
(Re)Connaître le vécu scolaire des lycéens pour être bienveillant

Béatrice Mabilon-Bonfils et Guy Lapostolle



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/7493>

DOI : [10.4000/trema.7493](https://doi.org/10.4000/trema.7493)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Béatrice Mabilon-Bonfils et Guy Lapostolle, « (Re)Connaître le vécu scolaire des lycéens pour être bienveillant », *Tréma* [En ligne], 57 | 2022, mis en ligne le 01 mai 2022, consulté le 07 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/7493> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7493>

Ce document a été généré automatiquement le 7 juin 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

(Re)Connaître le vécu scolaire des lycéens pour être bienveillant

Béatrice Mabilon-Bonfils et Guy Lapostolle

- 1 L'apparition de la notion de « bienveillance » à l'école dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, par-delà la diversité des accueils plus ou moins favorables que les enseignants lui ont réservé (Bailleu et Obajtek, 2018), est la manifestation d'un regain d'intérêt pour les « émotions » des élèves (Jellab et Marsollier, 2018) et celle des enseignants. La bienveillance est une compétence socio-émotionnelle (Shankland et al, 2018). Les émotions qui jusqu'alors étaient considérées comme des passions à contenir pour laisser la place à la raison doivent désormais figurer au cœur des préoccupations des enseignants (Sartre, 2016). Tel est en tous cas le sens de cet appel ou plutôt de cette injonction à la bienveillance.
- 2 Il est désormais nécessaire de prendre en compte ces émotions. Elles conditionnent le « bien-être » des élèves (Shankland, 2019)¹ qui est devenu une préoccupation centrale de nombreux Etats, notamment de la France, dont les politiques éducatives sont sans aucun doute influencées par des organismes internationaux, tels qu'entre autres l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2007, 2009). Le guide Éduscol (2013) propose à ce titre un certain nombre de recommandations aux professionnels de l'éducation en ce sens, rappelant l'intérêt d'« une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves ». Le BOEN « Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne » rappelle notamment cette nécessité de prendre en compte le bien-être des élèves et des adulte (BOEN, 2016).
- 3 Cependant, entre l'injonction à la bienveillance et la réelle prise en compte des émotions des élèves et de leur bien-être, de nombreux obstacles se dressent. La bienveillance a fait l'objet de nombreux travaux (Saillot et Piot, 2018 ; Jellab et Marsollier, 2018). Dans une perspective critique, ces travaux (Saillot et Piot, 2018) l'ont décrite comme une stratégie managériale faisant reposer sur les épaules des professionnels de l'éducation les dysfonctionnements du système éducatif ou encore comme un écran qui masquerait des apprentissages lacunaires. Dans une perspective plus à favorable à la prise en compte de cette recommandation, probablement parce

que cette perspective admet que l'école française peine à assurer le « bien-être » des élèves, comme en témoignent certaines comparaisons internationales (OCDE, 2009), il convient de définir cette bienveillance et de questionner ce qui peut permettre de la mettre œuvre, de l'opérationnaliser. Elle est alors envisagée comme « *un état d'esprit et une orientation des pratiques et des comportements* » qui s'appuient sur « *un mode d'accueil respectant les particularités de chacun et sur un mode d'apprentissage et d'éducation positif* », (Gardou, 2012 ; Tremblay, 2012) dans l'esprit de l'école inclusive. Ce qui vaut pour l'école inclusive peut être généralisé à l'école dans son ensemble. La bienveillance est également en lien étroit avec le climat scolaire. Le guide Eduscol (2013) rappelle que « *la construction du bien vivre et du bien-être pour les élèves et le personnel de l'école* » contribue à un « *climat de sécurité* » pour les élèves et les professionnels de l'éducation. Sans être exhaustifs, nous pourrions dire que la bienveillance exige une attitude compréhensive des enseignants à l'égard des élèves, précisément de leur bien-être, de leurs émotions (Jellab et Marsollier, 2018 ; Shankland, 2019). Or cette attitude compréhensive ne peut se décréter, elle nécessite de connaître, de prendre en considération ce que les élèves vivent à l'école, et notamment ce que sont leurs émotions, les sentiments qui les animent.

- 4 Aussi proposons nous dans cette étude de décrire et de tenter d'analyser le vécu des élèves que nous avons interrogés. Il s'agit de faire émerger ce qui peut contribuer à leur bien-être dans leur quotidien à l'école, mais aussi et peut-être surtout ce que peuvent être leurs souffrances ordinaires (Dizerbo, 2020) celles qui ne se manifestent pas nécessairement aux yeux des professionnels dont les missions et les objectifs à poursuivre se sont par ailleurs abondamment multipliés au cours des dernières décennies. Le registre des émotions impliquées que nous avons repéré dans les entretiens est polarisé sur les manifestations affectives négatives laissant affleurer tant dans les mots que dans les signaux suprasegmentaux des formes de souffrances ordinaires parfois nommées souffrances émotionnelles beaucoup plus souvent étudiées chez les enseignants que chez les élèves.
- 5 Il convient également dans cette étude de tenter de repérer dans le parcours scolaire de ces élèves, de la maternelle au lycée, les moments dans lesquels ils se sont sentis particulièrement vulnérables ou émotionnellement fragiles en lien avec les épreuves scolaires Il s'agit d'identifier ce qu'ont vécu les élèves mais aussi ces moments et ces circonstances qui ont pu leur poser problème et générer des souffrances, que ces moments et ces circonstances soient liés à ou non à des événements de leur vie scolaire ou extra-scolaire.
- 6 Si la bienveillance des formateurs est une compétence socio-émotionnelle au cœur du bien-être des élèves, si les émotions négatives peuvent être génératrice de souffrances scolaires, nous demanderons quels sont les moments de vulnérabilité en lien avec les épreuves scolaires qu'expriment les élèves et comment ils donnent accès aux émotions qu'ils vivent.
- 7 Dans un premier temps, nous présenterons notre protocole de recherche, son intérêt et ses limites au regard de notre problématique. Dans un deuxième temps, nous tenterons de faire émerger les moments ou événements particuliers dans lesquels les élèves se sentent en souffrance. Dans un troisième temps, nous envisagerons, compte tenu des demandes plus ou moins explicites des élèves, quelques principes ou actions qui seraient susceptibles de fonder un accompagnement des élèves dans des situations de souffrance.

Protocole et visée de la recherche

- 8 Ce qui a guidé la construction de notre protocole tient avant tout à la nature des données que nous souhaitons recueillir. Comme ces données sont censées rendre compte des expériences des élèves, de leurs sentiments, de leurs malaises, et que de ce fait leur parole livre une part de leur intimité, nous avons fait le choix de conduire des entretiens semi-directifs² pour entrer finement dans leur vécu. Il convenait de ne pas être intrusif. Aussi avons-nous pris un certain nombre de précautions au moment de la présentation de notre étude, garantissant aux élèves l'anonymat des réponses et montrant l'intérêt que leurs réponses pourraient avoir pour renseigner les enseignants et personnels d'éducation qui bien souvent ignorent ces éventuelles émotions que les élèves ressentent. Il convenait aussi de rappeler que les résultats scolaires n'étaient pas au cœur de nos préoccupations, mais que c'était leur vécu de l'école qui nous intéressait. Il s'agissait d'une certaine manière de les mettre en confiance, de leur faire savoir que nous ne les jugions pas, et de leur montrer que leur collaboration pouvait être utile à d'autres élèves car elles permettraient de dévoiler ce que ces autres élèves n'oseraient ou ne sauraient pas nécessairement exprimer publiquement. Nos relances lors des entretiens ont aussi pris en compte la manière dont ces lycéens revivaient ces certains événements de leur scolarité. Lorsque l'événement vécu semblait être relativement mis à distance, nous poursuivions notre questionnement. Dès lors qu'un élève semblait éprouver certaines difficultés à évoquer son vécu, soit nous tentions de relancer les échanges en nous recentrant sur les faits, soit nous abordions un autre moment de la scolarité qui permettait de ne pas enfermer l'élève dans le souvenir d'un moment difficile. Notre souci d'une certaine empathie a été présent tout au long de ces entretiens.
- 9 Ce travail s'inscrit dans les perspectives épistémologiques et méthodologiques de la recherche biographique en éducation. Celle-ci a pour objet de permettre l'élaboration de l'expérience en tant qu'écriture de la vie et elle fait réflexion de « cette capacité anthropologique selon laquelle les hommes perçoivent leur vie et ordonnent leur expérience dans les termes d'une raison narrative » (Delory-Momberger, 2009). Le récit de soi, performatif (Delory-Momberger, 2020), permet à l'humain de comprendre ses actions et celles des autres et de se donner forme. Mais il possède aussi une fonction génératrice. En effet, si nous concevons le monde réel en adéquation avec les histoires que nous nous racontons, grâce aux normes en vigueur, elles permettent aussi de contester et de dépasser ces normes pour en créer de nouvelles. Nos représentations sont associées à des récits construits singulièrement, en fonction de nos expériences et de récits modalisateurs dans lesquels elles prennent sens : récits familiaux, sociaux, médiatiques (Dizerbo, 2020). En multipliant les modèles disponibles, la socialisation de récits d'expériences s'avère propice, dans un même mouvement, à la compréhension et l'interprétation de ses expériences et de celles des autres.
- 10 Au travers d'une double démarche quantitative et qualitative, nous avons tenté d'évaluer parmi les émotions exprimées, le sentiment de souffrance exprimé par les élèves en tant qu'élèves, en partant du sens subjectif que ceux-ci donnent à la situation qu'ils vivent ou ont vécue à l'école. L'enquête quantitative a montré que si le sentiment de souffrance scolaire devient structurel, il est collectivement dénié et a éclairé le sens de ce déni collectif et de cette invisibilisation sociale de la souffrance scolaire (Mabilon-

Bonfils, 2011). L'échantillon de population interrogée est constitué de 85,3 % des élèves d'un lycée du Vaucluse (sur un effectif de 1032 élèves de seconde, première et terminale), répondant à notre enquête par questionnaires. Il s'agissait d'une population de « nouveaux lycéens », tels que les définit F. Dubet (1991). Des entretiens non directifs de type biographiques ont alors été menés dans le même établissement pour affiner les réponses, donner du sens à leur vécu, déborder les réponses proposées par le questionnaire ou rédigées par le répondant. 38 entretiens, d'une durée d'un quart d'heure à une heure quinze, ont été menés auprès des lycéens volontaires de cet établissement. C'est ce corpus que nous analysons dans cet article. La thématique générale proposée n'exprimait pas en tant que telle la souffrance, mais l'enquêteur proposait aux lycéens volontaires de venir s'exprimer sur leur expérience scolaire : qu'il s'agisse de l'expérience de leur passé d'élève ou de leur expérience au quotidien dans le lycée.

- 11 La visée de notre recherche est compréhensive puisque nous avons postulé que c'est en écoutant attentivement les élèves qu'il est possible d'apporter des réponses à ces questions que nous posons. Deux grandes approches peuvent en effet être utilisées pour définir puis évaluer le bien-être des enfants. Dans la première, les chercheurs décident des dimensions qui sont importantes pour définir la qualité de vie ou le bien-être et les traduisent en indicateurs. La seconde approche consiste à demander directement aux enfants comment ils envisagent eux-mêmes leur bien-être. Nous avons opté pour la seconde approche, comme le proposent Fattore, Mason et Watson (2007, p. 5) : « *Pour mesurer correctement le bien-être des enfants, il faut associer ces derniers à toutes les étapes des activités de recherche visant à assurer la mesure de leur bien-être* ». A ceci près que nous n'avons pas tenté de mesurer mais tenté de comprendre. Pour le dire autrement, nous avons été sensible à la formule proposée par Bourdieu (1993, p. 914) selon laquelle : « *le sociologue doit faire sien le problème de l'enquête* ». Cela pour des raisons qui tiennent à la nature même des données recueillies. Portant sur l'intimité des élèves, il était inconcevable de ne pas être dans une écoute attentive de ce qui faisait sens et provoquait des émotions pour eux. Mais aussi pour des raisons épistémologiques qui tiennent à la nature même des connaissances que nous souhaitions tenter de faire émerger. Le « bien-être » ou encore « la souffrance » des élèves ne peuvent pas être « traduits » ou « objectivés », ni être extraits de l'expérience et du sens que les élèves donnent à leur vécu, comme ce pourrait être le cas pour des données censées permettre d'évaluer leurs performances ou leur réussite. Il s'est agi de mettre en œuvre une « écoute sensible » qui consiste à utiliser autant ses émotions et son intuition que des catégories prédéterminées, une disponibilité permettant « la marche intérieure » de la personne (Barbier, 2019, p. 330). Tels sont la posture et les présupposés qui nous ont guidé dans notre étude et qu'il convient de porter à l'attention du lecteur.
- 12 Notre étude se range également dans la catégorie des études de cas, en ce sens qu'elle porte sur un petit groupe d'élèves qui sont interrogés au regard des contextes qu'ils ont traversés. Pour le dire comme Hamel (1997), ce type d'étude porte sur des enquêtés dont les propos sont assez étroitement corrélés aux contextes dans lesquels ces enquêtés ont vécu puisque, en somme, cette étude considère un ensemble d'expériences vécues par des élèves insérés dans des parcours qui leur sont propres. Si cette étude offre la possibilité d'appréhender ces expériences ou événements dans leur profondeur et d'en dégager des explications relativement complexes, les éléments d'analyse qui seront produits n'ont pas vocation à être montés en généralité. Même si

par ailleurs, sans prétendre que notre population d'élèves est représentative de tous les élèves qui connaissent une scolarité entière de la maternelle à la terminale, les élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus ont vécu des expériences similaires : redoublement, problèmes familiaux, rencontre de situations dans lesquelles des violences peuvent se dérouler

Les événements générateurs de souffrance

- 13 Pour comprendre le vécu scolaire des lycéens et faire émerger les événements générateurs de souffrances émotionnelles, nous avons suivi pas à pas les narrations biographiques que les élèves ont fait de leur parcours scolaire sur le mode « *Raconte-moi ton premier contact avec l'école, ton entrée en maternelle, le Cours Préparatoire le collège, etc. etc.* », sans autre consigne d'échange, en nous bornant à relancer l'entretien, par des hochements de tête, des attitudes de réassurance de l'interlocuteur qui s'il est mis en confiance par une écoute sensible, peut relater étapes après étapes son parcours scolaire de la maternelle au lycée, en sélectionnent les événements - en lien avec la scolarité - vécus comme significatifs. Bien sûr, il s'agit d'une reconstruction des moments et/ou épreuves vécues et donc d'une réinterprétation. La saisie de cette réinterprétation est justement la visée de cette recherche. C'est en tant qu'épreuves biographiques que les sujets ont choisi les événements qui leur ont semblé à la fois significatifs de leur parcours mais qu'ils ont aussi choisi de dire, souvent après un temps d'hésitation, d'atermoiements : nous avons repéré que très souvent dans les premiers échanges les élèves interrogés présentaient une image de soi lisse, dans un mode de présentation de soi (Goffman, 1973) attendu répondant à une invisibilisation collective et singulière de la souffrance scolaire.
- 14 L'extrait ci-après en est une illustration. Au début de l'entretien, un lycéen de 17 ans en 1^{ère} S, raconte ainsi son vécu scolaire :
- « Le lycéen : Lécole, ça s'est toujours bien passé pour moi ; d'ailleurs aujourd'hui, je prépare un bac S ».
- 15 Plus loin dans l'entretien, l'élève raconte ses années de collège :
- « Le lycéen : C'était moyen, parce que j'étais beaucoup trop gentil et je me faisais marcher dessus, ça a changé depuis mais on m'a expliqué que c'était assez... enfin, j'étais vraiment le type qu'on va frapper parce qu'il était gentil, quoi.
- L'enquêteur :** Et comment vous viviez les choses, vous vous repliez sur vous-même, vous étiez agressif ou vous en parliez, comment ?
- Le lycéen : Non, non, parce que je ne suis pas quelqu'un de rancunier, enfin j'aime pas être méchant envers les autres, parce qu'en fait les personnes qui entre parenthèses me martyrisaient, c'était quand même quelque part aussi les seules personnes que je connaissais donc ça restait acceptable ».
- 16 Un peu comme si le répondant osait pour la première fois mettre des mots et se dire à lui-même cette souffrance, un peu comme si en la disant à l'enquêteur, il arrivait enfin à se la dire à lui-même. La parole a alors une fonction bien plus affective qu'informative. Les émotions, loin de colorer seulement la vie des individus, étaient absolument indispensables à leur survie. Elles sont au cœur même de l'activité cognitive des sujets (Damasio, 2017).

- 17 Les épreuves biographiques que les sujets choisissent de raconter sont toujours des expériences aux significations et aux répercussions marquantes dans la construction de soi (Carretero, 2019). Le récit de soi proposé dans l'entretien engage le sujet qui l'accepte à un processus réflexif, un récit de soi à vocation d'*empowerment* renforçant le pouvoir d'agir.
- 18 Il s'agissait de s'attacher à la façon dont les individus agissent et vivent ces épreuves (Almudever et Dupu, 2016 ; Slowik, Rywalski et de Souza, 2019) sur le plan affectif et émotionnel en proposant un espace « de type transitionnel » où le sujet est en confiance. La durée de l'entretien et la longueur des réponses sont d'ailleurs symptomatiques : après les premiers échanges, quand les réponses sont longues et détaillées, appuyées par des attitudes corporelles et les formes de communication phatiques (position du corps, intonation, gestes, synchronie entre les individus...) la confiance en soi s'installe renforçant le pouvoir d'agir.
- 19 Grace à notre analyse thématique du corpus, nous avons repéré dans les entretiens deux types d'événements biographiques générateurs de souffrance dont ils font état : des événements ponctuels auquel le sujet fait face puis passé un temps d'adaptation trouve en lui les ressources pour y faire face, des événements récurrents vécus comme traumatiques...
- 20 La moitié des entretiens réalisés font état de moments ponctuels difficiles, notamment de temps d'adaptation à l'entrée à la maternelle, au cours préparatoire, au collège, ou au lycée où ils font part de leurs émotions, mais qui rapidement se trouvent levées avec le déroulement de l'année.
- 21 **Extrait 1 (lycéenne, 17 ans, en première)**
- « Enquêteur : Vous pouvez me raconter dans un premier temps, comment vous avez vécu d'abord l'école primaire, puis le passage au collège ?
- Lycéenne :** Ben l'école primaire, ben les premières années étaient quand même dures parce que j'ai eu du mal à m'adapter
- Enquêteur : Dès l'école maternelle ?
- Lycéenne :** Oui, parce que, en fait, je suis de fin d'année et je suis rentrée plus jeune au CP, et je pleurais tous les soirs, je voulais plus y retourner ».
- 22 Mais les moments de souffrance sont plus structurels. Tous les élèves ne franchissent pas les étapes du parcours scolaire et notamment de la sélection de la même manière, ils construisent des rapports aux savoirs différents (Charlot, 1992). Selon Dubet et Martucelli (1996), les uns élaborent peu à peu une expérience qu'ils maîtrisent, alors que les autres n'y parviennent pas, se sentent dépossédés, indifférents, parfois détruits par leur parcours. Le système scolaire fabrique divers types d'acteurs et de sujets : il donne de l'assurance aux uns et affaiblit les autres. Avec l'affaiblissement des points d'appui stables des adolescents, avec la scolarisation de nouveaux publics dans l'enseignement secondaire dont les modes de socialisation sont quasiment allogènes au système scolaire (Thin, 1998), la question de l'expérience scolaire et du ressenti des élèves face à leur scolarité se pose, porté par un sentiment subjectif, de vécu au quotidien de souffrances psychiques (éphémères ou plus durables) en lien avec des situations traumatiques ayant trait à la scolarité, à la relation avec les enseignants ou avec l'administration, au sentiment d'échec, d'injustice, de honte, aux représentations.

- 23 Ces moments traumatiques sont liés à trois types d'évènements : des évènements de violence, des vécus d'injustice scolaire des vécus d'injustice sociale.

Les évènements de violence

- 24 Sans entrer sur les discussions scientifiques sur la question de la définition ou de l'étiologie de violence scolaire (auteur,), il est à repérer que moins de 3 % de nos entretiens relatent des faits de violence vecteur d'émotions et de souffrances.

25 **Extrait 2 (lycéenne, 16 ans, en première)**

« **Lycéenne** : 6^{ème} très bien, à Carpentras ça allait, à part que c'était un peu un collège, je sais plus comment il s'appelle, je m'en souviens plus parce que c'est tellement allé vite, en plus avec le divorce de mes parents que, mais c'était un collège très très chaud, donc...

Enquêteur : Oui ?

Lycéenne : Voilà, il s'est passé beaucoup de choses, du racket, des coups de couteau, enfin beaucoup de choses, que quand on est enfant on comprend pas trop, mais bon après j'ai dépassé ça...

Enquêteur : Y avait beaucoup de violence ?

Lycéenne : Oui, y avait beaucoup de violence, mais énormément.

Enquêteur : Aux abords de l'école ou dans l'école.

Lycéenne : Dans l'école, aux abords, dehors, partout, on a eu les gendarmes qui sont venus plus d'une fois dans l'année, on a eu, oui vraiment ça a pété, même dans la classe propre, d'un coup les élèves y partaient, les coups de poings, ça partait, partait, même ils s'en prenaient aux profs, mais en fait je crois que c'est la pire année que j'ai fait, mais bon, ça c'est peut-être parce que j'étais là au mauvais moment en fait, mais bon après j'ai passé ça, donc je suis partie chez mon père à Montélimar, enfin à côté de Montélimar, un petit village, là c'était un petit collège donc super convivial, il y avait une super complicité entre les...

Enquêteur : Y avait une vraie différence ?

Lycéenne : Oui, ben franchement je pense que c'est peut-être pour ça que d'un côté je suis partie, je suis partie parce que je supportais plus.

Enquêteur : Cette 6^{ième} vous la viviez comment ?

Lycéenne : Ben peur, peur que ça parte d'un coup, parce que ça a commencé dès le début de l'année.

Enquêteur : Dès le premier jour ?

Lycéenne : Ouais, on a eu des intrusions de l'extérieur, enfin des gens de l'extérieur qui sont venus pour aider leurs cousins, parce que c'était vachement, y avait une révolution entre les groupes, donc ça a pété, même les grands et les grands frères, ils venaient dans le collège et tout, c'était, moi je l'ai vécu vachement mal en fait.

Lycéenne : Ah oui, l'école primaire, moi je sortais d'une espèce de rêve en fait, c'était ça, et là je me suis retrouvé dans la réalité, enfin dans la réalité, c'était plus un cauchemar, mais dans la réalité de la ville, je dis pas que c'est super violent, mais cette 6^{ième}, je sais pas si c'est encore comme ça à l'heure actuelle, mais ouais...

Enquêteur : Et les adultes, dans ce contexte ?

Lycéenne : Pas de contact avec les adultes, aucun contact, d'ailleurs je me souviens plus de mes profs, donc ça c'est clair, je me rappelle plus de qui j'ai eu, même si je les revoyais aujourd'hui je serais même pas capable de dire si j'étais avec eux en classe, tellement c'était un éloignement, en fait, il fallait être seul et se contenter de ce qu'on avait.

Enquêteur : C'est une espèce de stratégie de survie ?

Lycéenne : Voilà, c'était presque ça, non mais là j'en parle, ça me fait rigoler parce que... mais quand je l'ai vécu j'étais pas bien ...

Enquêteur : Et vous en parliez chez vous de cette situation si difficile à vivre ?

Lycéenne : Ben, ils savaient que ça pétait un peu mais, ma mère elle pouvait pas dire...

Enquêteur : Vous racontiez tout ?

Lycéenne : Non pas tout, parce que si j'avais dit qu'il y avait des couteaux dans la classe qui traînaient.

Enquêteur : Vous en parliez pas vraiment quoi ?

Lycéenne : Non pas vraiment ».

Les évènements de vécus d'injustice scolaire

26 Les vécus d'injustice scolaire reposent sur un sentiment subjectif liés à une série d'expériences, interprétés comme injustes. Le vécu de rabaissement scolaire individuel ou collectifs sont fréquemment cité à l'issue de la recherche de Pierre Merle (2005) et se retrouvent à un moment ou un autre du parcours scolaire. Ils sont cités par 1/3 des élèves.

27 **Extrait 3 (lycéenne, 18 ans, en première)**

« **Lycéenne :** Y a des professeurs qui nous respectent tout à fait et qui sont bien pour ça et d'autres qui, je pense pas du tout (...) et y a pas de dialogues possibles, notamment avec le prof d'anglais.

Enquêteur : Cela a été comme ça toute l'année avec ce professeur ?

Lycéenne : Depuis septembre : c'est depuis qu'il sait qu'on vient de la CIRSE³. Voilà, exactement, depuis qu'il sait qu'on vient d'une seconde spéciale, il dit que cette seconde elle sert à rien, qu'elle est nulle et depuis ben il nous a...

Enquêteur : Il l'a dit clairement ?

Lycéenne : Oui, il nous a dit que comme on venait de la CIRSE, la première on allait se prendre une grande claque, que de toute façon la CIRSE c'était des illusions et qu'on avait rien à faire en première ES

Enquêteur : Il vous a dit ça dès le début de l'année ?

Lycéenne : Ouais, dès qu'on lui a dit qu'on était pas au niveau, on lui a expliqué qu'on comprenait pas trop, il nous a dit « de quelle seconde vous venez ? », on lui a dit de la CIRSE, il a dit « oh ben ça m'étonne pas », il nous a sorti ça

Enquêteur : Et ensuite ?

Lycéenne : Il nous supporte pas ».

Les évènements de vécus d'injustice sociale

28 Enfin nous avons repéré des vécus subjectifs liés aux souffrances sociales rapportées à la scolarité et dans un tel établissement de publics socialement mixtes, c'est le cas d'un quart des entretiens.

29 **Extrait d'entretien (lycéenne, 18 ans, en terminale)**

« **Lycéenne :** (...) Avec ma prof d'éco droit, bon on a le même caractère alors automatiquement quand y a des conflits ben.

Enquêteur : Alors comment vous faites, vous dites ce que vous avez à dire, c'est ça ?

Lycéenne : Oui, la première fois que je me suis disputée avec elle, c'était pour, elle croyait que j'écrivais pas mon cours alors que je l'écrivais, je me suis énervée et elle m'a dit si ça te plaît pas tu sors, et moi automatiquement, j'ai beaucoup de fierté alors je suis partie je suis sortie. Et la deuxième fois c'est que j'ai ma maman qui est au chômage donc j'ai trouvé un contrat étudiant à Mac Donald, bon les horaires étaient très difficiles, donc du coup j'étais très fatiguée, mes résultats s'en sont ressentis totalement et en fait pour une histoire de gaminerie en fait, elle voulait mettre un contrôle le samedi, moi je lui ai dit je peux pas le samedi je travaille, devant toute la classe elle a dit, c'est pas parce que tes parents sont au chômage que... bon ben après moi automatiquement je me suis levée, elle m'a poussée j'ai levé la main, alors bon je suis sortie de cours, et après on s'est expliqué le vendredi et tout, je lui ai dit moi c'est clair j'ai eu des mots un peu durs, comme elle on s'est excusé, mais bon je l'ai prévenue, pas une menace, mais je lui ai dit que la prochaine fois que ça se reproduirait, on verra un peu plus loin quoi, elle a compris donc du coup après ça se passe bien quoi. Je suis pas rancunière à la base donc après je passe au-dessus quoi.

Enquêteur : est-ce que vous aviez pu prévenir l'enseignant que vous aviez des difficultés qui vous obligeait à travailler ?

Lycéenne : oui oui, elle était au courant déjà donc voilà ».

- 30 Cet entretien montre la difficulté de concilier études et petit boulot alors même que le nombre de petits boulots lycéens (Ballion 1995 ; Rakoto-Raharimanana, 2016) a fortement cru, mais aussi à quel point non seulement cela impacte la scolarité mais aussi le manque informations et de formation des enseignants sur cette question sociale.

- 31 **Extrait d'entretien (lycéenne, 18 ans, en terminale)**

« **Enquêteur** : Et à la fin de l'année de seconde, concernant votre orientation comment vous l'avez vécu, c'est vous qui avez choisi, comment ça s'est passé ?

Lycéenne : Non, en fait, moi je voulais pas du tout faire cette section, surtout qu'elle était..., qu'elle est très très dénigrée en fait STG par les professeurs et tout, donc c'est vrai que mon professeur principal de seconde quand il m'a dit d'aller en STG, parce que par rapport au travail que je fournissais c'était ce qui était le plus adapté, c'est vrai que c'était limite l'impression qu'il me mettait dans la classe un peu poubelle, quoi, il me le faisait très bien ressentir et donc c'est vrai que moi j'étais un peu déçue et je voyais la STG comme « les nuls » en fait

Enquêteur : De la part de l'enseignant vous sentiez comme ça que la classe était dénigrée ?

Lycéenne : Ah oui oui

Enquêteur : C'était dit clairement ?

Lycéenne : Oui oui, certains professeurs en général et techniques, ah oui oui, ils le disent clairement que STG c'est un niveau très bas, enfin c'est ce qu'ils disent, et puis nous maintenant en tant que STG on le ressent aussi au niveau des élèves, qui entendent ça des professeurs, « oh ben vous en STG, c'est pas trop dur STG, ça va STG »

Enquêteur : Vous vivez comme finalement des lycéens un peu à part du fait de cette classe ?

Lycéenne : Ben oui, parce qu'on est les plus nuls, on a pas un bon niveau, il faut pas nous poser des questions trop difficiles, c'est ce que disent les professeurs, et les professeurs de notre section l'entendent et savent aussi que c'est décrit comme ça

Enquêteur : Et vous, vous le vivez comment ce dénigrement ?

Lycéenne : Ben moi, ça m'énerve beaucoup, ça m'énerve parce qu'on dénigre ce qu'on fait, parce que bon ils ont pas les mêmes matières que nous, ils font pas de droit et tout, c'est difficile !

Enquêteur : Bien sûr !

Lycéenne : Mais bon, après on s'amuse, on rentre un peu dans leur jeu, on fait : oui oui, on est en STG c'est vraiment très facile et tout » on le prend ironiquement parce que sinon... »

- 32 Cet entretien est symptomatique de nombreux entretiens que nous avons menés qui renvoient la dévalorisation sociale des voies techniques et/ou professionnelles (Jellab, 2014))

Quelques connaissances au service de l'accompagnement des élèves

- 33 Parmi toutes ces circonstances et ces moments générateurs de souffrance, il y a des passages qui sont difficilement évitables comme par exemple, le moment de « l'entrée en maternelle » pour des élèves très jeunes, mentionné par près de la moitié des adolescents. Il existe aussi des événements familiaux indépendants du parcours scolaire, comme les situations de séparation des parents, mentionnés dans quelques entretiens. Or si certains membres de la communauté éducative, notamment les conseillers principaux d'éducation ou encore les assistants sociaux, sont en raison de leur formation et de leurs savoirs professionnels, sensibilisés à ces problèmes, ils peinent parfois à faire valoir les connaissances qu'ils ont et le regard qu'ils portent sur les élèves auprès des enseignants (Focquenoy-Simonnet, 2017).
- 34 Notre recherche n'a pas pour objectif de proposer des recommandations en direction de ces enseignants. Ces recommandations n'entreraient pas dans le cadre d'une recherche telle que nous la concevons car elle vise en premier lieu la production de connaissances et non de conseils. Il s'agit avant tout de tenter de rendre compte de la parole des adolescents. Il nous revient de les entendre et de tenter de restituer ce que de manière plus ou moins explicite, ils attendent des enseignants et des adultes censés contribuer à leur éducation.
- 35 De nombreux chercheurs montrent l'intérêt de développer des espaces de parole à l'école (Marsollier, 2021 ; Raucy, 2014) en montrant l'étendue considérable des bénéfices que les élèves peuvent trouver dans la participation à de tels espaces en termes de développement psychologique, de rapport à l'école et aux apprentissages (Catheline et Moll, 2021). Les moments de dialogue permettent aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux, notamment ceux d'autonomie, d'appartenance, de proximité relationnelle, d'expression de soi (Audouard et al., 2021). Des espaces de parole susceptibles de permettre de mettre en mots des émotions à l'école sont indispensables pour restituer une humanité aux élèves qui en ont été trop longtemps orphelins (Moll, 2021).
- 36 La recherche en éducation a mis en lumière de nombreux facteurs susceptibles de favoriser le bien-être des élèves. Parmi ces facteurs, l'importance d'un climat scolaire serein et apaisé a été mentionnée à de nombreuses reprises et a permis de produire un certain nombre de guides (Debarbieux, 2008, 2012 ; MEN, 2014a, 2014b) pour les enseignants. Ainsi, « les stratégies d'équipe, la coéducation, la justice scolaire, la prévention des violences et du harcèlement... » sont des leviers sur lesquels il est

possible d'agir en faveur d'un climat scolaire propice au bien-être des élèves. Les entretiens avec les adolescents laissent apparaître, souvent de manière implicite, un certain nombre d'attentes ou de conditions à mettre en œuvre qui confortent en les précisant ces leviers qui contribueraient à améliorer leur bien-être et qui leur permettrait d'entrer dans une dynamique d'apprentissage. C'est entre autres sur la base d'entretiens que Debarbieux (2008) a, pour sa part, proposé un certain nombre de recommandations en direction des professionnels de l'éducation.

- 37 Près d'un élève sur cinq mentionne le fait que d'être dans une classe où les élèves se connaissent et peuvent travailler ensemble est un facteur de bien-être et peut avoir des effets positifs sur les résultats scolaires. Sont aussi mentionnés comme favorisant le bien-être et la réussite, des dispositifs qui permettent de mettre en œuvre des activités de coopération entre élèves, notamment en favorisant la constitution de groupes affinitaires. Ces propos des élèves peuvent ainsi être rapportés pour étayer ce constat :

Un lycéen : « J'ai quitté une troisième où tout le monde se connaissait c'était vraiment super, c'était vraiment l'ambiance parfaite quoi ; travail et rigolade, on était 20 en plus, c'était une petite classe donc c'est vrai que la seconde niveau classe ça a été dur parce que c'est une grosse classe... »

Une Lycéenne : « En 6^{ème}, 5^{ème} c'était moyen, y a juste en 4^{ème} où je sais pas pourquoi j'ai vraiment bossé et je suis arrivé à une bonne moyenne... C'est que à mon avis j'ai plus forcé que les autres années quoi, mais bon sinon, enfin je pense aussi qu'en 4^{ème} on était poussée, on était 3 amies et c'est vrai qu'on se poussait mutuellement, on faisait nos devoirs ensemble tout ça, et c'est vrai que ça passe mieux quand on fait nos devoirs ».

- 38 La coéducation, ou plus exactement, le fait de savoir que les membres de la communauté éducative, parents, enseignants, CPE (conseillers principaux d'éducation), coopèrent, dans l'intérêt de l'élève revêt une réelle importance pour les élèves. Par exemple une élève est attentive au fait qu'une CPE prenne le temps de consulter ses parents :

« ...c'est vraiment la CPE, on la croise une fois, elle connaît notre prénom, elle est vraiment...Elle est vraiment au top au niveau des élèves, même elle a appelé une fois à 8 heures chez moi, 8 heures le soir pour savoir pourquoi j'étais pas en cours l'après-midi, à 8 heures ma mère elle lui fait « vous êtes vraiment dans votre bureau ? » elle lui fait « oui oui et j'ai pas fini », ben non, elle s'intéresse, elle veut pas laisser ses élèves, je pense qu'elle non plus elle ne veut pas laisser ses élèves en cours de route, elle a envie de les pousser, puis quand y a un problème elle est toujours là... »

- 39 Un conseil de classe peut par exemple changer le rapport qu'un élève entretient avec une discipline scolaire. Cet échange en témoigne :

« **Enquêteur :** Et avec les professeurs de maths, vous en avez parlé ou pas du tout ?

Lycéenne : Ben, à la réunion parents-profs.

Enquêteur : Après cette réunion ça a changé ou ça n'a pas changé les choses ?

Lycéenne : Ben, j'ai réussi à avoir plus la moyenne.

Enquêteur : Donc vous avez plus travaillé, vous avez mieux compris, qu'est ce qui a changé ? »

Lycéenne : Je sais pas vraiment ce qui a changé, mais je réussissais. »

- 40 Le rapport à l'autorité est par ailleurs largement mentionné par les adolescents. L'asymétrie de la relation enseignant/enseigné est nécessairement présente et les élèves l'admettent volontiers. L'enseignant fait statutairement autorité. Ceci étant son

autorité est aussi et surtout liée au fait qu'il est détenteur de savoirs et qu'il est compétent. C'est en tous cas ce que Robbes (2006) montre dans ses trois conceptions de l'autorité. Pour l'auteur, cette autorité est d'autant mieux reconnue et respectée que l'enseignant ne porte pas de jugement dévalorisant sur les élèves, qu'il respecte un certain nombre de règles. Cela pourrait se traduire par le fait qu'il ne perde pas de vue une certaine éthique, sous-tendue par ce souci de « faire grandir l'élève ». Et les élèves sont sensibles à ce souci. Ils attendent du tact et de la bienveillance, deux vertus que Prairat (2016) met au cœur de l'éthique. Quelques extraits d'entretien sont révélateurs de cette attente :

« **Enquêteur** : Vous pensez que vos droits sont respectés à l'école, droit à la parole ?

Lycéenne : Il y a des professeurs non, parce qu'ils ont le droit de nous dire tout ce qu'ils veulent et nous on peut pas dire certains trucs ».

- 41 Un de nos extraits supra a montré aussi qu'une absence de tact peut aussi parfois produire des comportements déplacés d'élèves : quand une lycéenne travaillant chez Mac Donald ne peut assister à un contrôle n'est pas entendue dans sa difficulté sociale elle surréagit.
- 42 Si des conflits sont bien souvent présents, qu'il s'agisse de conflits entre élèves et adultes ou encore entre élèves, il semble que des lieux ou des espaces réservés à la résolution de ces conflits susceptibles de créer des souffrances ne sont pas toujours présents. Pour autant, il n'est pas sûr que des lieux et des espaces dédiés à cette gestion de conflits seraient fréquentés par les élèves qui entendent aussi se soustraire à l'autorité des adultes. Cet entretien avec Lycéenne montre en partie cette contradiction :

« **Enquêteur** : Elle a choisi cette heure-là pour parler des rumeurs à son sujet et le professeur a pensé que ce n'était pas le moment d'en parler ?

Lycéenne : Ben non, c'est surtout sur le sujet que le prof a buggué, parce qu'il y avait une rumeur comme quoi elle était enceinte et elle voulait clarifier les choses. Elle voulait seulement en parler, même l'administration, elle était contre ça, elle a pas pu en parler et puis ça l'a énervé parce que elle a dit y a pas de sanction à faire parce que la rumeur elle vient même pas d'ici...

Enquêteur : Donc finalement c'est compliqué de trouver un lieu où on est écouté à l'école ?

Lycéenne : Ouais, on est plus écouté par ses amis que par le lycée.

Enquêteur : Est-ce que ça serait bien qu'il y ait un lieu de parole ou d'écoute ou vous n'iriez pas quand même ?

Lycéenne : Oh ! Je pense pas qu'on irait parce qu'on a tellement l'habitude de s'en sortir sans le lycée ou quoi.

Enquêteur : Donc quand on a besoin d'être soutenu finalement on s'adresse pas aux adultes de son établissement scolaire ? C'est pas l'endroit en fait ?

Lycéenne : Ouais, ça nous viendrait même pas à l'esprit ».

- 43 En somme, ces propos d'élèves peuvent sembler à bien des égards anecdotiques. Pour autant, ils contribuent à donner du corps à ce que l'on nomme le bien-être ou la souffrance ordinaire des élèves. Ces propos apparaissent de ce fait comme indices susceptibles de mieux penser et mettre en œuvre les multiples recommandations ou appels à la bienveillance.

Conclusion

- 44 Il faut, selon Rousseau (2009), apprendre aux enfants à supporter la douleur : « Exercez-les donc aux atteintes qu'ils auront à supporter un jour. ». S'il ne fait pas de doute que la frustration, la confrontation à l'autre, aux règles imposées par l'école font grandir et qu'elle constitutive d'une éducation qui porte ses fruits, les souffrances évoquées dans le cadre notre enquête sont difficilement envisageables comme des situations susceptibles de faire grandir les élèves (Merle, 2005). Elles pourraient même devenir inhibitrices, si ce n'est conduire les élèves à des impasses, des refus ou des rejets de l'école... La bienveillance du formateur, véritable compétence soi-émotionnelle, qui se travaille, est un impératif éducatif. Il ne nous appartient pas de monter en généralité des hypothèses ou des explications relatives aux effets pervers potentiels de ces situations qui engendrent de la souffrance, encore moins de proposer des recommandations en direction des enseignants pour qu'ils tentent de limiter cette souffrance. L'ambition de notre travail se limite à faire savoir, à faire émerger ce qui n'apparaît pas nécessairement aux yeux des professionnels de l'éducation.
- 45 En dernière instance, c'est dans des situations toujours singulières et complexes qu'il revient aux enseignants et acteurs de la communauté éducative d'apprécier la juste mesure de leur intervention entre la frustration qu'elle peut et doit probablement produire et une souffrance

BIBLIOGRAPHIE

- Almudever, B. et Dupuy R. (2016). La recherche biographique : quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22(2), 157- 168.
- Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin et M.-F. Daniel, (dir.) *Les émotions à l'école*. (p.73-98). Presses de l'Université du Québec.
- Audouard B., Brun, N., Marsollier, C. et Shankland R. (2021). Les espaces de paroles pour répondre aux besoins psychologiques fondamentaux : une approche par la psychologie positive. Dans C. Marsollier (dir.), *Espaces de parole à l'école*. (p.55-78) Berger-Levrault.
- Bailieu, M. et Obajtek, S. (2018) La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe », *Questions Vives*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3237>
- MENESR (2016). Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne, Circulaire N ° 2016-045, BOEN.
- Ballion, R. (1995). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Hachette.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Carretero, T. (2019). Événement. Dans Vandeveldde-Rougale A. et Fugier P. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, 272-274.

- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines* (12), 119-147.
- Damasio, A. (2017). *L'ordre étrange des choses : la vie, les émotions et la fabrique de la culture ?* Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*. Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2012). Enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels de l'éducation nationale en Seine-Saint-Denis. Conseil général de la Seine Saint-Denis, janvier 2012. <http://www.seine-saint-denis.fr/Enquete-de-victimation-et-de.html>
- Dizerbo, A. (2020) *Ils disent que c'est un collège pouvelle : construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectif*. Teraedre.
- Dizerbo, A. (2020). Pratiques auto, inter et hétéromédiales sur les sites de rencontres, *Le sujet dans la cité*, 9 (1), 195-205.
- Eduscol (2013). Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Lien. Guide-une-cole-bienveillante-face-aux-situations-de-mal-tre-des-l-ves--6140 %20(2).pdf.
- Fattore, T., J. Mason et E. Watson (2007). Children's Conceptualisation(s) of their Well-being, *Social Indicators Research*, 80, 1-4.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2017). Partage des savoirs entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), la collaboration à l'épreuve. Dans C. Gardiès (éd.), *Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation* (pp. 89-109). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0089>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Éditions Érès.
- Goffman, E. (1973) *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne*. Editions de minuit.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire. *Adolescence* 29 (3), 637-664.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation de la réussite scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. et Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Berger Levrault.
- Marsollier, C. (2021). *Espaces de parole à l'école*. Berger-Levrault.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Presses universitaires de France.
- MEN (2014a). *Une École bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées*. Ministère de l'Éducation nationale.
- MEN (2014b). Guide : Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée. Ministère de l'Éducation nationale.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2016). *Quelle éthique pour l'enseignant ?* L'expresso. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21>
- Raucy, P. (2014). La parole à l'école. *Revue de la BNF*, 47, 45-51. <https://doi.org/10.3917/rbnf.047.0045>

- Robbes, B. (2020). *L'Autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exerce*. ESF.
- Saillot, E. et Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques. *Questions Vives*, 29.
- OCDE (2017). *Le bien-être des élèves*. Dans Résultats du PISA (Vol 3), (p.40). <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2015-volume-iii-9789264288850-fr.htm>
- OCDE (2009). Comparaison du bien-être des enfants dans les pays de l'OCDE. *Assurer le bien-être des enfants 23-66*. <https://www.oecd.org/fr/els/famille/44361091.pdf>
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Les cahiers pédagogiques*. 2-22.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Rakoto-Raharimanana, H. (2016). *Les petits boulots de lycéens au prisme du genre*. Dans 8e Rencontres Jeunes et Sociétés. Genre et jeunesse. France.
- Sartre, M. (2016). Les Grecs. Dans A. Corbin, J.-J. Courtine et G. Vigarello. (Éd.) *Histoire des émotions. De l'Antiquité aux Lumières* (T. 1). (p.18-20). Seuil.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier D. et Gay P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives* (29), 2-19.
- Shankland, R. (2019). *La psychologie positive* (3e édition). Paris : Dunod.
- Slowik, A., Rywalski P. et Souza E. (2019). Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie. L'Harmattan.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Éducation.

NOTES

1. Le bien-être des élèves est associé à un engagement accru dans les apprentissages et une plus grande disponibilité mentale favorisant l'attention et la compréhension (Shankland, 2019).
2. La grille d'entretien repose sur la narration biographique que les élèves font de leur rapport à l'école selon la méthodologie de la recherche biographique. Il leur est demandé de raconter étape après étape de manière chronologique leur parcours scolaire par une question volontairement ouverte sur chacune étape de la maternelle au lycée. Les élèves ont alors libre de traiter de tout point en lien avec cette étape scolaire.
3. Dans ce lycée, il s'agit d'une Classe où l'Initiative, la Responsabilité et la Solidarité sont Encouragées (CIRSE) pour doubler autrement sa seconde grâce à une stratégie spécifique : pédagogie de projet, stage d'intégration tutorat, contrats d'évaluation, travaux interdisciplinaires...

RÉSUMÉS

La société change, l'École change. Avec la seconde modernité, la « fiction nécessaire » indispensable au fonctionnement scolaire a vécu. Avec la massification scolaire des collèges et des lycées, la légitimité en valeur du système a changé, remplacée par une légitimité en termes d'efficacité. Dès lors, le sens des études n'est plus donné. Il est à construire par chacun. Responsable, l'élève, sous la pression des familles, des enseignants, des adultes, est sommé de réussir et ses échecs renvoient à ses « qualités intrinsèques. » Ces parcours génèrent des émotions des élèves face à leur scolarité qui mérite donc d'être posée. Il s'agit de se demander quelle(s) émotion(s) ils expriment, quels sentiments les animent et de repérer dans le parcours scolaire de ces élèves, de la maternelle au lycée. Nous avons repéré que l'expression des émotions négatives issues de souffrances ordinaires des élèves à l'École dans les moments dans lesquels ils se sont sentis particulièrement vulnérables ou émotionnellement fragiles. Il s'est donc agi d'identifier ce qu'ont vécu les élèves mais aussi ces moments et ces circonstances qui ont pu leur poser problème et générer des souffrances, que ces moments et ces circonstances soient liés à ou non à des événements de leur vie scolaire ou extra-scolaire. Le corpus est constitué d'entretiens non directifs menés auprès de lycéens et a pour objet de saisir la nature et l'expression des émotions des élèves en lien avec leur parcours scolaire.

Society changes, the school changes. With the second modernity, the "necessary fiction" essential to the functioning of the school has passed. With the massification of secondary schools, the legitimacy of the system has changed, replaced by a legitimacy in terms of efficiency. From then on, the meaning of studies is no longer given. It is to be constructed by each individual. Under pressure from families, teachers and adults, the student is required to succeed and his or her failures reflect his or her "intrinsic qualities". These paths generate emotions in the students regarding their schooling, which therefore deserves to be asked. It is a question of asking what emotion(s) they express, what feelings animate them, and of identifying the school career of these students, from kindergarten to high school. We have identified that the expression of negative emotions stemming from the ordinary suffering of students at school in moments in which they felt particularly vulnerable or emotionally fragile. The aim was therefore to identify what the students had experienced, but also those moments and circumstances that might have caused them problems and generated suffering, whether or not these moments and circumstances were linked to events in their school or out-of-school life. The corpus is made up of non-directive interviews conducted with high school students and aims to capture the nature and expression of the students' emotions in relation to their school career.

INDEX

Mots-clés : relation, lycéen, adolescence, souffrance, vécu subjectif, émotions, parole

Keywords : Relationship, student, adolescence, suffering, subjective experience, emotions, speech

AUTEURS

BÉATRICE MABILON-BONFILS

 <https://idref.fr/035094478>

BONHEURS EA 7517, Université de Cergy-Pontoise

GUY LAPOSTOLLE

 <https://idref.fr/144233916>

LISEC UR 2310, université de Lorraine