sentir rejetée à cause d'une situation,

- Plusieurs actions : se disputer, partir,
- Situations de vie après : chez le père
- Transformations : construction, situation agréable et choix.

Modification de HR2 : C'est Tiffany ma petite sœur elle faisait que se disputer avec mon père avant **lorsqu'il faisait venir plein de mondes chez lui et qu'elle se sentait rejetée**. C'est pour ça elle préférait partir, c'est elle qui a décidé de partir plus loin de (indication de la ville). Elle retourne chez mon père le week end parce qu'elle a appris à se contrôler. Le choix c'est de revenir vers lui ; **il accepte et la situation est plus agréable**.

Eléments fictionnels

Compte tenu de ces éléments et des révisions, il s'agirait d'une autofiction spéculaire *implicitée*. En effet, en R4, M propose à Jan de changer le prénom de la sœur ; le changement opéré montre ici de quel type d'autofiction il s'agit. Il s'agit d'une autofiction spéculaire puisque, bien que soit enlevé les possessifs, le choix du prénom renvoie à Jan : conjonction *parce que* + présentatif *il y a* + négation restrictive + forme forte *moi* + verbe *appeler* + conjonction *comme* + anaphorique démonstratif *ça*

RPJA15 : parce qu'il n'y a que moi qui l'appelle comme ça

Jan est quelque part dans l'histoire puisque le choix du prénom, du diminutif, est celui qu'il est seul à utiliser. Si sont pris en compte les implicites, l'histoire est une histoire fictionnelle de résilience pour ceux qui connaissent l'histoire de Jan et la décrypte. Mais l'est-elle pour lui en tant qu'apprentissage d'un schéma narratif ?

Synthèse sur l'autofiction

Les deux écrits de Jan questionnent quant à leur typisation. Il semble en première écriture et avec un élément de révision être pour l'un une autofiction biographique et pour l'autre, une autofiction spéculaire. Toutefois, dans la mesure où M est obligée de coder des éléments biographiques de Jan, elle devient co-auteur. L'autofiction apparaît alors comme une autofiction biographique transcodée. La seconde histoire porte sur la sœur mais comme nous venons de le noter, le personnage de la sœur est-il vraiment la sœur dans la réalité vécue ? Le lecteur peut comprendre cette histoire comme une autofiction biographique mais dans la mesure où l'auteur la raconte de cette manière, elle apparaît comme une autofiction spéculaire implicitée : il faut connaître Jan pour savoir que Tif est sa sœur.

Le récit fictionnel intermédiaire de Cécilia

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance : choix des catégories RR1, RC2 et l'histoire RT3

M a déjà installé les vignettes sur le tableau lorsque C arrive car M a vu avant C quatre personnes du foyer, elle ne peut donc pas lui poser la question de l'ordre, ni lui proposer de les installer. Ainsi, la question de la mémorisation du schéma narratif renvoie à l'histoire que C a faite : est-elle une histoire de résilience ?

Choix en RR1 et RC2

C choisit chaque fois deux catégories dans l'unité *actions* et dans l'unité *transformations*. La catégorie *se définir* revient en RR1 et RC2 et les catégories dans *transformations* sont les mêmes.

En RR1, C choisit des catégories en premier choix : *se définir* et *adopter une attitude, sa famille, situation agréable* et *construire*. Au moment de la narration, C change la catégorie *sa famille* pour *foyer*. La relation est difficile avec le père et cela s'arrange : elle décide de parler au père. Ici, C suit le schéma narratif mais c'est une histoire qui est co-construite comme cela sera analysé par la suite.

En RC2, jeune, se définir, gérer le ressenti, sa famille, situation agréable et construire.

En RT3, elle choisit pour M car elle ne fait pas d'histoire.

Il n'y a pas de catégories apparentes pour l'histoire Eugénie apportée en RT3.

L'histoire en RT3 : des catégories identiques ?

C indique qu'elle n'a pas suivi les éléments de RC2 mais a-t-elle choisi les éléments de RR1 ? Il semble bien que non puisque le personnage Eugénie ne fait pas des bêtises pour adopter une attitude, pour s'opposer : elle fait des bêtises.

Il n'y a donc pas correspondance entre les histoires 1 et 2 :

L'expérience difficile est celle vécue avec le père. Dans l'histoire d'Eugénie, y a-t-il une expérience familiale difficile ? Comme le dit C, c'est Eugénie qui fait des bêtises. Alors que M lui demande si c'est en réactions, C répond par la négative.

Il y a un autre personnage : le petit-frère.

Les trois actions. La jeune fille en RR1 et RC2 se définit, gère le ressenti et adopte une attitude. Dans l'histoire d'Eugénie : la jeune fille fait des bêtises.

La situation de vie après : sa famille et le foyer en RR1 et RC2. Dans l'histoire d'Eugénie, y a-t-il une situation de vie après ? Eugénie est avec la mère et ce qui change, c'est le fait que la mère parle à Eugénie, lui demande d'arrêter de faire des bêtises.

Les transformations : Eugénie décide de continuer à faire des bêtises.

L'analyse devra aller plus loin sur l'histoire de C en ce qui concerne ce qu'elle raconte dans le récit oral.

Proposition et questionnement autour du schéma narratif de l'histoire de C

C apporte son histoire écrite *Les bêtises d'Eugénie* en RT3. M a lu l'histoire et elle reprend dans la suite de la rencontre à plusieurs reprises l'histoire de C en RT3 ; elle lui pose des questions en référence au schéma narratif autrement dit l'analyse de l'histoire en tant qu'histoire de résilience se fait dans la rencontre RT3. Cette analyse tend progressivement vers une révision compte tenu des réponses de C. En effet, ses réponses montrent qu'elle n'a pas emprunté le schéma narratif. M pose effectivement des questions sur les actions du

personnage principal et sur les actions du personnage secondaire de la mère. La question de M ne dit pas explicitement qu'il ne s'agit pas d'une histoire de résilience. La réponse de C montre donc qu'elle n'a pas en mémoire le premier élément de définition des histoires de résilience : expérience difficile causée par un des membres de la famille ou la famille d'un côté et réaction du jeune de l'autre.

- premier élément de questions sur le personnage : terme interrogatif *pourquoi* + verbe *choisir* + indication des actions du personnage
- second élément de questions sur l'expérience familiale difficile : terme interrogatif *pourquoi* avec la forme négative *pas* qui reprend implicitement le verbe *choisir* + indication des personnages parentaux avec les substantifs *père, mère, beau-père* avec choix possible exprimé avec la coordination *ou* + verbe *être* et adjectif *méchant* faisant référence à l'expérience familiale difficile.

La réponse de C est une réponse du non-savoir : *je sais pas* qui équivaut ici à *je n'ai pas appris, mémorisé*.

RTM41 : et là pourquoi tu as choisi que c'est la fille qui fait des bêtises pourquoi pas la mère qui serait ou le père ou le beau père qui serait méchant avec la fille

RTC41 : je sais pas

M lui propose alors d'ajouter des éléments concernant le second élément de définition des histoires de résilience avec les unités *situation de vie après* et *transformations* exprimées avec le verbe *devenir* et l'adverbe *après*. C répond par une interjection *hm* et par un mot phrase *ouais*. Sa réponse équivaut à *je vois* mais elle ne demande pas à M si son histoire correspond à une histoire de résilience, elle n'interroge pas M sur les propositions qu'elle fait à propos de son histoire.

RTM42 : il faudrait que tu essaie / (…)

RTC43 : hm

RTM44 : et ce qu'elle devient après tu vois

RTC 44: ouais

Par ailleurs, il n'est pas certain que C écoute attentivement M car pendant que M lui parle, C est en train de choisir des bibelots. M insiste, quand même, sur *l'expérience familiale difficile* et les *actions*

- en mettant en opposition deux histoires par l'emploi d'un substantif subjectif et entrant dans le champ associatif de l'expérience difficile *malheur* dans un titre que M propose,
- en définissant l'action à travers le verbe *trouver*, le substantif *astuce* et un complément de but avec la conjonction *pour*, le verbe *contrer* et la personne à contrer qui renvoie à l'expérience familiale difficile puisque M reprend le substantif *mère*.

RTM47: ce serait deux versions les bêtises d'Eugénie et les malheurs d'Eugénie ou euh ou euh comment elle ce qu'elle trouve comme astuce pour contrer sa mère

M situe l'histoire de C dans les histoires des autres personnes : complément de but avec conjonction *pour* + verbe *faire* + substantif *une histoire* et de manière avec conjonction *comme* + déictique démonstratif *là* référant aux livres près de C. C ne répond pas : elle regarde toujours dans les boîtes pour faire le choix de ses bibelots.

RTM49 : pour faire une histoire comme là / parce que tu vois à chaque fois qu'on fait une histoire on a un personnage on a une expérience difficile on a une réaction et on a une situation de vie après

RTC49 : (regarde toujours les boîtes)

M continue : elle attire son attention par un régulateur et C répond aussi de manière phatique :

RTM50 : tu vois

RTC50 : hm

Puis, M reprend son argumentaire. Elle resitue l'hétérobiographie : le démonstratif déictique *là* fait référence aux ouvrages. M redéfinit le contenu de l'histoire d'Eugénie : conjonction *parce que* + présentatif *c'est* à la forme négative *pas* + définition de la personne avec le substantif *fille* + adjectif *méchante* + reprise de l'action d'Eugénie. M attend une réponse de C à la fois par le mot phrase *non* sous forme interrogative et par la pause de cinq secondes. C n'utilise pas cette pause pour répondre ou questionner M sur son histoire. M continue alors sur un autre thème : l'inspiration à laquelle C répond par un mot phrase *ouais* qui équivaut à *cela m'est venu comme ça* autrement dit en reformulant, *cela m'est venu sans réfléchir au schéma narratif, à la définition des histoires de résilience*.

RTM51 : parce que là c'est pas toujours la fille qui est méchante qui fait des bêtises non ///// cela t'est venu comme ça alors

RTC51 : ouais

Finalement, M fait, sur plusieurs répliques, un énoncé récapitulatif sur la définition des histoires de résilience et elle reprend sur l'histoire de C cherchant à la faire réagir. Elle passe de l'analyse à des propositions pour la révision.

M lui fait une proposition : verbe *proposer*

La proposition repose sur deux versions : groupe nominal déictique *la version-là* faisant référence à l'histoire d'Eugénie + groupe nominal avec adjectif *autre une autre version*

La seconde version renvoie au schéma narratif : coordination adversative *mais* + présentatif *c'est* + substantif *l'inverse*.

C finit par réagir en suivant la proposition de M : modalité déontique *faut* + reprise du verbe *inverser*. Cette inversion repose sur les paroles des personnages : verbe *dire* troisième personne du pluriel ils faisant référence aux deux personnages de son histoire : Eugénie et la mère. Mais en proposant d'inverser ce qu'ils disent, cela revient à ce que la mère fait des bêtises et que la fille ne la gronde pas.

RTM62 : /// je te propose de faire ça la version là tu ne la touches pas parce qu'elle est très très bien d'accord

RTC62 : hm

RTM63 : et puis une autre version avec les mêmes personnages mais c'est l'inverse

RTC63 : faut que j'inverse ce qu'ils disent

M conclut sur l'histoire en renvoyant C au schéma narratif :

- Adverbe *donc*
- Renvoi spatial au schéma narratif : verbe *voir* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + déictique démonstratif *là* référant au tableau + groupe nominal déictique *cette trame-là*,
- Enoncé des éléments du schéma narratif : unité *personnage* avec le substantif *personnage*, unité *expérience familiale* avec l'énoncé de cette unité, unité *actions* avec l'énoncé du groupe nominal *réaction face à ça*, unité *situation de vie après* avec l'énoncé propositionnel *où il va après* et unité *transformation* avec l'énoncé propositionnel *ce qu'il devient*.

Et M met en opposition ce schéma avec l'histoire d'Eugénie :

- Conjonction *parce que* + déictique anaphorique *là* + référence à l'histoire de C avec la locution *c'est ton personnage Eugénie*
- Coordination *et* + déictique anaphorique *là* + complétive *ce que* avec verbe *raconter* première personne du singulier + définition de l'expérience familiale difficile avec présentatif *c'est* + le groupe nominal *les adultes qui sont désagréables*.

M émet un régulateur *d'accord* et fait une pause attendant une réponse. C ne répond pas, si bien que M reprend sa question sur le choix de l'action du personnage : terme interrogatif *pourquoi* + verbe *choisir* + titre de l'histoire reformulé sous forme propositionnelle. La réponse de C est à nouveau une réponse sur le registre du non-savoir. Elle semble à nouveau pouvoir être analysée par la non-mémorisation car elle ajoute un travail de hasard : verbe *trouver* au passé composé première personne du singulier + locution conjonctive d'une non-réflexion, d'un non-renvoi à ce qui a été abordé avec M *comme ça*.

RTM68 : donc euh tu vois là penses aussi à ça cette trame là un personnage une expérience familiale difficile réaction face à ça où il va après ce qu'il devient /// parce que là c'est euh c'est ton personnage Eugénie qui fait les bêtises et là à chaque fois ce que je te raconte c'est les adultes qui sont désagréables d'accord (pas de mouvement de la part de C) ///// et pourquoi tu as choisi Eugénie qui fait des bêtises

RTC68 : je sais pas j'ai trouvé comme ça

Finalement, au moment de la phase de transition en RP5, M pose explicitement les révisions à faire, les réponses de C montre qu'elle n'a pas mémorisé le schéma narratif : soit elle ne réagit pas, soit elle émet une réponse de non-savoir. M dit alors explicitement que l'histoire de C ne suit pas le schéma narratif :

- Conjonction *pour que* + verbe *être* + syntagme nominal *histoire de réslience*
- Pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *avoir* + forme négative *pas* : énoncé répété deux fois

Alors que M demande à C d'évaluer ce qu'elle dit avec le terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *penser* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier, C répond par la modalité du *non-savoir*. Cette modalité peut s'analyser ici comme *je ne peux pas répondre car je n'ai pas mémorisé.*

RPM 51: bah pour qu'elle soit une histoire de résilience parce que là du coup on a pas on a pas (se lève) on est sur l'inverse là (…) c'est eugénie qui fait des bêtises alors là normalement ce serait les parents qui font une expérience difficile et la fille réagit // qu'est-ce que tu en penses

RPC51 : je sais pas (rire)

M énonce à nouveau explicitement quelques répliques plus loin la non-correspondance entre le schéma narratif histoire de résilience et l'histoire de C : modalité déontique *il faut* + verbe infinitif *cibler* + groupe nominal avec possessif *ton* + substantif *texte* mis en juxtaposition avec le syntagme nominal *histoire de résilience* référant au projet d'édition. Chaque fois, C ne réagit pas autrement que par un phatique *hm*. Elle ne demande pas en quoi son histoire n'est pas une histoire de résilience, elle ne réagit pas pour dire qu'elle se rend compte que cela ne correspond pas.

RPM55 : il faut cibler ton texte histoire de résilience (…)

RPC55 : hm

M termine alors sur le schéma narratif :

en RPM97 sur les unités *personnage* et *expérience familiale difficile* : unité *personnage* avec l'énoncé de l'unité + le substantif *jeune*, unité *expérience d*ifficile avec la proposition qui vit quelque chose de difficile + énoncé de thématiques avec les substantifs *communication, temps* et *espace*. C fait une réponse phatique *hm*.

RPM97 : ouais alors pense bien à ça un personnage un jeune qui vit quelque chose de difficile soit la communication le temps l'espace

RPC97 : hm

En RPM98 sur les *unités actions, situations de vie après* et *transformations* : verbe *réagir*, explicitation des actions construction verbale *il peut* + énoncé des cinq catégories, unité *situation de vie après* avec la proposition ce qu'il fait après et unité *transformations* avec la locution temporelle *dans la vie*. De même, C fait une réponse phatique *hm*.

RPM98 : et il réagit il peut apprendre il peut avoir un projet il peut se définir autrement il peut adopter une attitude et ce qu'il fait après / dans la vie

RPC98 : hm

Synthèse sur l'histoire fictionnelle de résilience

Cécilia ne raconte pas une histoire fictionnelle de résilience par écrit et par oral.

Le mode de narration

Nature du narratif en RR1 : narration mixte

Narration mixte : dialogale, monologale et changement de choix

En RR1, C choisit les catégories avant la séquence *contage* par M. Après avoir conté son histoire, M demande à deux reprises à C de faire son histoire : terme interrogatif *est-ce que* + forme forte *toi* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal une histoire à raconter. La première réponse de C est une réponse interjective *hm*. Comme il n'y a pas de réponse à la seconde question, M lance la narration dialogale.

RRM 115: est-ce que toi tu as une histoire à raconter

RRC115 : hum

RRM116 : est-ce que toi tu as une histoire ///

La narration va être développée sous une forme mixte : elle est dialogale principalement à l'initiative de M car M relance souvent C pour obtenir des réponses soit en reformulant, soit en invitant à répondre, soit en changeant de thème, soit en récapitulant. Puis, elle devient monologale de la part de M avec demande de confirmation à C de cette narration. Elle s'accompagne toutefois de deux interventions de la part de C sur la catégorie *foyer* de l'unité thématique *situation de vie après* : elle ne veut pas la choisir puis finit par la choisir de sa propre initiative.

En reformulant l'interrogation partielle portant sur un complément en une autre interrogation partielle alternative : proposition de personnage au sexe différent.

RRM116 : (…) c'était quoi ton personnage

RRC 116: //

RRM 117: qu'est-ce que tu veux comme personnage une fille un garçon

RRC 117: une fille

En changeant de thème : M pose la question du prénom avec une interrogation partielle avec le terme interrogatif comment et le verbe appeler. Face à l'absence de réponse de C, elle revient sur le choix du personnage en indiquant le sexe et en ouvrant la possibilité pour C d'inventer : verbe *avoir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *le choix*. C répond par une interjection hm. M resitue sur le thème général : pronom personnel déictique on = nous + énoncé du thème relation. M marque une pause et engage sur un autre thème à savoir celui de l'expérience difficile : sa question porte sur l'identification des personnes pour lesquelles la relation est difficile : présentatif ce serait + adjectif difficile + locution interrogative entre qui et qui. C fait une intervention réactive et initiative en proposant des personnes.

RRM 118: une fille // tu l'appellerais comment

RRC 118: hum ////

RRM 119: tu vois regarde on a ça // tu as choisi un tu me dis une fille et après tu as le choix

RRC119 : hum

RRM120 : on est sur relation /// ce serait difficile entre qui et qui

RRC 120: hum la fille et le père

En invitant à répondre : après avoir obtenu la réponse, M ratifie cette réponse et note sur les documents de C les choix que celle-ci vient de faire, elle commente ce qu'elle est en train de faire, puis elle invite C à raconter en lui donnant explicitement la parole : embrayeur donc + présentatif c'est + forme forte toi avec la préposition à signifiant à ton tour de raconter.

RRM121 : d'accord /// je note comme ça

RRC121 : humhum

RRM 122: donc c'est à toi

RRC 122: humhum

En récapitulant, M relance C : elle récapitule avec l'adverbe *donc* et en reprenant les éléments choisis et énonce la phrase d'accroche de narration. C fait une réponse de non-savoir qui équivaut à *je ne peux pas raconter la suite*.

RRM123 : donc la relation difficile entre la fille et le père //// tu l'appellerais comment // enfin tu peux aussi ne pas lui donner de prénom // c'est l'histoire d'une petite fille ////

RRC123 : heu je ne sais pas

M reprend les éléments que C a choisi en amont et les formule sous forme de questions.

RRM124 : eh bien c'est l'histoire d'une petite fille /// ici tu as choisi se définir et adopter une attitude /// qu'est-ce qu'elle définit la petite fille la jeune fille la jeune demoiselle // elle définit quoi

RRC 124: euh

Comme C semble chercher : interjection *euh*, M repose la question sur l'autre personnage choisi par C substantif *père* puis elle ajoute aussi d'autres thèmes avec les substantifs *relations, situation* et renvoie C à son énonciation : déictique temporel *tout à l'heure* et verbe *dire* à l'imparfait deuxième personne du singulier. C fait une réponse de non-savoir qui équivaut à *je ne peux pas dire à quoi je pensais tout à l'heure*.

RRM 125: est-ce qu'elle définit son père / la relation / la situation / à quoi tu pensais tout à l'heure quand tu disais définir

RRC 1251: hum je ne sais pas

M poursuit sa question sur l'autre catégorie de l'unité *actions* que C avait choisie : coordination *et* + énoncé du substantif de la catégorie *attitude*. C ne répond pas autrement qu'avec une interjection *hum*. Finalement, M reprend l'énonciation de C au discours indirect

RRM 126: et attitude //

RRC 126: hum

RRM 127: tu as dit tout à l'heure insulter dans sa tête

Le choix de C va alors porter sur cette énonciation.

RRC 127: ce que j'ai dit tout à l'heure

RRM128 : ce que tu as dit tout à l'heure

RRC128 : oui

Ainsi, la narration de l'histoire se fait jusqu'ici dans une co-construction dans laquelle c'est M qui est davantage à l'initiative des éléments narratifs. Cela se poursuit dans la suite car M propose des éléments

Interrogation partielle portant sur le complément : terme interrogatif *est-ce que* + proposition d'un élément en rapport avec les termes d'adresse. C répond sur cette proposition. M lui demande alors trois formulations si cela fait partie de l'histoire : 1. demande sous forme intonative avec l'adverbe *donc* + pronom personnel *on* = nous + modalité *pouvoir* + verbe infinitif *dire* + référence à l'action en référence aux termes d'adresse et précisément le terme de relation *papa*, 2. question intonative avec le présentatif *c'est* + la locution demandant l'adhésion *d'accord pour ça* et 2. reprise de l'énoncé avec le verbe appeler conjuguée avec le pronom *elle* faisant référence au personnage et à son action communicationnelle avec les

termes d'adresse + énoncé du terme de relation *papa* + demande d'adhésion avec la locution verbale *ça te convient* sous forme intonative. C ratifie à chaque fois par le mot phrase *oui*.

RRM 129: d'accord // par exemple est-ce que là elle a envie de l'appeler papa

RRC 129: ah non

RRM 130: donc on peut dire ici qu'elle n'a pas envie de l'appeler papa

RRC 130: oui oui

RRM131 : c'est d'accord alors pour ça

RRC 131: oui oui

RRM 132: donc là elle ne l'appelle pas /// papa / ça te convient

RRC 132: oui

M poursuit sur la construction de l'histoire

en reprenant les éléments choisis par C : verbe *choisir* au passé composé deuxième personne du singulier + énoncé de la catégorie + énoncé de l'unité thématique

en posant la question du sens : terme interrogatif *qu'est-ce que* + locution verbale vouloir *dire* deuxième personne du singulier.

C répète le choix mais ne l'étoffe pas. M lui propose un autre choix : modalité *pouvoir* + verbe *changer* à l'infinitif + locution *si tu veux*. C réagit par une longue pause et une interjection *hum*. M fait alors une proposition interprétative sur le vécu présent de C qu'elle énonce à travers le choix pour C d'une autre catégorie : interprétation avec la conjonction *si* + présentatif *c'est* + adverbe *plus* + facile et proposition avec la modalité pouvoir au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier + verbe *mettre* infinitif + énoncé d'une autre catégorie *foyer*. C fait une intervention réactive négative avec l'interjection *ah* + le mot phrase *non* répété deux fois.

RRM 133: tu as choisi sa famille dans la situation de vie après / qu'est-ce que tu veux dire ///

RRC 133: ////// hum j'avais mis sa famille ouais

RRM134 : tu peux changer si tu veux

RRC 134: //// hum

RRM135 : si c'est plus facile pour toi tu peux mettre foyer

RRC 135: ah non non (voix plus forte et plus haute)

Pour la première fois, C est à l'initiative du choix : suite à la question de M qui porte sur l'énonciation de C, celle-ci maintient son choix pour la catégorie *sa famille* : pronom personnel *on* = nous + verbe *laisser* troisième personne du singulier au présent de l'indicatif.

RRM 136: pourquoi non / ah non pas foyer (change de voix pour reprendre celle de C)

RRC 136: on laisse sa famille

M relance C sur cette catégorie de manière à ce que C l'étoffe : elle commence par cette question puis fait une narration monogale et revient sur cette catégorie.

Elle commence par cette question : locution métalinguistique avec démonstratif *cela* + locution verbale *vouloir dire* au conditionnel + reprise de la catégorie et question alternative, coordination *ou*, avec proposition : locution métalinguistique *c'est-à-dire* + propositions d'éléments avec d'un côté le substantif *parents* et de l'autre, le groupe nominal *sa famille la sienne celle qu'elle construit*.

Elle commence une narration monologale du début de l'histoire avec terme d'accroche et demande de confirmation : locution interrogative *c'est ça* sous forme intonative.

RRM 137: cela voudrait dire quoi qu'elle est dans sa famille // c'est-à-dire ses parents ou sa famille la sienne celle qu'elle construit tu vois // parce que là c'est l'histoire d'une petite fille qui vit une relation difficile avec son père c'est ça

RRC 137: oui

Cette narration monologale se poursuit dans la réplique suivante en reprenant le choix fait en amont et en demandant confirmation à C : locution interrogative *c'est ça* + référence à l'énoncé de C avec le verbe *dire* deuxième personne du singulier à l'imparfait.

RRM 138: et elle ce qu'elle fait enfin ses actions pour se défendre c'est euh elle l'insulte dans sa tête c'est ça que tu disais

RRC 138: oui

Cette narration monologale se termine en RRM139 sur l'action du personnage avec le verbe *insulter* et le verbe *appeler* référant à l'action dans la communication. M demande à nouveau confirmation avec la locution interrogative *c'est ça* sous forme intonative.

RRM 139: donc elle l'insulte dans sa tête /// et elle décide de ne pas l'appeler papa c'est ça

RRC 139: oui

Chaque fois, C ratifie les propositions de M par le mot phrase *oui* qui équivaut à *c'est ça*. A la suite de cet échange, une narration dialogale reprend. M revient alors sur la narration de l'unité *situation de vie après* avec l'embrayeur discursif *et alors* + énoncé de l'unité *situation de vie après* formulée sous forme interrogative intonative. C est à l'initiative du changement de catégorie. Alors qu'elle avait choisi la catégorie sa famille, elle énonce une autre catégorie : *le foyer*. M répète cette énonciation que C ratifie par le mot phrase *oui* et la répétition de la catégorie. M formule un énoncé métalinguistique suite à l'énonciation de C : verbe *changer* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif dans une question sous forme intonative. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RRM140 : et alors après sa situation

RRC 140: le foyer

RRM141 : le foyer

RRC 141: oui le foyer

RRM 142: tu changes

RRC 142: oui (…)

Un échange se développe sur ce choix.

M rappelle le choix non-imposé : verbe *obliger* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif forme négative *ne pas* + proposition des autres catégories avec la locution verbale *tu peux dire*. C maintient son choix : mot phrase *non* + groupe nominal *le foyer*.

RRM143 : tu n'es pas obligée hein tu peux dire autre famille tu peux dire école pension tu peux

RRC143 : non le foyer

M répète le groupe nominal et l'interroge : locution métalinguistique *c'est-à-dire*. C ne comprend pas qu'il s'agit d'une question, elle ratifie à nouveau : mot phrase *oui* + locution *c'est ça*.

RRM 144: le foyer donc c'est-à- dire qu'elle va au foyer

RRC 144: oui c'est ça

M lance une interrogation interprétative : présentatif *il y a* + groupe nominal interprétatif *une décision qui fait qu'elle va au foyer*. C fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *oui*.

RRM 145: il y a une décision qui fait qu'elle va au foyer

RRC 145: bah oui

M reprend alors sur le constituant décision avec le terme interrogatif *quoi*. C fait une intervention réactive initiative en proposant un nouveau personnage avec le susbtantif *juge*.

RRM 146: (…) une décision de quoi

RRC 146: du juge

M poursuit alors son questionnement sur ce nouveau personnage et le fait qu'il décide : question sur le savoir du juge avec le terme interrogatif *comment* + verbe *savoir* dont le sujet

est le substantif *juge*. C ne répond pas sur cette question, elle apporte un élément d'information sur le substantif *décision* en le qualifiant par l'adjectif *provisoire* comme si elle répondait à la question *il fait quoi*.

RRM 147: oui mais comment il le sait le juge

RRC 147: décision provisoire

M montre à C qu'elle prend en compte ce qu'elle vient d'énoncer : reprise du groupe nominal et terme de confirmation *d'accord* puis elle repose sa question précédente en lui ajoutant un élément référant à l'expérience familiale difficile : substantif *la situation* + locution *ça va pas*. C fait une intervention réactive initiative : elle apporte un autre élément par l'introduction d'un autre personnage avec le substantif psy et la reprise reformulée de l'élément proposé par M sur l'expérience familiale difficile : C le situe bien dans cette unité puisqu'elle utilise le substantif *famille*.

RRM148 : décision provisoire d'accord mais comment il le sait lui le juge aussi que la situation ça va pas

RRC148 : parce que il a vu un psy qui lui a dit que ça allait pas dans la famille

M ratifie les propositions de C avec l'adverbe *d'accord* puis elle lui demande confirmation : adverbe *donc* + pronom personnel déictique *on* = nous + verbe *laisser* + locution *comme ça*. C confirme cette narration avec le mot phrase *oui* qui équivaut à *on laisse comme ça*.

RRM149 : d'accord / donc on laisse comme ça

RRC 149: oui

Toutefois, il reste à construire la fin de l'histoire et celle-ci sera construite de manière dialogale car C change de catégories.

M reprend la suite en énonçant les catégories choisies par C en amont et en proposant à C de changer : terme interrogatif *est-ce que* + modalité *vouloir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *garder* et verbe infinitif *mettre* + groupe nominal autre chose et question sous forme intonative avec verbe *vouloir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe infinitif *changer*. C fait une intervention réactive positive par le mot phrase *oui* qui équivaut à *je veux changer*.

RRM 150: donc après tu as mis situation agréable / alors est-ce que tu veux garder est-ce que tu veux mettre autre chose / car tu avais mis situation agréable et choix / tu veux changer

RRC 150: oui

M relance C par le terme interrogatif *quoi* dans sa question intonative. Comme C ne répond pas, M lui propose la catégorie récit : verbe *décider* + groupe nominal *faire un livre*. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *elle ne décide pas de faire un livre.*

RRM 151: tu veux mettre quoi ///

RRC 151: //

RRM152 : elle décide de faire un livre

RRC 152: non

M continue de relancer sur cette dernière catégorie. Elle propose des éléments des autres catégories de l'unité *transformations* : catégories *actions reprises* avec les locutions verbales *décider de réfléchir* et *continuer à apprendre*, catégorie *se construire* avec la locution verbale *vouloir se construire*, catégorie *choix* avec la locution *vouloir être*. Finalement, C énonce une catégorie : substantif *choix.*

RRM153 : elle décide de réfléchir / elle veut se construire / elle veut être une jolie jeune fille /// elle continue à apprendre parce qu'elle aime ça

RRC 153: choix

M lui demande alors sur quoi il repose : interrogation partielle avec le terme interrogatif *qu'est-ce que*. C fait une intervention réactive hésitante : *euh*.

RRM 154: qu'est-ce qu'on met comme choix aussi

RRC154 : euh ////////

Face à la longue pause de C, M reprend son questionnement sur cette catégorie *choix*. Elle fait des propositions :

proposition avec le personnage *père* : terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *être en lien*

proposition d'une transformation contextualisée avec le conte : locution verbale *décider de lui parler* conjuguée à la troisième personne du singulier *elle* + conjonction *comme* + forme forte *moi* + verbe *raconter* au passé composé première personne du singulier + groupe nominal *l'histoire*

proposition d'une transformation sous forme négative : *décider* conjuguée à la troisième personne du singulier *elle* + négation *ne plus* + verbe parler à l'infinitif.

C fait une intervention réactive en reprenant la locution verbale *décider de parler* sans le pronom complément *lui* si bien que M formule une question sur ce constituant avec le terme interrogatif *à qui*. C reprend alors la totalité de l'énoncé de la locution verbale décider de lui parler. M répète cette énonciation sous forme de question intonative. C ratifie par le mot phrase *oui*.

RRM 155: est-ce que cela peut être en lien avec son père / elle décide de lui parler comme moi je t'ai raconté l'histoire // euh elle décide de ne plus lui parler

RRC 155: elle décide de parler

RRM 156: elle décide de parler à qui

RRC 156: elle décide de lui parler

RRM 157: elle décide de lui parler

RRC 157: oui

La construction dialogale se termine ici car M propose à C de faire la narration de cette histoire : coordination *et* + conjonction *si* + verbe *raconter* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif avec les compléments *me la*. La réponse de C s'analyse comme une non-mémorisation de ce qui vient d'être fait : locution verbale *avoir des idées* première personne du singulier présent de l'indicatif sous forme négative *pas*.

RRM 159: et si toi tu me la racontes

RRC :159 oh j'ai pas d'idées

M ne lui demande pas d'inventer, elle lui demande de répéter seule ce qui vient d'être dit. Elle l'explicite à C dans sa réplique suivante qui pose un constat : déictique temporel *là* + pronom personnel *on* = nous + verbe *faire* troisième personne du singulier présent de l'indicatif + complément *l'* référant à histoire + régulateur *tu sais*.

RRM 160: eh bien là on l'a faite tu sais //

Finalement, M reprend l'histoire dans son ensemble de RRM161 à RRM165. Cette reprise est l'ouverture d'une séquence d'apprentissage sur la narration d'une histoire. M reprend tous les éléments choisis par C, elle les reformule, elle en ajoute avec le contexte et elle fait des commentaires sur la narration.

Reprise des éléments

RRM161 : c'est l'histoire d'une jeune fille.

Reformulation des éléments

/ elle ne s'entend pas très bien avec son père sa relation est difficile avec le père son père est vraiment difficile avec elle il est sévère il est austère elle décide de réagir elle veut réagir (…) cette petite fille

malheureusement son père était vraiment très austère très autoritaire et il était violent il était assez désagréable on va dire pénible

Ajout d'éléments : le lieu d'habitation, le rapport au conte de fées, le caractère

qui habite en Alaska (…) parce que c'est le mot que cette jolie jeune fille cette princesse utilisait // mais cette princesse (…) c'est une princesse quand même il ne faut pas oublier alors elle décide qu'elle va aller parler au roi (…) était une petite coquine une chipie parce qu'elle réagissait elle était maligne

Elle en ajoute avec le contexte : le physique de C

elle était magnifique elle avait de beaux cheveux effilés (…) de jolis yeux marrons de jolis sourcils (…) et un joli sourire elle était vraiment jolie

Figure de style : pour parler des insultes, pour parler du foyer

elle se disait des tas de trucs que l'on ne peut même pas écrire parce que le stylo refuserait de les écrire

elle se rend au foyer le foyer ce n'est pas le foyer comme on le voit ici c'est le foyer c'est le grand feu elle se frotte les mains auprès du feu

Commentaire sur la narration

(…) on peut dire ça on peut tout dire

(…) tu vois tu peux dire ce que tu veux tu peux il était une fois une jolie princesse il était une fois une très jolie princesse

(…) tu vois on peut faire ce qu'on veut

Synthèse HR1 : co-construite

C'est l'histoire d'une jeune fille. La relation est difficile avec son père. Elle l'insulte dans sa tête et elle décide de ne pas l'appeler papa. Elle va au foyer. Il y a une décision provisoire du juge qui fait qu'elle va au foyer. Le juge a su que ça n'allait pas dans la famille parce qu'il a vu un psy qui lui a dit. Plus tard, la jeune fille décide de parler à son père.

Nature du narratif en RC2 : narration différée

La narration est tout d'abord une narration dialogale avec un jeu de questions/réponses.

Interrogation partielle alternative avec la coordination *ou*

RCM131 : ce serait un garçon ou une fille

RCC131 : une fille

Interrogation partielle portant sur le complément

RCM132 : ouais on pourrait lui donner quoi comme prénom

RCC 132: Floriane

Après ce tour de paroles sur le personnage, M essaie de passer la main de la narration à C.

Elle reprend tout d'abord les éléments sur le personnage en ajoutant des caractéristiques physiques avec les adjectifs *fraîche agréable*, la description des vêtements verbe *habiller* + *pantalon jean, des bottes*. Puis, M propose à C de continuer l'histoire : question intonative avec la locution *avoir une idée* + groupe nominal pour la suite sous-entendue de l'histoire. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RCM133 : floriane d'accord bon floriane donc c'est l'histoire de floriane une jolie jeune fille toute fraîche agréable et tout au possible habillée souvent en jean et des bottes en plus // tu as une idée pour la suite

RCC133 : hum non

Elle continue sur les éléments de l'histoire sur l'expérience difficile puis propose à C de poursuivre : question intonative avec la modalité du *pouvoir* deuxième personne du singulier présent de l'indicatif + verbe *dire* à l'infinitif + terme interrogatif *quoi* + forme forte *toi*. C fait une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *je ne peux pas dire quoi*.

RCM134 : et elle vit avec bon son père et à un moment donné sa mère et euh son père et sa mère ils ne lui parlent pas mais ce qui ne lui plaît pas ce qui la rend triste c'est que euh tu peux dire quoi toi

RCC134 : hum non

Une troisième fois, M propose à C de poursuivre en lui demandant le prénom du personnage : M interpelle C avec la locution phatique *tu sais* + question sur le prénom avec le terme interrogatif *comment* + verbe *appeler* au futur proche et M lui pose plus directement la question : terme interrogatif *est-ce que* + modalité *pouvoir* deuxième personne du singulier au présent + verbe infinitif *donner* + complément *en* faisant référence au terme d'adresse donné au personnage par les parents et déterminant numéral *un*. C fait à nouveau une intervention réactive négative avec le mot phrase *non* qui équivaut à *je ne peux pas en donner un*.

RCM135 : ils n'utilisent pas son prénom au contraire tu sais comment ils vont l'appeler est-ce que tu peux en donner un

RCC135 : non

M finit par poursuivre l'histoire. Lorsqu'elle a terminé l'histoire, elle relance C : terme interrogatif *est-ce que* + verbe *avoir* deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif + groupe nominal *une histoire*. La réponse de C ouvre sur une narration différée : verbe *faire* au passé composé première personne + complément *l'* référant à l'histoire + adverbe *encore*. En faisant cette réponse, elle informe C qu'elle prévoit d'en faire une et que cette histoire sera faite en dehors des rencontres d'avec M.

RCM138 : il faut noter ça pour toi / est-ce que toi tu as une histoire

RCC139 : je ne l'ai pas encore faite

Toutefois, M resitue C dans la séquence *faire une histoire* dans la rencontre : déictique spatio-temporel *là* + terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir des idées* au conditionnel deuxième personne du singulier. La réponse de C est une intervention réactive négative avec le mot phrase *non*.

RCM139 : non et là est-ce que tu aurais des idées une idée

RCC140 euh fff non

M la relance en RCM144 :

Elle fait référence aux catégories choisies : pronom complément *en* + déictique démonstratif *ça*

Elle pose la question de l'invention d'une histoire pendant la rencontre déictique temporel *là*

C fait une intervention sur la modalité du non-savoir = *je ne sais pas raconter comme ça là*.

RCM144 : eh bah tu peux t'en servir pour inventer une histoire à partir de ça que t'inventes (écrit les choses sur papier) ///// est-ce que tu en as une histoire comme ça là qui vient ce serait l'histoire de qui

RCC144 : /// je sais pas (rire)

M tente de l'encourager en lui posant des questions sur la thématique : verbe *penser* à l'imparfait deuxième personne du singulier question sous forme intonative + terme interrogatif *à quoi* + énoncé du thème général + terme interrogatif *qu'est-ce que* + verbe *retenir* au conditionnel passé. C réénonce la thématique de manière interrogative. M ratifie et lui indique la manière de raconter : verbe *inventer* + les possibilités introduites par la préposition *à partir de*. Finalement, C diffère la narration en utilisant le futur dans sa réplique et en même temps, elle indique la manière de faire : verbe *écrire* à la deuxième personne du singulier. M ratifie cette proposition avec le mot phrase *ouais*.

RCM145 : tu pensais à quoi // dans communication qu'est-ce t'aurais retenu

RCC145 : dans communication

RCM146 : ouais tu inventes à partir de ce que j'ai dit // à partir de ce que tu as dit

RCC146 : bah j'écrirai une histoire

RCM147 : ouais

Synthèse sur le mode de narration

L'expérimentation du schéma narratif ne se fait donc pas seule dans les rencontres : il n'y a pas de narration monologale, celle-ci est différée dans un moment hors rencontre. Or, cette narration bien qu'elle soit monologale puisque personne ne l'a aidée n'est pas une expérimentation du schéma narratif comme cela a été noté précédemment. Et la narration dialogale dans les rencontres est pour une majeure partie à l'initiative de M et non de C. C répond à nouveau ici par la modalité du non-savoir. Finalement, la question à se poser est celle de sa compétence narrative en amont des rencontres. En effet, son histoire n'a pas de début et elle se termine sur la suite des bêtises que le personnage d'Eugénie fera le lendemain. L'histoire est atemporelle, n'a pas de lieu non plus. C apporte d'ailleurs des informations sur son rapport aux histoires en général : elle préfère lire des bandes dessinées. Alors que M lui demande si elle fait des histoires et si elle en lit, C répond de manière négative et indique qu'elle lit des BD.

REM48 : et est ce que tu faisais des histoires avant

REC49 : non

REM49 : non tu en lisais

REC50 : non des bd

De plus, elle indique à M qu'elle n'aime pas le français mais préfère les SVT et de manière générale qu'elle n'aime pas l'école et les devoirs.

La nature de l'autofiction

Autofiction co-autoriale en RR1

L'histoire en RR1 est une co-construction. M propose le transcodage de cette histoire en RCM3 que C ratifie. C choisit les catégories : jeune fille, se définir et adopter une attitude, sa famille puis foyer, construction.

HR1 : C'est l'histoire d'une petite fille qui avait des relations difficiles avec son père. Elle décide d'adopter une attitude de l'insulter dans sa tête, de ne pas l'appeler papa. Elle arrive au foyer. C'est une décision provisoire du juge qui a rencontré le psy qui a dit que cela n'allait pas dans la famille et après la petite fille décide de parler avec son père

Eléments biographiques

L'histoire fictionnelle co-construite est finalement le résumé de son récit oral. Elle reprend plusieurs éléments :

le père,

une action : celle de l'insulter dans sa tête.

la situation de vie après : le foyer suite à la décision du juge et après la rencontre avec un psy.

L'autofiction semble permettre de dire plus que le récit oral en ce qui concerne la décision provisoire. En effet, C parle de cette décision lors du récit oral avec le substantif placement et non décision :

RRC85 : bah il y a un placement provisoire //

Un autre élément permet de pencher pour une autofiction : le changement de catégorie par C. Au moment du choix, elle prend la catégorie *sa famille* puis au moment de la narration, elle change pour la catégorie *foyer*. Elle ajoute un commentaire avec le présentatif *c'est* + le démonstratif *ça*. Ce commentaire mis en lien avec les autres catégories et le récit oral fait référence à sa situation.

RRC 142: (…) de toute façon c'est ça

Eléments fictionnels

C ajoute des éléments fictionnels : ne pas l'appeler papa et lui parler. En effet, si cette transformation se situe après le foyer, il s'agit pour le moment d'une fiction.

Dans ce contexte, il s'agit d'une autofiction mais s'agit-il d'une autofiction autoriale car la narration est une narration dialogale dans laquelle M est à l'initiative de plusieurs éléments. Il s'agit ici davantage d'une autofiction co-autoriale.

Histoire en RT3

Récit oral en RE4

En fin de rencontre, C énonce un ensemble d'éléments sur le vécu futur.

Reprise de l'énoncé de C

REC127 : l'audience elle est à rennes pour mon jugement

⇒ l'audience elle est à rennes pour mon jugement

Suppression de la question de M et reprise de l'énoncé de C avec reprise du présentatif

REM127 : c'est quand c'est bientôt ↑

REC128 : le trente

⇒ C'est le trente

Transformation de la réponse de C à la question de M

REM128 : et donc si tout se passe bien tu retournes chez euh ton père ↑

REC129 : ou ma mère

⇒ si tout se passe bien je retourne chez euh mon père ou ma mère

(…)

REM129 : ah bon et toi tu préfères aller où ↑

REC130 : chez les deux

⇒ Moi je préfère aller chez les deux

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM130 : ah bah ça c'est pas possible cela peut être une semaine l'un une semaine l'autre ou un autre ↑

REC131 : ouais

⇒ Cela peut être une semaine l'un et une semaine l'autre

Suppression des questions/réponses

REM131 : comme des enfants divorcés des fois c'est une semaine des fois c'est un mois des fois

REC132 : hein ils voient quand même l'autre parent

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM132 : ah bah oui bien sûr oui // ça c'est après // tu as demandé à aller une fois chez ta mère une fois chez ton père ↑

REC133 : ouais

⇒ J'ai demandé à aller une fois chez ma mère une fois chez mon père

Transformation de la réponse de C à la question de M

REM133 : la garde a été fixée directement chez ton père ↑

REC134 : c'est la juge qui a décidé

⇒ c'est la juge qui a décidé la garde

Transformation de la réponse positive de C à la question de M

REM134 : il te demande ton avis ↑

REC 135: oui

⇒ Il me demande mon avis

Suppression de la question de M

REM135 : alors est ce que cela peut être ça une semaine chez l'un une semaine chez l'autre ↑

REC136 : hm oui mais il faut que mon père soit d'accord

⇒ il faut que mon père soit d'accord

Transformation de la réponse positive ou négative de C à la question de M

REM136 : ça te préoccupe ça ↑

REC137 : ouais

⇒ Ça me préoccupe ça

REM139 : tu seras pas tranquille ↑

REC140 : non

⇒ Je ne serai pas tranquille

REM140 : tu seras occupée à penser à autre chose ↑

REC141 : oui

⇒ Je serai occupée à penser à autre chose

Récit autobiographique oral

L'audience elle est à rennes pour mon jugement. C'est le trente. Si tout se passe bien je retourne chez euh mon père ou ma mère. Moi je préfère aller chez les deux. J'ai demandé à aller une fois chez ma mère une fois chez mon père. C'est la juge qui a décidé la garde. Il me demande mon avis. Il faut que mon père soit d'accord. Je ne serai pas tranquille le 29. Je serai occupée à penser à autre chose.

RT3 : quelle histoire ?

Comme cela a été noté précédemment, l'histoire de C *les bêtises d'Eugénie* n'est pas une histoire de résilience. C a dit qu'Eugénie faisait des bêtises non pour adopter une attitude, pour s'opposer mais *comme ça*. Les seuls éléments biographiques apparents sont les personnages : la mère, la fille et le petit frère car C parle de sa mère et de son petit frère. Mais celui-ci n'est pas un bébé et C ne vit pas avec sa mère. Les bêtises sont en rapport avec du chocolat, les poils du chien, les poules, le maquillage du petit frère et le fantôme. A aucun moment, C n'a parlé de tout cela. A aucun moment, un personnage masculin, un père n'intervient dans l'histoire. Or, en RR1, C a construit une histoire avec M pour laquelle elle a choisi le personnage père et C a parlé de son père dans son récit oral. Concernant cette histoire, plusieurs choses sont notées.

La mère ne se fâche pas tout de suite face aux bêtises d'Eugénie. La mère croit les promesses de la petite fille. Elle se fâche progressivement : elle laisse passer les bêtises du chocolat, des poils du chien, mais avec la bêtise des poules, elle est très fâchée et avec la bêtise du maquillage du petit frère, elle est toute rouge et punit. Mais bien que la mère se fâche puis punisse, la petite fille continue les bêtises. La punition est-elle à la hauteur des attentes d'Eugénie ou de l'auteure, sont-elles faites pour attirer l'attention de la mère? Mais de quelle mère s'agit-il ?

Y aurait-il la possibilité de faire plusieurs lectures de ses personnages ? C serait-elle à la fois la mère et la fille dans son histoire ? Ainsi, elle fait faire des bêtises à la fille et fait gronder la fille par la mère. Dans son rôle d'auteure, c'est elle qui gronde la fille et c'est elle qui fait obéir la fille. Elle écrit que *la punition est méritée* et qu'*Eugénie obéit*.

Cela signifie aussi qu'elle attribue un rôle d'autorité à la mère. Mais cette autorité n'est pas respectée ; elle est déjouée de deux façons. Tout d'abord, parce que C construit la situation des bêtises sur la forme d'un jeu d'abord du point de vue de la répétition et puis parce que

les bêtises se poursuivent et laissent envisager qu'elles ne s'arrêtent pas à la fin de l'histoire. Il y a effectivement répétitions

des paroles

Qui (…)

Hou lala ! Bêtises

Pas moi

Je ne le ferai plus

des actions

Eugénie va être punie, elle rougit et promet

Un bisou sur la joue et la voilà pardonnée.

Ensuite parce que le langage utilisé pour promettre n'est pas suivi d'un acte. En effet, bien qu'elle énonce une promesse : *je ne le ferai plus, promis*, Eugénie continue les bêtises. Le langage n'est pas un acte social, il n'a pas d'effet perlocutoire. Bien qu'il s'agisse d'un acte de langage, il n'engage pas les effets attendus : l'obéissance, la parole tenue. Toutefois, concernant la mère, l'acte de langage est respecté. De ce fait, C n'est-elle pas en train de manipuler le langage en même temps que ses personnages ? Elle joue avec les mots et les actions autrement dit elle joue avec leurs effets. Les mots dans son histoire n'atteignent pas le personnage, ne changent pas ses actions. Cela peut-il avoir un lien avec son vécu ?

Les mots que son père a utilisé à l'encontre de sa mère ne plaisent pas à C : il l'insultait. Les mots utilisés par son père avaient donc des effets sur C.

Son père a menti au juge. Les mots ont eu des effets puisqu'il a obtenu la garde des enfants.

Il existe un rapport au langage dans le récit oral pour la mère, le père et C. C et la mère semblent, en première lecture du récit oral, ne rien dire et subir les paroles du père et donc aussi la situation. C utilise le verbe *subir* dans son récit oral en RR1. Elle indique aussi qu'elle regarde parterre et insulte son père dans sa tête autrement dit elle a une action silencieuse. Elle dit que sa mère a été opérée : elle ne pouvait plus parler et elle écrivait. Enfin, lors du récit oral, il semble que C ait parfois du mal à dire : elle emploie souvent la modalité du non-savoir qui peut avoir le sens d'une incapacité à dire. Or, dans son histoire, les deux personnages de la mère et de la fille parlent. Eugénie d'abord ne subit pas, elle agit ; toutefois, elle fait subir ses bêtises aux autres : la tante pâtit de la dégustation des chocolats par Eugénie puisqu'elle ne les aura pas, le chien subit les coups de ciseaux et le petit frère subit le maquillage. Ce n'est pas la mère qui subit mais c'est elle qui veut mettre fin à ces bêtises, c'est son rôle ; autrement dit, elle ne doit pas laisser les autres subir les bêtises de la fille. C'est le personnage de la mère qui dit « *les bêtises ça suffit, les mensonges aussi !* ». L'auteure C met cette phrase dans la bouche de la mère mais c'est bien l'auteure qui l'écrit. Elles sont donc une seule et même voix.

En allant plus loin, une autre question apparaît associée au langage et au récit oral : en étant Eugénie et la mère d'Eugénie, C n'est-elle pas aussi à la fois son père et sa mère ? Si C est Eugénie, ne peut-elle pas représenter le père qui ment ? Autrement dit, le père qui déguise le frère avec des petits pois sur la tête comme elle l'a dit en RC2 car C fait maquiller le petit frère par Eugénie. Ainsi, si Eugénie représente le père, il fait subir les choses à des personnes, et C fait réagir progressivement la mère. Si C est la mère d'Eugénie, elle a un rôle d'autorité bien que contesté par Eugénie et un rôle de mère aimée : terme de relation et terme affectueux *maman chérie*, acte affectueux *un bisou sur la joue et la voilà pardonnée*. Sans tirer trop loin l'interprétation, ce double acte du bisou et du pardon n'est pas sans faire penser au comportement d'un mari violent qui est pardonné

par les bisous qu'il peut prodiguer après son acte de violence. C a informé M que sa mère était battue par le père. A plusieurs reprises, C parle en terme positif de sa mère ce qui n'est pas le cas pour son père. Lors de la prise de contact, elle a dit qu'elle voulait faire une histoire pour sa mère. Son histoire est-elle un reproche vis-à-vis de sa mère pour son manque de fermeté et en même temps, une valorisation ? M a assisté à une rencontre entre C et sa mère. En effet, elles étaient dans un couloir assises attendant de rencontrer un éducateur. M était placée dans la salle à côté attendant le frère de C. M a pu entendre une partie de leur conversation sur un objet : C demande à sa mère le portable que celle-ci a dans les mains. C insiste pendant sept minutes avec des phrases du type : *tu peux me le donner, je le veux*. C parle sur un ton très autoritaire et la mère parle d'une voix plutôt basse et calme. C ne demande-t-elle pas un cadeau à M pour son anniversaire ? Ne lui demande-t-elle pas l'enregistreur ? C place-t-elle les autres dans la dette ? C insiste-t-elle jusqu'à l'obtention de ce qu'elle veut ? Mais que veut le personnage dans l'histoire d'Eugénie ?

La conclusion de l'histoire repose sur la réflexion : Eugénie réfléchit, l'invention : elle se déguisera en fantôme, l'imagination : quelle imagination !. C ouvre-t-elle ici les portes de son imagination ? C évoque l'idée dans son récit oral qu'elle préfère les SVT, la techno et les langues, elle ne lit pas d'histoires mais des BD.

Les questions que laisse en suspens cette histoire sont : pourquoi fait-elle des bêtises ? Que s'est-il passé avant c'est-à-dire la veille car l'histoire commence le *matin* ? Elle dure la journée jusqu'au soir : *elle ira au lit*. Comment va réagir la mère suite à la nouvelle bêtise d'Eugénie avec le drap car il est possible d'envisager que si le frère est un bébé *Augustin était encore un bébé* et qu'Eugénie fait des bêtises la nuit avec des draps, il risque d'avoir peur et donc de réagir soit par des pleurs, soit par des cris, soit par les deux. De plus, les journées sont-elles toutes les mêmes ? Aucun élément ne permet d'indiquer que cette journée de bêtises d'Eugénie est la répétition d'une autre journée, il semble que ce soit ce jour-là : démonstratif *ce* + indication du moment de la journée *matin*. Cette indication temporelle suivie d'un verbe au présent laisse envisager une interprétation : ce matin, Maman réagit et sa réaction est graduelle. Elle utilise la parole pour pardonner, elle utilise la parole pour gronder et puis elle utilise la parole pour punir : elle donne plusieurs ordres : celui de s'éloigner *au loin !*, celui de ne pas jouer *et pas question de jouer*, celui de ne plus faire de bêtises et mentir : *les bêtises, ça suffit ! Les mensonges aussi*. C espère-t-elle une réaction de sa mère pour la garde alternée ?

Synthèse sur l'autofiction

La première histoire est une autofiction co-autoriale dans la mesure où elle est co-construite. La seconde histoire, faite par Cécilia, n'est pas une autofiction.

Le récit fictionnel intermédiaire d'Anthony

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance entre le choix des catégories et l'histoire en RR1

M a déjà installé les vignettes sur le tableau lorsque A arrive car M est arrivée avant A et l'a attendu au foyer pour les deux rencontres.

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Dans la mesure où A fait une narration monologale suivie et sans interruption, le transcodage repose sur

La suppression des marqueurs de l'oral (en gras dans le texte) tels que les interjections *bah*, les formes fortes *moi*, les hésitations *euh*, les connecteurs *et puis, après*, les anaphoriques redondants *Bernard il*, les termes de reformulation *fin*, des erreurs *dit*, embrayeur discursif *quoi*, des redondances *parta*,

L'ajout de connecteur (entre parenthèse dans le texte) : *avec, alors, avec lui, mais*

La reformulation (souligné dans le texte) : temps verbaux *disent*, fin de mot *sépara*, cohérence thématique *eux aussi ses parents de Bernard*.

Enfin, cohérence sémantique avec ajout de ponctuation.

Histoire initiale racontée en RRA153 : ***bah moi*** *c'est un ami qui s'appelait Bernard qui m'a raconté son histoire /* ***en fait euh bah*** *Bernard* ***il*** *avait des relations dures avec* ***euh bah*** *ses parents* ***fin*** *surtout* ***(avec)*** *son père parce que son père ne s'occupait pas de lui il s'occupait que de sa sœur et alors bah Bernard il partit* ***parta*** *voir des amis à son père et ses amis* ***lui dit non*** *lui disent que eux aussi ses parents de Bernard ne s'occupaient jamais de lui et n'étaient pas gentils avec lui* ***quoi et après bah*** *Bernard comprit pourquoi son père était comme ça et voulut écrire tout ce qui s'était passé* ***quoi et euh après*** *il a continué à être avec son père à vivre* ***et après*** *y a eu une sépara fin Bernard a dû quitter sa famille pour aller ailleurs dans un foyer et euh c'est là-bas qu'il a rencontré d'autres enfants qui eux aussi n'étaient pas bien et alors ils ont écrit une histoire tous ensemble* ***et puis bah*** *à la fin il eut des enfants et il leur expliqua et puis voilà*

Histoire transcodée :

C'est un ami qui s'appelait Bernard qui m'a raconté son histoire. Bernard avait des relations dures avec ses parents et surtout son père parce que son père ne s'occupait pas de lui. Il ne s'occupait que de sa sœur. Alors Bernard partit voir des amis à son père et ses amis lui dirent que les parents du père de bernard ne s'occupaient jamais de lui et n'étaient pas gentils avec lui. Bernard comprit alors pourquoi son père était comme ça et voulut écrire tout ce qui s'était passé. Il a continué d'être avec son père, à vivre avec lui. Mais, il y a eu une séparation : Bernard a dû quitter sa famille pour aller ailleurs dans un foyer. C'est là-bas qu'il a rencontré d'autres enfants qui eux aussi n'étaient pas bien et alors, ils ont écrit une histoire tous ensemble et plus tard, il eut des enfants et il leur expliqua. Voilà.

Correspondance avec les catégories choisies du schéma narratif en RR1

A choisit : dans l'unité *personnage* la catégorie *jeune*, dans l'unité *action-réactions* les catégories *apprendre* et *avoir un projet*, dans l'unité *situation de vie après* la catégorie *autre* et dans l'unité *transformations* la catégorie *récit* et *actions*.

*C'est un ami qui s'appelait Bernard qui m'a raconté son histoire. Bernard avait des relations dures avec ses parents et surtout avec son père parce que son père ne s'occupait pas de lui [****Bernard est donc bien le personnage jeune****]. Il ne s'occupait que de sa sœur. Alors Bernard partit voir des amis à son père et ses amis lui dirent que les parents du père de bernard ne s'occupaient jamais de lui et n'étaient pas gentils avec lui****[expérience familiale difficile /relation]****. Bernard comprit alors pourquoi son père était comme ça* ***[Actions / apprendre]*** *et voulut écrire tout ce qui s'était passé* ***[Actions / avoir un projet]****. Il a continué d'être avec son père, à vivre avec lui. Mais, il y a eu une séparation : Bernard a dû quitter sa famille pour aller ailleurs dans un foyer* ***[Situation de vie après / Foyer]****. C'est là-bas qu'il a rencontré d'autres enfants qui eux aussi n'étaient pas bien et alors, ils ont écrit une histoire tous ensemble*

*[transformations / récit] et plus tard, il eut des enfants et il leur expliqua **[Transformations/ construction et récit]**. Voilà.*

Alors que A avait choisi dans l'unité *situation de vie après* la catégorie *autre*, il utilise la catégorie *foyer*. Or, il faut noter qu'il avait réalisé en premier choix dans l'unité *situation de vie après* la catégorie *foyer*.

RRA126 : ça alors foyer

(…)

RRA137 : à cause du foyer je bloque

RRM138 : ah ouais

RRA138 : c'est le foyer

RRM139 : on peut mettre autre hein

RRA139 : ce serait mieux je pense

RRM140 : bah on met autre ce n'est pas grave

RRA140 : ouais c'est mieux que foyer comme ça on a le choix

Correspondance entre le choix des catégories et l'histoire en RR1

Transcodage de l'histoire orale en histoire écrite

Dans la mesure où A fait une narration quasi-monologale suivie et sans interruption, le transcodage repose sur

La suppression de la question de A et la réponse de M

RCA118 : bah moi je suis en train de me balader et je peux prendre extraterrestre ↑

RCM119 : bah oui bien sûr c'est toi qui a choisi

RCA119 : ouais j'ai vu un extraterrestre (…)

L'ajout de la proposition de A suite à une question de M après la narration de l'histoire

RCA122 : hum je sais pas oui si on ajoute d'utiliser son prénom

Suppression des marqueurs de l'oral : interjection *bah*, des anaphoriques redondants *ils*, expressions *tout ça, alors ça*,

Reformulation : de la conséquence *et du coup* et de l'ordre des groupes, répétition *un jour, et tout* en *voilà*, temps verbaux.

Enfin, ajout de ponctuation.

Histoire initiale

*Je suis en train de me balader et j'ai vu un extraterrestre qui pleurait. Je lui ai demandé ce qu'il avait. Il m'a raconté que lui et ses parents **bah ils** n'arrivaient pas à parler. **et du coup après ses parents quand il disait des choses ils se mettaient en colère**. Il va voir **un ami il lui demanda** de dire à ses parents de parler aux siens pour leur demander d'être plus gentil avec lui **tout ça** parce que lui il osait pas **alors ça** mais avec ses parents cela ne changeait rien alors un jour **eh bah** un jour il dut partir dans une autre famille et un jour il construit sa famille avec ses enfants **et tout ça***

Histoire transcodée

Je suis en train de me balader et j'ai vu un extraterrestre qui pleurait. Je lui ai demandé ce qu'il avait et il m'a raconté que lui et ses parents n'arrivaient pas à parler. Quand il disait des choses, ses parents se mettaient en colère. Il alla donc voir un ami et il lui demanda de dire à ses parents de parler aux siens pour leur demander d'être plus gentil avec lui, d'utiliser son prénom parce que lui il n'osait pas. Mais cela ne changea rien avec ses parents alors un jour, il dut partir dans une autre famille. Finalement, plus tard, il construit sa famille avec ses enfants. Voilà.

Correspondance avec les catégories choisies du schéma narratif

Catégories choisies : *extraterrestre, se définir, autre famille, construction*

*Je suis en train de me balader et j'ai vu un extraterrestre **[personnage / extraterrestre]** qui pleurait. Je lui ai demandé ce qu'il avait et il m'a raconté que lui et ses parents n'arrivaient pas à parler **[expérience familiale difficile / communication]**. Quand il disait des choses, ses parents se mettaient en colère. Il alla*

donc voir un ami et il lui demanda de dire à ses parents de parler aux siens pour leur demander d'être plus gentil, d'utiliser son prénom ***[actions / définir]*** *avec lui parce que lui il n'osait pas. Mais cela ne changea rien avec ses parents alors un jour, il dut partir dans une autre famille. Finalement, plus tard, il construit sa famille avec ses enfants* ***[transformations/construction]****. Voilà.*

Deux questions se posent : s'agit-il de la catégorie *se définir* lorsque l'extraterrestre demande à un ami de demander à ses parents qu'ils parlent à ses propres parents ? Où se trouve la catégorie *autre famille* ?

La première question est posée par M en RCM121 puisque A n'avait pas mis dans sa narration initiale l'élément correspondant aux termes d'adresse avec le prénom qui renvoie effectivement à la catégorie *se définir*. M le propose dans sa question introduite par le terme interrogatif *est-ce que* + l'énoncé des deux catégories *se définir et adopter une attitude*. A fait tout d'abord une intervention réactive positive avec l'interjection ah et le mot phrase oui et la modalisation je crois + terme positive *oui.*

RCM121 : (…) est-ce que c'est se définir est ce que c'est pas adopter une attitude ↑

RCA121 : ah oui je crois oui

Finalement, M exprime son doute avec la modalité du non savoir *je sais pas*. Elle récapitule sur la construction de l'histoire de A : verbe *mettre* + énoncé de l'unité *actions-réactions* avec le substantif *action* au singulier, elle énonce l'action puis l'interroge dans une question alternative posée par l'expression *ou pas*. A réfléchit : hésitation avec l'interjection *hum*, modalité du non savoir puis fait une intervention réactive initiative avec la proposition d'un nouvel élément qui entre dans l'unité *action* et la catégorie *se définir* puisqu'il se réfère au prénom.

RCM122 : euh je sais pas tu as mis une action ça oui il demande à ce que ses parents soient plus gentils avec lui ça oui cela veut dire adopter une attitude ou pas

RCA122 : hum je sais pas oui si on ajoute d'utiliser son prénom

M propose la catégorie *adopter une attitude*. Toutefois, A fait référence à un soutien social. Ce qui conduit à le penser, c'est le verbe *demander* et le choix de la catégorie *autre famille*. Or, M aborde aussi la référence à un soutien social dans toutes les catégories de l'unité *actions*. Ainsi, cela peut être dans ce sens-là que A a pris la catégorie *se définir* puisqu'il répond par le mot phrase *oui* mais en même temps, il répond aussi par la modalité du non savoir. Sa réponse peut s'analyser par le fait qu'il choisit autre famille : *autre famille* correspond ici non à la *situation de vie après* mais à la recherche d'un soutien social. Il manquerait ici une catégorie sur le soutien social dans l'unité *actions*. Pour saisir plus avant la catégorie *autre famille*, il faut comparer la fiction avec le vécu de A autrement dit il a pu oublier de parler de cette catégorie référant à une famille d'accueil alors qu'il en parle dans son vécu.

Synthèse

A sait utiliser et les catégories et le schéma narratif des histoires de résilience de par ses réponses et le contenu de ses histoires.

Le mode de narration

Nature du narratif en RR1 : narration dialogale puis monologale

En RR1, A choisit les catégories avant la séquence *contage* par M. Après avoir conté son histoire, M demande à A de faire son histoire ; celui-ci hésite à plusieurs reprises

M l'engage par une intervention interrogative avec le terme *est-ce que* + référence implicite à histoire avec le déterminant *une*. A ne répond pas, M laisse le silence pendant quatre secondes.

RRM145 : et toi est ce que tu en as une ↑

RRA145 : ////

Face à l'absence de réponses de A, M tente de relancer A ; elle lui fait plusieurs suggestions

Sur le nombre de cartes : hypothèse d'un nombre important avec la conjonction *si* + groupe nominal avec l'adverbe *trop* + le substantif cartes référant au choix réalisé par A et suggestion avec le verbe *prendre* et la négation restrictive *que* + déterminant numéral *une*.

RRM146 : si tu en as trop de cartes eh ben on en prend qu'une on en prend qu'une on en prend qu'une hein

RRA146 : ///// (dix secondes)

Comme A ne répond pas pendant dix secondes, une autre suggestion lui ai faite sur la manière de faire : modalité de la possibilité avec le verbe *pouvoir* + verbe infinitif *aider* et verbe *prendre* et indication des éléments référents aux connaissances de A avec le verbe connaître dans le groupe nominal *des histoires que tu connais*, à des éléments génériques avec le substantif non défini *morceau* dans le groupe nominal *des morceaux de tout*. A fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais* répété deux fois.

RRM147 : tu peux t'aider des histoires que tu connais tu prends des morceaux de tout hein

RRA147 : ouais ouais

Comme A ne se lance pas, M poursuit ses suggestions sur les éléments pour construire une histoire en faisant référence à l'hétérobiographie avec le verbe *raconter* dans le groupe nominal *des histoires que je t'ai racontées* et aux connaissances de A avec le verbe *connaître*, sur la manière de faire avec les verbes *prendre, mélanger, faire* et *appuyer*. Pendant 50 secondes, il ne répond pas. Puis, il fait une intervention réactive interrogative en posant une question sur une catégorie *avoir un projet* de l'unité actions-réactions par l'emploi du substantif de cette catégorie et du présentatif *c'est* et du terme interrogatif *quoi*.

RRM148 : même des histoires que je t'ai racontées tu prends des exemples tu mélanges tu fais comme tu veux tu t'appuies sur ce que tu connais hein ↑

RRA148 : (50 secondes) euh c'est quoi projet ↑

M explicite alors cette catégorie en RRM149. Et A reformule la compréhension qu'il en fait : conjonction *pour que*.

RRM149 : bah projet c'est avoir une idée avoir envie de faire de quelque chose

RRA149 : pour que cela se passe mieux / que cela s'arrange

M relance la narration en lui faisant une autre suggestion, elle porte sur le choix des catégories de cette unité : elle exprime une hypothèse avec le conjonction *si* + le verbe *trouver* sous forme négative, puis elle offre une possibilité avec la modalité du *pouvoir* et le verbe infinitif prendre. Cette possibilité repose sur le choix d'une catégorie : énoncé de la catégorie *apprendre* avec la négation restrictive. M fait un commentaire évaluatif sur ce choix : présentatif *c'est* + négation *pas* + adjectif *grave*. Puis elle continue en ouvrant sur la prochaine histoire de la prochaine rencontre : verbe *prendre* au futur + adjectif déictique temporel *prochaine* dans le groupe nominal *prochaine fois* où le substantif *fois* est synonyme de rencontre. Enfin, elle reformule la définition de la catégorie *avoir un projet* : présentatif *c'est* + noms *décision, idée* se situant dans le champ associatif de projet

RRM150 : ouais si tu trouves pas tu peux prendre que apprendre c'est pas grave tu prendras la prochaine fois c'est une décision qu'il prend une idée qu'il a ou qu'elle a

A retient *avoir un projet*, il fait un début de narration en conjuguant l'unité syntagmatique verbale et en plaçant la catégorie *récit* dans une phrase

RRA150 : // euh on peut mettre par exemple il a un projet un récit et après il va ailleurs et il fait comment ailleurs il écrit son récit

M fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *ouais*. A ne se lance pas tout de suite : il soupire en RRA151, rit, fait une pause de cinq secondes et émet une

interjection d'hésitation *euh*. M le relance avec son intervention interrogative : *ça y est*. A fait à nouveau une interjection hésitante euh. Finalement, M formule un acte direct concernant le lancement de la narration : verbe *aller* à l'impératif présent deuxième personne du singulier avec l'adverbe *y*, verbe *lancer* à l'impératif présent deuxième personne du singulier avec la forme forte toi. Puis, elle atténue cette ordre en apportant un élément d'information à A pour le rassurer : avec le groupe verbal au futur proche prendre forme et le verbe reprendre au futur et avec le déictique personnel *on* = nous signifiant ici que M aidera. Finalement, A fera une narration monologale.

RRM151 : ouais

RRA151 : /// soupire fff // (rire) (5 secondes) euh

RRM152 : ça y est ↑

RRA152 : euh

RRM153 : vas-y lance toi de toute façon après cela va prendre forme au fur et à mesure et même après on la reprendra

Nature du narratif en RC2 : narration dialogale et monologale

M lance la narration par un énoncé simple suite à sa propre narration : embrayeur discursif *alors* + forme forte *toi* avec le terme de liaison *et*. A enchaîne aussitôt sur son histoire. Toutefois, il s'interrompt car il pose une question sur le personnage : question intonative avec le groupe verbal modal *pouvoir prendre* et l'énoncé de la catégorie *extraterrestre*.

RCM118 : alors c'est l'histoire d'un extraterrestre qui vient (…) alors et toi

RCA118 : bah moi je suis en train de me balader et je peux prendre extraterrestre

Dans la mesure où M lui fait une intervention réactive positive et initiative lui rappelant son choix présentatif *c'est* + forme forte *toi* + verbe *choisir*, A entame sa narration en RCA119.

RCM119 : bah oui bien sûr c'est toi qui as choisi

Synthèse sur le mode de narration

A sait raconter seul une histoire fictionnelle de résilience.

La nature de l'autofiction

Autofiction ou conte de résilience en RR1 ?

Eléments fictionnels

S'agit-il d'un conte de résilience et notamment un conte de résilience spéculaire puisque A se situe dans l'histoire : le personnage lui a raconté une histoire. Il est présent comme personnage dans l'histoire. Nous sommes bien dans une histoire fictionnelle de résilience puisque le schéma narratif correspond au schéma narratif de ce type d'histoire c'est-à-dire face à la maltraitance, un personnage réagit et transforme : un jeune vit une expérience familiale difficile avec ses parents et réagit. Ce personnage est ensuite dans un foyer dans lequel il décide de faire une histoire. Plus tard, il construit sa famille et décide de lui faire le récit de son vécu. A n'a pas expliqué à M dans le récit oral les relations familiales entre les parents et la sœur et entre lui et ses parents mais une référence au dossier administratif de A permet d'éclairer la compréhension de l'histoire.

Eléments biographiques

Bernard est-il aussi A ? La référence à différentes contextualisations discursives posent la question : le foyer, le récit oral et le dossier adminstratif,

Dans le foyer

A est dans un foyer, tout comme le personnage. Bien qu'il ait dit que la catégorie *foyer* le bloquait et qu'il ait changé ce choix par la catégorie *autre*, A reprend dans son histoire la catégorie *foyer*.

RRA137 : à cause du foyer je bloque

RRM138 : ah ouais

RRA138 : c'est le foyer

RRM139 : on peut mettre autre hein ↑

RRA139 : ce serait mieux je pense

RRM140 : bah on met autre ce n'est pas grave

RRA140 : ouais c'est mieux que foyer comme ça on a le choix

A a un projet dans le foyer tout comme le personnage : il fait une histoire avec d'autres jeunes du foyer et cela correspond à un projet pour lui, il le dit dans le récit oral.

Des jeunes ne sont pas bien dans le foyer : au foyer de A, un jeune fait des crises d'angoisse avant une audition, un autre jeune doit être hospitalisé.

Dans le récit oral

En RC2, A évoque l'idée qu'il empêche sa sœur de parler. Il évoque à un moment d'autres relations : celle entre lui et sa sœur. Or, il existe un personnage sœur.

RCA76 : je me rappelle je faisais que parler et ma soeur elle pouvait pas parler

Dans le dossier administratif

Plusieurs éléments sont notés dans le dossier administratif qui font référence à des relations dures avec les parents, avec le père et au fait que le père ne s'occupait pas de lui.

Concernant le père : il est noté comme étant alcoolique, il est noté aussi qu'il banalise la situation et qu'il maltraite physiquement A. Concernant la situation familiale, il est noté qu'il y a beaucoup de déménagement, d'instabilité. La famille est connue depuis 2003 des services sociaux et en 2004, l'école fait un signalement de la violence du père sur A et de l'incitation au vol par la mère.

si Bernard a des relations dures avec ses parents, A a aussi des relations dures avec ses deux parents. Par ailleurs, l'emploi du groupe nominal *relations dures* au pluriel et du groupe verbal *ne pas s'occuper de lui* donne un sens générique : il y a plusieurs relations et ne pas s'occuper implique différents aspects.

Surtout avec son père, le père ne s'occupe pas de Bernard : le beau-père de A le maltraite physiquement.

Le père de Bernard ne s'occupait que de sa sœur. Dans le dossier, il est noté que A est l'aîné, il a deux sœurs dont une demi-sœur. En effet, le père de sa demi-sœur qui vit avec la mère de A et donc avec A n'est pas le père de A. Il faut noter qu'en RC2, A parle d'une sœur et non de deux sœurs : c'est-à-dire qu'il emploie le possessif singulier et non le pluriel.

RCA76 : (…) ma soeur (…)

Bernard part : il est noté que A fugue souvent dans la journée et la nuit.

Le père de Bernard avait des parents qui ne s'occupaient pas de lui: la mère de A a été placée. La mère est décrite dans le dossier comme étant en grande souffrance psychologique : elle peut manifester sa détresse par des pleurs puis de l'agressivité verbale. La mère parle beaucoup de son propre placement.

A aucun moment dans l'histoire, A ne parle de l'école, des rapports aux professeurs.

Si le personnage Bernard n'est pas tout à fait A, il comporte tout de même des éléments biographiques de A. Il s'agit donc davantage d'une autofiction spéculaire dans la mesure où A se trouve quelque part dans l'histoire qu'il raconte. Il s'y trouve vraiment puisque

c’est A qui raconte l’histoire de Bernard, et il s’y trouve par quelques éléments communs entre le personnage et lui. Il faut comparer cette histoire avec l’autre réalisée en RC2.

Autofiction ou conte de résilience spéculaire et fantastique ?

Eléments fictionnels

L’emploi du personnage extraterrestre situe l’histoire dans un genre fantastique et puisque l’extraterrestre parle à A, l’aspect spéculaire existe : A est dans l’histoire puisque c’est lui qui a entendu l’histoire qu’il raconte. Toute l’histoire peut être un conte puisqu’elle commence par une phrase d’accroche : A se balade et rencontre un personnage. Cela se termine bien pour le personnage.

A se situe en tant que personnage puisqu’il lui demande ce qu’il a. Et il se situe en tant que narrateur puisqu’il fait raconter son personnage à travers sa voix. Du point de vue de l’auteur A, se retrouvent ici deux thématiques : l’une a trait à la place de A dans l’histoire car dans les deux histoires, A raconte une histoire qu’on lui a raconté. L’autre thématique a trait à l’idée que le personnage qui a des difficultés fait appel à quelqu’un d’autre pour les résoudre. Dans les deux histoires, le personnage quitte sa famille. L’histoire est bien une histoire fictionnelle de résilience puisqu’elle suit le schéma narratif avec les différentes unités.

Eléments biographiques

L’extraterrestre jeune vit les mêmes relations qu’un jeune humain tel que A peut les vivre. Il s’agit d’un extraterrestre jeune au masculin.

L’extraterrestre part dans une autre famille : A est allé en famille d’accueil.

Quand il dit des choses, ses parents se mettent en colère : en RR1, A dit que lorsqu’il revient de l’école, A montre les mots dans son carnet et les parents ne sont pas contents. En RC2, A dit que lorsqu’il rentre de l’école, les parents demandent ce qui s’est passé à l’école.

A prend la position d’un confident, de quelqu’un qui écoute : il est noté dans le dossier administratif qu’il joue un rôle très protecteur auprès de sa sœur.

L’histoire est-elle pour autant une autofiction ? Si un rapprochement est fait entre cette histoire et la précédente avec les deux mêmes thématiques, il serait possible de dire que cette histoire est un double de l’histoire précédente : A change uniquement le personnage et il serait donc l’extraterrestre. Mais M ne dispose pas d’éléments concernant le recours éventuel de A à un soutien social avant le placement.

En tant qu’autofiction, il changerait :

- l’identité entre l’auteur, le narrateur et le personnage : il y a deux narrateurs ; un premier narrateur-personnage raconte à un second narrateur qui est personnage de l’histoire et qui devient aussi l’auteur de l’histoire,
- le lieu : foyer = famille d’accueil,

Et il ne changerait pas :

- la relation avec les parents
- le temps qui est nécessairement celui d’avant : A avait raconté son histoire au passé (imparfait, passé composé et passé simple).

Il inventerait le recours à un ami et à sa famille.

Concernant le personnage extraterrestre et la présence de A, il s’agirait davantage d’une autofiction fantastique spéculaire.

Synthèse sur l’autofiction

La question de savoir s’il s’agit d’une autofiction pour les deux histoires se pose puisque des éléments biographiques laissent à penser que le personnage malmené par ses parents

est A ; dans ce cas, il s'agirait d'une autofiction spéculaire. Le personnage renvoie à A et A est présent en tant que narrataire et narrateur. Toutefois, dans la mesure où il s'agit d'un personnage extraterrestre présenté comme différent de A et personnage qui sait parler à A et pour lequel A peut intervenir, dans une histoire intervenir, il s'agit d'une autofiction fantastique. Il faut noter que A sait raconter en se posant comme narrateur et en narrataire. Il raconte à M et en même temps, il est celui auquel l'histoire a été racontée.

Le récit fictionnel intermédiaire de Clément

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance entre le choix des catégories en RR1 et son histoire

Les opérations

Choix des catégories et histoire de Cl en RR1

Cl choisit *jeune, apprendre, foyer* et *récit*.

RRC212: moi je sais pas un jour, un petit garçon de sept ans qui s'appelait Maxime était détesté par sa mère mais le lendemain, le père emmena Maxime à la chasse pour séparer les deux ennemis. un soir voilà en rentrant la mère je sais pas moi donna une claque à l'enfant et lui dit va en haut, tu as vu tes habits ils sont tout sales */ le soir même / ils alla manger / quand sa mère se coucha Maxime alla à la porte de sa chambre et entendit que la mère dire* si ça continue je vais le mettre en pension / en prison pour les enfants *et euh le lendemain je fais un peu comme vipère au poing le lendemain // le lendemain euh le Maxime regarda sa mère avec des yeux noirs et sa mère qui le regarda baissa tout de suite les yeux // euh petit à petit la mère en eut marre et à la place de l'envoyer dans une prison pour enfants elle l'envoya dans un foyer spécial pour éduquer les enfants // j'ai dit sept ans hein / vingt ans plus tard / l'enfant commença sa vie / hérita de la grande maison de sa mère et commença à écrire tout ce qui s'était passé dans sa jeunesse / voilà*

Transcodage et correspondance

Il y a à réaliser quelques phénomènes de transcodages

Transformations : cohérence thématique et syntaxique

Un jour le père emmena Maxime

Le soir la mère donna une claque

Après manger, alors que la mère alla se coucher

La mère dit

Suppression des hésitations

Voilà, je sais pas moi, et euh,

Suppression des répétitions

Le lendemain

Suppression des commentaires

Voilà (au début), je fais un peu comme Vipère au poing, j'ai dit sept ans

Transcodage

HR1 : C'est l'histoire d' un petit garçon de sept ans qui s'appelait Maxime ***[Personnage / Jeune]*** *et qui était détesté par sa mère* ***[Expérience familiale difficile / Relation]****. Un jour, le père emmena Maxime à la chasse pour séparer les deux ennemis. Le soir, la mère donna une claque à l'enfant et lui dit : «* va en haut, tu as vu tes habits. Ils sont tout sales *». Après manger, alors que la mère alla se coucher, Maxime alla à la porte de sa chambre et entendit que la mère dit : «* si ça continue, je vais le mettre en pension. En prison pour les enfants *»* ***[Actions/ apprendre].*** *Le lendemain, Maxime regarda sa mère avec des yeux noirs et sa mère qui le regardait baissa tout de suite les yeux. Petit à petit, la mère en eut marre, et à la place de l'envoyer dans une prison pour enfants, elle l'envoya dans un foyer spécial pour éduquer les enfants* ***[Situation de vie après/ Foyer]****. Vingt ans plus tard, l'enfant commença sa vie, hérita de la*

grande maison de sa mère et commença à écrire tout ce qui s'était passé dans sa jeunesse ***[Transformation / Récit].*** *Voilà.*

Cl a choisi la catégorie *apprendre* dans l'unité *actions*. Toutefois, il semble qu'il y ait deux actions dans son histoire. Puisque M l'interroge sur deux actions en RRM214 : présentatif *c'est* + énoncé interprétatif qui reprend ce que Cl a raconté avec les verbes *écouter* et *regarder*. Cl fait une intervention réactive positive par le mot phrase *ouais*. Ainsi, il y aurait l'action *apprendre* avec le verbe *écouter* et l'action *adopter une attitude* avec les *yeux noirs*, action que Cl connaît puisqu'il l'a évoquée lors de l'énoncé hétérobiographique pour le personnage de Brasse Bouillon sur lequel il s'appuie pour raconter son histoire.

RRM214 : (…) sa réaction c'est de l'écouter de la regarder avec des yeux noirs

RRC214 : ouais

Correspondance entre le choix des catégories en RC2 et son histoire

Les opérations

Choix des catégories

Cl choisit : *jeune, apprendre, sa famille et récit*.

Transcodage de l'histoire

Suppression des hésitations et questions sur le prénom

RCC252 : il était une fois un petit garçon qui s'appelait /// je sais pas moi carou

RCM253 : comment ↑

RCC 253: Carou oui je sais pas

RCM254 : oui comme tu veux tu peux ne pas lui donner de prénom comme tu veux

⇒ Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Carou.

Transformations : cohérence syntaxique

⇒ Et un jour, son père lui dit

Suppression des hésitations : euh, eh bah

Cohérence sémantique

⇒ Il vit que son père était très énervé. Celui-ci lui fout

Cohérence syntaxique : temps verbaux

⇒ Mit l'oreiller, il prit plein de draps et fit. Il descendit, partit, s'assit, fit, partit, emmenèrent

Suppression des répétitions : mot de liaison et, il bloqua la porte

⇒ L'enfant alla dans sa chambre, et sauta sur son lit et mit l'oreiller sur sa tête et pleura.

Suppression des commentaires

Je sais plus son nom

Reformulation

⇒Pourquoi = la raison pour laquelle

⇒Et c'est jusqu'à ce moment où il vit heureux = et jusqu'à aujourd'hui, il vit heureux avec eux.

Suppression d'un groupe de mots

⇒Et depuis tout ce temps, à ces trente deux ans, il écrivit cette histoire qui le bouleversait = à ces trente deux ans, il écrivit cette histoire qui le bouleversait.

Prise en compte des ajouts

Après la narration de l'histoire, M interroge Cl sur des éléments du schéma narratif

Sur la communication : pour Cl, la communication est synonyme de *se parler mal*.

Sur l'action : Cl précise l'apprentissage : *grâce à un copain*.

RCM255 : clap bravo bravo et la communication c'était quoi alors ↑

RCC255 : les gros yeux / non se parlent mal

RCM256 : ah d'accord super et il apprend comment ↑

RCC256 : ah j'ai pas dit ça attends j'ai pas dis ça

RCM257 : tu peux le rajouter c'est pas grave si tu as une idée

RCC 257: il a appris à faire les gros yeux grâce à un copain qui l'a rencontré y a très longtemps

Transcodage de l'histoire en RC2

HR1 : Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Carou [Personnage / jeune]. Son père un jour lui dit : « va faire : les courses ». Le garçon dit : « non j'en ai marre d'aller faire les courses. Pour une fois, cela pourrait être toi. Toi, tu ne fous rien. Tu restes devant ton journal et avec ton gros cigare ». Il vit que son père était très énervé. Celui-ci lui fout une claque et lui dit : « monte dans ta chambre et que ça saute ! *» [communication/mal se parler]. L'enfant alla dans sa chambre, sauta sur son lit, mit l'oreiller sur sa tête et pleura. Au bout d'un moment, il bloqua la porte, il prit plein de draps et fit des nœuds, il accrocha ça à son lit et les fit descendre parterre. Il descendit avec ses draps. Il partit, il fugua. Il alla voir sa grand-mère que son père avait déjà oublié depuis très très longtemps. Et il disait à sa grand mère tout ce que son père faisait de mal. Alors sa grand mère alla voir son père, le père du petit garçon Carou et le père commença à s'énerver, commença à prendre l'enfant et le taper mais le grand père qui était très costaud dit à son fils d'arrêter. Son fils reposa l'enfant et s'assit tout d'un coup sur son siège. A table, l'enfant fit les gros yeux à son père. il avait appris grâce à un copain qu'il avait rencontré il y a très longtemps. Son père sortit alors de table tout de suite et alla dans sa chambre. Les grands parents qui s'étonnaient de la raison pour laquelle leur fils partit emmenèrent leur petit fils chez eux. Et c'est jusqu'à ce moment où il vit heureux. Et depuis tout ce temps, à ces trente deux ans, il écrivit cette histoire qui le bouleversait. Voilà.*

Synthèse

Clément raconte deux histoires de résilience.

Le mode de narration

Nature du narratif en RR1 : narration monologale

Cl fait une narration entière monologale en RR1.

RRCl212: moi je sais pas un jour un petit garçon de sept ans qui s'appelait Maxime était détesté par sa mère mais le lendemain le père emmena Maxime à la chasse pour séparer les deux ennemis un soir voilà en rentrant la mère je sais pas moi donna une claque à l'enfant et lui dit va en haut, tu as vu tes habits ils sont tout sales *le soir même ils alla manger quand sa mère se coucha Maxime alla à la porte de sa chambre et entendit que la mère dire* si ça continue je vais le mettre en pension en prison pour les enfants *et euh le lendemain je fais un peu comme vipère au poing le lendemain // le lendemain euh le Maxime regarda sa mère avec des yeux noirs et sa mère qui le regarda baissa tout de suite les yeux euh petit à petit la mère en eut marre et à la place de l'envoyer dans une prison pour enfants elle l'envoya dans un foyer spécial pour éduquer les enfants j'ai dit sept ans hein vingt ans plus tard l'enfant commença sa vie hérita de la grande maison de sa mère et commença à écrire tout ce qui s'était passé dans sa jeunesse // voilà*

Nature du narratif en RC2 : narration à tendance monologale

Narration monologale avec interruption sur le prénom

Cl commence une narration monologale mais il s'interrompt parce qu'il cherche le prénom. M lui fait répéter avec le terme interrogatif *comment*. Il répète et manifeste une hésitation avec la modalité du non savoir si bien que M lui énonce des possibilités que Cl ne prend pas en compte en RC2. M lui offre le choix : conjonction *comme* + modalité *vouloir* au présent de l'indicatif deuxième personne du singulier. Si M n'était pas intervenue, il semble que Cl aurait poursuivi son histoire.

RCC252 : il était une fois un petit garçon qui s'appelait /// je sais pas moi carou

RCM253 : comment ↑

RCC 253: Carou oui je sais pas

RCM254 : oui comme tu veux tu peux ne pas lui donner de prénom comme tu veux

RCC254 : et son père un jour lui disait / va faire les courses / le garçon dit non j'en ai marre d'aller faire les courses pour une fois cela pourrait être toi / toi tu ne fous rien tu restes devant ton journal et avec ton gros cigare euh il vit alors le père très énervé il lui fout une claque et lui dit monte dans ta chambre et que ça saute *// l'enfant alla dans sa chambre et sauta sur son lit et metta l'oreiller sur sa tête et pleura au bout d'un moment il bloqua la porte / il prend plein de draps et faisait des nœuds / il accrocha ça à son lit et faisait descendre parterre il descendait avec ses draps avant il bloqua la porte et il parta il fugua / il alla voir sa grand-mère que son père avait déjà oublié depuis très très longtemps et que / il disait à sa grand mère tout ce que son père faisait de mal alors sa grand mère alla voir son père // le père de du du petit garçon ah je sais plus son nom / Carou et et le père commença à s'énerver / commença à prendre l'enfant et le taper mais le grand père qui était très costaud dit à son fils d'arrêter son fils reposa l'enfant et s'assoeit tout d'un coup sur son siège / l'enfant à table fait les gros yeux à son père et son père euh sortit de table tout de suite et alla dans sa chambre les grands parents qui s'étonnaient pourquoi son fils soit parti emmena leur petit fils chez eux et c'est jusqu'à ce moment où il vit heureux et depuis tout ce temps à ces trente deux ans eh bah il écrivit cette histoire qui le bouleversait / voilà*

Narration dialogale

Alors que Cl a terminé son histoire, M l'interroge sur des éléments qui permettent de compléter la narration : catégorie *apprendre* employé avec le verbe conjugué troisième personne du singulier présent de l'indicatif + terme interrogatif *comment*. Cl remarque son oubli avec le verbe *dire* au passé composé première personne du singulier répété deux fois, M l'informe qu'il peut compléter avec le groupe verbal modal *pouvoir* deuxième personne du singulier + verbe infinitif *rajouter*. Cl complète en RCCl257 : il reprend le temps verbal du passé avec le verbe *apprendre* au passé composé.

RCM256 : (…) il apprend comment ↑

RCC256 : ah j'ai pas dit ça attends j'ai pas dis ça

RCM257 : tu peux le rajouter c'est pas grave si tu as une idée

RCC 257: il a appris à faire les gros yeux grâce à un copain qui l'a rencontré y a très longtemps

Synthèse sur la narration

Clément sait raconter seul deux histoires, il est relancé par M.

La nature de l'autofiction

Conte de résilience en RR1

Eléments fictionnels : inspiré du film Vipère au poing

Cl indique sa pratique fictionnelle : il s'inspire du film *Vipère au poing* : verbe *faire* première personne du singulier locution adverbiale un peu conjonction *comme* + énoncé du titre du film

RRCl212 : je fais un peu comme vipère au poing

Ainsi, plusieurs éléments sont effectivement empruntés au film.

L'expérience familiale difficile est avec la mère : dans son récit oral, c'est avec le père.

La partie de chasse : le père emmène les fils à la chasse dans le film.

La claque à l'enfant le soir : dans le film, la mère donne des claques au retour de la chasse.

Le thème de la prison pour les enfants : dans le film, la mère menace le fils de la maison de correction.

Le regard du personnage face à la mère : Brasse Bouillon fixe sa mère dans la scène de la pistolétade.

Le personnage écrit ce qui s'était passé dans sa jeunesse : le film débute sur le personnage adulte qui raconte sa jeunesse et se termine sur le livre.

Cl ajoute d'autres éléments fictionnels : les vêtements, l'héritage, le prénom. Une question se pose : y a-t-il des éléments biographiques ?

Eléments biographiques

Cl parle de claque : sa belle-mère lui donnait des claques. Ceci n'est pas suffisant pour parler d'autofiction puisque dans *Vipère au poing*, film auquel il se réfère, le personnage reçoit des claques de la part de la mère. Par ailleurs, le personnage est plus petit que Cl : il a sept ans. Il vit avec le père et la mère et c'est la mère qui le maltraite. Dans ce contexte, il s'agit d'un conte de résilience.

Conte de résilience en RC2

Eléments fictionnels

Le fils répond à son père. Dans son récit oral, Cl ne répond pas à son père, il fait comme s'il ne l'entendait pas. Il s'agit d'un petit garçon puis d'un adulte de trente deux ans.

Cl reprend la référence au film *Vipère au poing* avec, par exemple, la thématique de la fugue avec les draps. La référence à la grand-mère peut faire référence à la visite de Brasse Bouillon chez la grand-mère et le grand-père. D'ailleurs, dans le film, l'acteur qui joue le grand-père est plus grand et plus épais que l'acteur qui joue le rôle du père. Le personnage du grand-père dans le film remet de l'ordre dans la famille puisqu'il demande au père de Brasse Bouillon d'arranger les choses. Cl reprend aussi l'idée du regard avec les gros yeux qu'il a déjà prise en RR1 pour son histoire et qui fait référence au film.

Enfin, Cl ne part pas chez ses grands-parents.

Eléments biographiques

La relation est difficile avec le père. Cl précise après la narration de son histoire que c'est la communication qui est difficile : ils se parlent mal. Cl rapporte dans son récit oral que son père l'insulte. Le personnage fils pleure ; il est maltraité physiquement ; Cl raconte qu'il est maltraité physiquement et qu'il pleure en RR1. Toutefois, d'un côté, il n'y a pas assez de points communs entre l'histoire de Cl et son récit oral et de l'autre, il y a beaucoup de références au film, ceci laisse penser davantage à un conte de résilience. En effet, le fils fait les gros yeux au père qui va dans sa chambre : les rôles sont inversés. Le père se retrouve donc finalement en position de fils ; d'ailleurs, le grand-père gronde le père du petit garçon et emmène le petit-fils sans que le père dise un mot. Il ne parle pas de sa mère, de ses relations. Il ne parle pas du foyer.

Synthèse

Clément sait raconter seul mais en plus, il sait raconter une histoire à partir du schéma narratif qui n'est pas la fictionnalisation de son vécu. Ainsi, contrairement à ce qui est posé, n'existe-t-il pas pour lui une transformation du savoir biographique en savoir abstrait puisqu'il sait utiliser sans se tromper les catégories.

Le récit fictionnel intermédiaire de Morgane

Histoire fictionnelle de résilience

Correspondance entre le choix des catégories pour l'histoire et l'histoire

Mo a choisi des catégories mais la narration est une narration fortement dialogale puis monologale de la part de M et non de Mo (voire ci-dessous). Dans ce contexte, n'est pas analysée la correspondance entre le choix et l'histoire puisque c'est M qui suit les catégories choisies.

Le mode de narration

La séquence du conte et l'évaluation

En RR1, Mo choisit le mode oral. En RR1, Mo choisit les éléments de manière dialogale. Ensuite, Mo ne fait pas le récit, elle accepte la proposition de M à savoir celle de conter : question intonative de M avec la modalité du *vouloir* à la deuxième personne du singulier et intervention réactive positive de Mo par le mot phrase ouais qui équivaut à *je veux que vous me racontiez votre histoire*.

RRM 98 : tu veux que je te racontes mon histoire ↑

RRMo98 : ouais

Suite à la séquence contage, Mo fait une évaluation de ses capacités. Elle se définit sous la forme négative : présentatif *c'est* + négation *pas* + forme forte *moi* + proposition relative avec le groupe verbal *arriver à faire* + référence déictique anaphorique au conte de M *ça*.

RRMo99 : ah bah c'est pas moi qui arriverai à faire ça

Après cette histoire, la narration est dialogale. M propose à Mo de l'aider. Tout d'abord, elle la lance sur une action personnelle avec la forme personnelle *tu* puis la lance sur une action commune avec le pronom personnel *on* = nous.

RRM 103: et toi est-ce que tu as une idée est-ce que tu penses à une histoire ↑

RRMo103 : non

RRM 104: si on fait une histoire (…)

M lui propose par un jeu de questions réponses d'étoffer ses choix autrement dit d'étoffer les éléments choisis par des précisions. Elle poursuit sur la proposition de construire à deux : adverbe ensemble, verbe *faire* + pronom personnel *on*. Mo fait une intervention réactive positive avec la modalité du *pouvoir* et le verbe infinitif *essayer*.

RRM 112: d'accord / alors est-ce qu'on en fait une ensemble

RRMo 112: on peut essayer ou

La narration dialogale sur deux tours puis narration monologale

Narration dialogale dans un jeu de questions/réponses sur un premier tour

Dans un premier tour de questions/réponses, M invite Mo à étoffer le contenu des éléments choisis.

Interrogation partielle avec rappel des catégories

RRM111: d'accord et faire des choix et construction ↑

RRMo111 : faire sa vie et faire un choix comme quoi nos enfants ne verront pas ce que j'aurai vu

Interrogation sur le complément d'objet

RRM 105: les relations tu souhaites que ce soit difficile avec qui avec les parents ↑

RRMo105 : ouais

Interrogation sur les circonstants

RRM 107: adopter une attitude ce serait quoi pour toi ↑

RRMo107 : révolte

RRM 108: avoir un projet ce serait quoi ↑

RRMo 108: s'en sortir

RRM 109: gérer le ressenti ce serait quoi ↑

RRMo109 : ne pas montrer aux parents qu'ils n'ont font mal

RRM 110: ouais d'accord donc euh foyer ce serait quoi ↑

RRMo110 : être placée pour améliorer les relations avec la famille

Dans un second tour de question réponses, M propose à Mo d'étoffer encore pour situer le personnage. Ce second tour est entrecoupé de narration monalogale de la part de M.

Questions sur le lieu

Qu'est ce que + *avoir envie* + proposition avec groupe complément énumératif sur les lieux en France, dans un autre pays ou dans une autre planète

RRM 113: est-ce que tu as envie que cela se passe en France dans un autre pays ou sur une autre planète ↑

Question alternative avec proposition et la locution ou pas

RRM 115: ouais on est en France ou pas

Question complémentative : avec le verbe *aimer* + conjonction *comme* + substantif *pays*

RRM 116: (…) qu'est-ce que tu aimes comme pays ↑

Mo fait une intervention réactive initiative en proposant un pays.

RRMo 116: l'Espagne

A la suite de ce choix, M fait une narration monologale en RRM117 et RRM118 avec la phrase d'accroche *c'est l'histoire de* + elle propose un prénom Maria. Mo fait une intervention phatique avec le mot phrase *ouais*.

RRM 117: oui // alors c'est l'histoire de maria qui vit en Espagne avec ses parents et puis la relation avec ses parents elle est pénible elle est plus que difficile elle est insupportabélébole / si on avait à le peindre sur le mur il serait aussi haut que la tour Eiffel

RRMo117 : ouais

RRM 118: parce que Maria en Espagne elle sait bien ce que c'est que la tour eiffel

En RRM118, M termine sa narration en rappelant l'action choisie par Mo et par une question sur cette action.

RRM 118: (…) et donc Maria elle se révolte

M formule ensuite des questions sur les actions

Action de se révolter : terme interrogatif *comment* + verbe *révolter* conjugué à la troisième personne du singulier, question avec le terme interrogatif *est-ce que* + locution verbale *avoir une idée*. Mo fait une intervention réactive initiative : verbe *faire* troisième personne du singulier + description de cette action. Suite à la réponse de Mo, M fait à nouveau une narration monologale. Elle exemplifie le contenu de la réponse de Mo et demande à Mo de l'évaluer avec la locution *ça te va*, question formulée sous forme intonative.

RRM118 : (…) alors comment est-ce qu'elle se révolte est-ce que tu as une idée ↑

RRMo118 : elle fait le contraire de ce que ses parents veulent qu'elle fasse lui disent

RRM 119: ouais alors quand ses parents la disputent en espagnol bien sûr parce qu'ils parlent espagnol et bien maria elle répond en français en anglais parce qu'elle écoute la télévision elle zappe et du coup elle sait parler d'autres langues elle répond le contraire dans une autre langue parce que cela l'amuse ça te va ↑

RRMo 119: ouais

Action avoir un projet : M énonce le choix fait par Mo et l'interroge avec le terme interrogatif *qu'est-ce que*. Mo fait une intervention réactive initiative.

RRM120 : alors du coup elle a un projet / qu'est-ce qu'elle a comme projet ↑

RRMo120 : de partir / faire sa vie

M va refaire une narration monologale en reprenant les choix de Mo : foyer repris de manière poétique : métaphore du foyer qui devient le feu et choix et construction. En effet, M sait que Mo a un match de Hand Ball après.

RRM 121: oui maria elle a dit qu'elle voulait s'en sortir et elle sait que c'est possible parce qu'elle l'a vu elle a vu à la télé des reportages euh donc elle sait bien elle retient ce qu'elle ressent elle sait bien qu'il y a des trucs qu'elle peut faire et donc du coup qu'est-ce qu'elle fait ses parents disent c'est bizarre qu'elle parle tout le temps dans une autre langue ils disent il va falloir arranger ça la communication donc ils demandent de l'aide d'un foyer pour arranger la communication mais un foyer pas comme on pense un foyer un foyer comme avant c'est-à-dire d'un feu d'être tous autour d'un feu autour du foyer il y a la famille des éducateurs des sorciers du village des guérisseurs il y a plein plein de monde elle se met à parler autrement maria en fait elle commence à être différente comme elle a envie de s'en sortir comme elle commence à s'en sortir c'est pour ça que les parents ne la comprennent pas elle parle pareil qu'eux mais en fait ils ne comprennent pas elle a fait son choix elle veut avoir des enfants et que cela se passe différemment elle dit qu'elle veut réussir sa vie et avoir un mari // (…)

M lui demande enfin : 1. de l'évaluer avec la même locution évaluative *ça te va* mais n'attend pas la réponse et 2. d'évaluer ses propres capacités à la suite d'une interprétation de M : verbe *pouvoir* à la deuxième personne du singulier avec le verbe *faire* à l'infinitif ayant pour complément personnel la faisant référence au groupe nominal *cette histoire-là* et évaluation de cette interprétation avec la modalité de la croyance avec le verbe *croire* deuxième personne du singulier forme négative et interrogative. Mo fait une intervention réactive positive avec le mot phrase *si* répété deux fois.

RRM121 : (…) et voilà l'histoire de maria ça te va ↑ / tu vois tu peux la faire cette histoire là tu crois pas ↑

RRMo121 : si si

Synthèse sur la narration

Morgane raconte avec M.

La nature de l'autofiction

Autofiction co-autoriale en RR1

Autofiction co-autoriale en RR1

Les catégories choisies par Mo

Dans la mesure où l'histoire est construite à deux, il s'agit d'une co-construction. Toutefois, il reste à déterminer si les catégories choisies par Mo renvoient à son vécu. Seront donc retenues ici les catégories choisies par Mo pour l'histoire et comparées à son récit oral : jeune fille, adopter une attitude, avoir un projet, gérer le ressenti, foyer, construction et choix.

Autofiction co-autoriale

Mo parle de son opposition actuelle et de son projet. Elle évoque aussi la gestion de son ressenti. Elle parle de sa situation de vie actuelle et renvoie à son projet familial, professionnel et le choix en lien avec ses enfants. L'histoire serait donc une autofiction. Toutefois, dans la mesure où Mo et M co-construisent l'histoire, il s'agit d'une autofiction co-autoriale. C'est Mo qui ajoute des éléments fictionnels tels que le pays et c'est M qui ajoute des éléments par exemple sur le foyer en tant que feu.

Etude 8. La transformation des stratégies spécifiques dans la méthode d'éducation biographique

1 GRILLE COMPÉTENCE MORPHOBIOGRAPHIQUE 2

2 GRILLE ANALYSE DES ENTRETIENS : AVANT LE PROJET 5

3 RÉACTIONS DES ÉDUCATEURS PENDANT L'EXPÉRIMENTATION 8

4 LES RÉACTIONS DES ÉDUCATEURS RÉFÉRENTS / EN MARS ET SOIRÉE.. 11

1 Grille compétence morphobiographique

	Hilda
Nb. H	3
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 1/ Hilda

	Romain
Nb. H	11
A/1	O*
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	N
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 2/ Romain

Les astérisques signifient qu'il interrompt souvent l'hétérobiographie pour faire son récit autobiographique.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Jérémy
Nb. H	4
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 3. Jérémy

	Cécilia
Nb. H	2
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	N
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O*
B/b2	N
B/b3	O*
B/b4	O*
B/b5	O*
B/b6	O*

Tableau 4 Cécilia

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	JAN
Nb. H	2
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 5 Jan

	Bee Lee
Nb. textes	12
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 6 Bee Lee

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	JIM
Nbre textes	17
A/1	O
A/2	O
A/3	O
A/4	O
A/5	O
A/6	O
B/a1	O
B/a2	O
B/a3	O
B/a4	O
B/a5	O
B/b1	O
B/b2	O
B/b3	O
B/b4	O
B/b5	O
B/b6	O

Tableau 7 Jim

2 Grille analyse des entretiens : avant le projet

	HILDA / FFN1																																
	avant le projet (entretien)																hors entretien avant le projet																
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation	-			-					□				-			-											□				-			-		
Communication	-								□																											
Temps			□			□			□																											
Espace			□			□			□																											
Projet									□																											

Tableau 8 Analyse des entretiens pour *HILDA / FFN1*

	Romain / FFN1																																
	avant le projet (entretien)																hors entretien avant le projet																
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation	-				+				□				-			-											□				-			-		
Communication				-					□																											
Temps			□			□			□																											
Espace			□			□			□																											
Projet									□																											

Tableau 9 Analyse des entretiens pour Romain/FFN1

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	JEREMY / FFN1																																			
	avant le projet (entretien)															hors entretien avant le projet																				
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation	+				+		-							+													□									
Communication	+				+		-							+																						
Temps	+		□		+		-							+																						
Espace	+		□		+		-							+																						
Projet					+				□																											

Tableau 10 Analyse des entretiens pour *JEREMY / FFN1*

	Morgane / FFN2																																			
	avant le projet (entretien)															hors entretien avant le projet																				
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation		+		-			-						-																							
Communication		+		-			-						-																							
Temps		+		-	+																															
Espace		+		-	+																															
Projet					+				□																											

Tableau 11 Analyse des entretients pour *Morgane / FFN2*

	Anthony / FFS1																																			
	avant le projet (entretien)															hors entretien avant le projet																				
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation		+		-	+		-						-																							
Communication		+		-	+		-						-																							
Temps		+		-	+																															
Espace		+			+																															
Projet					+				□																											

Tableau 12 Analyse des entretiens pour *Anthony / FFS1*

	Mélanie / FFS1																																			
	avant le projet (entretien)															hors entretien avant le projet																				
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation		+		-	+		-						-																							
Communication		+		-	+		-						-																							
Temps		+		-	+																															
Espace		+			+																															
Projet					+				□																											

Tableau 13 Analyse des entretiens pour *Mélanie / FFS1*

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Jan / FFS2																																		
	Evaluation pronostique avant le projet (entretien)																		Evaluation pronostique hors entretien avant le projet																
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation		+		-	+		-						-	+																						
Communication		+		-	+		-						-	+																						
Temps		+		-	+																														
Espace		+			+																														
Projet								+																											

Tableau 14 Analyse des entretiens pour *Jan / FFS2*

	Clément / FFS1																																		
	avant le projet (entretien)																		hors entretien avant le projet																
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation	-	+		-	+		-						-																						
Communication		+		-	+		-						-																						
Temps		+		-	+																														
Espace		+			+																														
Projet																																			

Tableau 15 Analyse des entretiens pour *Clément / FFS1*

	Cécilia / FFS1																																		
	avant le projet (entretien)																		hors entretien avant le projet																
	GP			P			F			FA			Tp			Phy			Gp			P			F			FA			Tp			Phys		
	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□	-	+	□
Relation			□			□	-						-																						
Communication			□			□							-																						
Temps			□			□																													
Espace			□			□																													
Projet			□			□			□																										

Tableau 16 Analyse des entretiens pour *Cécilia / FFS1*

❖ Les capacities dans les différents foyers dans l'entretien structuré

	Evaluation capacité / FFN			
	T1		T1' (Film) et T2 (après entretien)	
	J	P	J	P
R	+	+		+
H	+	+		+
Jé	+	+		+
Ji	+	-	-	-
BL	-	-	-	-

Tableau 17 Capacités / FFN

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Evaluation capacité / FFN			
	T1		T1' (Film) et T2 (après entretien)	
	J	P	J	P
Mo	+	+	+	+

Tableau 18 Capacités / FFN/ Morgane

	Evaluation capacité / FFS1			
	T1		T1' (Film) et T2 (après entretien)	
	J	P	J	P
Mé	-+	+	-+	+
Cl	+	+	+	+
An	+	+	+	+

Tableau 19 Capacités / FFS1

	Evaluation capacité / FFS2			
	T1		T1' (Film) et T2 (après entretien)	
	J	P	J	P
Jan	+	+	+	+
Ki		+	+	+
Cé	+	+	+	

Tableau 20 Capacités / FFS2

3 Réactions des éducateurs pendant l'expérimentation

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011

	Evaluation continue : entre et pendant les entretiens à partir des éducateurs / FFN																													
	R1/R2					R2/R3					R3/R4					R4/R5					R1/P2					R2/P2				
	BL	Hi	Jé	Ji	Ro	BL	Hi	Jé	Ji	Ro	BL	Hi	Jé	Ji	Ro	BL	Hi	Jé	Ji	Ro	BL	Hi	Jé	Ji	Ro	BL	Hi	Jé	Ji	Ro
Réactions positives																														
Solidarité												A																		
Apaisement	A			A					A					A/B					A/B					A/B						
Approbation		A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A	A		A	A	A	A
Résolution A																														
Suggestion											C																			
Opinion																														
Information																														
Résolution NA																														
Suggestion																														
Opinion																														
Information										A	C		C			A/n														
Questions																														
Information											ABC			ABC																
Opinion																														
Suggestion																														
Réactions négatives																														
Désapprobation																														
Accroissement de tension																										A				
Agressivité																														
Réaction dubitative																														
Opinion	B/C			B/C		B/C			B/C																					

Tableau 21 Réactions des éducateurs / FFN pendant la méthode

A/B/C : éducateurs rencontrés de manière continue.

	Evaluation continue : entre et pendant les entretiens à partir des éducateurs FFS2																									
	R1/R2			R2/R3			R3/R4					R4/R5					R1/P2					R2/P2				
	Jan	Ki	Cé	Jan	Ki	Cé	Jan	Ki	Cé			Jan	Ki	Cé			Jan	Ki	Cé			Jan	Ki	Cé		
Réactions positives																										
Solidarité																										
Apaisement																										
Approbation		A	A		A	A		A	A			A	A	A				A	A				A	A		
Résolution A																										
Suggestion																										
Opinion																										
Information																										
Résolution NA																										
Suggestion	A																									
Opinion	A																									
Information																										
Questions																										
Information																										
Opinion																										
Suggestion																										
Réactions négatives																										
Désapprobation																										
Accroissement de tension	A																									
Agressivité																										
Réaction dubitative																										
Opinion																										

Tableau 22 Réactions des éducateurs / FFS pendant la méthode

Evaluation continue : entre et pendant les entretiens à partir des éducateurs			
	R1/R2		
	An	Clé	Mé
Réactions positives			
Solidarité			
Apaisement			
Approbation	A	A	A
Résolution A			
Suggestion			
Opinion			
Information			
Résolution NA			
Suggestion			
Opinion			
Information			
Questions			
Information			
Opinion			
Suggestion			
Réactions négatives			
Désapprobation			
Accroissement de tension	A		
Agressivité			
Réaction dubitative			
Opinion			
Réactions interruptives			
Entrée			
Bruit		n	n
Arrêt			
Départ			

Tableau 23Réactions des éducateurs / FFS pendant la méthode

Nous ajoutons les points suivants sur la prise de contact et le film :

Au FFN1, les deux moments sont posés le dimanche soir à 20h : soit au retour de week end et avant une semaine de travail

Au FFN2, les deux moments sont posés le vendredi soir à 18h : avant le départ en week end chez les parents qui est à 18h30 pour certains.

Au FFS1, la prise de contact est réalisée lors d'un repas le soir : un mardi soir. Le visionnage du film est réalisé en fin d'après midi un mercredi à 17h.

Au FFS2, la prise de contact est réalisée lors d'un repas le midi : un mercredi midi. Le visionnage du film est réalisé un après-midi à partir de 14h un mercredi.

4 Les réactions des éducateurs référents / en mars et soirée

Evaluation finale FFNER		
A. Réactions positives	Illustrations	
1. solidarité 2. détente		

3. approbation	Pour Jérémy	A3= 1
B. tentatives de résolutions		
4. suggestions 5. opinion 6. information	Elle pense qu'elle ne serait pas capable de faire le projet Scolarité de Bee Lee, affiche de Jim, Romain : histoire et pédopsychiatre	B4-SAFFNER = 1 B5 =2
C. Questions		
7. information 8. opinion 9. suggestion		
D. Réactions négatives		
10. désapprobation 11. Accroissement de tension 12. agressivité		
E. réactions dubitatives	pour Bee Lee et Jim	E = 2

Tableau 24 Réactions FFNER après la méthode

Nous ajoutons ici deux aspects : elle pense qu'elle ne serait pas capable de développer ce projet en foyer et elle a constaté : *on ne vous a pas fait de place mais vous avez su trouver votre place*.

Van Hooland, Michelle. Promotion de la santé en foyer de l'enfance : méthode d'éducation biographique pour la résilience - 2011