



HAL
open science

La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre déni et alibi ?

Lucie Lespinasse

► **To cite this version:**

Lucie Lespinasse. La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre déni et alibi ?. Education. 2016. dumas-01410743

HAL Id: dumas-01410743

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410743v1>

Submitted on 6 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE

Master 2 MEEF Encadrement éducatif parcours CPE

La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre Déni et Alibi ?



Mémoire présenté et soutenu par Lucie Lespinasse

N° Etudiant : 14C217W

Directeur de mémoire : Mr Michel Fabre

Présenté et soutenu le mercredi 11 mai 2016

REMERCIEMENTS :

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M. Fabre, professeur à l'université de Nantes.

En tant que Directeur de mémoire, il m'a guidé et dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie l'équipe du Collège François Villon qui m'a transmis des informations et également conseillé pour ma recherche.

Je remercie aussi les élèves ainsi que les professeurs qui ont accepté de répondre à mes questions et pour leur contribution à ce projet.

Merci à mes parents, mes deux sœurs et Charline pour leurs encouragements et leur confiance en moi pour tout ce que j'entreprends.

Enfin, mes remerciement sincères à tous mes amis de l'ESPE, Anne-Laure, Agathe, Samuel, Amélie, Benjamin, Alexis, Lucie, Thomas ... et ceux de mon groupe de mémoire pour leur soutien, leurs conseils et à qui je dois mon attachement.

Introduction	1
PARTIE THEORIQUE	4
I. Le constat : historique et épidémiologie de la souffrance à l'école.	4
a) Définition de la crise d'adolescence.	4
b) Contexte scolaire et souffrance	5
c) Eléments épidémiologiques	7
II. La souffrance à l'école : est-ce un cas particulier de la souffrance au travail ?	9
a) L'élève au travail	9
b) Etude sur la souffrance au travail	10
c) Souffrance du travailleur et école.	12
III. Que peut-on retenir de ces études pour les adolescents à l'école ? Le cas particulier de l'école soumise à la fois au principe de rendement et au souci d'émancipation et de bien-être.	14
a) Évolution du système éducatif	14
b) Elèves en souffrance au travail	15
c) La prise en compte de la violence institutionnelle en milieu scolaire.	16
IV. Spécificités du traitement de la souffrance des élèves à l'école : décalage, malentendu, déni, alibi.	20
a) Souffrance psychique, causes multifactorielles.	20
b) Le Déni	21
c) Les Malentendus	22
d) Les Mécanismes de défenses	25
Conclusion	26
PARTIE METHODOLOGIQUE	27
I. Enquête	27
a) Questions de recherche	27
b) Contexte de recherche	28
c) Modalités de l'enquête	29
d) Les Sujets	30
e) Dépouillement, analyse des résultats.	31
II. Résultats	34
a) Les Enseignants	34
PORTRAIT PROF 1	34
PORTRAIT PROF 2	37
PORTRAIT PROF 3	39
Synthèse	42

b) Les Elèves	44
PORTRAIT ELEVE 1	44
PORTRAIT ELEVE 2	46
PORTRAIT ELEVE 3	47
PORTRAIT ELEVE 4	49
PORTRAIT ELEVE 5	50
Synthèse	52
c) Différences et points communs entre élèves et enseignants	53
III. CONCLUSION GENERALE	55
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE	57
ANNEXE 1	I
ENTRETIEN AVEC ELEVE	I
ENTRETIEN AVEC ENSEIGNANT	III
ANNEXE 2	IV
PROF 1	IV
PROF 2	VII
PROF 3	XI
ELEVE 1	XV
ELEVE 2	XIX
ELEVE 3	XXII
ELEVE 4	XXVI
ELEVE 5	XXX
ANNEXE 3	XXXVI
Exemple d'un tableau d'analyse Prof 1.	XXXVI

Introduction

Au départ de ce projet de recherche, la « souffrance psychique » était un thème que nous désirions aborder au vu de notre parcours professionnel et universitaire. Suite à un master de psychologie clinique avec l'option développement, nous avons fait un stage en institution et hôpital de jour pour enfants et adolescents. Ce stage a permis de constater des situations d'admissions de jeunes en extrême souffrance dont les causes sont toujours variées et multiples. Cependant, qu'il soit réellement identifié ou non, l'hôpital était toujours en lien avec l'école, lieu où les adolescents passent majoritairement leur temps. Nous nous demandions comment l'école pouvait prévenir du mal-être existant chez ces jeunes. D'autant plus que, le taux de jeunes admis pour tentative de suicide dans cet hôpital est plus important qu'on aurait pu le penser.

Par la suite, nous avons effectué un stage dans un lycée situé en centre-ville qui ne présente pas de problématiques transversales particulières. C'est un lycée réputé « agréable » où les espaces de vie sont accueillants. Ce lycée est éco-responsable et possède de nombreux partenaires extérieurs (associations, grandes écoles...).

Un cas nous a particulièrement intéressé : l'élève Anaïs (nous lui donnerons un nom d'emprunt afin de préserver son anonymat) est en classe de terminale S . C'est une élève en situation de handicap car elle souffre d'une malformation à la cheville. Elle est dispensée du cours d'EPS depuis le collège.

Mais les nouvelles réformes institutionnelles, dont l'un des objectifs est le bien-être de tous, visent à l'inclusion de tous les élèves. La présence au cours d'EPS, et une note à ce cours au baccalauréat, sont obligatoires depuis la rentrée 2014.

Anaïs et l'ensemble des professionnels ont dû se soumettre à cette nouvelle réforme. Au vu de l'exigence et de la nécessité pour Anaïs de participer rapidement au cours de sport, le professeur a dû lui demander de faire les activités en fauteuil roulant.

Après plusieurs cours, Anaïs est tombée dans un profond mal-être. Elle a exprimé lors d'une réunion de conseil de la vie lycéenne (CVL), son incompréhension et son indignation face à cette réforme d'inclusion. Ses entretiens avec l'infirmière ont doublé, et ses absences également. Une réforme pleine de « bonnes intentions » et un enseignant répondant à ses

obligations, ont entraîné un manque de confiance en soi, de la honte et une souffrance chez cette jeune fille.

Les personnels du lycée se sont retrouvés dans une situation complexe, partagés entre demandes institutionnelles, nécessités du contexte et le mal-être croissant de la jeune fille. Comment donc répondre à ce mal-être et prévenir des souffrances ? De plus, d'autres élèves ont révélé un mal-être face au cadre institutionnel.

C'est un échec de cette réforme par rapport à son objectif de « climat serein, et bien-être des élèves ». Cette situation fut prémisses de notre questionnement. Existerait-il un décalage de représentation dans les façons d'agir face à la souffrance des adolescents ? L'institution désireuse de favoriser le bien-être met en place des actions et les enseignants doivent s'adapter très rapidement. Cependant le contexte scolaire et l'intérêt de chaque élève sont-ils assez pris en compte ? Pourquoi la souffrance psychique est-elle toujours présente, voir renforcée dans ce cas ? Ce cas est assez spécifique en raison de la situation de handicap de l'élève, nous avons aussi étudié d'autres cas, notamment ceux évoqués par la psychologue clinicienne Jeanne Siaud-Facchin. À l'unité adolescente, elle a pu constater de nombreux jeunes en situation de « Burn out » admis à l'hôpital. D'après elle, ces élèves peuvent s'épuiser en milieu scolaire car le niveau d'exigence des adultes est de plus en plus élevé. Par effet boule de neige, les exigences des jeunes vis-à-vis d'eux-mêmes deviennent inatteignables.

Jeanne Siaud-Facchin cite deux chiffres lors d'une de ses interventions (1er octobre 2014) : 50% des parents sont inquiets pour la réussite scolaire de leurs enfants et 85% des consultations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent sont liées à des motifs autour de l'école. Les problèmes familiaux, la relation et la comparaison aux autres font partie des principales causes du stress chez les enfants. Néanmoins, il semble que l'école joue un rôle essentiel.

Notre questionnement sur la souffrance des adolescents avec la prise en compte d'une certaine violence scolaire, nous conduit à nous interroger sur la souffrance dans le domaine du travail. En effet, les situations étudiées nous permettent d'établir des liens avec des observations effectuées dans le contexte du travail et certains actes de violence internes associées. Par exemple, le « Burn out » désigne avant tout un syndrome d'épuisement professionnel, une fatigue profonde, un désinvestissement de l'activité professionnelle, un sentiment d'échec et d'incompétence dans le travail. Il est considéré comme le résultat d'un

stress professionnel chronique (qui est par exemple, lié à une surcharge de travail) et nous le constatons de plus en plus dans des situations vécues par les élèves.

De nombreuses études (que nous allons exploiter dans cette recherche) enquêtent sur cette violence institutionnelle dans le monde du travail. Elles révèlent notamment, une souffrance et la présence d'un certain déni de la part des professionnels (les recherches de C. Dejours). Les actualités médiatiques nous bombardent « d'actes suicidaires » à l'intérieur même des écoles, et les causes principales exprimées sont le harcèlement, la violence entre pairs ou des problèmes familiaux. Mais existe-t-il de la violence institutionnelle ?

Dès lors , nous envisageons la possibilité d'étudier l'élève comme un "travailleur" à l'école. Par conséquent nous aborderons la souffrance psychique autrement que par l'aspect psychologique. Nous pensons donc qu'il serait utile de considérer un versant psychodynamique comme le font les études dans le domaine du travail.

De nouvelles réformes louables se mettent en place : « Inclusion de tous » « Réussite de tous ». Mais en pratique, dans les établissements, se fait ressentir de la souffrance ou du « mal-être » chez certains adolescents qui sentent leur « différence » est d'autant plus stigmatisée et soulignée.

Nous nous posons alors plusieurs questions : existe-t-il une fausse représentation de cette souffrance ? Comment veiller au bien-être de tous, alors que le système éducatif vise une politique d'unification ? Existe-t-il un paradoxe, un décalage, entre les représentations du mal-être des adolescents de l'institution scolaire, et les représentations des adolescents eux-mêmes ? D'autant plus que cette souffrance lorsqu'elle est perçue, et souvent attribuée à des causes extérieures, tel que les problèmes familiaux, ou associée à « la crise adolescente ».

Nous nous questionnerons sur l'existence d'un Déni ou la prise en compte de la souffrance élève dans les divers discours. Puis les différentes causes attribuées à cette souffrance. Cette présente recherche est centrée sur la violence institutionnelle, les causes externes à l'école seront donc considérées comme Alibi (ailleurs en latin).

Venons-en à la problématique faisant l'objet de ce travail : **La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre Déni et Alibi ?** Plus spécifiquement la conscience d'une violence institutionnelle, et regardons en quoi les malentendus dans le système éducatif peuvent influencer la prise en charge des souffrances.

PARTIE THEORIQUE

I. Le constat : historique et épidémiologie de la souffrance à l'école.

a) Définition de la crise d'adolescence.

L' « adolescence » vient du latin « adolescere » qui signifie « grandir ». C'est un état de mutation, une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte.

L'expression « crise d'adolescence » désigne usuellement cette période de développement de manière abusive, nous semble-t-il. En effet, de nombreuses crises sont observées tout au long de la vie (quelques exemples : naissance ou le départ d'un premier enfant, crise du mariage ou de la retraite...). La crise ne concerne pas seulement l'adolescence même si notre société se focalise sur celle-ci. Le terme-même implique une notion limitée dans le temps (la crise ne dure pas), quelque chose de décisif quant à son issue. La crise permet un changement par rapport à l'état antérieur. A l'adolescence, ce changement est induit par des changements physiques et la poussée pubertaire. La crise de l'adolescence est une crise subjective du sujet lui-même, mais elle impacte aussi la famille et les parents qui doivent réaménager leurs positionnements. Un courant de recherche met l'accent sur les difficultés de ce passage, en détaillant ce qui se passe à l'arrivée de la puberté. Ces recherches (portées en France par l'équipe de l'Unité de Recherches Adolescence, puis par le Collège International de l'Adolescence, en Grande-Bretagne par les Laufer et aux États unis par Peter Blos) ont tout d'abord permis de conceptualiser l'adolescence, puis d'en faire un processus.

Selon ces études, on peut lier la crise d'adolescence à l'idée d'émancipation. La volonté des adolescents est de prendre leur envol de la cellule familiale et de l'emprise des parents. La notion de « crise » remet en question le processus de développement : est-il « normal » ou « pathologique » ? Selon E. Laufer, les crises peuvent conduire à une sorte de désorganisation durable, de décompensation dépressive ou plus grave, de décompensation psychotique. Pour E. Erikson, c'est une phase normale qui contribue à la formation de l'identité.

Dans tous les cas, les auteurs soulignent la complexité de cette période, la séparation avec le milieu familial et l'importance de soutien. L'émergence de la puberté fragilise le sentiment d'identité ce qui rend plus flou la distinction entre ce qui relève d'une souffrance « normale » et ce qui correspond à une pathologie.

L'adolescent doit faire face au processus d'émancipation et l'école soutient ce processus. En effet, les valeurs universelles de l'enseignement ont un caractère émancipateur et égalisateur du savoir.

Le nombre important de rapports sur les difficultés présentées à l'adolescence dans notre société illustre l'universalité de ce thème. L'adolescence a certes toujours existé mais sa durée et sa place dans la société ont évolué par rapport aux générations précédentes. Elle est caractérisée par une grande diversité, et nous parlons aujourd'hui « des adolescences » (Rapport du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Haut Comité de la santé publique, 2000).

b) Contexte scolaire et souffrance

Parallèlement, « depuis une dizaine d'années, apparaît une nouvelle population lycéenne. De la même manière que les collèges ont accueilli « une vague » d'élèves nouveaux au milieu des années 70, les lycées voient arriver des adolescents qui ne correspondent plus au profil traditionnel d'un élève préalablement et sévèrement sélectionné » souligne François Dubet. Cet auteur met en lumière le « revers de la médaille » : « Dans un système désormais ouvert à tous, mais dont les principes de sélection sont devenus moins évidents, ce qui était vécu comme un destin social, est maintenant intériorisé comme un échec personnel » (M. Cacouault-Bitaud et F. Oeuvarard, 2009, p 14).

Le mal-être des adolescents à l'Ecole a été peu étudié en tant que tel. Il va souvent de pair avec le problème de la violence en milieu scolaire, un thème très complexe car différemment perçu selon les époques, les milieux sociaux, culturels et la multiplicité de ses formes. La violence physique, verbale, psychologique, celle entre pairs, celle contre autrui, contre soi, contre l'environnement... et d'autres encore. Le nouveau rapport au savoir place l'élève au centre du système. De nouveaux écrits s'attachent à considérer l'adolescent dans sa

globalité et à analyser les manifestations de la souffrance et de la violence dans toute leur complexité (Baudry et al. 2000).

La souffrance psychique est une notion très vague et peut apparaître dans diverses circonstances de la vie. Elle implique des notions de durée et de compromis, car souffrir, c'est endurer, éprouver, supporter quelque chose de désagréable (M. Lacour et D. Mellier 2013). Mal repérée, mal accompagnée, elle peut faire basculer l'individu dans une maladie somatique ou multiplier les difficultés et entraver l'inclusion sociale d'un individu.

Percevoir cette souffrance nécessite une attention particulière aux situations à risques : émotion, angoisse accompagnant une maladie, accident altérant l'image du corps, agression, précarité,... et nous devons être très attentifs à la répétition, à la continuité et à la multiplication des troubles entraînant le décrochage par rapport à la conduite habituelle. Pour ce faire, nous nous devons d'élever le niveau de vigilance et de compétences des personnels qui entourent les adolescents.

Pour identifier cette souffrance, le meilleur moyen consiste à pouvoir reconstruire l'histoire de vie de l'adolescent, avec un autre de ses intervenants familiaux. Si l'on peut reconstituer, avec lui, sa biographie la plus complète, cela permet d'espérer comprendre l'enchaînement des interactions et des événements qui l'ont marqué et l'ont prédisposé à cette souffrance psychique. (Rapport du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Haut Comité de la santé publique, 2000).

Pour complexifier la situation, nos institutions scolaires et médico-sociales ont chacune une fonction spécifique, une histoire et un mode de fonctionnement propres. Elles sont souvent démunies pour faire face à cette nouvelle réalité et aux souffrances exprimées par une population en mutation permanente.

De plus en plus appelées à travailler en réseaux les unes avec les autres, les institutions doivent être évolutives et souples pour inventer des réponses adaptées aux souffrances toujours différentes selon les individus, leur histoire et leur milieu de vie.

Les professionnels sont parfois contraints d'étendre leur champ d'activité ou de collaborer avec d'autres partenaires pour dénouer des situations touchant à la fois des adolescents et leurs parents, dont les conflits personnels s'entremêlent et se confondent.

D'après le constat de l'auteur C. Rappaport (2010), les gestes suicidaires sont particulièrement nombreux en mai et juin, mois des orientations scolaires pour les 14-15ans. Ces jeunes

adolescents parlent souvent de déceptions et de sentiment d'échec insupportable. D'après la recherche, ceux qui font une tentative de suicide adressent des signaux qui parlent de leur *goût et dégoût de l'école*, mais aussi du *goût et du dégoût de l'école* à leur égard. Il s'agit d'être vigilant à la relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, le groupe, mais aussi avec l'école, qui sont elles-même complexes.

c) Eléments épidémiologiques

En France, 900 000 jeunes sont reconnus « en grande souffrance psychique ». On compte environ 40 000 tentatives de suicide chez les moins de 25 ans.

La mort par suicide est la deuxième cause de mortalité chez les 12-25 ans. Les suicides représentent 17,4% du total des décès de jeunes hommes et 15,1 % des décès de jeunes filles (Les jeunes - Contours et caractères, Insee, 2000).

Parmi les jeunes scolarisés (11-19 ans) 7 % déclarent avoir fait une tentative de suicide (5 % une seule tentative, 2 % plusieurs tentatives). Ce taux est multiplié par 2 chez les jeunes, garçons comme filles, qui ont quitté précocement le système scolaire (M. Choquet, 2001). La chronicité des idées suicidaires est un facteur de risque de passage à l'acte : 41 % parmi les jeunes qui pensent souvent au suicide, ont fait une tentative, alors qu'ils ne sont que 1 % parmi ceux qui n'ont jamais eu de telles idées. Des statistiques aussi alarmistes devraient attirer bien plus l'attention des acteurs du système éducatif.

Les tentatives de suicide, estimées 50 fois plus nombreuses que les suicides aboutis chez les jeunes, sont surtout féminines (intoxications médicamenteuses volontaires, scarifications et phlébotomies) (DREES, 2001).

Une études réalisée par l'INSERM en Gironde, auprès des élèves de 21 établissements scolaires fait apparaître que 1 fille sur 5, et 1 garçon sur 10, fréquentant l'infirmerie pour quelque motif que ce soit, ont déjà effectué au moins une tentative de suicide.

Les modes d'expressions de la souffrance des adolescents ont changé : défonce, scarification, blogs, polyaddition, binge drinking... Il est important de faire un état des lieux de ces nouvelles formes d'appels au secours et de réfléchir sur des perspectives d'actions.

Dans un rapport remis au gouvernement le 22 novembre 2014, la Défenseure des Enfants Dominique Versini met en alerte les pouvoirs publics. Chargée depuis un an

d'enquêter sur le terrain sur la prise en charge des adolescents en France, elle dresse un constat inquiétant sur les nouvelles formes de souffrances psychologiques des adolescents, pointe du doigt l'insuffisance des structures nationales de prise en charge. Par exemple, la polyaddiction a doublé en 10ans, 34% des adolescents mélangent tabac, alcool et cannabis. Cette étude souligne également qu'en Terminale, 26% des adolescents ont déjà consommé des neuroleptiques, antidépresseurs, hypnotiques ou anxiolytiques, 25 % des ados souffrent de troubles du sommeil et, pour la moitié d'entre eux, les tentatives de suicide passent inaperçues. En effet, seul un tiers des adolescents suicidaires est hospitalisé.

Selon une étude de l'UNICEF, publiée en septembre 2014 et concernant les 6 – 18 ans, plus d'un jeune sur trois (36,3% des participants) serait en souffrance psychologique. L'indice prend en compte trois dimensions : un sentiment de tristesse ou de cafard, une phase d'apathie et une perte de confiance en soi. La prévalence des idées suicidaires, de la tentative de suicide et des conduites addictives chez les adolescents est elle aussi d'une ampleur inquiétante.

Les raisons principales évoquées sont les tensions familiales, les difficultés matérielles mais aussi le harcèlement à l'école ou sur les réseaux sociaux et les problèmes scolaires.

De plus, 45 % des 6-18ans interrogés « se sentent vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école ». Selon les répondants, la souffrance psychologique augmente aussi avec l'âge et frappe particulièrement les plus de 15 ans (43,3%). Le fait d'être une fille, la peur de l'échec et le harcèlement sur les réseaux sociaux augmentent de manière significative les risques de souffrances psychologiques.

Nous nous sommes alors interrogés sur la place qu'accorde l'école à cette souffrance ? De plus, l'école est-elle, elle-même, source de violences ? Prenons-nous en compte tous les facteurs ? Le milieu scolaire, lieu d'accueil et de transfert de savoirs, est – il un lieu assez protecteur ? La souffrance des personnels est de plus en plus reconnue grâce à des études en psychologie du travail. Ces statistiques sont très inquiétantes mais sur le terrain il semble qu'on ait tendance à banaliser la souffrance des élèves, voire à ne pas la prendre en compte.

La violence institutionnelle ne fait pas partie des principales causes évoquées directement mais elle semble avoir une part dans les « problèmes scolaires ». Quelle place lui accorde-t-on ?

II. La souffrance à l'école : est-ce un cas particulier de la souffrance au travail ?

a) L'élève au travail

De nombreux ouvrages et articles francophones (Perrenoud, 1994; La Borderie, 1991 ; Sirota, 1993) ont essayé de définir le métier des élèves. Si les élèves ont un métier, ils ont aussi un travail, qu'il est souvent difficile de décrire. Pourtant, être élève est le premier métier du monde.

Dans toute institution scolaire, des contraintes sont mises en place (Perrenoud, 1994). Il semble donc que les élèves soient assujettis à un métier ayant des règles et des normes très précises : horaire stable, souvent rythmé par une sonnerie, absences et retards relevés et sanctionnés, travail à faire en classe et à la maison, performances (connaissances aussi bien que comportements) notées individuellement, et communiquées aux parents, écarts de conduite relevés et sanctionnés, conseil de classe décidant de l'orientation de l'élève, organisation de classe et d'établissement codifiée par le règlement.

C'est un métier d'apprendre, avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres, sa raison d'être économique et sociale, sa responsabilité : « *Faire confiance à la jeunesse c'est d'abord reconnaître son travail ; à partir de cela, rien n'est impossible* » (p14 La Borderie, 1991). D'ailleurs nous posons souvent la question « qu'est ce que tu fais dans ta vie » et la réponse « je suis collégien, lycéen, étudiant » indique bien notre activité économique dans cette société. Ce ne sont pas des responsabilités qui portent sur le présent mais dans l'avenir du pays. Le travail des élèves, comme celui des adultes obéit à des exigences de productivité et de qualité (La Borderie, 1991).

Le concept de curriculum a été problématisé dans la nouvelle sociologie anglaise de l'éducation. Les différentes variantes du curriculum (i.e., programme) (formel, réel, caché) permettent de mieux comprendre l'inscription sociale du métier d'élève (Sembel, 2003). Le curriculum formel est celui des programmes officiels appliqués par les enseignants ; le curriculum réel est le travail réellement réalisé par les élèves, une fois qu'il a été mis en application par l'enseignant et qui tient compte de diverses contraintes ; le curriculum caché

est enfin ce que les élèves doivent faire pour réussir, sans que cela soit explicitement annoncé par l'institution ou les enseignants. Les élèves d'origine populaire essaient justement de décoder, de s'approprier ce curriculum caché qui provient souvent d'une culture autre que la leur. Pour analyser le travail de l'élève, on peut comparer deux à deux ces curriculums (formel vs. réel, formel vs. caché, et réel vs. caché) pour mieux comprendre ce que l'élève doit vraiment faire pour être efficace.

Le concept de métier d'élève (Coulon, 1993; Sirota, 1993, Sembel, 2003), permet de relier l'activité intellectuelle des élèves et des étudiants au fonctionnement réel des institutions scolaires. Une distanciation, une autonomie des individus par rapport aux attentes explicites de l'institution dans le domaine du travail scolaire deviennent possibles. Comme le souligne Philippe Perrenoud (1994) c'est l'un des métiers les moins librement choisis. « Le métier d'élève est assignée aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'État dans un jury ou une armée. Juridiquement, le travail scolaire est plus proche des travaux forcés que de la profession librement choisie ».

Concernant la souffrance à l'école, si nous formulons l'hypothèse qu'il existe une pression institutionnelle comparable à celle du monde du travail, il est donc indispensable d'analyser la souffrance au travail afin d'en identifier les différents critères.

b) Etude sur la souffrance au travail

Par le lien social qu'il contribue à développer, le travail est reconnu comme étant un facteur de protection du suicide. Cependant, certaines situations rencontrées dans le milieu du travail peuvent engendrer des souffrances psychiques parfois aiguës qui constituent alors un risque de passage à l'acte suicidaire.

On désigne par le terme « risques psychosociaux » les risques professionnels de natures diverses mettant en jeu l'intégrité physique et la santé mentale des salariés et qui ont, par conséquent, un impact sur le bon fonctionnement des entreprises (définition du ministère du Travail).

L'auteur Christophe Dejours, psychanalyste et psychiatre, expose le phénomène grandissant de la souffrance au travail. (article de 2011).

Ces études sont centrées sur l'investigation des ressources psychiques mobilisées par ceux qui parviennent à résister aux effets négatifs du travail, c'est-à-dire les stratégies de défenses contre la souffrance au travail. Ces recherches qui vont de la souffrance au plaisir, des pathologies mentales jusqu'à l'accomplissement de soi par le travail, définissent la psychodynamique du travail. Il distingue ce qui est prescrit, la tâche, et ce que les travailleurs font concrètement, l'activité (avec les imprévus, les incidents...). De plus, il explicite un décalage entre le travail effectué sur le terrain et les connaissances des gestionnaires. Dans le monde du travail, on use de méthodes cruelles afin d'exclure les plus faibles et d'exiger des autres des performances toujours supérieures en matière de productivité, de disponibilité, de discipline et de don de soi.

Il y a un fort engagement de la part de l'individu, et c'est en cela que le travail ne peut pas être neutre vis-à-vis du moi et de la santé mentale. Les nouvelles méthodes d'organisation du travail enferment, selon l'auteur, le travailleur dans une grande solitude. L'évaluation individualisée des performances entraîne un « chacun pour soi ». Il souligne que le harcèlement n'est pas nouveau mais s'il a augmenté c'est à cause de ce phénomène, qui diminue la solidarité et d'entraide et qui entraîne une multiplication des suicides au travail résultant principalement du silence des autres.

La concurrence est destructrice, et le développement de la compétitivité et des sacrifices individuels et collectifs sont présents. Les sciences du travail ont mis en évidence depuis les années 70 « la crainte de l'incompétence ». Mais les contraintes sociales du travail empêchent le travailleur d'effectuer ses tâches par divers biais tels que le mauvais climat social, la rétention d'informations, la lourdeur du système,... De plus, la « psychodynamique de la reconnaissance » joue un rôle dans la souffrance au travail et la possibilité de transformer cette souffrance en plaisir, en lien avec la construction de l'identité du sujet, armature de la santé mentale.

Christophe Dejours souligne néanmoins des « stratégies collectives de défenses » mais également la présence d'une forme de « déni » de la part des organisations politiques et syndicales et une banalisation des actes « désespérés ». Il existerait une phase de la honte de rendre publique la souffrance engendrée par les nouvelles techniques de gestion du personnel, par exemple.

c) Souffrance du travailleur et école.

Une « psychosociologie du travail », qui prend le travail « en situation » comme porte d'entrée de la connaissance et de l'action sur les phénomènes de souffrance au travail (Amado et Lhuillier, 2012, Maranda et al. 2013) contribue à cette réflexion par une recherche-action dans les écoles au Québec. Ces recherches analysent des situations jugées à risques sur le plan de la santé mentale et prennent en compte à la fois des dimensions liées à l'organisation du travail, et des stratégies défensives déployées pour faire face aux réalités rencontrées tous les jours pour les personnels de l'école (notamment celles inscrites dans des milieux socio-économiques défavorisés). C'est donc une étude qui fait le lien entre la souffrance au travail et la souffrance en milieu scolaire et souhaite éclaircir la montée de phénomènes tels que l'épuisement professionnel, la détresse psychologique, la dépression en contexte de travail.

Cette étude reprend des aspects de l'enquête de psycho dynamique du travail (Dejours, 2008) qui s'appuie sur l'étude de l'expérience du travail au quotidien et les barrières de protections pour faire face. Les auteurs ont, par ailleurs mis en place un plan d'action en prévention primaire en mettant l'accent sur les risques liés à l'organisation du travail.

Dans un premier temps ils ont analysé des situations de travail de groupes professionnels que l'on retrouve dans les écoles : personnels pédagogiques, éducatifs et de direction l'éducation. La psycho dynamique du travail a développé des connaissances sur les rapports entre organisation du travail et santé mentale (Dejours 2008, IPDTQ, 2006).

Le nouveau management public a des incidences contradictoires car elles prescrivent à la fois « obligation de performance et de résultats », « coupures budgétaires » et « reddition individuelle des comptes » (Gaulejac, 2011). Une fois les dimensions pathogènes de l'organisation du travail et leurs interrelations avec les stratégies défensives mieux comprises, il devient possible théoriquement d'identifier la dangerosité de certaines combinaisons sur le plan de la santé mentale. La lourdeur du travail consécutive à l'intégration d'un trop grand nombre d'élèves en difficulté dans les classes régulières amène une situation où le travail est empêché. Un contexte d'intensification du travail contribue à la « déprofessionnalisation » de l'enseignement, obligeant à « aller toujours à l'essentiel ». L'immédiateté, l'urgence, les situations de crise, la pression du temps sont le plus souvent le lot du quotidien. Pour faire face à la complexité découlant des réformes, l'État embauche des personnes ressources

(enseignants ressources, psycho-éducateurs, etc.) pour offrir des services spécialisés au sein d'une nouvelle entité: l'équipe-école. Or, une confusion des rôles entraînera des conflits interpersonnels et des dérives de l'éthique professionnelle, particulièrement lors des interventions de très court terme.

De plus, la violence fait partie des manifestations de la souffrance vécue par le personnel scolaire (qu'elle soit physique, ou verbale), la précarité d'emploi (pas de statut permanent) et le fait que le personnel scolaire se démène entre bureaucratie et désorganisation.

La proposition théorique de cette étude est de considérer la présence de stratégies défensives qui confinent le milieu scolaire dans la paralysie ou l'inaction depuis quelques décennies. Des stratégies individuelles sont déployées sous la forme de tentatives bien intentionnées de « s'adapter » aux différentes mesures préconisées par les autorités administratives (Par exemple : les réformes). La première stratégie analysée est celle de s'investir personnellement (s'impliquer dans une relation d'aide, aller au-delà du métier, hyper travail). La deuxième est de tenir la souffrance à distance (poser des limites pour se protéger, pensée positive qui banalise voire qui nie la souffrance, prise de congés).

Se pose alors plusieurs questions : *Comment s'assurer que les individus n'aient pas, un à un, à répondre aux injonctions paradoxales d'un système qui a peut-être perdu la mesure de la réalité à laquelle est confronté le personnel scolaire ? Ne serait-il pas temps de proposer un renversement de perspective qui consisterait à ce que le système scolaire s'adapte au contexte réel des écoles ?* Qu'en est-il de la position des élèves qui sont également au « travail », en position d'apprentissage?

Les élèves travaillent et il s'agit de porter un regard attentif sur la gestion de leur temps (dans et hors école, combien de temps pour les devoirs, pour venir à l'école ...) et il faut reconnaître la spécificité de leur travail qui est d'apprendre. Ces études mobilisent l'idée de souffrance dans le monde du travail, et observent la souffrance des personnels scolaires.

Nous avons pu le démontrer, nous attendons également du travail de la part de l'élève, qui peut lui aussi, au vue des enquêtes épidémiologiques, être en souffrance.

L'institution ayant un impact sur le bien-être et le travail des personnels scolaire, nous nous questionnons sur lien avec le bien-être et le travail des élèves.

III. Que peut-on retenir de ces études pour les adolescents à l'école ? Le cas particulier de l'école soumise à la fois au principe de rendement et au souci d'émancipation et de bien-être.

a) Évolution du système éducatif

Avec la massification et la démocratisation du système scolaire, la légitimité du système en termes de valeurs a été remplacée par une légitimité en termes d'efficacité. Une manifestation de « crise de sens » de l'école, plus exactement de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002).

La souffrance est devenue en même temps une thématique centrale dans l'espace public et les sciences sociales (souffrance au travail notamment). Néanmoins, la souffrance des élèves a rarement été abordée même si la violence scolaire est régulièrement médiatisée. Le déclin de la discipline scolaire au profit de l'injonction d'autonomie est porteur de nouvelles exigences pour le sujet, en quête de réussite sociale autant que d'identité personnelle (Mabillon-Bonfils, 2008).

« Parce que chacun est plus égal, il est sommé de prendre en charge lui-même des problèmes qui relevaient de l'action en commun et de la représentation politique » l'échec est donc renvoyé aux qualités et aux défauts intrinsèques de l'individu.

Avec la post-modernité, les institutions vacillent, à l'épreuve du pluriel. Le propre de la raison moderne était de construire un rapport formaliste à la norme, une passion de l'Unité dont l'école était l'un des acteurs. L'école est alors soumise à de nombreux codes normatifs, pas toujours congruents entre eux : des exigences civiques à celle du marché, des exigences de performances individuelles au respect des identités collectives et individuelles (Derouet, 1992). Les acteurs de l'école peinent alors à construire ensemble du sens et les souffrances en sont alors l'un des manifestations (B. Mabilon-Bonfils, 2011).

Même si la souffrance a toujours existé, certains auteurs soulignent l'existence d'un nouveau malaise également du au nouveau rapport au savoir. Les pratiques individualisées et

personnalisées, rendent l'élève actif de son parcours, ce qui semble le rendre responsable de son échec. Les élèves n'ont plus « l'excuse » d'avoir été écartés très tôt du système et il est donc facile de leur imputer, à eux et à leur famille, la seule responsabilité de leur échec. De victimes, ils deviennent coupables, dans une oscillation infernale – toujours très idéologique – qui évite de s'interroger sérieusement sur la complexité des situations (P. Meirieu, 2008).

b) Elèves en souffrance au travail

B. Mabilon-Bonfils, dans son étude de 2011, (Trajectoires-Reflex, 760 enfants interrogés d'avril à juin) met l'accent sur les souffrances à l'école des élèves de milieux défavorisés. Il semble alors que la souffrance « au travail » ne serait par l'apanage des adultes. L'objectif de l'étude de B. Mabilon-Bonfils, est d'interroger la souffrance des élèves à l'école au moyen des outils des sciences sociales de manière à déconstruire les fausses évidences médiatiquement entretenues. Il s'agit de comprendre le vécu scolaire des lycéens. Décrivant l'expérience lycéenne, F. Dubet et D. Martucelli (1996) semblent souligner que ce qui est difficile à vivre, ce n'est pas tant le poids du travail, de la discipline ou de l'organisation, que le sentiment d'être dans un système traversé par une chaîne de mépris et par la menace latente d'une destruction de l'image de soi.

De plus, il semble qu'il y ait un véritable déni collectif (B. Mabilon-Bonfils, 2011), une difficulté à admettre la souffrance en tant que telle par les élèves. Tous commenceraient par dresser un tableau plutôt positif ou serein de leur vécu scolaire, mais ensuite souligneraient la souffrance (qu'ils soient souffre-douleurs de leurs camarades, soumis à une pression parentale, qu'ils rencontrent des difficultés sociales les amenant à combiner des petits boulots...). Cependant, l'étude ne met pas l'accent sur la violence institutionnelle, liée à l'organisation de l'école elle-même.

La dimension scolaire de la souffrance à l'école caractérise la part plus spécifique de l'école dans l'émergence de formes de souffrance des élèves. Il semblerait que la souffrance scolaire est plus fréquente quand la relation professeurs/élèves est ressentie comme mauvaise, conflictuelle ou froide. Selon les travaux de P. Merle (2005) le sentiment d'humiliation est souvent évoqué par les élèves.

Dans une des enquêtes, réalisées en 2000 par B. Mabilon-Bonfils (872 collégiens de sixième et troisième), un collégien sur cinq a déclaré s'être senti « souvent » ou « assez souvent » humilié par son professeur. Mais la situation de compétition scolaire comme partie prenante du vécu de souffrance scolaire où notes et classements scandent leur parcours semble également très souvent citée (pression de l'évaluation).

Néanmoins, ce qui est le plus souligné est la dimension sociétale de la souffrance scolaire. C'est-à-dire la pression sociale, particulièrement familiale, autour de la réussite scolaire et les interactions juvéniles pouvant être compliquées à l'adolescence. Nous considérons ces aspects comme des « Alibis » c'est-à-dire des facteurs hors école (« ailleurs»). Il peut s'agir de la précarité sociale, nécessitant un petit boulot lycée (« pratique croissante » Ballion 1994). Il peut s'agir aussi de la difficulté à vivre une vie familiale et sociale, et des interactions juvéniles dans les groupes de pairs, spécifiques à l'adolescence.

Selon l'étude d'Yveline Fumat (1996) sur les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) il y a différents niveaux à prendre en compte : la personne, le phénomène de groupe et l'institution. Mais, là encore, les déterminants institutionnels très sont souvent oubliés. Ainsi, les premières raisons invoquées par un élève en situation d'échec scolaire, sont souvent en lien avec la relation interpersonnelle. Il s'agit alors, pour les situations de souffrances psychiques, de nous replacer aux travers de ces niveaux d'analyses et d'explorer celui de l'institution.

c) La prise en compte de la violence institutionnelle en milieu scolaire.

Quand on y réfléchit il y a énormément de choses qui peuvent être violentes à l'école. Les apprentissages, les rythmes, les moqueries des enseignants et des élèves, bouc émissaire, la difficulté d'intégration, des brimades (toilettes fermées, élèves à qui on enlève sa table pour travailler...), pression des enseignants sur l'orientation...

Ce qui est perçut comme violent à une époque est perçut différemment. C'est donc lié à l'époque et la société dans laquelle on vit. Il existe plusieurs formes de violences : subjective et objective (en lien avec le ressenti) et la violence symbolique / violence institutionnelle

(existence d'un décalage de l'école avec la vie des jeunes, le cadre, sur le personnels et les élèves...) (Cécile Carra « Derrière l'évidence de la violence à l'école » 2011)

Depuis 2001, à travers le dispositif SIGNA, puis SIVIS à partir de 2007, le Ministère de l'Éducation Nationale prétend recenser l'ensemble des violences graves dans l'ensemble des établissements scolaires secondaires. Or les violences sont exclusivement le fait des élèves, les violences des adultes et de l'institution sont totalement écartées de ces enquêtes.

Daniel Calin (2014) souligne l'existence d'une violence structurelle de l'institution scolaire, qui fonde et justifie son existence. Elle se manifeste explicitement par le principe de l'obligation scolaire. « École obligatoire, programmes obligatoires, horaires obligatoires, contrôles permanents, murs, portes, etc., » l'institution scolaire est très lisiblement une institution où s'exerce une contrainte constante et puissante sur les jeunes esprits et les jeunes corps qu'elle « accueille » .

En effet, toute éducation repose sur la nécessité de contraindre les impulsions spontanées du psychisme humain pour favoriser la vie en commun.

Néanmoins, on pourrait discuter à l'infini de la question de savoir ce qui est strictement nécessaire dans la contrainte constitutive de l'école et ce qui relève d'une surcontrainte dont on pourrait ou devrait se passer. Il existe des violences quasi constantes induites par les principes organisationnels de l'institution elle-même. (« *placer un enfant en situation d'avoir à apprendre quelque chose qu'il n'est pas en état d'apprendre* ») d'autant plus destructrice qu'elle est fréquemment répétée indéfiniment pour les mêmes élèves, ceux qui sont d'emblée les plus éloignés des attentes scolaires. Cet auteur souligne également , une évaluation qui « objective » l'échec de l'élève et apporte une réflexion sur les violences personnelles des enseignants à l'encontre de leurs élèves (comme leur vocabulaire, les appréciations, etc.).

Le philosophe DeFrance Bernard comptabilise sept violences que l'école inflige aux enfants (2013) :

1. L'exclusion du domestique du champ éducatif. Par exemple : les éducateurs donnent des punitions dites « éducatives » comme ramasser les papiers dans la cour. Mais nous devons réfléchir sur l'effet de cette pratique pour celui dont le père est « technicien de surface » ou la mère femme de ménage...

2. L'inversion entre apprentissages fondamentaux et instrumentaux qui aboutit à la perte de sens de l'instruction des savoirs sauf les enfants qui peuvent compenser en famille. On n'apprend pas à se servir d'un instrument (calcul, textes fondamentaux...) si on ne sait pas d'abord à quoi il doit servir. Le travail est alors uniquement tourné vers les performances susceptibles d'évaluations quantifiées.

3. La pénalisation des apprentissages, où la seule motivation possible est extérieure au sujet et crée la confusion entre les procédures judiciaires civiles et le pénal (les tâches à accomplir sont des devoirs, les notes sont bonnes ou mauvaises au lieu d'être élevées ou basses, il faut rester attentif au double sens des mots « leçon » « correction »...). Le Savoir est perverti par les usages sociaux des diplômes, la culpabilisation et l'intériorisation des causes de l'échec.

4. Les morcellements dans les emplois du temps et de l'espace scolaire. Chaque jour, chaque semaine se répètent de manière monotone, chaque enseignant a un mode de fonctionnement différent, le poids du sac, les cinq minutes d'interclasse où les retards sont réprimandés... Tout cela représente des absurdités dans la détermination des effectifs ; on reste prisonnier du carcan de la « classe » (alors qu'on devrait s'adapter au travail, à la matière, au contexte...)

« Quelques exemples, concernant le sort malheureux des professeurs de musique ou d'arts plastiques en collèges ; vingt classes, une heure par semaine, généralement en fin de journée ce qui permet d'utiles défoulements du hachis qui a précédé : le temps de faire asseoir les gamins, l'heure est terminée... Pourquoi pas vingt stages dans l'année où le professeur prend les élèves le lundi matin et la semaine se termine par une audition donnée devant les parents – et les camarades – ou une exposition publique des travaux, et on a pris le temps d'aller au concert, de visiter des musées, rencontrer des artistes »

5. Le non-respect des exigences du droit. L'apprentissage progressif des responsabilités citoyennes, l'instauration des dispositifs de participation progressive des élèves dans les fonctionnements institutionnels au sein mêmes des écoles ne sont pas réellement instaurés. Autre exemple, tous les règlements intérieurs commencent par énumérer les « devoirs », lesquels portent sur les fonctionnements institutionnels, les horaires, les apprentissages, les tenues, etc., alors que les droits sont cantonnés à la sphère associative.

6. L'absurdité des cursus, l'étanchéité des « filières » et les orientations à l'aveugle, conséquences des mécanismes de notation et de pénalisation des apprentissages signalés. Il existe plusieurs méthodes d'évaluations, mais le système scolaire n'utilise que la notation chiffrée. Or on sait qu'elle ne mesure pas réellement les savoirs acquis, néanmoins, c'est avec elle que l'on décide des orientations scolaires et ensuite professionnelles.

7. La séparation instituée entre savoir et éthique, à savoir qu'une instruction scolaire réussie ne garantit en rien les qualités morales et citoyennes du sujet.

Il s'agit de prendre en compte ces violences dans l'analyse de la souffrance psychique des adolescents. La violence institutionnelle dans le monde du travail est prise en compte dans la souffrance psychique des adultes « travailleurs ». Notre présente recherche, dont l'objectif est d'analyser la souffrance des adolescents à la manière de la souffrance au travail, il est donc indispensable de prendre ces différents points en considération. Qui dit violence institutionnelle évoque l'éventail de ses formes, tant physique que relationnelle, vis-à-vis de l'autorité, de l'autre, des groupes, etc.

IV. Spécificités du traitement de la souffrance des élèves à l'école : décalage, malentendu, déni, alibi.

a) Souffrance psychique, causes multifactorielles.

La souffrance psychique est complexe. « Le fonctionnement psychique est en permanence l'expression des interactions entre le niveau biologique, c'est-à-dire moléculaire, le niveau psychologique et relationnel, et le niveau sociologique et culturel » (M. Reynaud et J.A Malarewicz, 1996). La souffrance psychique des jeunes comprend à la fois des éléments de la personnalité du sujet concerné, des dimensions biologiques et physiologiques, neurologiques, des facteurs environnementaux sur le plan relationnel, familial, socio-économique et culturel. Cependant, il semblerait que l'école ne possède pas cette conception intégrative et systémique de la souffrance psychique.

Les facteurs biologiques et psychologiques sont explicités notamment pas cette « crise d'adolescence », et les facteurs sociologiques sont utilisés comme alibi, avec la prise en compte de l'environnement familial, amical comme essentiel dans cette souffrance.

Suivant le rapport du groupe de travail sur « La souffrance psychique des adolescents et jeunes adultes » (ministère de l'Emploi et de la Solidarité haut comité de la santé publique en février 2000) la prévention doit être abordée de façon plus globale que thématique. Ce sont des associations de comportements qui entraînent le plus de troubles. Les conduites des jeunes sont essentiellement repérées par des institutions qui sanctionnent, notamment par l'école.

La souffrance des jeunes est d'autant plus perceptible qu'on l'attribue souvent aux causes « normales » liées à la crise adolescente. Et ainsi, une banalisation de ces situations à risques se fait . Il reste cependant le problème d'une souffrance mal-définie due à la diversité de comportements et de troubles qui peuvent être exprimés au travers de cette souffrance.

Nous avons décidé dans cette étude, suite aux différentes recherches émanant de la psycho dynamique du travail (Dejours 1998, 2008), de nous intéresser aux situations de souffrances psychiques relevant d'un aspect sociologique, plus précisément de l'institution

«Ecole». Quelle place est accordée à la souffrance psychique dans l'équilibre entre le facteur adolescent et les contraintes institutionnelles en milieu scolaire ?

b) Le Dénî

Certains élèves ne laissent pas transparaître qu'ils sont en difficultés, leur souffrance est dite « silencieuse ». C'est aussi selon la terminologie de l'OMS, dans l'optique préventive, dire « qu'il est important de renforcer les compétences psychosociales des adolescents pour qu'ils sachent formuler et comprendre que cela va mal. Il faut non seulement aider à identifier les petits signes mais aider à les formuler ».

Le déni fait disparaître de la vie mentale, y compris inconsciente, la perception de certaines réalités. Il est donc plus radical que le simple refoulement. Il est possible qu'il soit lui aussi en jeu dans le processus de débilisation. En effet, le déni, s'il peut contribuer au « confort psychique » en éliminant totalement les représentations gênantes, sans résurgences inconscientes, induit en même temps un appauvrissement radical de la vie psychique, qu'il prive totalement de la stimulation de tout ce qui est dénié.

La souffrance déniée tient sa source principale dans l'injustice et la souffrance vécue dans la société française qui est induite par le chômage (C. Dejours 1998, 2008). Le travail est donc la source principale de souffrance, tant pour ceux qui en sont exclus que pour ceux qui y demeurent. Les préoccupations relatives à la santé mentale, à la souffrance psychique au travail, à la crise du sens du travail n'ont pas été comprises, voire même ont souvent été rejetées et disqualifiées. Ce qui dérange dans cette approche des problèmes psychologiques par les experts, c'est que la subjectivité et le ressenti individuel sont privilégiés. Se centrer ainsi sur l'intérêt de l'individu ne peut que nuire à la mobilisation collective et à la conscience de classe. Daniel Calin apporte quelques éléments du déni scolaire notamment pour expliciter les réactions psychiques dues à l'échec scolaire (2002).

L'utilisation du déni semble au premier abord peu vraisemblable comme mécanisme défensif face à un échec imposé par une réalité externe aussi pesante que l'institution scolaire... Cependant, le déni est un mécanisme déroutant, paradoxal en lui-même, où l'appareil psychique se mure de fait contre ce qu'il feint d'ignorer.

Le « déni de perception », et donc cette impossibilité à reconnaître la composante « souffrance » est présente chez les enseignants et chez les adolescents eux-mêmes. C. Dejours souligne que « toutes les stratégies de défense individuelles et collectives ont en commun de produire un déni de perception de ce qui fait souffrir. Donc elles ont pour principe de rétrécir, d'engourdir la capacité de penser, en vue de sauvegarder l'équilibre psychique, et la vie psychique aussi.

En rétrécissant la capacité de penser, elles font le jeu de l'existant » (Dejours, 2008, repris dans le texte de M.Lacour et D.Mellier 2013). C. Blanchard-Laville (2013) y ajoute un « déni idéologique » lorsque dans le fonctionnement institutionnel, on refuse de percevoir la souffrance psychique des enseignants en situation d'enseignants.

Nous pouvons souligner qu'il n'existe non pas un, mais des dénis dans la thématique de la souffrance des élèves à l'école. En effet, il y a un certain déni de la part des adolescents qui rejettent inconsciemment leur souffrance mais aussi un déni de la part des personnels de l'établissement qui ne la perçoivent pas véritablement.

c) Les Malentendus

De nouveaux programmes et guides de repérages sont mis à la disposition des personnels éducatifs. (Guide des souffrances psychiques et troubles du développement chez l'enfant et l'adolescent, 2006 / Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves du ministère de l'Éducation nationale 2013). L'institution scolaire met en place de nouveaux dispositifs et réformes pour prévenir du mal-être et de la souffrance des élèves. Mais comment éviter les malentendus présents ?

Nous pouvons parler de « bonnes intentions » de la part des acteurs et du système éducatif visant une amélioration des prises en charge. Le mal-être reste néanmoins persistant auprès de certains jeunes. La prise en charge est souvent centrée sur le fait « élève », comme le recensement des violences scolaires, la prise en compte des effets globaux (notamment des influences des institutions) ne font pas l'objet d'une réflexion. Il est extrêmement difficile d'évaluer l'écart entre ce qui est mesuré par l'institution et ce qui est effectivement ressenti par

les jeunes. Cela est lié à l'absence d'une culture commune du signe de souffrance partagée par tous les intervenants et les jeunes eux-mêmes.

« La violence scolaire est corrélée à l'état de notre société et de son école, aux politiques et aux pratiques des établissements scolaires et de leurs personnels, aux compétences cognitives et relationnelles de ceux, adultes ou élèves, qui vivent et travaillent dans l'école. » (B.Charlot et J- C. Emin, 1997).

Les recherches sociologiques expliquent les perturbations scolaires notamment par une mauvaise connaissance des codes scolaires propres à l'institution scolaire et l'introduction de conduites propres à d'autres milieux, d'autres cultures. Mais également a une ségrégation scolaire et une distance sociale et culturelle entre les élèves et les enseignants (J-P Payet 1998, repris dans le texte de J-F Blin, 1997). Ce qui pourrait traduire à un décalage de connaissance et donc, de représentations entre élèves et enseignants.

La violence peut être ressentie quand la notation est incomprise et vécue comme une humiliation (Merle, 2005). Des exemples apparaissent dans la description de la journée dans le texte « Violence à l'école de Juin 2008 » : quand on se focalise sur les devoirs des élèves et moins sur ses droits et ceux de sa famille, quand on laisse développer un sentiment d'injustice, quand certains jeunes ne comprennent pas les nouvelles lois ou réformes, quand d'autres se sentent stigmatisés, ou sont confrontés à un handicap insurmontable (Gardou, 2005) parfois même se sentent considérés comme des boucs émissaires (Girard, 1986).

Depuis des années, il est devenu banal d'évoquer « la crise à l'école » dans une société dite en « pleine mutation », face à un « nouveau peuple scolaire » ; on constate que les relations entre enseignants et élèves sont tissées de malentendus. (M.Lacour et D.Mellier 2013). L'intérêt porté au registre psychique articulé au registre cognitif ouvre des voies de compréhension sur les situations de souffrance à l'école. Le psychisme des uns et des autres sont en interaction et les liens intersubjectifs qui se nouent dans l'espace d'une classe agissent comme des « accélérateurs de l'inconscient » (Imbert, 1996, repris par M. Lacour et D. Mellier, 2013). Ce qui est vécu par l'enseignant comme des provocations, dissipations, insolences et autres attaques est le signe d'un réel mal-être et d'une souffrance psychique de la part des enfants/adolescents.

Alors la réponse des adultes est trop souvent « décalée », elle s'exprime comme « un miroir de l'infantile » (brimades, punitions, exclusions...). C'est en cela que nous considérons

que l'adulte peut projeter le problème sur les simples facteurs extérieurs, considérés comme « alibi » et où la réponse apportée est ainsi « décalée ».

Pour remplir l'une de ses missions (celles de favoriser le "vivre ensemble", de former à la citoyenneté afin que chaque élève devenu adulte soit un acteur de la société) l'instauration d'une forme de démocratie à l'école prend tout son sens. La nécessité est de favoriser la participation des élèves aux décisions de l'établissement, de développer leurs sens des responsabilités et leur engagement. Mais, tout porte à croire que les malentendus présents dans le système font partie des causes du mal-être des élèves.

E. Bautier et P. Rayou (2009) soulignent également un décalage entre ce que l'enseignant croit mettre en place et ce qui est perçu par l'élève. Les normes proprement scolaires d'apprentissages ne sont pas familières à leur monde social, ce qui revient à se questionner sur une différence de langage et de représentations.

Le constat est posé par de nombreux chercheurs de la multiplicité des missions de l'école en partie contradictoires entre elles : scolarisation de masse, socle commun (et ses différentes acceptions), dégagement d'une élite, formation de citoyen, etc. Ce qui engendre une moindre visibilité des « réquisits d'apprentissage » pour les enseignants et à fortiori pour les élèves. Par ailleurs, l'exigence d'autonomie est devenue plus prégnante (par ex. voir la loi d'orientation de 1989 avec l'élève au centre du système éducatif), et renvoie finalement une partie du rôle d'étayage de l'école aux élèves eux-mêmes voire aux familles alors qu'elles n'ont pas toujours les repères, les habitudes et les connaissances pour aider utilement leurs enfants dans leur scolarité. Par l'utilisation d'un alibi, nous ne réprimons plus nos sentiments négatifs, mais nous les justifions. Nous pouvons partir du principe que c'est la conduite des autres qui est responsable de nos réactions, c'est une échappatoire au sentiment de culpabilité.

d) Les Mécanismes de défenses

Les deux concepts, Deni et Alibi, ont un point commun. Il semble que l'un et l'autre permettent une « accommodation » du problème. Ainsi, nous pouvons les considérer comme des mécanismes de défense face à la souffrance. L'alibi peut être considéré comme un transfert, utilisation d'un bouc-émissaire, une projection, et le déni comme une dénégation, qui renvoie selon Freud au refus de reconnaître comme siens, immédiatement après les avoir formulés, une pensée, un sentiment qui sont sources de conflit. La réaction de souffrance, qui est donc partagée, masque le phénomène. Traiter cette question passe par l'ordre de la prise de conscience de tous les acteurs. La seule mise en place de dispositifs extérieurs ne semble pas suffire et cela demande concertation.

Une défense est fondamentale pour la psychanalyse, qui est un acte par lequel un sujet confronté à une représentation insupportable la refoule, faute de se sentir les moyens de la lier.

C'est à Anna Freud (1949) qu'on doit le premier dénombrement des mécanismes de défense. D'après elle, le moi dispose de dix méthodes différentes pour se protéger contre des représentations insupportables et contre l'angoisse qui en résulte: le refoulement, la régression, la formation réactionnelle, l'isolation, l'annulation rétroactive, la projection, l'introjection, le retournement contre soi, la transformation en contraire et la sublimation.

Selon Laplanche et Pontalis, (1967) les mécanismes de défense constituent l'ensemble des opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique.

Elle prend souvent une allure compulsive et opère au moins partiellement de façon inconsciente.

L'intervention de mécanismes de défense reste une méthode négative car ils permettent d'éviter de faire face à une représentation insupportable. Malheureusement, celle-ci subsiste et peut devenir encore plus contraignante. C'est pourquoi la reconnaissance et la prise en charge de la souffrance des élèves est si complexe. Un travail à plusieurs niveaux doit être effectué, un dialogue avec les élèves mais aussi avec le personnel scolaire pouvant être également sous l'emprise de ces mécanismes.

Conclusion

Notre problématique de départ « La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre Dénier et Alibi ? » a évolué. Le dénier et l'alibi sont considérés comme des mécanismes de défense et nous nous questionnons alors sur leur considération dans la prise en charge.

Dans le monde du travail, les chercheurs exposent un phénomène grandissant de souffrance chez les travailleurs. Les nouvelles méthodes de travail entraînent une évaluation individualisée des performances, « un chacun pour soi », une concurrence qui est destructrice, un développement de la compétitivité. De plus, des contraintes sociales sont présentes (climat, rétentions d'informations, lourdeur du système). Ainsi un parallèle peut être effectué avec le système scolaire et nous décidons de prendre part à la position d'élève comme « travailleur » à l'école.

En prenant appui sur ces études, il semble que la prise en compte des mécanismes de défense sont indispensables dans l'analyse de la souffrance. Il existe une souffrance des personnels, mais entraîne-t-elle le dénier de la souffrance présente chez les élèves ? Et qu'en est-il des élèves eux-mêmes ? Une part de dénier est probable mais on peut aussi attribuer la souffrance des élèves à des causes extérieures à l'école (alibi). Il s'agit alors de révéler la considération du niveau institutionnel dans l'analyse des souffrances des élèves (causes intérieurs à l'école).

Bien évidemment, tous les élèves ne sont pas en souffrance, l'enjeu mais aussi la difficulté réside dans la distinction entre ce qui relève d'une défense et ce qui est la réalité. Les critères révélés par C. Dejourné sont un appui essentiel pour cette recherche dans le lien avec le monde de l'école et le monde professionnel (Crainte de l'incompétence, mauvais climat social, rétention d'informations, lourdeur du système et reconnaissance).

Finalement, le dialogue avec les personnels est tout aussi important que le dialogue avec les adolescents eux-même. Les nouvelles réformes et dispositifs extérieurs ne semblent pas efficaces et nous pouvons faire l'hypothèse que la question de la souffrance relève avant tout, d'une prise de conscience générale et d'une analyse globale.

PARTIE METHODOLOGIQUE

I. Enquête

a) Questions de recherche

En prenant l'exemple de la recherche-action de M-F. Maranda et al (2013), notre recherche a pour objectif, au travers d'entretiens, de donner la parole aux jeunes eux-mêmes et leurs interlocuteurs les plus proches, sur leurs représentations de la souffrance et de sa prise en charge pour observer la présence ou non de malentendus. Suivant la psycho-dynamique du travail, il semble indispensable d'analyser les stratégies de défenses déployées dans chacun des discours pour mettre l'accent sur le rapport entre organisation du travail et santé mentale. L'auteur C. Dejours a analysé la souffrance chez les travailleurs et a identifié des critères à risques. En prenant en compte ce que P. Perrenoud appelle « le métier élève » il s'agit de transcrire ces critères dans l'analyse des réponses.

La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire : entre Dénis et Alibi ?

Premier questionnement : Existe-il un réel déni de la souffrance des élèves chez les adolescents eux-mêmes et leurs enseignants ? Est-ce que les adolescents et les interlocuteurs reconnaissent la souffrance des jeunes à l'école ?

Deuxième : Quelles sont les causes attribuées à la souffrance lorsque celle-ci est perçue pour chacun des deux groupes de sujets ?

Et en dernier lieu : Pouvons-nous transposer les recherches de la souffrance professionnelle sur celles de la souffrance chez les élèves, notamment par ce concept de « métier d'élève » ?

b) Contexte de recherche

Situé en bordure d'une grande ville, le collège accueille 721 élèves dont deux classes ULIS. Une Ulis TFC (troubles cognitifs) et une TFM (troubles moteurs). Le climat scolaire est serein, même si les rares élèves qui dysfonctionnent le font dans de grandes proportions.

Les enfants issus de cadres supérieurs et moyens représentent 46,7 % des élèves et ceux issus des CSP défavorisés 31,9 %. Cependant la mixité sociale ne pose pas de problème en particulier.

Une autre caractéristique de cet établissement c'est qu'il y a un fort taux de demi-pensionnaires : 90,8 %. Les élèves doivent ainsi cohabiter tous ensemble durant le temps scolaire de 7h55 à 17h. La pause méridienne n'est parfois que d'une heure, ce qui est sujet à tension. L'établissement a subi quelques années de dissensions au sein de l'équipe de direction et d'éducation, dont il est ressorti à notre arrivée, une certaine amertume et une dégradation de l'image de l'EPLÉ auprès des familles et de l'équipe. L'axe 2 du projet d'établissement se tourne vers l'éducation à la santé, citoyenneté et sécurité et l'objectif 1 est le respect de la parole, le mieux vivre-ensemble. Il en a découlé des projets tels que : des groupes de paroles, pour la mise à l'écoute des sentiments de l'autre et le respect.

Au vue du contexte de l'établissement, notamment la présence de deux ULIS, la cellule de veille est très importante. Elle se déroule tous les 15 jours environ. Elle est efficace pour l'échange entre professionnels (infirmier, COP, AS, CPE, Chef d'établissement) et la recherche de solutions d'actions. La souffrance des élèves est très souvent abordée, mais le plus souvent, c'est le poids du contexte familial qui est le plus souvent associé, identifié comme « non simple » pour certains élèves. Il y a un regard particulier aux divers troubles du types « dys ». En effet, j'ai été particulièrement surprise, lors d'une réunion de rentrée, du nombre d'élèves en grosses difficultés, abordés avec les différents professeurs principaux. L'équipe est donc très à l'écoute des problématiques de chaque enfant et tend vers l'individualisation.

Concernant les élèves en situation de handicap (ULIS) de nombreux moyens humains sont mis en place (AESH) pour accompagner leur scolarité et participer aux inclusions. Cependant, leur présence ponctuelle en classe est parfois mal comprise par les autres élèves.

c) Modalités de l'enquête

Dans cette étude, l'enquête par entretiens semi-directifs nous semble la plus judicieuse pour affiner les réponses et donner du sens à la parole. Ainsi pouvoir revenir ou réaffirmer certains propos, en installant une relation de confiance est une bonne solution pour analyser vraiment le discours sujet.

Pour pouvoir analyser le déni et l'alibi, nous exposons une situation fictive aux sujets. En effet, ce jeu de rôle est une technique utilisée en psychologie et en pédagogie, pour mettre la personne dans une situation et lui demander d'agir comme si cette situation était réelle.

Cela permet de verbaliser, et de rendre plus transparent le discours en lézant les mécanismes de défenses.

Par rapport à nos pistes de recherches : Le Déni est la non prise en compte de la souffrance de l'élève. L'Alibi est l'attribution de cette souffrance à une ou des cause(s) extérieure(s) de l'école (relation interpersonnelle, problèmes familiaux, crise d'adolescence etc.). J'analyse également les contradictions dans le discours qui soulignent alors la présence de malentendus. Il s'agit néanmoins de relativiser les deux notions d'Alibi et de Déni, par la présence de « causes intermédiaires ». En effet, certaines causes de souffrance ne sont pas directement émanantes de l'école mais peuvent, en quelques sortes, en découler. C'est un effet induit de l'institution (comme par exemple le harcèlement scolaire). La relation avec le groupe est néanmoins mis au niveau « phénomène de groupe » (GEASE, Y Fumat) et nous nous intéressons ici au niveau institutionnel. Il s'agit alors de pouvoir interpréter la part de responsabilité de l'institution dans ce constat et d'être conscient des précautions à prendre pour l'analyse des résultats.

La situation exposée reste très générale et fait apparaître de nombreuses indications qui pourraient être des causes de souffrance à notre élève fictif « Charles », tout en restant imprécises. Ceci pour laisser libre cours à la réflexion du sujet. Cette méthode permet, pour l'analyse du discours, de révéler quelles sont les causes que le sujet a principalement retenues. Est ce qu'il en met certaines de côtés ? Quelle est la cause principale pour lui de la souffrance au début de l'entretien et à la fin de l'entretien ? Le sujet peut se révéler de plus en plus, au fil de l'entretien ou rester figé dans une seule cause de souffrance.

La préparation de questions de relances est indispensables pour anticiper le bon déroulement de l'entretiens (voir annexe n° 1). Les questions de relances restent ouvertes et permettent donc de remobiliser le sujet et d'analyser sa réflexion. Il s'agit d'utiliser également la reformulation pour plus précision, et être sûr de notre compréhension.

Cette recherche a été effectuée dans l'établissement où nous travaillons en tant que CPE. Des précautions ont donc été prises, comme pour le lieu d'entretien, qui fut au Foyer, endroit neutre, où les élèves aiment venir se détendre. De plus, nous nous sommes présentées à chaque début d'entretien, comme une étudiante qui fait un projet sur le vécu des élèves de 3ème, facilitant alors le rapport de confiance et la sincérité du sujet. Une autorisation au chef d'établissement a été demandée oralement pour ces passations.

d) Les Sujets

Il s'agit de faire deux niveaux d'entretiens. Dans un premier temps, un entretien a été effectué avec des élèves préalablement sélectionnés. La sélection fut faite au moyen de la Cellule de veille, une instance réflexive de l'établissement où les professionnels d'éducation, de santé et d'orientation échangent et tentent de remédier aux problématiques individuelles des élèves. Cela a permis de faire une première sélection d'élève qui a (selon les professionnels) un « certain mal-être » (passé ou présent, avec de multiples causes). Ce sont des élèves de 3ème, tous présents au collège depuis la 6ème. Le choix de sélectionner des profils différents d'élèves permet d'élargir l'interprétation. En tant que chercheurs, nous leur exposons alors la situation fictive pour analyser leur parole sincère et directe.

Cinq élèves ont accepté de participer : Trois garçons et deux filles (noms d'emprunt pour l'anonymat) : Adeline, Pauline, Timothé, Julien et Pierre-Ange.

Une demande d'autorisation a été transmise aux parents, étant des élèves mineurs, pour l'enregistrement audio de l'entretien. Les parents ainsi que l'élève acceptent ou non cette participation. Nous pensions faire 3 entretiens d'élèves pour cette recherche, mais par précautions nous avons fait plus de demandes. Un seul n'a pas participé car il a quitté l'établissement.

Ensuite, des entretiens ont été mis en place avec leurs interlocuteurs principaux, des enseignants. Il s'agit d'un entretien différent car non centré sur leur vécu en tant que professionnel (comme l'étude de Maranda et al. 2013) mais sur les élèves, reconnaissent-ils une souffrance ? Comme pour les élèves, j'ai exposé aux enseignants la même situation fictive, ce qui permet de réellement comparer les discours et les causes affirmées. Un message via l'espace numérique de travail a été envoyé à l'ensemble de l'équipe enseignante pour la demande de participation. Aucune information sur la recherche n'a été dite, pour biaiser le moins possible nos résultats. Trois professeurs ont accepté, deux femmes et un homme.

e) Dépouillement, analyse des résultats.

Les 6 entretiens ont été retranscrits puis analysés à la façon d'une analyse de texte. L'interprétation est au cas par cas, avec une fiche pour chaque entretien.

Il s'agit de prendre en compte en premier lieu, le niveau institutionnel (3ème niveau d'un GEASE, par Y. Fumat).

Pour cela, nous prenons appui sur les trois violences institutionnelles de Daniel Calin (2014) :

- 1- Violences structurelles de l'institution scolaire
- 2- Violences personnelles des enseignants à l'encontre de leurs élèves
- 3- Violences institutionnelles ordinaires

Ainsi que les violences que l'école « inflige » aux enfants d'après le philosophe Bernard DeFrance (2013), (voir partie théorique p 17).

- 1- L'exclusion du domestique du champ éducatif
- 2- L'inversion entre apprentissages fondamentaux et instrumentaux
- 3- La pénalisation des apprentissages
- 4- Le morcellement
- 5- Le non-respect des exigences de droit
- 6- Les orientations à l'aveugle
- 7- La séparation instituée entre savoir et éthique.

La question de savoir si ces violences sont exprimées dans le discours des élèves et des enseignants.

Il faut également prendre en considération les différents points analysés par C. Dejours (2008, 2011) dans la souffrance au travail compte tenu de notre objectif d'analyse de la souffrance par le « métier élève » et la part de violence institutionnelle.

1- La crainte de l'incompétence : le développement de la souffrance face à la crainte d'être incompetent là où la responsabilité est engagée.

2- Mauvais climat social.

3- Rétention d'informations.

4- Lourdeur du système, où la production devient la préoccupation principale.

Ces trois points font partie de ce que l'auteur intitule « la contrainte à mal travailler », la compétence est hors de cause, ce sont des contraintes sociales du travail qui empêchent le travailleur d'effectuer ses tâches par ces biais.

5- Reconnaissance. Le rôle majeur de la « psychodynamique de la reconnaissance » joue dans le destin de la souffrance au travail et la possibilité de transformer cette souffrance en plaisir. Cela complète la construction de l'identité du sujet l'armature de la santé mentale.

Ces problématiques liées au monde professionnel sont-elles observables dans le monde scolaire ? Ces critères permettent seulement de rapprocher la souffrance professionnelle à la souffrance de l'élève. Pour une interprétation d'entretien cohérente il faut se questionner sur la logique sous-jacente du sujet, ses ressources d'argumentations propres et la dynamique de l'entretien. Un constat a été posé : Quel type de souffrances est mis en accent ? Comment le sujet se positionne ? Dans son discours existe-t-il une part de déni ? Utilise-t-il des alibis ? Et si c'est le cas, comment et pourquoi ? Les résultats sont qualitatifs, la présence ou non d'alibi et de déni ne suffit pas pour répondre complètement au questionnement. Il s'agit de faire des hypothèses de lecture. Qu'est ce qui cause cet alibi ? Y a-t-il des malentendus, des contradictions et à quels moments ? Y a-t-il une évolution du discours ? La présence de ces procédés donnera une certaine image que les sujets ont à propos de l'élève et de l'école (moralisateur, infantilisation, école comme spécifique, lieu neutre...).

Pour finir, il s'agit de comparer les « fiches » élèves par rapport aux enseignants. Les mécanismes sont-ils plus prononcés chez l'enseignant ?

Nous faisons l'hypothèse que la part de déni et d'alibi sera plus forte dans les discours de l'enseignant que dans celui de l'élève. Car nous supposons que les enseignants auront plus de mal à parler de cette violence institutionnelle étant des maillons entre l'institution et l'élève en souffrance, et ainsi, il y aurait la mise en place d'un mécanisme de défense face au sentiment de culpabilité.

Dans un premier temps nous dégagerons des rubriques identiques à chaque entretien. Il s'agit ensuite de faire deux niveaux d'analyse. La première consiste à analyser les thèmes présents, dégager les éléments importants de l'entretien, c'est à dire une analyse de contenus. Le second niveau d'analyse rentre dans l'interprétation. Il s'agit ici de faire le lien avec notre théorie, nos critères d'interprétation et nos indicateurs. Pour cela, nous utiliserons le tableau suivant :

RUBRIQUES	CONTENUS DES ENTRETIENS	1 ^{er} Niveau d'Analyse
- Présentation de soi, de son travail		
- Climat ressenti du collègue		
- 1 ^{ère} impression après la lecture de la situation fictive		
- Reconnaissance de la souffrance		
- Attributions, Causes		
- Lien avec l'institution		
- Souvenirs d'élève (rubrique seulement pour enseignants)		
- Métier élève		

(Exemple pour l'entretien Prof 1 Annexe 3 p XXXVI)

Le deuxième niveau d'analyse et notre interprétation découlera de ce tableau. Nous suivons le « guide de l'enquête de terrain » de Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) ainsi que l'analyse par thématique de John W. Creswell (1998).

II. Résultats

Les transcriptions de la totalité des entretiens et les tableaux d'analyses se retrouvent en annexe (n°2 et 3).

Deux entretiens sur les 6 nous ont mis en difficulté. En effet, Adeline (Portrait 4), victime de harcèlement a été en difficulté pour répondre à nos questions. La situation fictive a engendré un état de stress et de souffrance trop extrême qui nous a conduits à faire un entretien de soutien, plutôt qu'un entretien de recherche.

L'entretien de Pierre-Ange (Portrait 2) nous a également posé quelques soucis. Pierre-Ange est un élève d'ULIS TFC (trouble des fonctions cognitives), et il est très difficile pour lui d'imaginer l'existence d'une souffrance chez les élèves.

a) Les Enseignants

PORTRAIT PROF 1

Professeur de Français et Langues anciennes, depuis 29ans, arrivée il y a 19ans au collège.

→ Annexe 2 p IV

1^{er} niveau d'interprétation :

Nous pouvons repérer dans cet entretien de nombreux éléments de séparation. En effet cette enseignante distingue dans l'établissement ce qui relève des adultes et ce qui relève des élèves. Elle fait la dichotomie également entre la vie scolaire et la vie dans la classe, notamment la sienne. Et en dernier lieu, une opposition entre les élèves d'hier et ceux d'aujourd'hui. Elle aborde des difficultés de travail importantes dans le collège, une communication complexe, un travail d'équipe difficile avec notamment l'équipe de direction. De plus, « les élèves ne sont pas toujours respectueux envers l'institution ».

Nous ne pouvons pas interpréter le discours sous forme de déni, car il y a reconnaissance de la souffrance chez les élèves. Néanmoins, la situation fictive ne semble pas la surprendre, et il semble que l'enseignante banalise la souffrance « voilà (...) ça peut arriver ». Le discours s'oriente sur de l'infantilisation « gamin », « gosse » et parfois du jugement personnel « fainéant ».

Son analyse des situations de souffrance pour l'élève reste au niveau personnel, c'est à dire, attribués à des causes internes à celui-ci : « souffrance existentielle » « crise d'ado » « Le premier truc pour moi c'est le deuil, des problèmes personnels, familiaux, ou une crise existentiel, il sait pas trop ce qu'il veut faire et ça le tracasse ».

Le lien entre souffrance et institution semble compliqué pour elle, et nous repérons un sentiment d'impuissance : « mais comment veux-tu que l'on sache ? ». Lorsqu'est abordé des soucis de communication, notamment entre professeurs et vie scolaire nous pouvons nous attendre à un lien avec la souffrance des élèves, mais cette souffrance reste tournée sur sa personne, elle en tant qu'adulte, elle en tant qu'enseignante. Il y a une externalisation de la souffrance des élèves qui se retrouve à plusieurs reprises dans l'entretien, les problèmes que peuvent avoir les élèves sont externes à l'école. Après des causes personnelles, ce sont des causes par rapport aux autres qui sont soulignées : « le harcèlement », « les autres » (utilisé trois fois en peu de temps dans le discours). Il semblerait, par rapport à son expérience personnelle, sa propre souffrance et celle que sa fille a subi, il est difficile pour cette enseignante de s'en détacher pour analyser la part de souffrance institutionnelle que les élèves peuvent également subir : « Ce qui peut générer la souffrance chez les gosses aussi c'est de voir les professeurs se faire mal traités ». Rappel ici de la souffrance que l'adulte peut subir aussi.

En dernier lieu, l'enseignante n'adhère aucunement à l'expression « métier élève ». La difficulté de placer l'élève en situation de travailleurs peut découler de cette infantilisation que nous percevons à maintes reprises dans l'entretien.

2ème niveau d'interprétation :

Tout d'abord il semble essentiel de souligner la difficulté de cet entretien, l'enseignante étant elle-même en souffrance. Cette souffrance ne pouvant pas lui permettre d'opérer pleinement une réflexion sur ce que peut subir également l'élève.

Il semble qu'elle soit en difficulté pour comprendre les élèves d'aujourd'hui, « c'était mieux avant » « c'était plus facile avant ».

La souffrance de l'élève est analysée au premier niveau, personnel (GEASE, Y. Fumat), ce que nous considérons dans notre théorie comme Alibi. De plus, la souffrance se trouve, selon elle, principalement à l'extérieur de l'école, il semble y avoir une externalisation du problème.

Par contre, il y a bien la perception d'un dysfonctionnement de l'établissement « direction, problème de communication entre prof » mais elle ne l'interprète pas comme une souffrance possible, cause possible de la souffrance de l'élève. Elle la déporte sur elle. C'est elle qui est en souffrance, par rapport à ses collègues, aux élèves et aux réformes.

L'existence de la violence institutionnelle, notamment les « ordinaires » selon (D. Calin) est soulignée mais pas du point de vue de l'élève. Elle déporte en déniait à l'élève le statut de travailleur. Le sujet infantilise son statut, c'est un enfant avec des problèmes d'enfants.

Il semble qu'elle refuse de considérer la violence institutionnelle comme possible pour l'élève mais seulement pour les adultes. La souffrance est donc dirigée vers les travailleurs, c'est à dire, les professeurs.

Nous pouvons observer l'emploi de cette souffrance élève seulement lorsqu'elle parle de son enfance ou de sa fille. Des éléments dans le discours, des déclencheurs, dont on pourrait attendre qu'il lui fasse percevoir la violence envers l'élève.

Il y a néanmoins des éléments de violences telles que la crainte de l'incompétence ou la lourdeur du système (« noyer dans la masse ») qui peuvent être comparables à ceux de la souffrance au travail selon C. Dejours mais l'enseignante ne s'attarde pas trop sur ce versant. Elle apparaît comme étant assez conservatrice d'un modèle d'école clos et sécurisant, et dont le statut de l'élève reste infantilisant.

PORTRAIT PROF 2

Professeur de mathématique, depuis 14ans, arrivée il y a 2 ans au collège.

→ Annexe 2 p VII

1^{er} niveau d'interprétation :

Concernant le climat, cette professeure nous informe d'un apaisement. Il semblerait que les années précédentes le climat était plus difficile. Elle souligne les différences de problématiques en fonction du contexte de l'établissement.

Sa première réaction face à la situation fictive est « ce n'est pas très drôle »...Elle semble y mettre beaucoup d'affects. Pour elle la situation décrite paraît assez courante mais la fin est un peu radicale. Cette professeur accepte cependant tout de suite la possibilité que cette situation existe au vu du côté angoissant de la 3^{ème}.

Les élèves quittent le collège, ils doivent faire des choix et selon elle « choisir c'est renoncer ». La peur de l'échec est d'emblée abordée et l'engagement prend une place essentielle. C'est une professeure qui a déjà été confrontée à la tentative de suicide d'un de ses élèves. La multiplicité des facteurs à risque ne semblent pas avoir de secret pour elle, mais « c'était pas tant le collège que ce qui se passait à la maison », la situation familiale très compliquée est le facteur le plus mis en avant. Ensuite est abordé son sentiment d'appartenance à la classe et au groupe.

Lorsqu'est abordé le collège comme cause de souffrance, c'est le harcèlement qui est souligné. Mais le lieu de l'école a selon elle une place importante dans la vie par exemple durant les vacances « les élèves mettent du temps avant de passer à autre chose, parler d'autre chose... » .

Le soutien familial est pointé comme essentiel dans la prévention du passage à l'acte. Le lieu symbolique du « cours », la salle de classe, est mis à l'écart dans l'analyse de la souffrance, c'est le lien social qui prime. Concernant la situation fictive c'est la difficulté dans l'orientation qui est premièrement rappelée mais du point de vue personnel, c'est à dire la difficulté de faire un choix. Puis une histoire amoureuse est selon elle une autre possibilité, ou une situation familiale et le dernier facteur est la question du sens que le collège a pour

l'élève. Elle pense que l'école peut aider mais elle souligne qu'elle est une « optimiste ». Donc cela relève-t-il d'un simple désir d'être confiant en l'avenir ? Cependant, elle fait la distinction entre l'école et la classe. Il semble que ce sont des actions, des dialogues avec des personnels autres que le professeur dans la classe qui contribuent au bien-être.

Lorsque nous abordons durant l'entretien ses souvenirs en tant qu'élève, il semble que sa scolarité n'a posé aucun problème. Elle aborde néanmoins la pression de la note que ses amies pouvaient subir. Concernant l'orientation, le fait qu'elle avait de bons résultats, elle se posait « pas la question ».

C'est une professeur qui utilise l'expression « métier d'élève » mais dans le sens des attentes de travail. Le terme « métier » peut porter à confusion, elle souligne l'importance de les considérer comme adolescent et non ouvriers, être vigilant sur l'enfermement que cela peut produire. Il semble que le terme travailleurs est directement associé à celui de salariés. Le métier est le « rôle de l'élève ». La pression de la hiérarchie que l'on retrouve dans la souffrance au travail est selon elle, pas observable dans le monde de l'école.

2ème niveau d'interprétation :

Cette professeure aborde directement la souffrance de l'élève. La difficulté du choix, des renoncements que l'élève doit faire aux cours de sa scolarité mais notamment la 3ème avec le passage au lycée. Un passage qui semble avoir été assez dur pour elle en tant qu'élève mais au travers non pas de l'orientation, mais des nouvelles préoccupations adolescentes. En premier lieu, elle analyse la situation au niveau de la personne (Y. Fumat, GEASE), même si elle souligne la multiplicité des causes de souffrance. Le fait qu'elle a déjà été confrontée à une tentative de suicide de la part d'un de ses élèves semble lui avoir transmis une sensibilité et une certaine expertise dans ce sujet. L'orientation à l'aveugle, la notation, la perte de sens de l'instruction des savoirs, l'importance du respect des exigences de droit (engagement progressif) sont des thématiques abordées durant l'entretien et font parties des sept violences observées par F. Bernard. Il n'y a donc aucune posture de Dénier dans le discours.

Cependant, la classe reste le lieu symbolique très sécuritaire, et clos. Il semble difficile de remettre en cause le lieu de responsabilité de l'enseignant, et la pression est abordée seulement verticalement « entre pairs » pas horizontalement « adultes-élèves, institution-

élève ». Une violence de la hiérarchie qui selon elle, existe dans le monde du travail mais pas à l'école. Les violences institutionnelles, structurelles à l'institution, celles des enseignants sont mises de côté (D. Calin). La souffrance semble donc être abordée au terme d'Alibi selon notre théorie. Le niveau du phénomène de groupe (GEASE) est analysé au terme du harcèlement et du lien social qui peut être une cause de souffrance.

Néanmoins, certaines souffrances peuvent être mises en parallèles des souffrances observées par C. Dejours au travail, notamment la crainte de l'incompétence, le climat social et la reconnaissance. C'est une professeur qui utilise l'expression « métier d'élève » mais dans le sens des attentes de travail. Il ne s'agit pas là de considérer l'élève comme adulte, mais de reconnaître son travail, premier pas vers son bien-être à l'école.

PORTRAIT PROF 3

Professeur contractuel de science et vie de la terre, depuis 2011, présent au collège depuis cette année à temps partiel.

→ Annexe 2 p XI

1^{er} niveau d'interprétation :

Lors de la lecture de la situation fictive, l'enseignant « hausse les épaules », fait des mimiques qui semblent dire « normal », jusqu'à la dernière phrase qui semble le surprendre. C'est une situation à laquelle il peut se confronter chaque jours, il le compare d'ailleurs à quelques élèves de sa classe. Le premier facteur abordé est l'isolement du groupe, la difficulté d'intégration et les tensions entre élèves. Il souligne l'importance de la vigilance dans la classe et du soutien. Lorsque nous abordons les causes de souffrance, le contexte familiale vient en premier (la présence de ses parents, l'aide à la maison, soutien de ses frères). Pour lui la situation reste banale, ce qui le surprend le plus est la finalité, c'est à dire les pensées suicidaires. Il souligne cependant « qu'en réfléchissant tu te dis oui, dans la vie de tous les jours il y en a des enfants comme ça ». Il semble que ce soit pas si simple de se l'avouer. Il

paraît banaliser la souffrance car il compare notamment la situation de Charles à une situation « fleur rose », c'est réellement la pensée suicidaire qui lui permet de prendre conscience de la gravité. C'est une expression personnelle particulière entre l'expression « à l'eau de rose » rempli de clichés, de situations sans réelle surprise ou de sentiments très conventionnels et « fleur bleu » qui signifie être sentimental, naïf.

Le harcèlement est ensuite la seconde cause abordée. L'enseignant a fait face à deux tentatives de suicides chez deux de ses élèves, la sensibilisation et le travail d'équipe apparaît essentiel pour lui. Néanmoins il semble là encore banaliser la souffrance notamment en abordant ces « deux cas de tentative de suicide donc ils ont voulu mettre le point sur la table en mettant ces petites animations ». Nous repérons ici une contradiction entre la gravité de la situation, l'expression forte exprimée et l'adjectif de l'action « petites » qui semble finalement atténuer l'effet. Le discours est très orienter sur l'action, « être vigilant », « mettre les chose au point », « dialoguer », « il faut faire gaffe » « il faut surtout agir vite » pourtant ce n'est pas si simple « au moins ce truc là a servi à quelque chose » qui souligne bien que tout ne fonctionne pas toujours.

La souffrance est abordée également en terme de changements physiques et hormonaux observés chez la plupart des adolescents (« qui n'a jamais dit tu me fais chier à l'adolescence ? Il y a quelque chose qui se passe »). Lorsque la question de l'Ecole comme cause de souffrance est directement posée, les problématiques du stress, de la surcharge de travail, l'effectif des classes sont soulignées. Il fait une comparaison avec le monde du travail et les différents métiers : « trouve un métier où tu fais ça toute la journée, tu écris, tu rabâches, tu rabâches, en ayant 10min de pause le matin 1h pour manger et le passage au self... enfin quel mode de vie c'est ? C'est pas possible. »

Pour lui, L'Ecole d'aujourd'hui est différente de la sienne, le rapport à l'autorité à changer. Il aborde néanmoins l'obligation scolaire avec une tension, car selon lui, il n'y allait pas par obligation mais « c'était la case par lequel il fallait passer » qui semble dire finalement une case obligatoire. Le terme « métier d'élève » le gêne un peu, il souligne l'importance de ne pas les considérer comme des adultes salariés mais comme des apprenants dans une « mini république ».

2ème niveau d'interprétation :

Durant cet entretien, il y a eu très peu de questions de relances, le sujet s'est assez vite approprié la situation fictive. L'analyse est d'abord faite au niveau du phénomène de groupe (Y. Fumat, GEASE), que ce soit avec les pairs, ou avec la famille. Il se met très souvent dans la « peau » de l'adolescent et parle à sa place. Il y a, dès la lecture, un sentiment de banalisation des facteurs à risques de souffrance. Nous ne pouvons pas parler de Dénî, car la souffrance est abordée mais celle-ci est banalisée à plusieurs reprises dans le discours. Nous pouvons interpréter cela en terme de difficulté à reconnaître la souffrance (comme révélé dans l'enquête de Mabilon-Bonfils). En effet, ce n'est que lorsque l'élève parle de suicide, que l'équipe réagit en urgence. Nous pouvons observer un entretien orienté vers l'Alibi.

En effet, lors du questionnement sur des causes de souffrances, le professeur exprime d'abord l'importance du contexte familial, puis le climat social (tensions dans la classe, harcèlement) et également la crise adolescente (les changements physiques et hormonaux). Le climat social est un risques observés dans les étude sur la souffrance au travail (C. Dejours).

Le niveau de l'institution est analysé lorsque la question est directement posée. Après un long silence, le professeur aborde le stress, et la lourdeur du système (catégorie de C. Dejours). Il semble souligner que cette souffrance et d'autant plus présente à l'école, le métier d'élève est reflété comme l'un des plus dur métier d'où l'importance des réformes. Néanmoins, le terme métier gêne toujours car il est rattaché au terme salariés, salaires. Les répétitions monotones exprimée par « tu rabâches, tu rabâches » fait partie de la quatrième violence selon F. Bernard qui sont les morcellements dans les emplois du temps et de l'espace scolaire. L'Alibi disparaît en seconde partie de l'entretien, et la violence institutionnelle est ainsi abordée.

Les tensions dans le discours sont très présentes entre la logique d'action indispensable de la part de toute la communauté éducative, et la banalisation de la souffrance, quelqu'en soit les causes (personnel, familial, entre pairs ou institutionnelle).

Synthèse

La violence institutionnelle est abordée seulement quand la question est posée directement à l'enseignant. Selon l'analyse des pratiques (GEASE, Y. Fumat) le niveau de la personne et du phénomène de groupe sont les premiers niveaux d'interprétations de la situation de souffrance. Le dernier niveau, institutionnel est plus difficile d'accès. Pour autant, des critères de violences institutionnelles ou souffrances que l'école inflige aux élèves sont exprimées dans les divers entretiens, mais le plus souvent dans un second temps. La pénalisation des apprentissages (la notation, caractère punissable), le morcellement de l'emploi du temps et de l'espace scolaire (effet de répétition notamment), les orientations à l'aveugle (difficulté de faire des choix) sont les trois violences les plus soulignées par les professeurs parmi les sept de B. DeFrance.

Les trois violences institutionnelles en milieu scolaire de D. Calin sont-elles, mises en exergues au travers des réformes qui ne vont pas dans le « bon sens », il semblerait que les principes organisationnels fondamentaux de notre système scolaire sont en contradiction. Nous pouvons voir également que la notion « métier d'élève » gêne les professeurs. Mais il semble qu'il y ait un souci de définition théorique. Il ne s'agit pas là de considérer l'élève comme un adulte, mais de comparer ses conditions de travail à celle d'un travailleur. La peur que le « statut d'élève » change est ressentie à travers les différents discours.

Il est important de souligner que chaque enseignant aborde le sujet de la souffrance des élèves de façon différente par rapport à leurs expériences. En effet, leur propre rapport à l'école lorsqu'il était au collège, mais aussi, s'ils sont eux même dans une souffrance où ont été confronté à celle-ci modifie le rapport à la souffrance chez l'élève. « Toutes les stratégies de défenses individuelles et collectives ont en commun de produire un déni de perception de ce qui fait souffrir. Donc elles ont pour principe de rétrécir, d'engourdir la capacité de penser, en vue de sauvegarder l'équilibre psychique » (C. Dejours, 2009). L'Alibi apparaît en premier dans les discours selon notre théorie. Mais nous pouvons observer une certaine banalisation de la souffrance et parfois une part de déni lorsque le sujet est envahi par sa propre souffrance.

L'action de l'école et de la communauté éducative face à un élève en mal-être est unanime mais finalement comment réellement repérer ces signes avant le passage à l'acte ? Il semblerait que ce ne soit pas si simple dans l'enceinte de la classe pour les professeurs. La vie scolaire qui englobe aujourd'hui le « dans et hors de la classe » ne semble pas encore totalement intégrée chez les enseignants qui considère l'heure de cours comme univers clos.

Nous repérons néanmoins la présence dans les trois entretiens d'éléments comparables à la souffrance observée dans le monde du travail (C. Dejours) notamment l'importance de la lourdeur du système et du climat social.

b) Les Elèves

PORTRAIT ELEVE 1

→ Annexe 2 p XV

1^{er} Niveau d'interprétation :

Cet élève répond simplement « bien », lorsqu'est abordé son collègue. Selon lui c'est dû à l'absence d'embrouilles ou le peu de bagarres présentes. Nous remarquons cependant qu'il trouve le collègue « énervant » mais il est obligé de venir « c'est là loi ».

« Enervant » renvoie pour lui à de l'ennui, rien d'intéressant en cours car « on répète, on répète et on répète » et « c'est toujours la même chose ». L'utilité et l'intérêt des cours sont importants pour cet élève.

Après la lecture de la situation, cet élève diagnostique de façon formelle Charles comme dépressif. Un dépressif est une personne selon lui qui « garde tout le temps en lui » et où justement il est obligé de faire un choix entre rester, vivre, ou partir et mourir. La première cause de sa souffrance c'est l'abandon des pairs et le fait qu'ils n'aillent pas vers lui alors que Charles est replié sur lui-même. C'est difficile pour l'élève de trouver une autre cause. Il souligne qu'à l'adolescence, c'est difficile de parler avec ses parents, d'où l'importance des pairs. Selon lui, le collègue ne peut pas être en cause mais il peut l'aider, notamment la CPE par le dialogue.

La violence entre élèves, le manque de confiance en soi, les changements à l'adolescence sont des problématiques qui sont soulignées par Timothé. Nous pouvons établir un lien avec sa propre scolarité au collège qui a été marquée par des changements physiques et hormonaux constatés lors de l'adolescence (pousse des premiers poils de la moustache) qui lui a fait perdre confiance en lui et a entraîné de la méfiance à l'égard des autres.

Le sujet fait le lien entre élève et travailleur notamment par les horaires, ça lui fait un entraînement. Mais pour lui la répétition et l'ennui qu'elle engendre pose un sérieux problème. Et finalement cet élève semble banaliser la souffrance car « c'est normal » qu'en 3ème on puisse être « dépressif ».

« Pour moi je vais au collège pour apprendre des choses et le collège c'est pour avoir des connaissances. » Il a une idée assez rude de l'école « Il faut avoir la tête vide, pour pouvoir tout prendre et qu'il y a rien qui bloque ».

2ème Niveau d'interprétation :

Comme dans l'enquête de Mabilon-Bonfils cet élève dresse spontanément un tableau positif du collège. Mais ensuite, est abordée la contrainte de l'obligation scolaire. Une violence soulignée par D. Calin (2014) « *En effet, toute éducation repose sur la nécessité de contraindre les impulsions spontanées du psychisme humain pour favoriser la vie en commun.* » (p15 de la partie théorique). Le poids de cette répétition peut être identifié à la violence 4 de B. Defrance (2013). Celle-ci aborde « les morcellements dans les emplois du temps et de l'espace scolaire », et inclut la répétition de manière monotone que peuvent ressentir les élèves.

Il analyse en premier la situation de Charles au niveau de la personne (Y. Fumat, GEASE) mais aussi au niveau du phénomène de groupe. Nous pouvons dire que le niveau institutionnel est mis de côté, même s'il est abordé durant l'entretien lorsqu'il parle de sa propre situation en classe. Il semble y avoir une part de déni dans son discours, une mise à distance de cette souffrance. En effet, lorsqu'est abordée la situation de Charles, cet élève reconnaît la souffrance mais seulement par l'alibi. Alors que lorsque nous abordons sa situation d'élève, la souffrance institutionnelle est soulignée. Nous pouvons observer une réelle tension dans son discours, entre la non prise en compte des contraintes institutionnelles au travers de la situation exposée mais celles-ci sont indirectement exprimées. Notamment les contraintes d'emploi du temps, de répétition et lourdeur du système. Ces contraintes sont soulignées dans l'analyse de la souffrance au travail par C. Dejours.

Il semble avoir donc trouvé une stratégie de défense marquée par ces contraintes. Il s'accommode du problème en y interprétant une normalité, résultat d'un compromis entre l'obligation, la contrainte et la lutte contre la souffrance dans le travail qui nous fait penser à un certain fatalisme.

Le changement corporel à l'adolescence (alibi) est la principale cause qui le fait s'identifier à Charles. Timothé semble avoir connaissance des codes scolaires (l'importance du

savoir et des apprentissages) néanmoins, il semble avoir une vision assez passée de ce qu'est l'école. Il aborde le modèle transmissif où le maître est détenteur du savoir. Dans cette conception l'enfant est un contenant « une tête vide » qu'il faut remplir. Il attribue son ennui à la façon dont le professeur enseigne et n'a pas compris, ou on ne lui a pas expliqué, l'importance de la différenciation. Le modèle constructiviste où l'enfant est acteur nécessite un accompagnement pour éviter tous malentendus.

PORTRAIT ELEVE 2

→ Annexe 2 p XIX

1^{er} niveau d'interprétation :

Cet élève dresse un tableau très positif de son collègue. Il a la particularité de passer très peu de temps en classe dite « ordinaire », seulement deux fois dans la semaine. Le fait qu'il ait de nombreuses activités dans divers espaces tels que le CDI ou le Foyer semble contribuer à son épanouissement. Il aborde également le tutoiement avec les personnels d'éducation qui semble faciliter son contact.

L'analyse de la situation fictive est néanmoins complexe pour lui. Même Charles « ne comprend pas pourquoi il se met à bavarder ». Il repère que Charles est dans un changement, et pour lui la principale cause serait un problème dans la multiplication, le niveau est monté et la difficulté aussi.

Lorsqu'est abordé le collège comme solution, Pierre souligne l'importance d'en parler à un adulte et la présence de multiples professionnels adaptés pour le faire.

Cependant, selon lui le collège peut aussi être cause de souffrance, car il peut émerger une peur de l'autre. Pierre s'identifie à Charles assez facilement concernant le manque de motivation, mais il expose alors l'obligation de se rendre au collège « pour avoir du travail ». La spécificité des conditions de travail de cet élève semble jouer sur son bien-être, notamment l'absence de notation et la différenciation dont il bénéficie.

2ème niveau d'interprétation :

Il semble que la classe ULIS, où il passe la majorité du temps, protège cet élève des possibles contraintes institutionnelles. L'absence de notation, la différenciation, le nombre limité dans sa classe d'élève qui permet un réel accompagnement favorise son bien-être. Néanmoins lorsqu'est abordé le collège comme possible cause de souffrance, Pierre met en avant la peur. Nous pouvons l'analyser comme la « peur de l'autre » « peur d'être noyer dans la masse » d'où ce sentiment d'être perdu.

De plus, la première cause de souffrance est selon lui un problème dans l'acquisition d'un savoir, donc une analyse au niveau de la personne (Y.Fumat) néanmoins, le fait que le professeur le punisse pour cela souligne un malentendu entre le professeur et l'élève. Sa réponse est « décalée », le problème est projeté sur des facteurs extérieurs à l'apprentissage. Les conditions d'une classe « ordinaire » ne permettant pas toujours l'accompagnement individuel dont Pierre dispose peut nous faire penser à un début d'analyse au niveau institutionnel.

Le constat d'obligation scolaire est indirectement observée dans le discours et nous constatons ici la peur de l'élève lui-même qui est « de ne pas avoir du travail » une souffrance que nous pouvons comparer à celle du travailleur qui a peur de ne plus avoir son travail, peur du chômage (C. Dejours).

PORTRAIT ELEVE 3

→ Annexe 2 p XXII

1^{er} Niveau d'interprétation :

Elle trouve son établissement « bien ». Ce qui la dérange le plus ce sont les bagarres, les conflits. La situation fictive ne l'étonne pas mais le fait que Charles puisse penser à se suicider ça lui semble bizarre, elle ne comprend pas pourquoi. La seule possibilité selon elle, c'est le stress. Un stress possible d'abord par rapport à sa relation aux autres, avec les professeurs ou encore avec lui-même. Les notes, l'orientation semblent être des facteurs

importants. « On a peur de faire le mauvais choix ». La peur de ne pas réussir, la peur de l'échec est omniprésente dans son discours « mais en vrai de vrai c'est parce que nos parents nous disent « oui il faut que tu l'aies » ».

La pression du stage, un monde qu'elle ne connaît pas, semble également la faire stresser. Elle fait un stage dans un cabinet d'avocat mais elle sait déjà que ce n'est pas ce qu'elle veut faire.

Pour Charles, elle propose de l'aider pour le travail scolaire, ou même à tricher. La notation est la première cause de la souffrance et la place de l'école pour pallier à ces problématiques reste floue. Pauline semble avoir peur du stress et d'être stressée. Elle évite les personnes dans cet état, les pensées suicidaires sont irrationnelles, les bagarres et le conflit sont des thèmes de nouveau abordés.

A travers la situation de Charles elle réussit à aborder son anxiété. En effet, elle a des difficultés à s'endormir, se ronge les ongles à cause des contrôles.

Elle fait le rapprochement avec ses parents et leurs attentes mais aussi avec la demande institutionnelle « j'ai peur de réussir, si je vais en bac S, pour faire psychologue ou quoi, je stresse de ne pas réussir parce que c'est difficile et j'ai peur de ne pas y arriver ».

La comparaison aux autres est ressentie comme une difficulté, d'autant plus avec son frère jumeau où s'installe une certaine compétition. Sa plus grosse peur c'est qu'elle ne puisse pas faire le métier qu'elle veut faire, d'autant plus que « le chômage augmente ».

Selon elle, pour que le collège puisse être moins stressant, peut-être qu'il n'y ait plus ce système de notation, mais également que les professeurs puissent l'orienter dans ses difficultés.

2ème Niveau d'interprétation :

Cette élève semble être sur la défensive. Malgré cette réserve au début, la souffrance institutionnelle est assez vite abordée. Le stress est exprimé comme une pression de la part de l'autre ou de soi-même. Une pression qui semble cependant provenir de l'école, principalement par la notation. L'orientation aveugle est justement l'une des violences que l'Ecole inflige aux enfants selon B. Defrance (2013). En effet, c'est la conséquence des mécanismes de notation et de pénalisation des apprentissages.

« La peur de l'échec », nous pouvons l'assimiler à ce qu'appel C. Dejours « la crainte de l'incompétence ». C'est l'un des critères révélés dans les études sur la souffrance au travail et ceci nous permet de faire une première liaison entre la souffrance du « travailleur adulte » et du « travailleur élève ». La pression des parents est l'un des items observés par l'étude de Mabilon-Bonfils (2011) auprès des lycéens. Nous la considérons comme Alibi, étant l'une des caractéristiques sociétales de la souffrance scolaire. L'expérience lycéenne comme soulignée par F. Dubet et D. Martucelli (1996) est comparable à l'expérience collégienne en ce qui concerne la menace latente d'une destruction de l'image de soi. C'est justement pourquoi cette élève tente également d'éviter à tout prix les élèves dont l'image est détruite, renvoyant peut être par effet miroir à sa propre souffrance.

La baisse de la solidarité, un des critères dans le monde du travail (C. Dejours) est également perçue dans le discours de l'élève par cette compétition difficile à vivre. La peur du « chômage » exprimée nous fait directement penser à la pression actuelle de tous les professionnels. Cette élève semble avoir une grande anxiété pour son jeune âge, mais nous retrouvons dans son discours une souffrance qui peut être comparée à la souffrance dans le monde du travail. Il y a très peu d'attitude de déni ou d'alibi (à part la pression familiale) dans ce discours : la faute au stress, à la concurrence, à la compétition, le sentiment de ne pas y arriver et de ne pas répondre aux attentes des parents dresse un état du système éducatif. Élève qui vit sa condition d'élève comme les conditions chez le travailleur.

PORTRAIT ELEVE 4

→ Annexe 2 p XXVI

L'interprétation et l'analyse de cet entretien est complexe au vue de la situation de l'élève. C'est une élève en situation de handicap moteur, avec des soucis d'intégration. L'entretien de recherche s'est ainsi orienté vers un entretien plus de soutien.

Néanmoins, il est intéressant de souligner quelques points. En effet, cette élèves souligne la difficulté de « dire qu'on est en souffrance », selon elle, une de ses camarade en souffrance était même dans un « déni total ».

Le harcèlement scolaire dont elle a été victime est pour elle la cause principale des souffrances chez les élèves. Sa situation semble l'empêcher d'analyser la multiplicité des facteurs possibles. C'est une élève qui apparaît comme très sensible au sujet, ayant même lu des articles internationaux sur la question. Comme dans l'étude de Mabilon-Bonfils interactions juvéniles complexes sont l'une des raisons les plus fréquemment abordée. Le climat social est l'un des risques psychosociaux observés dans le monde du travail (C. Dejours) et le déni, comme « phase de honte » selon l'auteur est présente chez les travailleurs.

La première stratégie possible est l'hyper travail, c'est à dire un investissement personnel supérieur dans son travail et c'est ce qui semble être le cas pour cette élève. Les violences institutionnelles ne sont pas présentes dans son discours, que nous considérons orienté vers l'Alibi au vu de notre théorie. L'analyse de la situation est au niveau de la personne, et des phénomènes de groupe (GEASE, Y. Fumat).

PORTRAIT ELEVE 5

→ Annexe 2 p XXX

1ère interprétation :

Au début de l'entretien cet élève semble être un peu stressé. Il répond avec des phrases très courtes, voir simplement des mots, et il est difficile d'entrer dans le dialogue. Selon lui, le collègue est « bien » et cela semble difficile pour lui d'en dire plus.

Suite à la situation fictive, Julien restitue en premier que Charles « se sent pas bien dans sa peau » mais aussi qu'il a l'impression que les professeurs l'aiment de moins en moins. Le collègue a une fonction d'écoute et d'aide seulement pour l'intégration. La première cause de la souffrance de Charles selon lui c'est le fait qu'il grandit et qu'il y ait des changements cognitifs, c'est l'apparition de l'adolescence. Cependant il souligne qu'« être perdu » pour un élève de 3ème est surprenant car il devrait savoir se repérer.

« L'Ecole normalement c'est pour nous aider plus tard à trouver ce qu'on veut faire mais pour lui ça fait complètement le contraire... Mais c'est aussi de sa faute, il se renferme, il commence à en avoir marre et il veut plus suivre. » Cela peut renvoyer à la place de l'élève au

centre de ses apprentissages qui peut conduire un sentiment de responsabilité face à son échec.

Julien peut se comparer à Charles et aborde alors la monotonie de l'école : « tout le temps, faire tout le temps la même chose (...) Souvent on a les mêmes cours. Ca ennue... ça serait bien un emploi du temps avec les cours plus séparés. Par exemple le Lundi il a ... Français puis il a math, le lendemain il faudrait qu'il ait par exemple art plastique pour se détendre et après un autre cours de ce genre là, comme musique. »

Julien souligne également l'importance de la relation avec le professeur et le fait de se sentir bien, à sa place dans la classe.

Il a un projet professionnel bien défini, qui semble être une réelle motivation pour s'adapter aujourd'hui à l'école et ses contraintes.

2ème interprétation :

Julien est un enfant assez réservé, et semble manquer de confiance en lui.

Dans cet entretien il semble qu'il y ait une certaine culpabilisation de l'élève face à la souffrance.

En effet, la première réaction est une analyse au niveau de la personne (GEASE) « se sent pas bien dans sa peau ». De plus, il est surpris car l'élève devrait pouvoir se repérer, donc « c'est aussi de sa faute ». L'élève est actif, et donc responsable de son échec.

Julien exprime également la possibilité d'un sentiment de désamour. L'enquête de C. Rappaport (2010) souligne, en effet, qu'en consultation beaucoup d'adolescents expriment le sentiment de n'être pas aimés de l'école. Cela peut paraître à l'expression d'une déception et d'un sentiment de désamour et donc causer une souffrance.

Néanmoins, la première cause abordée est « l'adolescence », celle-ci considérée comme un Alibi du point de vue de notre théorie. Cependant l'école peut être cause de souffrance, et notamment la violence due au morcellement des emplois du temps et de l'espace scolaire (répétition) qui paraît tenir très à coeur au sujet(B. Defrance 2013). Sans en être la cause, Julien exprime l'importance de pouvoir renouer le dialogue avec les pairs, ne pas rester seul. Nous pouvons comparer cela au climat social qui reste un des risques psychosociaux mis en exergue dans le monde du travail (C. Dejours).

Synthèse

Lorsque je questionne les élèves sur « qu'est-ce que tu penses de ton collègue » ils répondent tous de manière assez directe « bien. » Mais on sent une certaine retenue. En effet, comment aimer une chose obligatoire, dont on n'est d'ailleurs pas en droit de ne pas manger ? Peut-on aimer une chose obligatoire ? Formulée en début d'entretien, posée en bloc et formulée de façon générale, la réponse est impossible, car elle est complexe et ambivalente (C. Rappaport, 2010). Suite à la situation fictive, nous percevons de plus en plus ce que peut ressentir l'élève.

L'analyse de la situation est majoritairement faite au niveau de la personne, puis au niveau de groupe. Le niveau institutionnel n'est pas d'emblée abordé, mais il est indirectement exprimé au travers de tous les entretiens. La souffrance est le plus souvent abordée au terme d'Alibi.

La place du groupe est très importante. Les élèves mettent en avant les difficultés relationnelles avec leurs pairs dans la souffrance. Le harcèlement, être seul face au groupe sont pour eux les premiers risques de souffrance. En effet, l'école c'est aussi la rencontre avec les autres. Selon les armes identitaires et surtout le narcissique de chaque adolescent, cette rencontre va être fondamentale, et influencer sur les apprentissages mais aussi le bien-être à l'école (C. Rappaport, 2010).

Lorsque la violence institutionnelle est soulignée, ce sont les catégories « perte du sens de l'instruction des savoirs », « pénalisation des apprentissages », « morcellement des emplois du temps et de l'espace scolaire », et « l'orientation à l'aveugle, la notation » qui prennent de l'importance pour les élèves (B. Defrance, 2013). La dimension scolaire de la souffrance à l'école n'est donc pas Déniée. Cependant elle peut paraître comme « normale », due à l'obligation scolaire, obligation de s'adapter, où il serait normal de souffrir pour réussir. Concernant les violences institutionnelles selon D. Calin, nous retrouvons les trois dans les divers entretiens : La violence structurelle de l'institution scolaire (obligation), les violences personnelles des enseignants (sentiment de désamour, responsable de son échec, sentiment de bien-être dans la classe dépendant du professeur) et les violences ordinaires (organisation de l'institution, évaluation).

Plusieurs liens peuvent être établis avec les risques psychosociaux de la souffrance chez le travailleur (C. Dejours). En effet, la crainte de l'incompétence, la baisse de la solidarité (individualité, pression de la réussite et de la sélection), le climat social (relation entre pairs, relation avec les personnels), la lourdeur du système, et le besoin de reconnaissance, sont des critères directement ou indirectement abordés par les élèves.

c) Différences et points communs entre élèves et enseignants

L'analyse des pratiques pour l'ensemble des sujets se fait au travers des deux premiers niveaux d'interprétation (GEASE, Y. Fumat). Le troisième niveau, l'institution, est le plus souvent que très peu abordé ou fait de façon indirecte.

Nous pouvons observer qu'il n'y a pas de réel Dénî de la souffrance de l'élève. Pourtant, il existe une certaine banalisation de cette souffrance, la situation fictive étant perçue comme anodine pour les enseignants notamment. La chute de l'histoire est ce qui surprend le plus l'ensemble des sujets, même si l'acte suicidaire est possible selon eux, et même une situation déjà vécu pour deux enseignants sur trois.

Les causes spontanément évoquées sont celles dues à la crise adolescente ou les relations complexes avec les pairs (plus précisément le harcèlement) ou en troisième lieu, le contexte familial, que ce soit pour les élèves comme pour les enseignants. C'est donc l'Alibi qui prône.

Les violences institutionnelles sont le plus souvent abordées secondairement et sont exprimées au travers de la notation et l'orientation qui peut être difficile pour l'élève. Nous pouvons les comparer à l'orientation à l'aveugle et à la pénalisation des apprentissages de B. Defrance (2013). La dimension scolaire de la souffrance à l'école est néanmoins, plus présente dans les discours des élèves. En effet, les violences institutionnelles de D. Calin (2014) y sont présentes, et le morcellement de l'emploi du temps et de l'espace scolaire (B. Defrance) est systématiquement abordé par les élèves. Il semble que les enseignants protègent toujours leur espace « classe », considéré comme lieu sécurisant et où la prévention et les actions contre la violence à l'école se fait « en dehors » de ce lieu. Les élèves soulignent

pourtant les nombreuses difficultés dans la classe (les apprentissages, les différences entre enseignants, la notation, la monotonie...).

Il est intéressant de remarquer que la différence entre le début d'entretien avec les enseignants avec le début de ceux des élèves. En effet, alors que les élèves dressent majoritairement un constat positif de leur établissement (comme dans l'enquête de Mabilon-Bonfils), les enseignants nous indiquent d'emblée des violences en terme de précarité de l'emploi, de l'ambiance générale, ou des difficultés de communication au sein de l'équipe. Il semble que la violence institutionnelle est abordée plus facilement pour les enseignants lorsque cela concerne leur propre souffrance. Lorsque le sujet est confronté lui-même à de la violence et, est en souffrance, il paraît difficile de faire une analyse globale de la situation avec la prise en compte des multiples facteurs à risques que ce soit pour les enseignants comme pour les élèves (cas Prof 1 ou Elève 4).

Le lien avec les études dans le monde du travail est identifiable. En effet, nous retrouvons dans les divers entretiens des risques psychosociaux observé par C. Dejours tels que : la crainte de l'incompétence, la baisse de la solidarité (sentiment de compétition, lien avec la notation), le climat social, la lourdeur du système et l'importance de la reconnaissance. La stratégie de protection telle que l'investissement personnel (C. Dejours) , peut se retrouver dans le portrait 3 où l'élève se met une pression pour réussir. La deuxième stratégie de mise à distance (C. Dejours) peut se retrouver dans le portrait 1, 4 ou 5 où les élèves souhaitent seulement « passer vite à autre chose », tentent de trouver une motivation extérieure.

Concernant l'expression « métier d'élève », il me semble que l'essentiel est la difficulté pour les différents sujets (enseignants comme élèves) d'accepter de transporter le vocabulaire du travail à l'école. L'école est considérée comme un passage obligatoire pour accéder au monde du travail pour les élèves (peur du chômage élève 3 ou désir de trouver un métier élève 2). Le terme « métier » gêne les enseignants qui l'assimilent au terme « salarié » ou « ouvrier ».

III. CONCLUSION GENERALE

Les souffrances à l'école ont toujours plus ou moins existé. Elles étaient cachées, refoulées, ou même considérées comme normales, de l'ordre de l'initiation (bonnet d'âne, brimades, bizutages...). En effet, le phénomène n'est pas nouveau, mais il commence à être pris en compte, dans toute sa dimension, par les acteurs de l'école. Néanmoins, la souffrance, si elle est généralement perçue par ces acteurs, ne l'est majoritairement qu'au travers des caractères psychologiques de la vie, au travers du niveau « personnel » tels que la crise de l'adolescence, ou au niveau du phénomène de groupe comme le harcèlement entre pairs, mais plus rarement au niveau de l'institution ou de manière indirecte (organisation du travail scolaire, violences venues des adultes, lourdeur du système...).

Nous ne nous sommes pas attardés sur l'incidence des facteurs extra scolaires, que nous reconnaissons au demeurant, dans l'apparition ou le développement de souffrances. En effet, certains facteurs ne tiennent pas à l'institution scolaire, mais il est important de souligner qu'elles s'y manifestent au quotidien (pression familiale, interactions juvéniles, événements de vie...) Notre proposition était de nous intéresser aux dimensions du contexte institutionnel, structurel et professionnel de l'école.

Nous avons pu observer que la violence institutionnelle, si elle est exposée, l'est seulement dans un second temps. Il n'y a donc pas présence de Dénier de la souffrance, mais elle est traduite en terme d'Alibi dans le sens où il est plus difficile pour les sujets d'explorer la dimension « institution » dans l'analyse des souffrances. La posture du chercheur nécessite de réellement offrir la parole aux élèves et à leurs interlocuteurs les plus proches pour questionner leurs représentations de la souffrance.

Face à cela, dans le monde du travail, la souffrance du professionnel fait l'objet de nombreuses recherches. La performance individuelle, les nouvelles méthodes de gestion, l'augmentation des pathologies de surcharge (burn-out) traduisent l'importance de réorganiser le système et revaloriser le travail collectif. Pourquoi alors les conditions de travail dans le monde professionnel sont reconnues dans la souffrance et même mises en avant, et non les conditions de travail des élèves ?

La notion de « métier d'élève », dans les premiers travaux sur le sujet, renvoyait prioritairement à l'implicite des codes scolaires. La théorie appuyait l'importance de faire acquérir le métier d'élève aux élèves qui n'ont pas compris les règles du jeu de l'école. Néanmoins, cette notion, lorsqu'on accentue le lien qu'elle établit entre l'école et le monde du travail vient bousculer les représentations du métier d'enseignant et remet en question l'institution.

L'émergence de nouvelles réflexions comme les rythmes scolaires, les classes sans notes, le climat scolaire, tentent d'améliorer ces conditions du métier d'élève. Pourtant, il semble y avoir des verrous, des freins. En effet, il semble que les élèves sont encore considérés comme seulement des enfants placés dans un lieu à part : l'École. Cette recherche amène donc à se demander s'il ne faut pas prendre au sérieux le travail de l'élève et même considérer l'élève comme un travailleur pour pouvoir prévenir et agir sur ses souffrances.

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

Livres / Articles :

- ANAUT, M. (2006) *L'Ecole peut-elle être facteur de résilience ?* Eres / Empan. n°63 p 30-39
- BALLION, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009) *Les inégalités d'apprentissages*. PUF.
- BEAUD, S & WEBER, F (2003) *Guide de l'enquête de terrain*, Collection Grands repères. La découverte.
- BLIN, J-F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles. Le CPE médiateur de transformations*. Paris: l'Harmattan.
- CACOUAULT-BITAUD, M. & OEUVRARD, F. (2009) *Sociologie de l'éducation*. La découverte, coll. « Repères Sociologie »
- CALIN, D. (2002) *Les réactions psychiques à l'échec scolaire*. Psychanalyse Magazine n° 14 Octobre/Novembre.
- CALIN, D. (2014). *Les violences institutionnelles en milieu scolaire*. Rapport d'une intervention donnée lors des XIVème Rencontres du CMPP d'Orly, sur le thème Les formes contemporaines de la violence, organisées sous la direction du Dr Jean-Pierre Drapier.
- CHARLOT .B & EMIN J-C. (1997) *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Armand Colin, 410p.
- CHOQUET, M. (2001). *Suicide et adolescence : acquis épidémiologiques. La crise suicidaire. Reconnaître et prendre en charge* (conférence de consensus). Paris, John Libbey Eurotext.
- COULON, A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- CRESWELL, John W. (1998) *L'analyse par thématique*
- DEFRANCE, B. (2013) *Les sept violences que l'école inflige aux enfants et esquisse des réponses institutionnelles à ces violences*. Article cité par « à l'école du possible ».
- DEJOURS, C. (1998). *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. 1ère édition. DEJOURS, C. (2008) *Travail, usure mentale. Psychopathologie et psycho dynamique du travail*. Paris, Bayard, 4e édition.
- DEJOURS, C. (2011). *Sortir de la souffrance au travail*. Article paru dans le Monde. 21.02.2011
- DELVOLVE, N. (2010) *Stop à l'échec scolaire : l'ergonomie au secours des élèves*. De Boeck. Collection Comprendre.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. & MERLE, P. (1992) *Les lycéens*. Revue française de sociologie p110-112
- ERIKSON, E. (1994, rééd. 1998) *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Champs Flammarion Sciences.
- FREUD, A. *Le moi et les mécanismes de défense*. Ed. PUF, Paris, 1949
- FUMAT, Y. (1996) *D'un ensemble confus à un réseau de causes : Le GEASE*. Cahier pédagogique n°346, Septembre.
- GARDOU, C. (2005) *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*. Erès.
- GAULEJAC, V. (de) (2011) *Travail, les raisons de la colère*. Paris, Le Seuil.
- GIRARD, R. (1986) *Le bouc émissaire*. Le livre de poche.
- LA BORDERIE, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.

- LACOUR, M. & MELLIER, D. (2013) *La souffrance d'école, enjeux cliniques...et institutionnels des groupes de soutien au soutien*. Eres. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe. n°61 p 153 à 164
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J-B.(1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, éd. 2007 PUF – Quadrige Dicos Poche.
- LAUFER, E. (1989) *Adolescence et rupture du développement*, Ed.: PUF.
- MABILON-BONFILS, B. (2008). *Du sujet « foucaldien » au sujet postmoderne : Laïcité et déni du politique dans le système scolaire français*. Revue des sciences de l'éducation, 34, 2 : 465-484.
- MARANDA, M-F. VIVIERS, S. & DESLAURIERS, J-S. (2013) « *L'école en souffrance* » : *recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire*. Dans Nouvelle revue de psychosociologie (n° 15)
- MEIRIEU, P. (2008) *Lutter contre « l'échec scolaire » : pourquoi ? Comment ?*. Article café pédagogique.
- MERLE, P. (2005) *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Paris : PUF. – 214 p. (Éducation et formation)
- PAYET, J-P. (1998) *La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école*. Revue française de pédagogie, vol 123
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- RAPPAPORT, C. (2010). *Goût et dégoût de l'école*. ERES / La lettre de l'enfance et de l'adolescence n° 80-81 pages 31 à 38.
- REYNAUD, M. & MALAREWIEZ, J.A (1996). *La souffrance de l'homme : Une approche globale du fonctionnement psychique*. Albin Michel.
- SEMBE, N. (2003). *Autour des mots "le travail scolaire"*. Recherche et Formation, 44, 125-135.
- SIROTA, R. (1993). *Le métier d'élève*. Revue Française de Pédagogie, 104, 85-108.

Circulaires / Réformes / Décrets :

- Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 « Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation. »
- Décret n°84-689 du 17 juillet 1984 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier.
- Circulaire n°91-148 du 24 juin 1991 « Promotion de la santé des jeunes scolarisés »
- Circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 « Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves »
- Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 « Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique »
- Code de l'éducation - Version consolidée au 16 octobre 2014

Mémoires / Guides / Rapports :

- BAUDRY, P. & BLAYA, C. & CHOQUET, M. & DEBARBIEUX, E. & POMMEREAU, X. *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ?* : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville. Paris : ESF, 2000, 161 p. (Actions sociales / Confrontations)

IPDTQ - Institut de psycho dynamique du travail au Québec 2006. *Espace de réflexion, espace d'action en santé mentale au travail*. Sainte-Foy, Presses de l'université Laval.

Ministère de l'éducation Nationale : *Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées*. 2013

Ministère de l'éducation nationale, Fédération française de psychiatrie et Ministère des affaires sociales et de la santé. *Souffrance psychiques et troubles du développement chez l'enfant et l'adolescent*. Guide de repérage. À l'usage des infirmières et assistants de service social de l'éducation nationale. 2013

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Haut comité de santé publique. Rapport du groupe de travail : *La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes*. Février 2000

MORISSET, C. Mémoire, Etude professionnelle. ENSP : école nationale de la santé publique. *Repérer, dépister et prendre en charge la souffrance psychique chez les adolescents en milieu scolaire*. 2007

Recommandations pour les actions régionales et locales. *Prévention primaire du suicide des jeunes*. Sous la direction de la caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés (CNAMTS), le comité français d'éducation pour la santé (CFES) et la fédération nationale de la mutualité française (FNMF). Guide action. Décembre 2001

UNICEF – Communiqué *Adolescents en France : le grand malaise*. Publié le lundi 22 septembre 2014. Site unicef.fr

ANNEXE 1

ENTRETIEN AVEC ELEVE

Il est important pour instaurer la relation de confiance, de commencer l'échange par des questions de l'ordre du « tout venant ». Mettre à l'aise et faciliter le dialogue.

Quel âge as-tu ?

Dans quelle classe es-tu ?

As-tu des frères et sœurs ?

Depuis quand es-tu dans ce collège ?

Est ce que tu te sent bien dans ton collège ? Tu trouves qu'il y a une bonne ambiance ?

→ **Je vais te dire la situation de Charles, et tu vas me dire ensuite ce que tu en penses. Ecoute attentivement.**

Nous sommes dans un collège situé aux alentours d'une grande ville. C'est un collège assez important, d'environ 800 élèves. Les élèves viennent de milieux très variés, le taux de participation de ces élèves dans leur établissement est plutôt moyen. L'équipe pédagogique et éducative est assez stable, une bonne entente est perçue dans le service. Charles a 14 ans. Il est un élève de cet établissement depuis la 6ème. Il est issu d'une famille de classe moyenne, et il est second d'une fratrie de 3 enfants. Le papa de Charles est artisan et sa maman est agent comptable. Il est passé en 3ème, dans une classe de 29 élèves, il a des assez bons résultats mais l'appréciation globale c'est qu'il pourrait faire beaucoup mieux. Il fait parti d'un club de football, il est défenseur, dépenser son énergie sur le terrain lui fait beaucoup de bien.

Depuis la fin d'année de 4ème, Charles a commencé à changer de comportement. Il a commencé à grandir et à changer physiquement. Il se pose beaucoup de questions sur son avenir, surtout qu'il n'est pas sûr de ce qu'il veut faire. Les professeurs parlent souvent du niveau du lycée général mais s'il choisit un lycée professionnel, Charles a l'impression de devoir déjà choisir un métier. Mais il ne veut pas se préoccuper de ça maintenant. S'amuser avec les copains, profiter de la vie, et pas faire comme ses parents, c'est son objectif. Même si au fond ses amis, Enzo et Jean, sont de plus en plus énervants, et leurs remarques le blessent parfois.

Ce début d'année est difficile, avant il avait de meilleurs notes que Paul, et depuis quelques semaines ses résultats ont baissés. Selon lui les professeurs sont de plus en plus pénible et ils lui font des remarques sur son comportement alors que pour lui il ne fait rien de mal. Enfin... c'est surtout que tous le monde bavarde dans sa classe, il est pas tous seul.

Néanmoins, certains de ses copains s'inquiète pour Charles. Ils repèrent que Charles se repli de plus en plus sur lui-même, il passe de plus en plus de temps seul durant les pauses et temps du midi alors qu'avant il était plutôt « populaire » et intégré. Le matin il a du mal à se lever et il est parfois très stressé de venir à l'école. Charles pleure souvent le soir en écoutant de la musique et ça l'énerve d'être comme ça. Il pense parfois à quitter ce monde, ça lui fait peur...

- 1) As-tu connu des garçons ou des filles comme Charles ?
- 2) Est ce que tu penses que c'est normal d'être comme ça à l'âge de Charles ? Penses-tu que la plupart des jeunes ressentent cela ?
- 3) D'après toi, pourquoi Charles est en souffrance ? Pourrais-tu me dire qu'elles pourraient être les causes de tous cela ? C'est la faute à qui ? À quoi ?
- 4) Est ce que tu penses que tu pourrais faire quelques chose pour lui ?
- 5) Est ce que tu penses que les adultes pourraient l'aider ? Les personnes qui travaillent dans le collège ?
- 6) Est ce que tu penses que l'école à un rôle à jouer la dedans ? Est ce que l'école pourrait l'aider ?
- 7) Est ce que ca t'ai arrivé de ressentir ce que ressens Charles ? Pourquoi ?
- 8) Qu'est ce qui est le plus important pour toi à l'école ?
- 9) Ca sert à quoi l'école ?
- 10) Du travail scolaire ? Pour toi est ce que c'est réellement du travail ? Combien de temps passes-tu à faire tes devoirs ? Est-ce un moment stressant pour toi ? Comment t'organises-tu ?
- 10bis) Que penses-tu des notes ? Est ce que cela te stresse ? Est-ce important pour toi ? Pour ta famille ?
- 11) Est ce qu'il t'arrive, comme Charles, de te comparer aux autres et que cela te fasse de la peine ?
- 12) Est ce que parfois tu te sens stressé ? Tu as peur de venir à l'école ? Pourquoi ?
- 13) Comment qualifierais-tu l'ambiance dans ton collège ?
- 14) Charles est souvent en désaccord avec les enseignants et les adultes. Toi comment te sens-tu ? Pour quelles raisons ?
- 15) Charles trouve que c'est pas si simple parfois d'être en accord avec ses copains, c'est pas simple d'accepter ce qu'ils disent. Qu'en penses tu ?
- 16) Ce que Charles ressent, est ce que cela pourrait être la faute de l'école ou tu penses que pas du tout ?

ENTRETIEN AVEC ENSEIGNANT

Quelle matière enseignez-vous ?

Depuis quand êtes vous professeurs ?

Avez vous exercé une autre profession avant celle là ?

Depuis quand travaillez vous dans cet établissement ?

Comment qualifieriez vous le climat dans cet établissement ?

Je vais vous exposer une situation fictive, celle de Charles, écoutez bien, et je vous poserez ensuite quelques questions.

(même situation fictive que pour les élèves)

- 1) Avez vous connu des cas de ce genre que ce soit chez les filles ou chez les garçons ?
- 2) Est ce un comportement assez « normal » selon vous ? Est-il présent chez beaucoup d'élèves ?
- 3) D'après vous, la souffrance de Charles pourrait-êtré due à quoi ? À qui ?
- 4) Comment réagissez-vous pour aider Charles ?
- 5) Est ce que l'école à une part de responsabilité au comportement de Charles ? Comment pensez-vous que l'école peut y remédier ?
- 6) Selon vous, quelle est la part de l'école dans la souffrance des élèves ?
- 7) Si vous remontez au moment où vous étiez élèves, qu'est ce qui vous faisiez souffrance ?
- 8) De plus en plus d'enquêtes révèlent de la souffrance dans le monde du travail, chez les adultes travailleurs, est ce que vous pensez que nous pouvons analyser cela chez les élèves aussi ?
- 9) En effet, on parle de « travail à la maison et en classe », de « devoirs », « règles », « notation », et même de plus en plus de « burn out » chez les élèves et ce sont des termes qu'on utilise dans le monde du travail, pour vous, est ce qu'on peut dire qu'être élève c'est une métier à part entière ?
- 10) La pression des nouvelles réformes, la pression de réussite, a-t-elle une réelle influence sur la souffrance des élèves ?

(...)

ANNEXE 2

→ Entretiens retranscrits

A = Sujet

B = Chercheur

PROF 1

Professeur de langues anciennes. Ca fait 29ans, j'étais professeur de français et langues anciennes et depuis 9ans je ne fais que du latin et du grec. Au collège depuis 19ans.

B : Comment qualifies-tu le climat au collège ?

A : Je fais un distinguo entre prof et l'ambiance du collège avec les élèves. Le climat général, violent, c'est le mot qui me vient, car il y a trop d'élèves, ça cri, ça pousse, ça s'insulte. Après dans mes classes ça ne se passe pas du tout comme ça.

Moi j'ai fait que trois établissements, le premier en tant que stagiaire, puis un collège de campagne pendant 10ans, puis ici. Sachant que les élèves d'y il a 19ans ne sont pas du tout les mêmes, j'ai déjà eu un gros choc en arrivant ici. Parce qu'il y avait 2 fois plus d'élèves, ça me gêne beaucoup que je connaissent pas tous les élèves et que les élèves ne connaissent pas tous les profs. Je trouve que c'est facteur de dysfonctionnement, s'ils nous connaissaient plus ça se passerait différemment. Au niveau de l'équipe des professeurs ce n'est pas agréable, ce n'est pas un bon climat. J'apprécie beaucoup la nouvelle équipe de direction, l'ancienne nous prenait comme des moins que rien et, maintenant le climat soit plus zen, mais les prof ne s'entendent pas forcément. On ne travaille pas ensemble, il y a des oppositions de personnes, moi si tu veux je m'en sors parce que j'ai deux trois copines, je m'appuie sur elle, et j'ai perdu l'espoir de venir travailler dans une équipe.

B : Il y a un lien selon toi entre cette mauvaise ambiance et la violence des élèves ?

A : Ah... je me suis jamais posé cette question... mais non... je pense que justement ce climat violent devrait nous souder et c'est pas le cas. Chacun gère ça à sa façon et il n'y a pas de gestion collective. On a déjà eu des formations pour améliorer le climat, avec des formateurs qui sont venus, et ils nous disaient que le premier truc important c'est que les élèves soient rangés dans la cour et que les profs viennent les chercher mais ils ne le font toujours pas bien, il y a toujours ce magma d'élèves avant d'aller en classe. Ca donne la température. Les élèves

ne sont pas respectueux de l'institution, ils se mettent pas direct dans l'ambiance de cours, les professeurs ne regardent pas si les élèves suivent derrière eux, les élèves se faufilent et ils s'en préoccupent pas. Et plus le temps passe plus les élèves arrivent en retard. Pour moi il faut que les choses soient plus cadrées.

(Situation fictive)

B : Qu'est ce que tu en penses ?

A : Crise d'ado, ado en danger, à surveiller, à repérer, voilà. Je pense que c'est une souffrance d'ado, que ça peut arriver...

B : Tu en connais des Charles ?

A : Heu... exactement ce que tu écris, je peux pas te dire, mais oui j'ai certainement des Charles. Je pense à un de mes élèves de 3ème, bon je pense qu'il est populaire donc ce n'est pas exactement ça et encore que... début de 3ème un élève que je connaissais pas avant je ne sais pas s'il a changé de comportement. Mais il est pénible, bon élève, mais avec des résultats qui ne correspondent pas à ses capacités, alors est ce que ce gamin est en souffrance ? Ou en crise ? Ou fainéant ?

Pour moi il est en souffrance, une sorte de souffrance existentielle et il faut l'aider, de toute façon s'il s'isole il faut l'aider.

B : Pour toi l'école peut faire quelque chose alors ?

A : Si on repère oui. Et la grosse difficulté c'est de le repérer. Mais comment veux-tu que l'on sache ? Nous en tant que prof on va pas le savoir, sauf si cela a été repéré par d'autres... Et pour moi il y a un réel souci entre les prof et la vie scolaire. On n'est pas assez informé de situations critiques de souffrance d'enfants que vous percevez mieux que nous, et les assistants d'éducation aussi.

B : Causes de la souffrance ?

A : Le premier truc pour moi c'est le deuil, des problèmes personnels, familiaux, ou une crise existentielle, il sait pas trop ce qu'il veut faire et ça le tracasse. Un trouble personnel ou du harcèlement. Et je suis personnellement touchée par le harcèlement, je me sens concerné par le sujet car ma fille en a été victime. Et l'école ne fait pas toujours ce qu'il faut...

B : Concernant Charles, tu penses que l'école pourrait être une souffrance pour lui ?

A : Ben oui. Enfin ça dépend si la souffrance est scolaire ou personnelle, mais si la souffrance est scolaire bien évidemment c'est à l'école de mettre quelque chose en place. Mais si la

souffrance est personnelle, à part parler avec la famille, les inviter à consulter, je pense pas qu'on puisse faire grand-chose.

B : Pour toi la souffrance de Charles c'est soit une souffrance personnelle, soit du à son problème d'orientation ou d'harcèlement.

A : Non s'il se met tout seul c'est que cela doit être plus profond, si c'était personnel il aurait quand même encore des amis, alors pour moi c'est une souffrance avec les autres. Il se replie, il est isolé, il mange tout seul.... Donc c'est relationnel.

B : Tu penses qu'il existe une part de violence institutionnelle ?

A :Heu... oui.. oui... (hésitante) oui certains élèves peuvent être comme ça, peur d'être noyer dans la masse, peur de ne pas être assez écouté... il y a la souffrance de ne pas réussir scolairement.

B : Rappel de tes souffrance quand tu étais au collège ?

A : Ouais... les autres. La crise d'ado, la reconnaissance, la façon dont j'étais habillée... la crise d'ado c'est pour moi le moment de la transformation et ça débute au collège... les 6ème sont d'ailleurs poussés trop vite vers l'adolescence vu qu'ils côtoient des adolescents toute la journée... les centres d'intérêt évoluent beaucoup, le corps change, il y a un culte de la personnalité, les collèges d'aujourd'hui sont plus source de souffrance que nos collèges à nous. Il y avait pas ces trucs de populaires, les réseaux sociaux... les élèves étaient moins violents en parole, là les gros mots, les insultes c'est tout le temps. Ce qui peut générer la souffrance chez les gosses aussi c'est de voir les professeurs se faire maltraités ... Tu as des élèves qui sont insolents par rapport aux autres et il y a des élèves pour qui ça froisse. Il y a un décalage entre leur éducation et celle qu'il constate. Si un élève est insolent, la classe va suivre et va rire, et celui qui ne ressent pas les choses comme ça... Tu vois par exemple la classe de 3°1, il y a des élèves qui n'osent pas participer, qui rougissent, à cause de certains et ça met mal à l'aise les autres.

B : Pouvons nous parler d'un « métier élève » ?

A : Pas du tout. Métier collégien, métier élève ça ne se dit pas. Un métier c'est quelque chose pourquoi on a été former, c'est l'aboutissement d'année d'études, il y a un salaire... ça me choque même. Pour moi c'est très grave, on aboutit à ces nouvelles réformes. Les élèves réussissent de moins en moins bien, on constate qu'ils ont beaucoup de mal à se concentrer, qu'il ne veulent plus apprendre, et du côté des élèves on entend qu'il y a trop de travail, trop d'heure de cours... On a de plus en plus de mal à faire ce qu'on faisait avant pour des raisons qui ne sont pas interne au collège (mal à la concentration) on fait des diapos, on les fait rire,

on s'agite dans tous les sens, et le cours n'est plus quelque chose de statique. Et c'est problème c'est externe à l'école, il faut les résoudre à l'extérieur, ou les résoudre à l'école mais d'une autre façon. Mais non, on se dit que vu qu'ils ont du mal à se concentrer, on va faire des cours plus punchy, des EPI, où les élèves vont se sentir plus concernés, mais c'est de la poudre aux yeux. Et le mot « burn out » de l'élève ça me fait bondir ! Il y a trop de chose de mélangé. Un burn out professionnel c'est : Trop de travail, ou je suis harcelé, et pour l'élève qui fait une déprime cela peut être trop de choses possibles. On ne peut pas dire à l'élève qui déprime, qu'il fait un travail et la solution c'est que je vais lui en donner moins.

Un élève de collège d'aujourd'hui, il doit avoir les moyens les capacités de travailler, de se concentrer, comme ce qu'on faisait nous. Pourquoi ils l'ont plus ?

L'Ecole doit changer c'est sûr ! Mais on se pose pas les bonnes questions. Pourquoi ces élèves sont dans cet état là de violence ? De manque d'intérêt ? De souffrance ? Pourquoi et qu'est-ce qu'on peut faire ?

B : Donc pouvons-nous dire qu'il y a une violence institutionnelle selon toi, dans le sens de ces nouvelles réformes ?

A : Oui. On considère trop... je suis vraiment pour écouter la parole de l'enfant mais pas n'importe comment. Il ne faut pas poser sur le départ qui est de dire que le collège est trop dur, qu'il y a trop de matières.. mais savoir la vie du collège, comment vivre au collège, comment améliorer l'institution pour que les élèves soient en réussite... Tu vas pas me dire que les élèves qui décrochent ou qui font le bazar en cours, en quoi lui mettre dans la semaine 2h d'AP et d'EPI ça va les aider ?

Ya déjà eu les IDD... et ça a été impossible à mettre en place et ça ne plaisait pas aux élèves ! Ils faut les questionner, faire des sondages. Et mettre du sens 2h par semaine, ça va pas changer grand choses pour le reste des cours.

PROF 2

B :Quelle matière enseignes-tu ?

A :Les mathématiques

B :Depuis quand es-tu professeur dans ce collège ?

A :C'est ma deuxième année ici, avant j'ai fait plusieurs établissements. J'ai commencé, j'étais stagiaire en 2002.

B :Comment qualifierais-tu le climat au collège ?

A :Par rapport à l'année dernière ça c'est beaucoup apaisé. Par rapport à un autre des collèges du même format, où j'ai travaillé, ça me semble plus apaisé aussi. Mais j'ai pas encore beaucoup de recul...

Dans un autre collège plus rural ce n'était pas les mêmes problématiques.

(Situation fictive)

B :Qu'en penses-tu ?

A :C'est pas très drôle... Ce que tu décris au début c'est assez courant, cela peut être des élèves que j'ai croisé.. heu.. la fin est un peu radical je trouve mais ça doit exister. Je pense que ça ne doit pas être simple pour eux effectivement, la fin du collège, ça doit être angoissant.

B :Qu'est ce qui est angoissant ?

A :Ben de quitter le collège, c'est à dire qu'il y a des choix à faire, et choisir c'est renoncer. Cela demande des efforts et souvent je dis aux élèves engagez-vous, enfin engagez vous dans votre travail. Car certains élèves par peur de rater parce qu'il ont atteint leurs limites ou croient avoir atteint leurs limites par peur de s'engager préfèrent se dire je n'y arrive pas parce que j'ai rien fait. C'est plus facile à assumer. Et du coup, voilà, on sent que, j'aurais envie de lui dire, donne toi à fond et après on verra bien, c'est un investissement. Mais beaucoup d'élèves ne prennent pas le risque de rater. Accepter l'échec, surtout pour des élèves pour qui ça à toujours bien marché.

B :Tu connais des élèves comme Charles ?

A :Heu... ben... non. Enfin pas... l'année dernière j'avais un élève, enfin il y a un élève qui a fait une tentative de suicide, qui était en souffrance pour plein de raisons. C'était pas tant le collège que ce qui se passait à la maison. Il allait pas bien, il était en surcharge pondéral, qui... pas bête du tout mais pas du tout dans le travail scolaire, il se sentait mal dans la classe, il avait des problème avec son père, avec ses frères et sœurs, enfin situation familiale très très compliquée. Et ce qui fait qu'il a dit... alors est-il vraiment passé l'acte ? Je ne sais pas.

C'est la maman qui nous l'a dit lorsque nous l'avons convoquée pour trouver des solutions.

B :Tu penses que l'école pourrait être la cause parfois de certaines souffrances ?

A :Ben oui bien sûr. Quand il y a du harcèlement, quand il y a des élèves qui n'en peuvent plus de venir au collège parce qu'ils savent qu'il vont se faire embêter, on va les bousculer.. ; enfin la répétition perpétuelle d'agression peut devenir insupportable, et puis ils mettent beaucoup de leur vie dans le collège. Enfin moi qui ait été animatrice en camps , les élèves

mettent du temps avant de passer à autre chose, parler d'autre chose que leurs profs... et nous les prof on est pareil d'ailleurs. Donc le lieu de l'école est important.

Après est ce que le collège pourrait provoquer le passage à l'acte, je pense que s'il y a un soutien de la famille derrière.. il y a des gens derrière, il va signalé... après il y en a qui n'ont pas d'écoute à la maison...

B :Alors pour toi à l'Ecole c'est surtout la relation aux autres qui peut poser problème ?

A :Oh oui. Moi je ne crois pas que ce qui se passe en cours.. ; enfin je pense pas qu'il y ait des profs qui soit exigeants ou durs au point que ça mette un élève dans cette situation. Après ce sont des choses qui s'ajoutent... mais heu oui... le lien social.

B :Pour Charles tu imagines quel genre de causes alors ?

A :Sur pourquoi il se sent mal ?

B :Oui par exemple

A :Ben heu... tu dis pas grand-chose... Pour moi ce qui me marque c'est qu'il ne sait pas trop où il veut aller, il sait peut être pas comment s'y prendre. Il y en a qui savent où chercher, où trouver des réponses et d'autres non. Qui sont pas prêt à aller vers les réponses aussi...

Après il peut y avoir eu une histoire amoureuse... Ses parents qui vont pas bien... le chômage dans la famille, un problème de santé. Après il a du mal à se lever... il donne peut être pas assez de sens à tout ça. Quand on n'a pas de sens à venir au collège.

B :Tu penses que l'Ecole peut agir dessus ?

A :(...) Oui je pense.. Ouais. Je suis une optimiste (sourires).

Je pense que parler, enfin ce que vous faites les CPE, ça sort, ils se mettent à pleurer, ils lâchent tout et on peut ensuite travailler sur ce qui se passe. Ils se sentent en confiance et ils sont prêt à dire des choses.

Au sein de la classe non. Si il y a un problème avec le prof oui on peut envisager mais c'est bien qu'il y a autre chose derrière. Tu vois pour l'élève que j'avais l'année dernière il y a avait trop de chose, c'était trop compliqué mais la CPE a fait le relais, on fait tout pour que l'élève reste accroché.. puis il faut du temps aussi... Les paroles qu'on dit là ça ne sert peut être que pour un an ou dans deux ans...

B :Te rappelles-tu tes années collège toi ?

A :Oula mais moi j'étais (rires) je m'éclatais au collège. C'était vachement bien. J'avais de super copains copines, on travaillait, moi j'avais de bons résultats donc bon... j'ai du avoir deux trois mauvaises notes pour me rabaisser le caquet. Je voyais mes copines qui pleuraient parce qu'elles n' avaient qu'un 13 ou un 14, ça, ça m'énervait un peu... Tu vois il y a aussi des

élèves comme ça qui se mettent une pression... mais après moi j'étais d'humeur joyeuse, je profitais de ce qu'il y avait à apprendre, je profitais.

Ca a été dur justement après, surtout au lycée. J'étais encore sur le « tout est beau » et les lycéens avaient des préoccupations que j'avais pas. S'occuper des garçons je trouvais ça niais... Peut être j'étais pas prête à ça, j'avais pas pu créer la confiance, je me retrouvais pas. Puis par rapport à l'orientation scolaire on ne se posait pas tant de questions qu'aujourd'hui. Moi j'avais des bons résultats alors j'allais en général et voilà, on se pose pas la question.

D'ailleurs on en a reparlé il y a pas longtemps avec mes parents que cela m'aurait peut être plu une filière techno mais on s'est pas posé la question. La voie professionnelle est plus valorisée et cela

mène à un BAC maintenant.

B :Quand tu parlais des jeunes filles qui se mettaient la pression, c'était quel genre selon toi de pression ?

A :Une pression qui venait d'elles. Pour avoir de bons résultats. Moi par exemple qui me manquait 2 ou 3 points pour avoir le brevet j'ai pas bossé mon histoire géo. Et mes copines qui l'avait déjà, bossaient bossaient et bossaient encore (sourires) mais très bien ! Mais après ce que je veux dire c'est que moi j'étais pas dans la compèt. J'ai commencé à faire la guitare au collègue et là j'ai trouvé un moyen d'expression, je sais pas s'il y a une cause à effet, mais moi clairement, le fait de dire je veux faire de la guitare et de rencontrer un autre monde, car ma famille n'est pas artiste, c'était une ouverture sur autre chose. Il n'y avait pas que les maths ou les notes.

B :Que penses-tu du métier élève ?

A :Alors ça... moi j'utilise ça... Mais ça peut mettre un peu de pression... c'est vrai que je n'ai jamais pensé à ça... En fait, c'est ce qu'on attend d'eux, après je dis métier , enfin c'est pour dire que j'attend d'un élève qu'il fasse le travail qui lui est demandé mais c'est avant tout un adolescent. C'est pas un ouvrier... Ca ne cache pas ce qu'il est. C'est un adolescent qui travaille... enfin je m'embrouille... Ou son rôle d'élève... je me suis jamais posé la question...

B :Qu'est ce qui te gêne dans le fait de dire métier ?

A :Ben c'est enfermant, très enfermant... il faut leur laisser le temps de passer leur adolescence. C'est comme ci « Oh ça y est il ont déjà le » .. enfin c'est comme ci le fait d'avoir un métier on a le couteau sous la gorge (sourires) mais ça veut dire que ça referme, les adolescent ont un champ de possible large. Leur rôle d'élève qui serait de prendre les conseils

qu'on leurs donne, de gagner en autonomie, au-delà des maths, de les faire grandir et qu'ils deviennent citoyen. Ca, ça me parle. Savoir argumenter, s'exprimer clairement. Et on le fait à travers les maths. Un moyen d'ouvrir son esprit et il ont besoin d'apprendre à communiquer... quand on voit les soucis parfois entre eux, c'est important.

B :Tu penses quoi des rythmes scolaire ?

A :Je pense qu'ils ont un gros rythme mais ce n'est pas à cause que de l'école. Après les classe trop nombreuses fait que nous, nous sommes moins présent pour eux... Après il se construisent aussi avec les autres... Après le 8h -17h est ce que c'est trop dur pour eux ? Ca dépend de leur hygiène de vie... est ce qu'ils se couchent pas trop tard ?

Si je peux revenir à moi quand j'y étais, il fallait pas que je me couche tard sinon j'étais fatiguée, irritable, et on n'avait pas autant de sollicitation visuel qu'ils ont avec leurs ipod, téléphones, leurs machins... Mais faut pas lâcher.

B :En fait mon travail s'oriente sur la souffrance de l'élève à travers son métier d'élève, et la souffrance que nous pouvons retrouver chez l'adulte, le travailleur...

A :Oh je pense que ce n'est pas la même. Ils ont pas la même... ils peuvent pas la percevoir de la même façon qu'un adulte... enfin je sais pas... ouais la pression... enfin j'ai quand même l'impression que la pression vers plus de leurs pairs que de leurs profs, réussir à s'intégrer. Ce qui est différent dans le monde du travail avec la pression de la hiérarchie.

PROF 3

A : J'enseigne l'SVT, les sciences et la vie de la terre, depuis 2011. J'ai fait un remplacement en mathématique sur une durée de 5 semaines une fois.

Je suis au collège depuis cette année. Je suis contractuel et je passe le concours en interne. Je l'ai passé en externe deux trois fois, je suis allé aux oraux mais les oraux, à chaque fois je les loupais d'un demi point.

→ Difficile de parler du climat du collège car très peu présent dans les murs.

(Situation fictive, au début le professeurs fait des mimiques qui semblent dire « normal », il hausse les épaules, fait des sourires, jusqu'à la dernière phrase qui semble le surprendre.)

hum... heuuu... ouf... ça va être dur...

Ben c'est une situation banale, qu'on peut observer chez n'importe quel gamin, surtout en SVT, tous les comportements que tu as décrit on en parle. Donc oui c'est une situation qui me parle premièrement. Puis, c'est une situation où il faut faire gaffe, et j'essaye d'y faire gaffe parce que ça peut finir comme tu dis... enfin très mal. Parce que ces gamins là, à cet âge là, ils sont très fragiles, ils ont besoin d'avantage de soutien. Je peux identifier ce Charles à quelques élèves ça c'est sur. Ici peut être pas, parce que je suis présent 3h/semaines, mais dans mon autre collègue j'en vois certains qui sont isolés, qui ont des comportements d'isolement, et on sent en classe quand un gamin à du mal à s'intégrer au groupe. Par exemple, quand on change les groupes ils aiment pas ça, ils ont leurs petites routines etc. « oh moi je préfère faire mon TP avec un tel ou un tel » « oui mais moi je préfère que tu le fasses avec lui pour essayer de l'intégrer »...

On le ressent en classe quand il y a des tension entre les élèves , on sent quand ils s'aiment pas trop et ça on essaie en SVT plutôt en 3ème mais aussi en 4ème quand on travaille sur la reproduction heu... et sur le développement de l'organisme on essaie de mettre en place des petites perches « vous êtes pas tout seul, on est là, là pour vous aider etc. il faut pas vous isoler etc. mais heu... il y en a qu'en même qu'il faut aller un peu les chercher, tu es sur que ça va ? Tiens j'ai remarqué aujourd'hui que tu es un petit peu plus triste que d'habitude etc. et pour moi ça fait partie de mon métier, faire du social, de la surveillance pour que tout aille bien.

B : Selon toi, la première cause de ce changement, de cette souffrance, chez Charles serait due à quoi ?

A : Ben là on ne sait pas ce qui se passe dans la famille, donc on sait pas ce qui se passe chez lui, bon son père est artisan doit faire des heures à rallonges, il est pas souvent à la maison ... il est peut être seul à la maison, il fait peut-être ses devoirs tout seul, bon tu parles d'une fratrie mais ses frères s'en désintéressent peut être, pas assez de soutien, et du coup il va commencer à s'enfermer et il va transformer cette situation qu'il avait avec ses copains de confiance, il va peut être se dire, ben non là je peux plus parler à ces gens là car ils ne me comprennent pas forcément. Je peux pas parler chez moi parce que ma mère et mon père vont pas me comprendre, je suis un ado, donc heu... ben qu'est ce que je fais ? A qui je peux parler ? Ben du coup à personne donc je vais essayer de plutôt me faire le plus timide possible ou le plus petit possible pour ne pas qu'on me remarque.

L'éducation doit se faire à l'école et dans la famille, et sensibiliser les parents... enfin c'est pas notre métier je pense mais en tout cas leur placer deux trois petits mots de temps en temps en réunion parents prof, je m'y autorise... par exemple il y a des parents qui me disent « je ne peux pas vérifier si l'exercice est bon ou pas » et moi je leur demande pas ça, je vous demande de vérifier s'il est fait ».. c'est moi qui corrige... et beaucoup de parents ne le comprennent pas.. c'est vous qui éduquez et nous en complément... Nous on instruit plus qu'on éduque d'ailleurs. Donc oui je pense qu'il peut y avoir un petit souci familial derrière mais après à approfondir... et il faut surtout agir vite là, parce que les derniers mots de ton récit sont quand même assez durs... Je m'y attendais pas, sincèrement je m'y attendais pas. Quand on voit le début qui est très fleur rose on se dit putain la fin... c'est dur.. Mais c'est vrai que cela peut aller très vite. Ça me surprend un petit peu mais en réfléchissant tu te dis ... oui dans la vie de tous les jours il y en a des enfants comme ça. Après il y a une chose aussi à laquelle j'ai pensé, c'est quand tu dis qu'il se fait souvent reproché des petits trucs par ses camarades là ça peut partir sur le harcèlement et en ce moment on est en plein dedans. Je sais que nous, nous avons fait une sensibilisation, il y a eu deux cas de tentative de suicide donc ils ont voulu mettre le point sur la table en mettant ces petites animations. On a fait ça un lundi matin et le lundi midi on a eu deux ou trois élèves qui sont venus se plaindre de harcèlement, ils n'en avaient pas conscience et ils étaient effondrés, donc tout de suite on a mis les choses au point. Là c'est rassurant, au moins ce truc là a servi à quelque chose. Et ce qui est important c'est que c'est tout le monde, pas seulement un prof peut, faire quelque chose en commun sur le thème de la reproduction, le changement du corps, en 4ème il y a pleins de choses qu'on peut faire, des travaux communs, qui montrent aussi que les professeurs sont là, qu'ils sont soudés, qu'ils ont le même discours, et qui peuvent nous aider quoi.

B :Tu fais le lien entre changement du corps et harcèlement ?

A :Ah oui oui parce que c'est là où la chimie du cerveau change en fait et c'est là où les gamins « ben ah tu as mis du rose aujourd'hui, ben ça va tu n'es plus une gamine, tu peux mettre autre chose que du rose». Ça je l'entends souvent en classe, enfin... pas en classe mais sur la cour. Tu entends plein de choses.

B :Pour toi il y a un changement dans le cerveau alors ?

A :Oui oui. Il n'y a pas que le changement physique mais aussi hormonaux, une autre façon de penser, qui n'a jamais dit « tu me fais chier » à l'adolescence ? Il y a quelque chose qui se passe.

B :Tu penses que l'Ecole peut agir face à cela ?

A :(silence) ... je sais pas. Moi j'ai envie, en tout cas, dans ce genre de situation de faire quelque chose. Je ne peux pas laisser le gamin là tout seul, mais il faut que le gamin est envie aussi... Sinon je ne peux rien faire, je suis démuné. Et c'est là où l'Ecole, je pense qu'elle a ses limites. On n'a pas les moyens de le faire.

B : Penses-tu que l'Ecole peut-être la cause de tout cela ?

A : Bien sur. Le stress qu'on peut donner aux gamins toute la journée, la surcharge de travail etc, c'est énorme. Les enfants, enfin après si on compare avec d'autres pays, les enfants français arrivent à 8h ils repartent à 17h le soir et ils font que ça toute la journée. Trouve un métier où tu fais ça toute la journée, tu écris, tu rabâches, tu rabâches, en ayant 10min de pause la matin 1h pour manger et le passage au self... enfin quel mode de vie c'est ? C'est pas possible. L'Ecole c'est un stress, il y en a d'autres, dans d'autres pays qui sont moins stressante que la notre.

Y'a des réformes à faire, pas celles qui sont faites en ce moment, mais voilà, ceux qui disent qu'il n'y a rien à faire et qui faut laisser comme ça je dis non. Ceux qui disent qu'il faut changer je suis d'accord mais pas comme ça. Il faut être plus réaliste. Plus en adéquation avec ce qu'il y a en ce moment.

L'enseignant c'est son métier, il doit s'adapter, l'enfant lui il subit. Il faut agir pour l'enfant et pas pour autre chose.

L'effectif dans les classes c'est du grand n'importe quoi aussi. Comme les élèves de 6ème que j'ai en AP, je les ai en classe entière. Ils sont 27... mais en AP comment veux-tu faire ?

B : Est-ce que tu te rappelles de ce qui te faisais souffrance à l'Ecole ?

A : Pour moi c'était une Ecole complètement différente. C'était totalement autre chose. Pour moi il y a avait du respect, ton professeur te disait quelque chose et ben tu te taisais quoi. Et « oui j'ai fait une bêtise monsieur, pardon » maintenant il va dire « ouais jm'en fou ». Il y a un rapport à l'adulte qui n'est pas du tout le même. Après mes années de collège je les ai vécues... j'étais un peu réservé mais je les ai bien vécues, j'avais une certaine confiance je pense à mes professeurs. Bon après, ma situation familiale fait que j'ai très vite pris de la maturité car mon père est parti, maman s'est retrouvée seule à la maison alors j'ai du m'occuper de mes 3 frères en bas âge et ça m'a fait grandir. Et mon adolescence ben... j'en ai pas vraiment eu. J'ai jamais vécu le collège comme un lieu où j'allais par obligation. Fallait que je le fasse. Je voulais faire des études longue alors je m'y suis préparé. C'était la case par lequel il fallait passer.

B : Que penses-tu du métier d'élève ?

A :Il faut éviter de faire trop vite grandir ces enfants. Les laisser à leur rythme, il faut une pédagogie, et c'est là où en ce moment ça pêche. Leur parler donc de métier, non.

Ca me gêne un petit peu... je préfère parler d'apprenants. Pas de salariés car tout travail mérite salaire et beaucoup d'élèves le pensent d'ailleurs « vous êtes payés et pas nous ». Mais métier non.

Il faut les habituer au monde du travail d'accord mais pas au collègue.

D'ailleurs j'y pense maintenant, les stages en 3ème, 3 jours ridicules. Enfin une semaine ça serait le minimum mais s'il fallait faire quelque chose c'est sur la durée. Pendant un mois, un jeudi par mois. Enfin il y a un truc à changer. Moi je me rappelle, j'ai fait un stage avec un fleuriste pendant une semaine, j'étais content, ça m'a sorti du cadre, et une semaine ça m'a paru court. Mais c'est là que l'élève prend connaissance du monde du travail, mais pas pendant les heures de cours. Les heures de cours, c'est réservé à l'élève pour qu'il se construise une éducation et se socialise. Parce que pour moi le collègue c'est une mini société, il y a des règles, des chefs qui dictent les règles et il faut respecter , une mini république.

ELEVE 1

14 ans / dans ce collège depuis la 6ème.

B :Comment te sens-tu au collège ?

A :Bien

B : Ca veut dire quoi Bien ?

A :Ben... y a pas d'embrouilles... pas de choses... tout est bien ...

B :Pas d'embrouilles ? Tu parles de quoi ?

A :Pas beaucoup de bagarres. C'est le début de l'année alors c'est calme.

B :Pour toi un collège qui est bien c'est qu'il y a pas beaucoup de bagarres ?

A :Oui

B :Sinon qu'est ce que tu penses du collège ?

A :Ben il faut bien y aller... 'est un peu énervant mais tu es obligé, c'est la loi et tout le monde t'oblige.

B :Pourquoi c'est énervant ?

A :Tu t'ennuies en cours et y a rien d'intéressant.

B :Il y a aucuns cours qui t'intéressent ?

A :Ben non parce qu'on répète, on répète et on répète .On met un mois et demi pour faire quelque chose, on fait toujours la même chose et on change après un mois et demi. Par exemple premier trimestre on a fait que le théorème de Pitagore... C'est toujours la même chose.

B :Mais tu te trouves assez bon en cours ?

A :Quand je m'ennuie non.

B :Mais ça veut dire quoi ?

A :J'arrive pas à me concentrer.

B :C'est à dire ?

A :Il n'y a pas assez de choix pour moi. Pas assez de nouveautés dans les différentes matières. Au lieu de faire un mois et demi de la même chose on pourrait faire deux semaines et ceux qui ont du retard ils font des exercices, demandent au prof....

(Situation fictive)

A: ah oui il est dépressif.

B :C'est à dire ?

A :Il y a plein de choses dans sa vie qui fait qu'il n'est pas content et au bout d'un moment vu qu'il garde tout en lui même et qu'il ne dit rien aux autres il ne peut plus supporter et puis après il faut choisir, soit il résiste, soit il part. Alors...

Pour moi dépressif c'est quelqu'un qui garde tout le temps en lui. Et où il est obligé de faire un choix.

B :Partir ou ?

A :Ben rester en vie ou mourir en gros.

B :Plein de choses dans sa vie, tu pourrais me dire lesquelles ?

A :La seule chose c'est que ses copains ne viennent pas à lui, c'est le seul truc qui me vient. Que quand tu vois un de tes copains seul, il faut un peu le forcer pour parler avec lui. Il va se replié sur lui même sinon est devenir dépressif.

B :Pour toi la première cause de sa souffrance c'est ses copains alors ?

A :Oui. Ils jugent mais ne vont pas plus loin...

B :Tu vois d'autres causes ?

A :Heu... ça c'est la principale, sinon... non je vois pas.

B :Connais-tu des élèves comme Charles ?

A :Heu.. non parce que j'en connais pas qui soit tout seul... qui parle avec personne, qui reste seul dans son coin...

B : Ca t'arrive d'être comme Charles ?

A : Souvent le matin, quand j'ai pas envie d'aller à un cours que j'aime pas comme le sport ou le latin où tu ne vois pas d'utilité... ça m'intéresse pas.

B :Qu'est ce qu'on peut faire pour Charles ?

A :On pourrais parler avec lui... mais pas ses parents. C'est pas pour être méchant mais on dirait que les adolescent on moins en moins envie de parler avec ses parents, ça c'est normal, mais si ses parents viennent lui parler lui il va être encore plus stressé. Alors c'est plus à ses copains de venir, il pourra plus s'ouvrir que si c'était ses parents.

B :Les parents c'est stressant ?

A :Non, mais pour un garçons comme Charles oui. Parce que généralement quand tu es dépressif tu n'es jamais content de toi-même, tu n'arrives pas a te supporter, donc si tes parents te disent « pourquoi ça va pas » machin au bout d'un moment t'arrive pas. C'est plus stressant quoi. Tu penses que tes parents ont tort et tes copains ont raison. Quand tu es normal, enfin moi je pense que tout le monde a raison.

Il faudrait dire à ses camarades d'aller vers lui, de le bouger un peu, s'il veut pas sortir... de le forcer un peu sinon il va se replié sur lui même alors qu'il faut s'ouvrir.

B :Le collègue pourrait aider ?

A :Heu oui mais il faudrait qu'une personne. Par exemple la CPE, qui est je pense la plus compétente pour les cas de dépression. C'est la meilleure a voir car elle gère mieux le cas que les autres. Pour parler, faire plusieurs séances, le voir plusieurs fois...

B :Est ce que le collègue a une cause dans cette souffrance ?

A :Non je pense pas.

B :Que penses-tu de cette baisse des résultats?

A :C'est surement qu'il stress, il faudrait voir s'il se fait pas martyrisé ou des élèves qui le chari trop.. si personne le fait ... voir s'il préfère être seul... les plus fréquent cas c'est quand tu n'as pas confiance en toi, et tu essaies toujours de faire plus, mais quand tu vois que tes notes baisses tu n'es plus concentré.... tu penses que tu essaies et tu n'essaies pas...

B :Charles il allait bien, et en 3ème ça va moins bien. Qu'est ce que tu en penses ?

A :Ben il grandit, son corps change ... Moi j'ai changé en 6ème alors j'ai l'habitude... Il a eu peur du regard des autres et comme il parlait pas aux autres et que les autres ne le cherchaient pas à lui parler il a commencé à être dépressif.

La principale cause c'est qu'il a grandi, qu'il n'avait plus confiance en son corps et comme il ne parle pas aux autres il est rester tout seul...

B :Et concernant son projet futur tu penses que cela peut jouer ?

A :Non, il peut... enfin si ça peut jouer mais pas tellement. C'est vrai que c'est un peu contraignant quand tu n'as pas de projet, quand tu vois que tout le monde « oh je veux faire ça plus tard » et que tu vois que toi tu te dis « je fais rien » donc je cherche et je trouve pas... mais il faut continuer à chercher ! Sinon c'est la marche arrière que tu fais.

B :Tu sais ce que tu veux faire toi ?

A :Non (sourires) c'est pour ça que j'avance. Je cherche toujours. J'ai toute une vie pour chercher.

B :Tu parlais de l'adolescence de Charles. Peux-tu me parler de la tienne ?

A :Moi je l'ai vécu en 6ème alors bon ... c'était là, la période où j'étais le plus... enfaite à chaque fois que quelqu'un me disait quelque chose je répondais de manière agressive. J'aimais pas que quelqu'un parle sur moi. Mais après c'est passer. Ton corps change alors tu as peur du regard des autres, et quand quelqu'un te parle tu as l'impression qu'il t'agresse mais enfaite pas du tout ... Moi j'ai eu la moustache alors ça faisait bizarre mais après tu t'habitues.

B :Ce qui cause la souffrance alors pour toi c'est les changements physique et les camarades ?

A :Oui, le manque de soutien de tes camarades.

B : As-tu déjà entendu parler du métier d'élève, l'élève comme un travailleur, qu'en penses-tu ?

A :Oui pour moi c'est un peu pareil, car plus tard dans ta vie c'est les mêmes heures de travail alors c'est comme un entraînement pour plus tard. On est obligé mais je suis plutôt content enfaite, parce que si j'ai un travail qui commence à 8h je fini à 12h je reprend à 13h et je fini à 17h ça sera comme les cours. Au moins je dirai j'ai déjà fait ça. Et on a les weekends pour récupérer.

B :On peut dire que tu aimes l'école alors ?

A :Heu... j'aime bien l'école mais ce que j'aime pas c'est que c'est trop répétitif... long de faire toujours la même choses... attendre les élèves qui suivent pas, c'est pas méchant, et y a pas que moi, mais les soutenir eux et que les autres avancent... plus tu apprends vite plus tu apprends pleins de choses.

B : Tu sembles avoir peur de l'ennuie.

A : Oui je m'ennuie beaucoup, c'est ça le problème. Le seul truc positif c'est la récré.

Etre délégué ça me permet de faire autre chose aussi. Et les devoirs c'est ennuyant aussi...

B : Que penses-tu de la situation de Charles ?

A : C'est normal, c'est la vie, tout le monde a un jour est dépressif, ça arrive à tout le monde. Et il faut qui relève cette épreuve. C'est habituel en 3ème de ressentir ça. Mais il faut pas qu'il dise que « j'en ai marre de vivre comme ça ». Il faut quand même aller vers lui à ce moment là. La dépression pour moi c'est un traumatisme, c'est les psychologue qui s'en occupe. Ca peut être la perte de parents proches... amis... tu grandit trop vite, tu n'as pas l'habitude, les autres te rejettent... c'est un traumatisme. C'est traumatisant de grandir mais moi j'ai l'habitude, je prend 12cm par an, j'ai toujours était plus grand que ma classe. Le plus gênant c'est la barbe parce que les autres te charrient au début et pour quelqu'un qui est fragile ca peut faire souffrir.

B : Tu sais sur quoi s'oriente mon travail ?

A : Le mal-être des élèves.

B : Oui, et je voulais savoir si le collège pourrait être parfois la cause d'une souffrance comme par exemple les classes de 29, 800 élèves dans l'établissement, la pression, les rythmes....

A : 12 ou 29 élèves, s'il grandit, change et que ses amis ne vont pas le voir il sera quand même dépressif. Pour moi je vais au collège pour apprendre des choses et le collège c'est pour avoir des connaissance.

B : Et tu penses pas qu'être bien et épanouie c'est en lien avec la réussite et pouvoir apprendre ?

A : Heu... si. parce qu'il faut pouvoir être bien pour apprendre.

Il faut pas être stressé... Il faut avoir la tête vide , pour pouvoir tout prendre et qu'il y a rien qui bloque.

ELEVE 2

B : Tu es en quel classe ?

A : 3ème 5 ULIS

B : Tu as quel âge ?

A : 14 ans et je fais 15 ans le 16 novembre

B : Tu es au collège depuis quand ?

A : Depuis la 6ème. Avant j'étais dans une CLIS à l'école, c'est l'équivalent de l'ULIS.

B : Tu as retrouvé des amis au collège alors ?

A : Oui, Théo, celui que vous avez vu toute à l'heure.

B :Tu passes beaucoup de temps en classe ?

A :Oui. Je suis le Lundi à 16h05 en arts plastiques et je fais de l'SVT aussi.

B :Qu'est ce que tu penses du collège ?

A :Ben c'est bien. Il se passe plein de choses, il propose plein de choses, par exemple le foyer, le CDI...

C'est cool. Moi je tutoie tout le monde ici. Le collège est bien, agréable et joli.

(Situation fictive)

B :Alors qu'en penses-tu ?

A :Elle est un peu bizarre...

B :Comment ça un peu bizarre ?

A :Quand il dit que en 6ème puis après en 3ème il commençait à perdre le niveau, il ne sait pas trop quoi faire... il est perdu.

B : C'est bizarre d'être perdu ?

A :Ben oui....

B :Et qu'est ce qui te surprend dans cette histoire ?

A :Ben je sais pas... elle est bien, elle parle d'un collégien qui a changé de classe, qui a grandi dans le temps et qui a commencé à changer, et après son comportement change en 3ème, il comprend pas

pourquoi, il se met à bavarder... Ca veut dire qu'il s'entend pas parler.

B :Il s'entend pas parler ?

A :...

B :Pourquoi elle est « bien » cette histoire ?

A :On voit sa vie qui change. Il a pas les mêmes camarades et il commence à avoir des difficultés...

B :Tu pourrais me dire des causes selon toi à ce changement ?

A :Il peut avoir un problème dans la multiplication alors il est bloqué et il travaille pas alors les professeurs mettent des mots dans son carnet...

B :Tu penses qu'il pourrait y avoir autre chose ?

A :Oui, il est perdu, il n'a pas les mêmes copains, il est agressif... envers ses autres camarades parce qu'il aime être tout seul apparemment. Sa vie au collège a changé. On monte de niveau alors c'est plus dur.

B :Tu connais des élèves comme Charles ?

A :Oui par exemple Théo il était comme ça avant. Un peu compliqué au début parce qu'il travaillait pas en classe et maintenant ça change.

B :Si tu avais un élève comme Charles, qui ne va pas bien, qu'est ce que tu ferais ?

A :J'irais le voir, lui parler. Il faut pas être rejeté mais s'il ne veut pas te parler il faut aussi le laisser tranquille.

B :Tu penses que le collègue pourrait l'aider ?

A :Ben oui. Voir l'assistant social, ou quelqu'un de l'équipe d'éducation, la conseillère d'orientation aussi vu qu'il est peur, il peut en discuter, faire le point et puis normalement tout va mieux.

B :Et tu penses que le collègue pourrait être une cause de son mal-être ?

A :Ben oui un peu... il peut avoir peur du collègue.

B :Pourquoi peur ?

A :Il peut être inquiet, il ne connaît pas les autres gens, les élèves du collège et tout...

Les autres le laisse tomber alors c'est pour ça qu'il est perdu, il pleure...

B :Est ce que ça t'arrive parfois d'être comme Charles ?

A :Oui je préfère rester dans mon lit. Mais il faut quand même le faire si on veut avoir du travail. Mais c'est pas trop compliqué, parfois je me lève à 8h parfois à 9h.

B :Donc tu viens à l'école pour avoir un travail ?

A :Oui, moi j'aimerais être dans la vente. Charles s'il est perdu c'est aussi parce qu'il ne sait pas alors il faut qu'il aille voir la COP.

B :Tu as l'air de bien connaître le collège, ça te plairait pas d'y travailler par exemple ?

A :Ah non... je péterais un câble, les surveillants ils courent toujours partout parce qu'il y en a qui fume en plus.

B :Ca joue sur la bonne ou mauvaise ambiance alors ?

A :Oui. Moi je parle beaucoup avec les surveillants, je les connais bien. Je suis toujours fourré avec eux.

B :Et dans la classe ULIS ?

A :Ca se passe super bien. On est dans une petite classe, on est 12.

B :Et la notation ?

A :On en a pas, on a des codes couleurs alors c'est cool. Mais j'ai eu un 19 en arts plastiques et un 15 aussi par contre en SVT je suis pas noté parce que c'est trop dur... j'ai pas une assez bonne mémoire pour les noms et tout... et je sais pas encore bien bien écrire.

B :Tu as dit ces notes à tes parents ?

A :Oui ils sont très contents. Mais je leur ai pas donné les codes elyco, j'aime bien que ce soit moi qui leur montre mes résultats et mon travail.

ELEVE 3

B :Quel âge as-tu ?

A :14 ans

B :Tu es en 3ème ?

A :Oui en 3ème 1.

B :Tu es au collège depuis la 6ème ?

A :Oui

B :Et que pourrais-tu me dire de ton collègue ?

A :Ben c'est bien. Ca propose le foyer, le CDI ben après ils sont sympas les professeurs.

B :Tu trouves qu'ils sont sympa ?

A :(sourires) enfin ça dépend lesquels.

B :Donc l'ambiance ici ?

A :Oui ca va, c'est bien. (je la sens gênée)

B :Tu as envie de me dire quelque chose ?

A :(sourire) non ca va. Moi tant qu'il n'y a pas d'histoire ça va.

B :Des histoires entre qui ?

A :Ben entre élèves.

B :Tu penses à quelque chose en particulier ?

A :Ah non moi j'ai pas eu de conflit mais c'est les autres quand ils se battent et tout.. et pour rien surtout.

(Situation fictive)

B :Qu'est ce que tu en penses ?

A :Ben c'est un peu bizarre

B :C'est à dire bizarre ?

A :Ben c'est pas que c'est bizarre mais ... Ca m'étonne pas trop qu'il ne sache pas trop ce qui veut faire, qu'il se replie sur lui même, qu'il ne parle plus trop à ses amis, mais qu'il veut se suicider c'est bizarre.

B :C'est étonnant ?

A :C'est peut être normal, mais je comprends pas pourquoi à cause des profs et des notes il est comme ça en fait.

B :Tu ne comprends pas pourquoi il pourrait être en mal-être ?

A :Ben... peut être parce qu'il est stressé...

B : De quel stress tu parles ?

A :Ben il ne sais pas ce qu'il va faire, pas parce qu'il a de moins en moins d'amis, c'est qu'il change, enfin... si en fait. Et aussi les professeurs ils lui font des remarques. Enfin... peut être il a envie de bien faire et il se stresse tout seul.. peut être il veut avoir des meilleurs notes pour aller en lycée général, peut être il veut mieux se comporter pour que les prof arrêtent de lui faire des remarques ou truc comme ça, et il se stress tout seul.

B :Pour toi c'est lui qui se met une sorte de pression ? Il n'y a que lui qui peut le faire ?

A :Non ses amis aussi peuvent lui mettre la pression. Enfin la pression gentiment « essaye de t'améliorer... » Tu dois choisir en 3ème ce que tu dois faire en plus.

B :C'est stressant pour toi le faire de choisir ?

A :Oui... on a peur de faire le mauvais choix, que tu arrives, que tu choisisses ton métier et que ça te plait pas... après il faut tout recommencer.

B :En 3ème on choisit un métier ?

A :Ben si on fait le pro oui... et pour la seconde avec le Bac... Et le brevet c'est stressant. Enfin je stresse pas maintenant mais il faut voir tout ce qu'il y a avant...le stage et ensuite l'histoire des arts et les épreuves écrites.. et après tu peux te dire que peut être tu vas pas le réussir. Parce que si tu n'as pas ton brevet après c'est plus difficile.

B :Tu veux le réussir pour qui ?

A :En fait déjà pour l'avenir c'est mieux, mais en vrai de vrai c'est parce que nos parents nous disent « oui il faut que tu l'aie ».

B :Les parents peuvent aussi être stressant alors ?

A :Ouais (sourires).

Moi le stage ça me stresse, tu es avec des gens que tu connais pas, tu observes le monde professionnel, enfin je sais pas c'est bizarre, c'est pas du tout là où tu étais avant et tu dois ensuite faire un compte rendu.

B :Tu sais où tu vas ?

A :Dans un cabinet d'avocat.

B :Et tu as une idée de ce que tu veux faire ?

A :Déjà je veux pas faire avocat, je veux faire un truc comme psychologue... j'aime bien.

B :Pourquoi tu aimes bien ?

A :J'aime la psychologie parce que tu peux faire ce que tu veux des gens (sourires). Tu es psychologue, des gens viennent avec un problème et après il reparte et c'est satisfaisant de voir qu'ils vont mieux.

B : Que pourrais-tu faire pour Charles ?

A :Heu... ben je sais pas... l'encourager. Je l'aiderai dans les devoirs, je l'aiderai à tricher (sourires).

B :Tu penses que l'école peut faire quelque chose pour lui ?

A :Ben... je sais pas.. peut être si les profs... du soutien.

B :Pour toi la cause de sa souffrance ça serait ses notes alors ?

A :Oui.

B :Est-ce que ça te parle quand j'ai dit que les copains de Charles parfois l'embêtent, il change physiquement, il est dans une classe de 29... ça te parle ?

B : Non mais 29 c'est beaucoup quand même. Nous on est pas 29 hein. Nous on est 24 ou 26 je sais plus...

A :Et qu'est ce que tu en penses ?

B :Ben c'est beaucoup. Déjà dans la classe on est tous différents. Et nos amis sont pas forcément dans la même classe. Puis en 6ème tu es obligé de te faire des amis, en 3ème t'as pas forcément envie de t'en faire d'autres, tu veux rester avec eux, et si tes amis voient que tu changes et que eux

ils ne changent pas pareil que toi ben c'est un peu difficile.

B :Et tu en connais des comme Charles ?

A :Non et je préfère pas en connaître. Ca me ferait peur ... Savoir qu'un ami il est là mais... il est plus pareil de ce qu'il était avant... il est stressé... il fait rien... je sais pas. J'aurais peur qu'il fasse des trucs de fou.. déjà qu'il se suicide.. il commence à voler et il se bat avec les gens...

B :Ce qui te fais peur c'est que vu qu'il est en souffrance on peut faire mal aux autres ?

A :Oh ben oui.

B :L'Ecole peut l'aider tu penses ?

A :Oui, aller voir la psychologue du collègue.

B :Tu lui dirais de le faire ?

A :Oui. Enfin... entre ce que l'on dit et ce que l'on fait... c'est plus facile de le dire.

B : Sur certain aspect tu t'identifies à Charles ?

A : Ben j'arrive pas à me lever le matin (sourires).

B : C'est dû à quoi ?

A : Je suis trop fatiguée car je n'arrive pas à m'endormir...

B : A quoi tu penses ?

A : Des fois je pense aux contrôles que j'ai le lendemain... hier je pensais au rendez vous que l'on avait... Des fois tu penses aux problèmes que tu as... Je me ronge les ongles.

B : Et tu penses que c'est l'Ecole qui te stresse ?

A : Pas forcément l'Ecole mais mes parents parce que si j'ai une mauvaise note mon père reprend tout avec moi...

B : Tu trouves qu'ils sont beaucoup sur toi tes parents ?

A : Non. Enfin tant que j'ai des bonnes notes ça va.. après on verra. Je peux être stressée le matin si j'ai un contrôle, si j'ai mal révisé... un truc comme ça...

B : Donc l'Ecole c'est stressant ?

A : (...) un peu. Après quand je dors avec mon chat ça va... Je pense que je m'endormirais mieux si j'avais des gens avec moi..

J'ai peur de pas réussir ... si je vais en bac S, pour faire psychologue ou quoi, je stresse de pas réussir parce que c'est difficile et j'ai peur de ne pas y arriver.

B : Le rythme est dur au collège ?

A : Oui.. enfin cette année ça va mais l'année dernière on avait 7h de cours, on terminait jamais, heu on commençait toujours à 8h et on finissait à 17h.

B : On voit que Charles à une baisse dans ses résultats, c'est donc ce qui te stresse le plus ?

A : Ben ouais... on se compare aux autres... en plus j'ai un frère jumeau et du coup parfois on a les mêmes profs alors on regarde les notes... moi je préfère en rigoler enfin ça dépend de la note parce que sinon...

B : Qu'est ce que tu te dis quand tu as une mauvaise note ?

A : Soit j'ai pas assez travailler ou soit ... j'ai pas assez travailler quoi. C'est que de ma faute. Pas celle des autres.

B : Donc si je résume, tu apprécies ton collège, tu es parfois anxieuse, beaucoup de travail et peur de pas réussir/

A : Oui c'est surtout ça. J'ai peur de pas réussir.

Quand il y a quelque chose qui m'énerve je l'amplifie, surtout quand j'ai des mauvaises notes et j'ai besoin d'être seule.

Si un jour j'imagine que j'ai un 8 comme ça... ou pire, je re-révisé pour savoir si j'ai compris ou s'il y a un problème ou ... enfin c'est surtout je me demande comment mes parents vont réagir etc. Et surtout si tu en parles à tes amis c'est encore plus stressant. Ils disent « imagine s'ils te punissent de téléphone, imagine si... » Et du coup faut pas en parler.

B :La notation, il me semble que c'est important pour toi. D'après toi c'est normal ?

A :Oui

B :Et que tu sois anxieuse ?

A :Ben non... faut pas se moquer mais quand j'étais petite je regardais toujours sous mon lit pour voir s'il y avait personne (sourires) et je le fais encore parfois... j'ai peur.

B :Il y a un rapport pour toi avec l'Ecole ?

A :Je sais pas mais à l'Ecole ou dehors j'ai toujours peur que se passe quelque chose de travers.

B :C'est quoi ta plus grosse peur ?

A :C'est surtout, peur que je ne fasse pas le métier que je veux faire. Quand tu vois à la télé, le chômage augmente... Enfin je parle pas trop de mon stress d'habitude..

B :Qu'est ce qu'on pourrait faire au collège pour que tu sois moins stressée ?

A :Peut-être qu'il n'y ait pas de note... peut-être des points verts, des points rouges... Ou les profs te disent plus ce qui est bien que ce qui est pas bien... on te montre tes erreurs et pas là où tu as bon... Ya que des croix en rouge...

Enfin je me dis que plus vite ce sera terminé mieux ça sera...

ELEVE 4

B : Quel âge as-tu ?

A : 14 ans et demi

B : Tu es au collège François Villon depuis quand ?

A : La 6ème

B : Qu'est ce que tu pourrais me dire sur ce collège ?

A : Ben quand j'étais en 6ème et en 4ème j'ai eu des difficultés au niveau de la classe, au niveau de l'intégration.

B :Et en 5ème ?

A :Ca allait ... mais j'ai toujours... je voulais m'intégrer mais les autres avaient un peu peur, je pense, du fait que je sois en fauteuil... ils ne savaient pas trop comment m'aborder tout

ça... mais après là je me dis que c'est pas trop grave et que ça passera plus tard.. j'essaye de relativiser mais c'est pas toujours facile.

B :Pourquoi selon toi ça se passait mieux en 5ème ?

A :Ben je sais pas... c'est la classe .. enfin au niveau de la classe ça n'allait pas mais au niveau intégration ça allait... j'ai jamais été amie avec quelqu'un de ma classe continue... je me suis toujours entendue avec des personnes plus âgées.

B :Cette année tu te sens comment ?

A :J'ai quelques amies mais pas beaucoup parce que suite à des histoires qu'il y a eu j'ai découvert qu'ils étaient pas sincère mais c'est une habitude pour moi... Je leur répond en les ignorant.

B :Une habitude ?

A :Oui ça a été toujours mon ressenti parce qu'ils étaient là que pour les bons moments et pas les mauvais. Quand je vais pas bien quand je suis stressée quand je pleure quand j'ai des problèmes personnels... Mais beaucoup de gens me disent que ça change au lycée alors je verrai bien l'année prochaine.

De toute façon l'année prochaine je vais dans un lycée où personne d'ici n'ira vu que c'est dans une autre ville. J'ai décidé l'année prochaine de moi couper tout contact avec les personnes d'ici pour vraiment pendant les vacances d'été prochaines me vider la tête et prendre un nouveau départ pour avoir les idées claires et pour voir heu... si heu... comme un nouveau départ, effacer une bonne partie, même pendant les vacances de la Toussaint j'ai effacé tout le début d'année au fur et à mesure. C'est l'objectif petit à petit... déjà j'ai effacé mes premières années, je préfère les oublier...

B : Qu'est ce qui est le plus positif pour toi au collège ?

A : Les cours. C'est pour ça que mon moyen de ... mon échappatoire c'est les cours les cours les cours. C'est ce qui permet de me concentrer... et j'ai remarqué depuis ma 6ème que pendant les récréés , même pendant le temps du midi, je passe beaucoup de temps avec les surveillantes pour parler d'autres sujets plus importants à mes yeux. Des groupes sont formés entre guillemets dans la classe et ils ont du mal à inclure, si vous voulez, une nouvelle personne.

B :Tu penses que c'est parce que tu n'es pas en continu avec eux ?

A :Ben même si je suis tout le temps avec eux... par exemple en 6ème j'ai eu des problèmes, ils me disaient que je faisais exprès d'être handicapée, que je faisais exprès des fois de pas venir en cours à cause de ma fatigue... heu.. que l'AVS me donnait les réponses.. et ça c'est

fini chez la CPE. C'était ma prof d'anglais de l'époque, heu de la 6ème, qui s'en est rendue compte, qui m'a demandé de citer des noms, que j'ai toujours actuellement dans ma tête mais ça se passe mieux parce que j'ai décidé de pas leur parler ou quand je leur parle c'est très vite... J'ai besoin de parler de sujet plus profond.

B :Et tu étais dans quel genre de classe avant le collège ?

A :J'ai eu une année en CLIS, de mon CP à mon CM1 j'étais dans des classe avec aucun handicapé et du CM2 à la 6ème c'était mélangé et ça c'est plutôt bien passé...

B :Tu es mieux dans quel genre d'environnement ?

A :Mélangé, parce que heu... pour moi ça me correspond pas, j'ai pas l'impression d'être moi, dans une année scolaire j'ai ma place et disons que j'ai un caractère bien trempé, (sourire) si on peut le dire comme ça je suis très impulsive... je me connais je me sentirais pas à l'aise si j'étais tout le temps avec des personnes handicapées. Puis ici, avec les professeurs je m'entends bien les personnels d'administrations aussi... en fait (rires) ça va mieux avec les adultes qu'avec les personnes de mon âge. Ca a toujours été comme ça. On dit toujours que je suis plus mature, qu'il faudrait que je parle plus de chose de mon âge...

(Situation fictive puis long silence)

B : Qu'est-ce que tu en penses ?

(souffle) (elle se met à pleurer, a du mal à parler)

B : Prend ton souffle... respire, il n'y a aucun problème.

A : Je me dis que c'était moi l'année dernière...

B : Qu'est ce qui te touche le plus ?

A : Ben la fin... le fait qu'il était stressé de venir en cours, le fait aussi que ... qu'il se replie sur lui même et surtout le fait qu'il avait envie de se suicider. Ca c'est le...

B : Charles te fait penser à toi ?

A :Oui... l'année dernière en CM1.. et en 6ème

B :Qu'est ce qui te stressait ?

A :Le fait de venir en cours, le fait de savoir si je vais tenir le coup en entier au fil du brouhaha et du chahut...

B :Tu connais d'autres élèves qui pourrait être comme Charles ?

A :Heu... il y a une élève dans mon Ulis avec qui je m'entendais bien, je pense qu'elle est dans cette situation depuis pas mal d'année mais elle refuse de le voir... elle fait un déni total et se voile la face.

B : Tu étais aussi dans le déni au début toi ?

A : Non, je l'admettais, même si c'est toujours difficile de dire qu'on est en souffrance, qu'on a besoin...

B : La souffrance pour toi c'est « normal » chez le collégien ?

A : Non, normalement il devrait être, on dit qu'il faut profiter de sa jeunesse mais des fois il y a des évènements qui font qu'on est bloqué, qu'on ne peut pas, qu'on n'en ressent pas l'envie, qu'on ne ressent plus l'envie de rien. Je trouve qu'il y a un autre point aussi qui n'a pas été abordé dans ce que vous avez lu, mais au niveau de l'harcèlement scolaire. Moi ça a été court parce que ça a été vite pris en charge mais il y a des élèves et je suis sûr que si ça continue comme ça Charles il pourrait en venir là par rapport à d'autres personnes de sa classe...

B : Alors pour toi la première cause de souffrance chez un collégien c'est le harcèlement ?

A : Oui, pour moi c'est le harcèlement le problème. Je trouve qu'on fait de la prévention mais encore pas suffisant par rapport au nombre de cas qui finissent en suicide ou en tentative de suicide... Après moi je pense que Charles devrait en parler avec ses parents même si c'est dur. Moi j'en parlais à mon éducatrice qui en parlait à mes parents. L'année dernière j'étais plus moi même, ça a été très dur.

B : Tu penses que l'Ecole peut aider ?

A : Oui je pense que l'Ecole est un lien, mais il faut mettre en place. Et ça c'est pas toujours facile, je le reconnais. Il faudrait prévenir... parce que dans certains pays d'Europe ils sont déjà en pleine campagne de prévention et nous c'est que la 3 ou 4ème je crois. On n'a pas appuyé le fait que dans certains pays c'est fait depuis des années et des années.

B : D'accord. Si nous revenons à Charles, selon toi s'il souffre c'est du à ses camarades ?

A : Ou à des personnes extérieures. Y'a aussi les agressions verbales, les gestes... C'est pour ça que la personne avec qui je m'entendais très bien et qui est maintenant au lycée, je lui avait dit d'en parler à quelqu'un mais elle refusait, mais à la fin de l'année j'ai réussi à la convaincre qu'elle en parle à une de mes AVS.

B : Tu penses que l'école pourrait être la cause de cette souffrance ?

A : Oui c'est la cause et la solution c'est pour ça que c'est pas un cas si facile que ça.

B : Tu peux m'expliquer un peu plus ?

A : La cause, au niveau du harcèlement et la solution dans un sens où des fois dans certaines équipes pédagogiques, même si ça c'est bien passé pour moi, des personnes qui les prennent pas assez au sérieux et c'est pour ça qu'il y a des mal-être, des phobies. J'ai vu une émission

sur ça. Le fait de plus vouloir étudier, plus assurer son avenir... mais après pour moi ici c'est c'est bien passé alors je pourrais pas dire pour d'autres cas...

B :D'accord. Donc nous sommes d'accord sur le fait que Charles souffre. Est-ce que tu peux me proposer une autre cause que le harcèlement ?

A :Ben qu'il a l'impression que ses amis l'abandonnent... même s'il y a certains de ses amis qui s'inquiète je pense quand même qu'ils feraient pas de réflexion si c'était de vrai amis. Mais d'ailleurs j'ai du mal à croire à l'amitié au collège, on m'a toujours dit que la vrai amitié commençait au lycée parce que les gens sont plus mature, qu'on peut parler d'autres sujets, même ma maman m'a dit ça. Et du coup mon expérience aussi... je m'en rends compte qu'elle prends beaucoup de place. Je me dis que c'est pas si grave et j'en connaitrais d'autre dans la vie, il faut que je me focalise sur les études.

(elle revient beaucoup sur ça... répond pas vraiment aux questions, traumatisée par son expérience)

B :La souffrance pour toi c'est par rapport à ses camarades ... (coupe la parole)

A :Ca peut être aussi par rapport à sa situation personnelle comme une séparation, un décès... Mais il y a aussi la crise d'adolescence hein ? Il faut pas se mentir (sourire).

B :C'est quoi pour toi cette crise d'adolescence ?

A :Le fait qu'on en a marre de l'autorité, comme lui quand il dit que les profs sont pénibles. Mais après je connais pas ses profs donc ...

(fin reparle de Charles et de son émotion en écoutant l'histoire. Parfois elle se dit que les études sont au premier plan et que les amis ça passe après, même si c'est triste à dire ... mais bien entourée car fait du théâtre aussi... on finit l'entretien sur note positive. Adeline est suivie par une psychologue et peut lui parler de tout ça...)

ELEVE 5

B :Quel âge as-tu ?

A :Quatorz...heu Quinze !

B :Tu es en quelle classe ?

A :3ème, 3ème 6.

B :Tu as toujours été dans ce collège ?

A :Oui.

B :Comment ça se passe ici ?

A :Bien.

B :Bien ...?

A :Oui, bien.

B :Tu peux dire que tu t'épanouis ici alors ?

A :Un peu.

B :Ca veux dire quoi « un peu » ?

A :J'ai des copains.

B :Tu les connais depuis ta 6ème ?

A :Non. Ca c'est fait cette année, au début.

B :Et en 6ème, 5ème et 4ème tu veux dire que tu n'avais pas de copains ?

A :Si on était un groupe d'une dizaine.

B : Pourquoi ce collège est « bien » selon toi ?

A :Ben.. il est plein de ... on peut aller voir plein de personnes pour heu... parler... on peut se faire aussi des amis facilement avec les classes... voilà.

(Lecture situation fictive, Julien écoute très attentivement, son regard est fixé sur le bureau et il tend l'oreille. Vers la fin de la lecture, il lève la tête et me regarde directement.)

B : Que peux-tu me dire sur Charles ?

A : Il se sent pas bien en... dans sa peau. Il a l'impression que les professeurs l'aiment de moins en moins aussi.

B :Pourquoi ?

A :Heu... .. Ben, Charles il parle aussi beaucoup, il bavarde beaucoup....

B :Tu penses que c'est parce qu'il bavarde que les professeurs l'aime de moins en moins ?

A :Oui. Il bavarde et il commence à se replier.

B :Tu connais des personnes comme Charles ?

A :... ché po...

B :Dans l'établissement tu penses qu'il pourrait y avoir des élèves comme Charles ?

A :Oui c'est possible. Après moi je suis là depuis la 6ème mais il y en a qui sont arrivés là entre temps et que j'ai pas pu... leur parler encore.

B :Cette situation te surprend ?

A :Oui un peu.

B : Pourquoi ?

A : Vu que normalement il devrait ... il devrait se repérer.

B : Ca veut dire quoi ?

A : Lui il commence à se sentir perdu, normalement il doit avoir, il doit être repéré depuis qu'il... enfin dans son collège il doit normalement se repérer depuis le temps.

B : Tu penses que le collègue pourrait l'aider ?

A : Pas trop.

B : Pourquoi ?

A : Ca dépend, après si... s'il l'aide pour se sentir mieux dans sa peau, pour retourner vers ses copains ou qu'il fasse rien. Le collègue l'écoute mais il ne l'aide pas.

B : Tu penses donc que le collègue ne l'aide pas ?

A : Oui un peu... les personnes qui l'entourent, l'aident pas assez en tout cas.

B : Tu veux dire que soit le collègue l'aide à s'intégrer avec ses copains soit il l'aide pas ?

A : Ben le collègue il l'aide pour se réintégrer avec ses copains ou sinon c'est que le collègue ne fait rien et c'est pour ça qui se sent perdu.

B : Tu penses que ce serait à cause du collègue qu'il se sent perdu ?

A : Heu.. ouais.

B : Pourquoi ?

A : Vu qu'au collège il se sentait pas très bien et après il va jouer... il est dans un club de foot et il va se défouler sur le terrain. Au collège ses copains le laisse le temps du midi je crois, et pendant les pauses aussi... ses copains l'énervent et il reste tout seul à force.

B : Comment le collègue pourrait-il l'aider ?

A : Ben l'aider, par exemple une personne qui va le voir qui parle avec lui ... qui essaye de l'aider à retourner vers ses copains.

B : Une personne ?

A : Oui, un adulte...

B : Tu as un exemple de ce que pourrait faire cet adulte ?

A : Par exemple un surveillant qui aille le voir, et qui lui demande pourquoi il se renferme sur lui, pourquoi il veut plus voir personne, pourquoi il veut plus aller avec ses copains...

B : Par rapport à la situation que je t'ai décrite, Charles va bien au début de sa scolarité puis ensuite il est en souffrance. Quelle est la cause qui te reste en tête ?

A : Il grandit alors son humeur elle change.

B : Comment ça ?

A :Avant il avait un esprit un peu d'enfant et en grandissant sa mentalité elle change.

B :Cela pourrait être autre chose ?

A :(...) Long silence.

B :Toute à l'heure tu me parlais du collègue. Tu peux être un peu plus précis ?

A :Oui des professeurs qui peuvent de moins en moins l'aider vu qu'il fait que parler ou ... des autres qui font que parler et cela retombe sur lui ...

B :Si tu avais un copain comme Charles, tu penses que tu pourrais agir ?

A :Oui, j'irai le voir. Je lui parlerai. J'essayerai de l'aider en allant voir ses copains aussi ...

B :L'Ecole pour toi c'est son rôle de l'aider ?

A :L'Ecole normalement c'est pour nous aider plus tard à trouver ce qu'on veut faire mais pour lui ça fait complètement le contraire...

Mais c'est aussi de sa faute, il se renferme , il commence à en avoir marre et il veut plus suivre.

B :Qu'est ce qui est le plus important pour toi à l'école ?

A :Heu... le plus important à l'école c'est ... ça dépend. Ca peut être les copains, comme les cours.

B :Tu peux m'expliquer ?

A :Pour heu.... Le plus important des deux c'est quand même de suivre en cours, pour savoir ce que l'on veut faire plus tard et ne pas arrêter de parler à ses copains. Etre bien avec ses copains pendant les temps de pauses... qu'il se sente bien et ne reste pas tout seul.

B :Tu me donnes l'impression qu'être avec ses copains, et surtout ne pas être seul, c'est important pour toi.

A :Oui c'est ce qui m'a le plus marqué.

B :Pourquoi ?

A :Vu que je connais des personnes qui était comme ça... l'année dernière il y avait un copain qui était seul durant les temps de pauses ... ça lui est arrivé. Je suis allé le voir et je lui ai parlé.

B :Tu sais pourquoi il était seul ?

A :Il se sentait pas bien lui aussi comme ça.

B :Comme ça ?

A :Oui ... mais je sais plus pourquoi.

B :Qu'est ce que tu as ressenti ?

A :J'aime pas... ça fais mal de voir des personnes qui sont seules et qui attendent.

B :Parfois tu ressens ce que ressens Charles ?

A :Oui.

B :Pourquoi ?

A :Parce que vu que tout le temps, faire tout le temps la même chose... C'est peut être ce qui l'a énervé aussi Charles.

B :Faire tout le temps la même chose, tu parles de quoi ?

A :Ben... se lever le matin, aller en cours, être seul durant les récréées, les temps du midi, se faire accuser quand il parle... après il recommence le lendemain.

Souvent on a les mêmes cours. Ca ennuie... Ca serait bien un emploi du temps avec les cours plus séparés. Par exemple le Lundi il a ... Français puis il a math, le lendemain il faudrait qu'il ait par exemple art plastique pour le détendre et après un autre cours de ce genre là, comme musique.

B :Tu veux dire que deux cours, qui paraissent important pour toi, à la suite, c'est difficile pour toi ?

A :Oui voilà.

B :Et concernant les notes, comme Charles ... (coupe la parole)

A :Oui, avant elles étaient bien mais vu que son attitude se dégrade, il commence en avoir marre ben ... elles chutent.

B :Tu penses que tu analyses bien Charles ?

A :(sourire) Non pas tout à fait.

B :Pourquoi ?

A :Vu qu'il y a un... il y a les notes mais il doit avoir un autre problème.. je sais pas... un problème chez lui ou autre chose.... ou peut être ses copains qui le jettent au final... ça doit influencer ses notes, et il pense à ça en cours...

B : Tu penses à quoi au collège en ce moment ?

A :A mon projet. Je veux faire un CAP pâtisserie.

B :Tu as déjà eu des stages ?

A :Oui.

B :C'est pour toi une motivation ?

A :Oui... car faire tout le temps la même chose, en pâtisserie il y aura plusieurs choses, il y aura les cours et il aura des apprentissages et il y aura un travail.

J'ai vu la COP ce matin et je vais la revoir je sais plus quand...

B :Donc tu as un objectif et des gens qui t'accompagne. En cours tu peux dire que ça va ?

A :Oui. A part l'anglais, car je comprend pas et ça me lasse... La professeur s'occupe plus de certains que d'autres en plus... ou comme une année la prof s'occupait plus des autres et pas moi...

B :Pourquoi dans certains ca se passe moins bien que d'autres d'après toi ?

A :Heu... vu qu'avec les prof il peut se sentir moins bien... ou qu'il sente pas sa place... où il est dans la salle.

B :Pourquoi tu penses que je t'ai raconté la situation de Charles ?

A :Parce qu'il peut y en avoir ici, des personnes qui sont seules et ou qui sont rejetées.

ANNEXE 3

Exemple d'un tableau d'analyse Prof 1.

RUBRIQUES	CONTENUS	INDICATEURS / Brouillon d'interprétation
→ Présentation de soi, de son travail.	« Professeur de langues anciennes. Ca fait 29ans » « depuis 9ans je ne fais que du latin et du grec. Au collège, depuis 19ans. »	
→ Climat ressenti du collègue	« Je fais un <u>distinguo</u> entre prof et l'ambiance du collège avec les élèves. Le climat général, violent, c'est le mot qui me vient, car il y a trop d'élèves, ça cri, ça pousse, ça s'insulte. Après dans mes classes ça ne se passe pas du tout comme ça. » « Sachant que les élèves d'y il a 19ans ne sont pas du tout les mêmes » « Je trouve que c'est facteur de dysfonctionnement, s'ils nous connaissaient plus ça se passerait différemment. » « On ne travail pas ensemble, il y a des oppositions de personnes, moi si tu veux je m'en sors parce que j'ai <u>deux trois copines</u> , je m'appuie sur elle, et j'ai perdu l'espoir de venir travailler dans une équipe. »	1ère séparation entre les adultes et les élèves de l'établissement. 2ème séparation entre le général, la vie scolaire, et la vie dans sa classe. 3ème séparation entre les élèves d'hier et ceux d'aujourd'hui. Désir de reconnaissance de tous par tous, pour un meilleur climat. Professeur dans l'affectif, difficulté de travail. « besoin de reconnaissance et d'amitié », hors contexte professionnel. → ALIBIS. Impression d'une banalisation de la souffrance des jeunes. Déni d'une part de souffrance externe à l'élève ? Mécanisme de défense ?
→ 1ère impression après la lecture de la situation fictive	« Crise d'ado, ado en danger, à surveiller, à repérer, <u>voilà</u> . Je pense que c'est une souffrance d'ado, que <u>ça peut arriver...</u> »	Incertitude, doute. Reconnaissance de la souffrance, mais seulement d'un point de vue interne. Infantilisation de l'élève « gamin ». Jugement personnel « fainéant ».

RUBRIQUES	CONTENUS	INDICATEURS / Brouillon d'interprétation
→ Reconnaissance de la souffrance	<p>« Heu... exactement ce que tu écris, je peux pas te dire, mais oui j'ai certainement » « ce n'est pas exactement ça et encore que »... « Mais il est pénible, bon élève, mais avec des résultats qui ne correspondent pas à ses capacités, alors est ce que ce gamin est en souffrance ? Ou en crise ? Ou fainéant? » Pour moi il est en souffrance, une sorte de souffrance existentiel et il faut l'aider, de toute façon s'il s'isole il faut l'aider.</p>	<p>Reconnaissance de la souffrance mais celle-ci est due au sujet. L'analyse de la situation est seulement faite au niveau de la personne (GEASE d'Yveline FUMAT) Nous pouvons nous poser la question d'une non reconnaissance des autres niveaux (notamment institutionnel) ? Agit-elle par mécanisme de défense face aux difficultés de travail qui semblent la mettre à mal ? Sa souffrance semble faire barrage à la reconnaissance de celles des autres. → ALIBIS</p>
→ Attributions, Causes	<p>« Le premier truc pour moi c'est le deuil, des problèmes personnels, familiaux, ou une crise existentiel, il sait pas trop ce qu'il veut faire et ça le tracasse. Un trouble personnel ou du harcèlement. Et je suis personnellement touché par le harcèlement, je me sent concerné par le sujet car ma fille en a été victime. Et l'école ne fait pas toujours ce qui faut... »</p>	<p>Là encore, « personnellement touché », dans l'affect et dans sa souffrance. Culpabilisation ? <u>Sentiment d'impuissance*</u>, culpabilisation. Mise à distance par un mécanisme de défense. Mais repérage de la difficulté « rétention d'information » (C.DEJOURS) qui est une composante de la souffrance au travail.</p>

RUBRIQUES	CONTENUS	INDICATEURS / Brouillon d'interprétation
<p>→ Lien avec l'institution</p>	<p>« Si on repère oui. Et la grosse difficulté c'est de le repérer. <u>Mais comment veux-tu que l'on sache ?</u>* Nous en tant que prof on va pas le savoir, sauf si cela a été repéré par d'autres... Et pour moi il y a un réel soucis entre les prof et la vie scolaire. » Ben oui. Enfin ça dépend si la souffrance est scolaire ou personnelle, mais si la souffrance est scolaire bien évidemment c'est à l'école de mettre quelque chose en place. Mais si la souffrance est personnelle, à part parler avec la famille, les inviter à consulter, <u>je pense pas qu'on puisse faire grand-chose*</u>. « pour moi c'est une souffrance avec les autres. Il se replie, il est isolé, il mange tout seul... Donc c'est relationnel. » Heu... oui.. oui... (hésitante) oui certains élèves peuvent être comme ça, peur d'être noyer dans la masse, peur de ne pas être assez écouté... il y a la souffrance de ne pas réussir scolairement.</p>	<p>→ 1ère fois où une souffrance dites « scolaire » apparaît. Mais le professeur ne s'attarde pas sur le sujet. → ALIBI, externalisation de la souffrance. Toujours première cause : Interaction juvéniles complexes (repéré dans l'étude B.MABILON-BONFILS, 2011) → La violence est renvoyé sur un nouveau registre. « Lourdeur du système » (C.DEJOURS) « Crainte de l'incompétence » (C.DEJOURS) mais professeur parle d'une voix plus hésitante. Element qui pourrait être déclencheurs mais cela n'aboutit pas. Déporte la questions, déplacement de perspective de la souffrance de l'élève à sa propre souffrance.</p>

RUBRIQUES	CONTENUS	INDICATEURS / Brouillon d'interprétation
<p>→ Souvenirs d'élève</p>	<p>« Ouais... <u>les autres</u>. La crise d'ado, la reconnaissance, la façon dont j'étais habillée... la crise d'ado c'est pour moi le moment de la transformation et ça débute au collège... » « les collègues d'aujourd'hui sont plus source de souffrance que nos collègues à nous. Il y avait pas ces trucs de populaires, les réseaux sociaux... » « Ce qui peut générer la souffrance chez les gosses aussi c'est de voir les professeurs se faire mal traités » « Il y a <u>un décalage</u> entre leur éducation et celle qu'il constate. »</p>	<p>La souffrance du au Climat social (C.DEJOURS), aux relations entre élèves semble être la principale cause. « les autres » un terme qui reviens trois fois en peu de temps dans le discours. Ce que nous considérons dans notre étude comme alibi. Il semblerait qu'au vu de son expérience personnelle (elle + sa fille) il est difficile de se détacher pour réfléchir sur d'autres causes de souffrance. De plus « les professeurs se faire mal traités », on peut se rapprocher de l'humiliation que P.Merle expose, cependant elle est placé ici dans un autre point de vue, attribution là encore à sa propre souffrance. 4ème séparation : le collègue d'hier et d'aujourd'hui. « les gosses » = infantilisation.</p>

RUBRIQUES	CONTENUS	INDICATEURS / Brouillon d'interprétation
→ Métier élève	<p>« Pas du tout. Métier collégien, métier élève ça ne se dit pas. Un métier c'est quelque chose pourquoi on a été former, c'est l'aboutissement d'année d'études, il y a un salaire... <u>ça me choque même</u>. Pour moi c'est très grave » « On a de plus en plus de mal à faire ce qu'on faisait avant pour <u>des raisons qui ne sont pas interne au collège</u> ... fait des diapo, on les fait rire, on s'agite dans tout les sens, et le cours n'est plus quelque chose de statique. <u>Et ces problème c'est externe à l'école, il faut les résoudre à l'extérieur</u>, ou les résoudre à l'école mais d'une autre façon. » Et le mot « burn out » de l'élève ça me fait bondir ! Il y a trop de chose de mélangé. Un burn out professionnel c'est : Trop de travail, ou je suis harcelé, et pour l'élève qui fait une déprime cela peut être trop de chose possibles. « Un élève de collègue d'aujourd'hui, il doit avoir les moyens les capacités de travailler, de se concentrer, comme ce qu'on faisait nous. » « Tu vas pas me dire que les élèves qui décrochent ou qui font le bazar en cours, en quoi lui mettre dans la semaine 2h d'AP et d'EPI ça va les aider ? » « Et mettre du sens 2h par semaine, ça va pas changer grand choses pour le reste des cours. »</p>	<p>Non reconnaissance totale du terme « métier élève ». Toujours dans l'infantilisation donc difficile de placer l'élève en situation de « travailleur ». Externalisation, les problèmes sont externes à l'école selon elle. Déni d'une part de souffrance interne à l'école, déni d'une violence institutionnel. Mais est ce un mécanisme de défense ? Une mise à distance de la souffrance. → Sa classe, son cours, statique, idée assez conservatrice de l'école → Malentendus ? Le professeur parle de harcèlement pour les professionnels en burn out, et d'autres par pour les élèves, mais eux, ne peuvent être en situation de burn out. Regret d'une école passée ? → Malentendus entre objectifs des réformes institutionnelles et interprétations de l'enseignant. Incompréhension, flou.</p>

Résumé de la recherche

Dans le contexte actuel de mutation, de passage à une société post-moderne où émerge un nouveau monde sociétal et culturel, des nouvelles modalités de construction de la règle scolaire sont en marche. La souffrance des élèves est devenue l'une problématique centrale et la violence scolaire défraye régulièrement les médias.

Cependant, la souffrance chez les élèves est le plus souvent analysée d'un point de vue personnel, due à des facteurs intrinsèques, ou à des phénomènes de groupe telle que la violence entre pairs ou la situation familiale. Qu'en est-il du niveau institutionnel ?

D'un autre côté, l'analyse des souffrances dans le monde du travail est largement médiatisée, et la part de la violence institutionnelle chez les travailleurs est observée. Mais peut-on parler, pour l'élève, d'une souffrance au travail ?

L'objectif de notre présente recherche est d'interroger la souffrance des élèves à l'école, et de questionner la prise en compte de l'institution, au travers des discours des élèves eux-mêmes et de leurs interlocuteurs les plus proches. La souffrance psychique des élèves est un phénomène complexe et multi-factoriel, mais il semble que certains facteurs soient mis plus en avant que d'autres. Or, pour pallier aux conflits actuels, il est important de faire une analyse complète de nos pratiques et des phénomènes autour de l'élève. Au travers des études en psychologie du travail et la notion de « métier d'élève » nous nous questionnerons également sur la comparaison entre souffrance du travailleur et souffrance de l'élève à l'école.

Souffrances / Violences institutionnelles / Deni / Alibi / Métier d'élève

Research

In the present context of changes, of a passage to a post-modern society where a new societal and cultural world emerges, new modalities of construction of the school rules are underway. Pupil suffering has become a centre theme and school violence often appears in the media.

However, this suffering is often analysed from a personal point of view, due to intrinsic factors or to group phenomena such as violence between peers or problems within the family. So, what about the institutional level?

On the other side, analysing the suffering in the professional sphere is widely mediatised and the part of institutional violence to the workers is observed.

The aim of the present study is to question the pupil suffering within the school and to question the way the institution deals with it thanks to the pupils words and those of their closest interlocutors.

The pupils' psychic suffering is a complex and multi-factorial phenomenon but it seems that the institution only focuses on some specific aspects of it.

Yet to lessen the impact of the current conflicts, it is essential to make a thorough analysis of our practices and of the phenomena surrounding the pupils.

With the help of studies in occupational psychology and the notion of "pupil as a job" we will also question the comparison between the sufferings of the school workers and those of the pupils at school.

Sufferings / Institutional violence / Denial / Alibi / Pupil as a job