



**HAL**  
open science

## Le bien-être à l'internat : étude de cas dans un internat accueillant des sportifs de haut niveau

Vicky Béguin, Mathis Dholland

### ► To cite this version:

Vicky Béguin, Mathis Dholland. Le bien-être à l'internat : étude de cas dans un internat accueillant des sportifs de haut niveau. Education. 2023. dumas-03979499

**HAL Id: dumas-03979499**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03979499>**

Submitted on 8 Feb 2023

**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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation »**

**Mention encadrement éducatif**

**Le bien-être à l'internat : étude de cas dans un internat  
accueillant des sportifs de haut niveau**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu le 31/01/2023 par

Vicky BEGUIN et Mathis DHOLLAND

Numéros étudiant : 211951G et E184960T

Sous la direction de Céline CHAUVIGNÉ

Maîtresse de conférences - HDR

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>I. Partie 1 : cadre théorique</b>	<b>6</b>
<b>1 Les politiques de santé à l'École, du XIXe siècle à nos jours, pour un meilleur bien-être scolaire</b>	<b>6</b>
1.1 Une mutation des politiques de santé à l'École au cours du XIXe et du XXe siècle : du collectif vers l'individuel	6
1.1.1 Du XIXe siècle à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'hygiénisme scolaire ou les prémices de l'éducation à la santé	6
1.1.2 Des changements institutionnels préparant le terrain pour un nouveau genre d'éducation : l'éducation à la santé	7
1.2. Une approche de la question de la santé à l'École sous le prisme du bien-être depuis les années 2000	10
1.2.1 De nouvelles politiques nationales de santé à l'École centrées sur le bien-être	10
1.2.2 L'évolution des missions des personnels	11
1.2.3 De nouveaux dispositifs au service de la santé et du bien-être des élèves	12
<b>2 L'adolescence, une période charnière propice au mal-être</b>	<b>13</b>
2.1 L'adolescence une période particulière	13
2.1.1 La « crise » d'adolescence	14
2.1.2. La famille, facteur clé du développement adolescent	15
2.2 Symptômes du mal-être adolescent	16
2.2.1 Troubles du comportement alimentaire et addictions	16
2.2.2 L'automutilation et les tentatives de suicide, comportements d'autodestruction	17
<b>3 L'internat, un lieu propice à la mise en place de conditions favorables au bien-être des adolescents</b>	<b>19</b>
3.1 Retour historique sur l'évolution de l'internat et de ses enjeux	19
3.1.1 L'internat, de la fin du XVIIIe au XXe siècle : une fonction protectrice et une image de pénitencier	19
3.1.2 L'internat au XXIe siècle : le bien-être des adolescents pour la réussite scolaire	20
3.2 Les raisons de la fréquentation de l'internat, sources potentielles de mal-être	21
3.2.1 L'internat pour réconcilier les élèves avec le travail scolaire	21
3.2.2 L'internat pour éloigner les élèves d'un environnement néfaste	22
3.3 Les conditions éducatives, psychologiques et sociales à l'internat : quels leviers pour promouvoir le bien-être des élèves ?	23
3.3.1 Le rôle des personnels à l'internat : une attention particulière portée au bien-être	23
3.3.2 La relation éducative entre AED et internes	24
3.3.3 La construction identitaire à l'internat, à la fois lieu social et habitat	25
<b>Conclusion du cadre théorique</b>	<b>27</b>
<b>II. Partie 2 : Enquête au lycée X</b>	<b>29</b>
<b>1 L'enquête de terrain</b>	<b>29</b>
1.1 Formulation des hypothèses	29

1.2 Description du terrain d'enquête	29
1.3 Méthodologie de l'enquête de terrain	30
1.3.1 La récolte de données auprès des élèves de l'internat	30
1.3.2 La récolte de données auprès des adultes de l'internat	32
<b>2. Discussion des résultats de l'enquête</b>	<b>33</b>
2.1 La vie en collectivité, source de mal-être	34
2.1.1 Une organisation temporelle, spatiale et infrastructurelle, source potentielle de mal-être	34
2.1.2 Des problématiques adolescentes individuelles au sein d'un collectif	36
2.1.3. La collectivité nécessite un vivre-ensemble mis à mal chez certains adolescents, et particulièrement les garçons des sections sportives	39
2.2 Le rôle des acteurs de la vie scolaire dans la mise en place de conditions favorables à l'épanouissement des élèves, une prééminence des AED	41
2.2.1 Le rôle éducatif des AED à l'internat propice au bien-être des élèves	41
2.2.2 L'internat, substitut de la famille	43
2.2.3 La détection et la prise en charge du mal-être des élèves par la vie scolaire	45
2.3 Quels leviers pour améliorer le bien-être des élèves ?	48
2.3.1 La formation des AED au service du bien-être des internes	48
2.3.2 La représentation des élèves et une offre éducative variée pour un cadre favorable à leur épanouissement	51
2.3.3 La collaboration des acteurs pour une approche globale des élèves, un prérequis dans le développement de leur bien-être individuel	53
<b>3 Synthèse et limites</b>	<b>55</b>
3.1 Réponses aux hypothèses	55
3.1.1 Réponse à l'hypothèse 1	55
3.1.2 Réponse à l'hypothèse 2	61
3.1.3 Réponse à l'hypothèse 3	63
3.2 Limites de l'enquête	66
3.2.1 La méthode de récolte des données	66
3.2.2 La population interrogée	66
<b>Conclusion</b>	<b>68</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>71</b>
<b>Annexes</b>	<b>76</b>

## Introduction

Dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle, l'École française montre une volonté toujours plus forte de voir s'exercer de façon effective le principe d'égalité des chances, entraînant ainsi la massification de l'accès à l'éducation (Navarro, 2012). Toutefois, cette démocratisation scolaire, dans son ouverture généreuse, donne naissance à différentes problématiques.

Alors que de nouveaux profils d'adolescents ne possédant ni les codes, ni la culture qu'exige l'École font leur entrée dans le secondaire, les premiers effets de la massification se font rapidement ressentir (ibid.). De nombreux élèves se voient alors échouer à l'École. Parallèlement, ces difficultés naissantes sont amplifiées par les problématiques individuelles des jeunes. Celles-ci sont propres à la période d'adolescence qu'ils traversent et au contexte environnemental dans lequel ils se trouvent. L'institution scolaire est alors témoin des signes d'angoisse qui apparaissent chez certains élèves. Ces derniers les expriment au travers de différents moyens, notamment, en adoptant des conduites à risques : addictions, mutilations, tendances suicidaires, ... (Jeffrey, 2016).

Les politiques éducatives des années 1990 cherchent alors à transformer la massification quantitative en une massification qualitative : elles souhaitent remédier à l'échec scolaire et au mal-être installé (Navarro, 2012). Les élèves sont placés au centre du système éducatif (ibid.). En prenant en compte leur diversité, l'École met en exergue la complexité individuelle de chaque adolescent. Elle confère une place particulière à la santé en tentant de s'emparer de ce domaine afin de permettre l'épanouissement de chaque élève ainsi que le développement de sa personnalité et de ses aptitudes (ibid.). Cependant, l'École étant un lieu de socialisation et de sélection, elle est elle-même une source de stress et d'angoisse pour les élèves (Romano, 2016). Cela entre en tension avec sa volonté d'établir un climat scolaire propice à la santé, au bien-être et donc aux apprentissages. Alors que l'on constate la pérennité du mal-être chez certains adolescents et une augmentation des conduites à risque (Jeffrey, 2016), l'École s'interroge.

Par ailleurs, si l'École est témoin de ces souffrances adolescentes, elle l'est d'autant plus dans le cadre de l'internat. En effet, ce dispositif accompagnant les jeunes dans leur quotidien substitue temporairement l'environnement familial (Vial, 2012). De plus, se voulant être un cadre favorable à la réussite scolaire des élèves ainsi qu'à leur épanouissement personnel (Ministère de l'Éducation nationale - MEN)<sup>1</sup>, l'internat se prête à la mise en place des politiques récentes de santé et de bien-être.

Diverses interrogations émergent alors de ce constat. Quels adolescents présentent des signes de mal-être et quelles sont leurs problématiques ? Comment les évolutions des politiques de santé à l'École sont-elles amenées à répondre à leurs besoins ? Comment sont-ils pris en charge à l'internat ? Ce dernier est-il propice au développement de symptômes de mal-être ou au contraire, les canalise-t-il ?

---

<sup>1</sup> Education.gouv, *Les internats au collège et au lycée* disponible à : <https://www.education.gouv.fr/les-internats-au-college-et-au-lycee-12527>

De ces questionnements découle notre interrogation suivante : *Alors que l'internat vise l'épanouissement des adolescents qu'il accueille et que ces derniers sont susceptibles de traverser une période de souffrance, dans quelle mesure peut-il concevoir des conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des internes ?*

Afin de répondre à cette problématique, nous allons, tout d'abord, retracer les différentes évolutions des politiques de santé à l'École depuis le XX<sup>e</sup> siècle, afin de comprendre au mieux les enjeux des attentes ministérielles actuelles. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la période charnière que constitue l'adolescence, pouvant être propice au mal-être. Enfin, nous montrerons dans quelles mesures l'internat peut dépasser ces difficultés et être un lieu adéquat pour la mise en place de conditions favorables au bien-être des adolescents. Suite au développement de notre cadre théorique, nous présenterons l'enquête que nous avons menée en établissement et analyserons les données récoltées afin de répondre à notre problématique.

## I. Partie 1 : cadre théorique

### **1 Les politiques de santé à l'École, du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, pour un meilleur bien-être scolaire**

Afin de saisir la place qu'occupe le bien-être à l'École, il est nécessaire de retracer les politiques de santé du ministère de l'Éducation nationale et ses multiples réformes. En effet, leur évolution du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> définit la conception de la santé de l'École d'aujourd'hui. Des pratiques hygiénistes jusqu'à l'élève au centre du système, nous sommes passés des préoccupations de santé physique pure à une attention particulière portée au bien-être de l'élève. Nous commencerons donc par expliquer comment les mutations des politiques de santé à l'École au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle ont fait passer la santé d'une problématique collective à une problématique individuelle. Nous montrerons ensuite comment la question de la santé à l'École apparaît sous le prisme du bien-être dans les années 2000.

#### **1.1 Une mutation des politiques de santé à l'École au cours du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle : du collectif vers l'individuel**

Dans les années 1850, apparaissent de nouvelles préoccupations en rapport avec la santé. L'École est au centre de celles-ci, car ce sont les élèves qui sont les premiers concernés. Cela déclenche, dans le système scolaire, une vague d'hygiénisme qui se transformera tout au long du siècle qui suit. L'hygiénisme est une pratique de politique collective visant à préserver l'hygiène et la santé publique. Afin de comprendre cette évolution, nous expliquerons tout d'abord comment l'hygiénisme scolaire a déterminé les politiques de santé, du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ensuite, nous indiquerons comment des changements institutionnels ont préparé le terrain pour un nouveau genre d'éducation : l'éducation à la santé.

##### **1.1.1 Du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'hygiénisme scolaire ou les prémices de l'éducation à la santé**

L'augmentation des institutions d'éducation du XIX<sup>e</sup> siècle permet de mettre en exergue certaines problématiques alarmantes de l'époque. L'une d'elles se trouve être la mortalité des enfants et des adolescents pendant leur scolarité. En effet, dans les années 1850, la variole fait rage. De plus, les enfants sont susceptibles de contracter des maladies et de souffrir de maux physiques tels que les problèmes gastriques et les engelures aux extrémités corporelles (mains et pieds). Ces désagréments de santé sont bien plus graves qu'au XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècle à cause d'une pénurie de médecins. La propagation des virus, les environnements sales et les comportements non-hygiéniques restent les principaux déclencheurs de ces décès. L'École, lieu de transmission des maladies, s'empare alors de la question. En effet, un enfant en bonne santé pourra se concentrer sur son travail scolaire sans être impacté par la maladie.

À partir de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, se dessine alors la conception d'une santé devant faire partie du projet éducatif (Parayre, 2007).

La création du poste d'inspecteur d'académie provoque un tournant dans la conscientisation des conditions de vie à l'École. Il devient nécessaire de faire le lien entre le ministère et le terrain. Les inspecteurs devront donc observer la réalité dans les Écoles. Ils constatent, en premier lieu, l'insalubrité de bon nombre d'établissements. Leurs rapports concernant les conditions de scolarisation en France sont négatifs. Le ministre de l'Instruction publique de 1839 à 1845, A.-F. Villemain est le premier à souhaiter que les établissements décrits comme archaïques deviennent plus salubres et modernes. Les conseils communaux font construire, rénover et réparer tous les anciens lieux appartenant au ministère. En 1843, le ministre souhaite centraliser ces changements et définir des normes nationales de construction et de rénovation. Ainsi naissent les premiers modèles de lycée moderne. Quatre catégories de normes sanitaires sont définies, régulant l'emplacement et l'orientation des bâtiments, la codification des salles, la construction de l'infirmerie et enfin la création de nouveaux espaces de propreté, à savoir la salle de lavabo et la salle de bains. Les instructions ministérielles sont alors centrées sur la salubrité des locaux et l'hygiène corporelle des élèves (Parayre, 2007).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, des congrès internationaux sur l'hygiène scolaire sont menés, en 1904 à Nuremberg, en 1907 à Londres, en 1910 à Paris et en 1913 à Buffalo (Al-Sabil, 2020). Ces congrès répétés montrent une réelle préoccupation pour la santé des élèves à l'École. Toutefois, bien que celle-ci soit mise au premier plan pendant la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, l'éducation à la santé reste cantonnée à l'hygiène de l'environnement et du corps. En effet, les périodes des deux guerres mondiales et de l'entre-deux-guerres présentent peu d'opportunités pour se pencher plus sur la question. Lorsque la France n'est pas impliquée dans un conflit armé, elle se reconstruit. Ce statut ne laisse pas de temps pour avancer dans ce domaine (Dominique & al., 2008).

### **1.1.2 Des changements institutionnels préparant le terrain pour un nouveau genre d'éducation : l'éducation à la santé**

La libération prend son temps et le pays commence petit à petit à se reconstruire. Néanmoins, à cette période, la notion de bien-être apparaît. En 1946, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme étant un « *état complet de bien-être physique, mental et social* » (Constitution de l'OMS, 1946, p. 1). Alors, les premières bases de la sécurité sociale apparaissent. Certains sujets comme celui de la santé des plus jeunes sont réinvestis. Le ministère de l'Éducation nationale met en place la direction de l'hygiène scolaire et universitaire (DHSU). Cette direction centralise le contrôle médical scolaire. Elle surveille la santé des élèves dans tous les types d'établissements. Elle est responsable des mises en œuvre visant l'amélioration de la santé des élèves. Elle est également instigatrice du contrôle médical des activités physiques et sportives dans chaque établissement. Le service de santé scolaire et les centres régionaux et nationaux d'éducation sanitaire sont aussi créés à cette période (archives nationales, 1992).



De plus, l'occupation des Allemands a fait ressortir un concept datant de Jules Ferry : la reconstruction par l'éducation de la jeunesse. L'éducation physique se retrouve au centre de la politique de santé du ministère de l'Éducation. Une personne sportive est vue comme une personne en forme, productive qui peut agir pour le pays. Parallèlement, la gymnastique suédoise instaurée dans les années 1905 en éducation physique et sportive est réinvestie. La santé est d'abord pensée en termes de « *forces vives restaurées* », c'est-à-dire « *une santé qui conjugue absence de maladie, absence de formes de dégénérescence et de carences avec la recherche d'un état physique jugé conforme à la norme* » (Dominique & al., 2008, p. 8). En effet, la gymnastique y est enseignée comme un moyen de prévenir certaines maladies ainsi que de renforcer le système immunitaire (ibid.).

La gymnastique suédoise promue en France ne convainc plus à partir des années 1950 et disparaît petit à petit. Ses vertus préventives et curatives ainsi que l'immunité naturelle qu'elle prodigue sont rapidement remplacées par les vertus bien plus avantageuses des vaccins (ibid.). L'immunité vaccinale prend de plus en plus d'ampleur dans la conception du corps sain, la conception hygiéniste de la santé est remplacée par une conception médicale et préventive. La promotion du vaccin reste une affaire du ministère de la Santé publique. Jusqu'aux années 60, la cohabitation du ministère de la Santé et de celui de l'Éducation nationale est difficile. L'éducation à la santé les divise, les pratiques uniquement hygiénistes devenant obsolètes et la santé étant un domaine complexe. Des conflits de compétence traduisent cet équilibre tendu entre les deux ministères. Les actions de l'Éducation nationale sont alors seulement de l'ordre de l'information et de la coordination. Elles ne font que renseigner les personnels de l'éducation, les parents d'élèves, ainsi que le corps médico-social. De plus, le ministère de l'Éducation nationale coordonne les relations entre les centres nationaux de la recherche scientifique (CNRS), l'ordre des médecins, les syndicats de médecins, les assistants sociaux, les infirmiers et les enseignants (archives nationales, 1992).

En 1964, les compétences des personnels de santé et du social sont mises sous l'autorité du ministère chargé de la santé. Suite à l'opposition de l'Éducation nationale face à ce rattachement et aux moyens requis pour ce transfert, les services et les agents sont séparés entre les deux ministères. Les services sont placés sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale qui détermine les priorités d'intervention, les modalités de fonctionnement et qui supporte les charges. La question de la santé scolaire n'est toutefois pas retirée des préoccupations de santé publique. L'État et les départements coordonnent les deux ministères. Le personnel, quant à lui, est divisé en deux. Les infirmiers d'établissement et assistants sociaux scolaires sont affiliés au ministère de l'Éducation nationale. Les médecins et secrétaires médicaux sont toujours dépendants du ministère chargé de la santé publique, mais sont envoyés par les directeurs départementaux de l'action sanitaire et sociale vers les recteurs et inspecteurs d'académie, conformément à leur mission de santé scolaire (archives nationales, 1964). Les changements de mission ne s'opèrent pas seulement au niveau de l'École et des académies mais aussi au niveau des ministères.

Dans le même temps, en 1971, la première circulaire en rapport avec la nutrition des enfants à l'École intitulée « *Nutrition de l'écolier : composition de déjeuner pour les enfants ne prenant que le repas du midi à l'École* » est publiée. Résultat des politiques hygiénistes de

la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup>, cette circulaire explique les principes de base de la nutrition, les quantités appropriées et la qualité nécessaire au bon développement de l'enfant (Neulat, 2005).

Cependant, l'arrivée des années 1980-1990 marque un tournant dans la manière de concevoir la santé. A l'ère de la libération des mœurs, la liberté sexuelle se développe et les comportements d'addiction se multiplient. Les recherches montrent que la mauvaise hygiène de vie est en grande partie responsable d'une recrudescence dans les hôpitaux, notamment due à la consommation de tabac et d'alcool ainsi qu'au manque de sommeil. Ces facteurs, à long terme, impactent la vie et surtout provoquent la mort précoce d'une partie de la population. Ces comportements et modes de vie sont définis comme des habitudes nocives. La propagation du virus de l'immunodéficience humaine (VIH) accentue encore plus la pression exercée sur les systèmes de santé. Le ministère chargé de la santé met alors fortement en avant la notion de prévention. Des informateurs tels que les médias sont chargés d'éclairer, par moment d'alerter ou d'attirer l'attention sur des sujets d'actualité. Ce sont d'ailleurs les médias qui seront les premiers à pointer du doigt l'impact que peut avoir l'information sur les populations et leurs comportements. À terme, l'Éducation nationale complète ce processus, en 1998, avec la circulaire de cette même année. En effet, c'est en prévenant la jeunesse des risques de ses comportements que le nombre d'adultes à guérir diminue (Pommier, J. & Laurent-Beq, A. 2004).

Par ailleurs, le ministère de la Santé publie des textes sur la santé mentale. Les mœurs changent, la population s'éveille et les politiques publiques en rapport avec l'humain s'individualisent. Jusqu'alors, les circulaires et les projets en matière de santé de l'Éducation nationale se concentraient sur le groupe. L'apparition des comportements à risques (par exemple les addictions) change sa ligne de conduite. L'objectif n'est plus de rendre le groupe sain, mais les individus qui le composent. L'École s'intéresse à ce moment-là à l'élève en tant que personne. Ce principe se cristallise en 1989 avec la loi d'orientation sur l'éducation de Lionel Jospin qui cherche à pallier l'échec scolaire que subissent de nombreux élèves suite à la massification. L'idée principale de cette loi est alors de « *mettre l'élève au centre du système* ». Par cela, il entend que l'équipe éducative et les familles doivent entourer le jeune et l'accompagner en tant qu'individu et futur citoyen (Navarro, 2012). La même année, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant fixe comme objectif « *l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons* » (1989, p. 18). Ainsi, la notion de bien-être est intégrée à la vocation initiale de l'École. Celle-ci ne se contente plus seulement de transmettre des savoirs et ne se préoccupe plus uniquement de la santé des élèves de manière hygiénique : le bien-être des élèves est reconnu comme une condition à la réussite des élèves.

Nous venons de retracer la place de la question de la santé à l'École entre le début du XX<sup>e</sup> siècle et les années 1990. Par la suite, des questionnements apparaissent, notamment autour de la notion de bien-être, orientant les politiques éducatives vers une nouvelle approche du domaine de la santé.

## 1.2. Une approche de la question de la santé à l'École sous le prisme du bien-être depuis les années 2000

Les lois, décrets, arrêtés et circulaires concernant la santé des élèves depuis les années 2000 sont nombreux, ce qui « *peut laisser l'impression d'un éparpillement inconsidéré et d'une nébuleuse peu cohérente* » (Romano, 2021, p. 20). Néanmoins, ils témoignent de l'importance accrue accordée à ce sujet et reflètent les différentes volontés des politiques de santé à l'École. Nous allons donc, dans un premier temps, présenter les orientations des politiques de santé à l'École centrée sur le bien-être. Nous exposerons ensuite le rôle que prennent les divers acteurs de l'éducation dans ce domaine. Enfin, nous mettrons en avant les dispositifs en place qui permettent de répondre aux exigences en matière de santé à l'École.

### 1.2.1 De nouvelles politiques nationales de santé à l'École centrées sur le bien-être

En 2001, le Conseil européen a attesté que l'épanouissement individuel est un des objectifs de l'éducation. En outre, le bulletin officiel du 25 janvier 2001 relatif aux orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves attribue à l'École la mission de « *favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves afin de contribuer à la réalisation de leur projet personnel et professionnel* » (MEN, s. p.)<sup>2</sup>. En effet, le droit de se sentir bien est une condition *sine qua non* à la réussite des apprentissages. En 2011, il est réaffirmé la nécessité de l'implication de tous les personnels du système éducatif dans la définition, l'impulsion et la conduite d'une politique de santé.

Par ailleurs, alors qu'il est considéré que le mal-être et la souffrance des jeunes ne sont pas suffisamment pris en compte dans les Écoles, F. Hollande déclare la jeunesse comme une préoccupation prioritaire de son mandat. Il commande alors, en 2015, un rapport qui aborde le bien-être et la santé des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Les rapporteurs de cette mission estiment l'accès quotidien à la santé et au bien-être comme un devoir social et politique envers tous, le droit de chacun et un défi international (Brison & Moro, 2016).

En outre, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de 2013 est confortée par la loi de modernisation du système de santé de 2016. Toutes deux redéfinissent la politique nationale de santé à l'École (MEN)<sup>3</sup>. Elles ont pour but de réduire les inégalités entre les élèves en matière d'accès à la santé et ainsi de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, principe présent dans le code de l'éducation et dans celui de la santé publique (Brison & Moro, 2016). Cette politique éducative, sociale et de santé, de par sa participation à la création de l'environnement scolaire, permet également la promotion d'une École « *du bien-être et de la bienveillance* », « *plus juste et plus équitable* » (MEN, s. p.)<sup>3</sup>. Ainsi, un lien de plus en plus accru s'instaure entre la santé et l'École. Les notions

---

<sup>2</sup> BO C. n° 2001-012 du 12-1-2001 relatif aux orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm>

<sup>3</sup> Eduscol, *Le parcours éducatif de santé*, disponible à : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

d'épanouissement personnel et de bien-être sont aujourd'hui entièrement légitimées par les textes de lois qui encadrent le fonctionnement scolaire.

### 1.2.2 L'évolution des missions des personnels

Le rapport de mission « *bien-être et santé des jeunes* » de 2015 affirme l'importance de considérer, à l'École, les jeunes dans leur globalité (Brison & Moro, 2016). En effet, les maux de ces derniers se manifestent souvent dans les établissements scolaires et leurs parents, surtout les plus démunis, voient en l'institution un premier lieu de ressources (ibid.). La nécessité de créer une nouvelle culture commune entre les acteurs issus de l'éducation et ceux issus du domaine de la santé est affirmée, avec pour point d'ancrage la santé et le bien-être des jeunes. En effet, les démarches éducatives et thérapeutiques visent toutes deux des objectifs interdépendants, la bonne santé mentale étant indissociable de la réussite dans les apprentissages, et inversement (ibid.).

Cet élargissement de la notion de bien-être et de santé aux préoccupations de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative modifie leurs missions. Ils sont amenés à prendre de plus en plus en compte la santé et le bien-être des élèves. Il apparaît maintenant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation la nécessité de « *contribuer à assurer le bien-être* » ainsi qu'à « *identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution* » (MEN, 2015, s. p.<sup>4</sup>). Pour ce faire, le rapport de mission conseille d'intégrer ces notions dans les formations des acteurs de l'Éducation nationale, par exemple en ce qui concerne la psychologie des adolescents et leur éventuel mal-être (Brison & Moro, 2016). En outre, il souligne l'intérêt d'associer le personnel administratif, technique, ouvrier et de service (ATOS.) et les assistants d'éducation (AED) à cette sensibilisation au repérage des éventuelles souffrances adolescentes et à la réflexion autour du bien-être. En effet, ces professionnels sont membres à part entière de la communauté éducative et sont présents dans le quotidien des élèves (ibid.).

En outre, la place du conseiller principal d'éducation (CPE) dans la question de la santé et du bien-être est elle aussi justifiée par sa circulaire de missions de 2015, qui affirme qu'ils collaborent afin de lutter « *contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risque, les signes d'addictions, les troubles anxieux, les situations de stress), l'absentéisme et le décrochage scolaire* » (MEN, 2015, s. p.)<sup>5</sup>. Il favorise le bien-être et l'épanouissement des élèves en organisant les différents espaces et temps de vie et en veillant à une bonne qualité du climat scolaire (ibid.).

Enfin, la mutation du titre de conseiller d'orientation, en conseiller d'orientation-psychologue (COP), puis en psychologue de l'Éducation nationale (psy-EN) cristallise la volonté de plus en plus forte de l'Éducation nationale de se préoccuper du mal-être des adolescents. En effet, ce nouveau corps, créé par le décret du 1<sup>er</sup> février 2017,

---

<sup>4</sup> BO n° 13 du 26 mars 2015, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, disponible à [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

<sup>5</sup> Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm#:~:text=Dans%20le%20cadre%20de%20l,signes%20d'addiction%2C%20les%20troubles>

témoigne du souhait de se préoccuper au mieux de l'équilibre psychologique des élèves (Romano, 2021). Le psy-EN est principalement chargé de permettre aux élèves d'établir leur projet d'orientation et de contribuer aux actions menées autour du décrochage (Brison & Moro, 2016).

### 1.2.3 De nouveaux dispositifs au service de la santé et du bien-être des élèves

Si l'évolution des politiques de santé vers la promotion du bien-être est visible dans les modifications des missions des personnels de l'École, c'est également le cas pour deux de ses dispositifs incontournables : le parcours éducatif de santé (PES) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE).

Le PES est instauré par la circulaire n°206-008 de janvier 2016 (MEN)<sup>6</sup>. Il vise à rassembler ainsi qu'à rendre lisibles les différents dispositifs et les actions éducatives mis en place autour de la santé des élèves et des conduites à risque, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) (MEN)<sup>7</sup>. Le PES ne doit pas se limiter aux actions menées par les personnels de santé, car il s'agit du fruit d'une réflexion de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. L'équipe pédagogique, dont les missions dans le cadre de la santé se dessinent de plus en plus précisément, est donc mobilisée. L'éducation à la santé constitue le premier axe du PES et prépare les élèves à leur responsabilité citoyenne en termes de santé individuelle et collective. Cela vise à les rendre capables de faire des choix éclairés (MEN)<sup>8</sup>. Le second axe concerne la prévention et le dernier, relatif à la protection, promeut un climat scolaire favorisant la santé et le bien-être de l'ensemble de la communauté éducative (MEN, 2016)<sup>6</sup>. Enfin, le PES est inscrit dans le projet d'établissement et dans le projet du CESCE dont il constitue l'un des axes.

Le CESCE est une évolution de ce qui a tout d'abord été appelé le Comité d'environnement social, institué en 1990 (Cordoliani, 2018). Alors que l'objectif premier de ses politiques éducatives était de former les élèves à la citoyenneté, il s'est rapidement tourné vers la prévention de la toxicomanie et des conduites à risque des jeunes. En 1998, il est alors devenu le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (ibid.). Cette évolution n'est pas anodine dans l'histoire de l'École car elle appuie la volonté de l'institution scolaire de prendre en compte le mal-être des élèves, notamment cristallisé par l'augmentation des conduites à risque et des violences dans les établissements (ibid.). Le décret du 12 avril 2022 a élargi les compétences du CESC aux problématiques environnementales, qui est alors devenu le CESCE (légifrance)<sup>9</sup>. Les orientations du CESCE sont rappelées dans la circulaire du 10

---

<sup>6</sup> Circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 relative à la mise en place du PES pour tous les élèves, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm>

<sup>7</sup> Eduscol, *Je souhaite m'engager dans la démarche École promotrice de santé* disponible à : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

<sup>8</sup> Education.gouv, *Le parcours éducatif de santé*, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-educatif-de-sante-11786>

<sup>9</sup> Décret n° 2022-540 du 12 avril 2022 relatif au comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement, disponible à :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045570660#:~:text=Notice%20%3A%20le%20d%C3%A9cret%20modifie%20la,%C3%A9largissement%20de%20sa%20comp%C3%A9tence%20aux>

août 2016 (MEN)<sup>10</sup>. Il s'agit d'une instance qui établit un projet autour de l'éducation à la citoyenneté, à la santé et au développement durable. Elle est en charge notamment de concevoir et déterminer les actions mises en place dans le cadre de l'éducation à la santé et à la sexualité ou encore dans celui de la prévention des conduites à risque (MEN)<sup>11</sup>. Ici encore, l'ensemble de la communauté éducative peut être mobilisé, tout comme des partenaires extérieurs à l'établissement (par exemple, les représentants de la collectivité territoriale de rattachement). Le CESCE peut également s'associer avec toute personne qualifiée, ce qui permet de rapprocher les cultures professionnelles et associatives (Brison & Moro, 2016). Cela offre par exemple la possibilité de développer la collaboration entre les soignants du domaine de la santé mentale et les équipes éducatives..

La place de plus en plus importante accordée au bien-être dans les politiques de santé à introduit, au fil du temps, cette notion dans le cadre scolaire. Pour répondre de manière adaptée à cette demande, les missions des personnels ont évolué et de nouveaux dispositifs ont vu le jour. Ainsi, l'École a cherché à favoriser l'épanouissement des élèves. À présent, afin de comprendre au mieux ce que cela implique, il est nécessaire de saisir les mal-être induits par la période que ces jeunes traversent : l'adolescence.

## **2 L'adolescence, une période charnière propice au mal-être**

Pour grandir, l'enfant possède de nombreux besoins physiques et psychologiques. Arrivé à l'adolescence, ces besoins évoluent. La plupart des adolescents n'éprouvent pas de difficulté majeure lors de la période du collège au lycée. Cependant, 15 % d'entre eux présentent des symptômes modérés, voire élevés, de trouble mental (OMS)<sup>12</sup>. Le bien-être de ces futurs adultes résulte de l'harmonie de tous les facteurs de développement. L'École et le système familial (les facteurs environnementaux principaux) interagissent avec les facteurs physiologiques communs à tous les adolescents. Ils induisent alors leur bien-être ou leur mal-être. Dans un premier temps, nous exposerons la période particulière qu'est l'adolescence. Dans un second temps, nous présenterons des symptômes majeurs du mal-être adolescent.

### **2.1 L'adolescence une période particulière**

L'adolescence se présente comme une période charnière dans la vie d'un être humain. Il s'agit du moment où l'enfant découvre ce qui s'apparente à « *être adulte* ». L'adolescent s'adapte à ses nouvelles responsabilités, se prépare aux échéances futures et développe sa personnalité. Le collège et le lycée sont témoins de beaucoup de ces changements. Les

---

<sup>10</sup> Circulaire n° 2016-114 du 10-8-2016, relative aux orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1621031C.htm>

<sup>11</sup> Eduscol, *Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)*, disponible à : <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>

<sup>12</sup> Santé mentale des adolescents disponible à : <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

nouvelles relations entre pairs, et la puberté rythment le développement des élèves. Pour que cela se passe bien, il faut que le système qui l'entoure soit sain et change avec lui. Tout d'abord, nous expliquerons pourquoi la période adolescente est souvent considérée comme une « crise ». Ensuite nous verrons en quoi la famille est un facteur clé du développement adolescent.

### 2.1.1 La « crise » d'adolescence

*« L'homme, en général, n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature ; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences. [...] Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile. » (Rousseau, 1762, p. 526)*

L'adolescence fait l'objet de bien des débats dans le champ des sciences humaines. Les scientifiques s'accordent tout de même sur un fait : en tant que période de développement, il s'agit d'une construction sociale récente. L'adolescence est apparue avec la conception moderne du développement humain.

Il existe bon nombre de discussions sur l'âge de début et de fin de cette période. On associe fréquemment l'apparition de cette dernière au début de la puberté. En revanche, l'âge auquel elle se termine fait débat. La notion de jeunesse entre largement en compte. La durée des études reste indéniablement un repère dans sa temporalité. La difficulté des jeunes adultes à s'inscrire dans le marché du travail crée une période qui dure au-delà de l'âge de fin de la scolarité obligatoire et de la majorité. Actuellement, les sociologues détaillent une durée de jeunesse pouvant aller jusqu'à trente ans de par la prolongation des études et de l'entrée tardive dans le monde du travail. Le premier enfant d'un couple naît également en moyenne à cet âge-là (Quentel, 2021). Ce sont donc différentes formes de prise de responsabilités qui marquent le passage à l'étape suivante du développement.

L'adolescence est caractérisée comme une période de changements physiologiques, sociaux et psychologiques. Par ailleurs, cette part de vie est clairement perçue comme un stade de développement affectif bien distinct. Selon la vision psychanalytique, il constitue le stade de la construction de l'unité du moi et de la crise d'identité liée à de nombreuses interrogations (la vie, la mort, la place de toute chose) (Goldbeter-Merinfeld, 2008).

Sous le prisme de l'identité, l'adolescence constitue une crise violente, la plus importante : celle de l'identité opposée à la confusion des rôles, le rôle de l'adulte, le rôle de l'enfant, le rôle des parents, le rôle des pairs. Ce sont autant de rôles que de confusions et de questionnements. L'adolescent possède certaines tendances à la révolte, à la déviation, à la délinquance et à l'autodestruction (Goldbeter-Merinfeld, 2008). Elle est donc une période de crise : une crise sur ses origines, sur sa psychologie et sur la société. La période représente d'importants efforts du jeune Homme pour devenir lui-même et s'assumer, se comprendre et s'intégrer au monde qui l'entoure. C'est l'apparition de réactions plus pulsionnelles, comme de l'agressivité, des problèmes de propreté ou encore de fortes pulsions sexuelles. Par ailleurs, l'adolescent doit aussi trouver des moyens pour faire face à ces nouveaux problèmes auxquels il n'a été que peu confronté jusqu'alors. C'est pour cela que d'importantes remises en question

de certains aspects de sa personnalité apparaissent. Les difficultés de l'adolescent à s'adapter à son milieu et son ambivalence sont aussi sources de crises (Goldbeter-Merinfeld, 2008).

Cependant, à cette période de la vie, l'évolution ne se fait pas seulement en interne, elle se fait aussi extérieurement à la personne. La dimension familiale change. En effet, celle-ci évolue avec l'adolescent. C'est donc une interaction de plusieurs facteurs qui façonne l'adolescent, qui le fait changer progressivement et qui l'oriente vers ce qu'il deviendra. Si cette évolution n'est pas assez structurée, la chance qu'il développe des maladies mentales sera plus élevée et son bien-être sera menacé.

### **2.1.2. La famille, facteur clé du développement adolescent**

Ce remaniement personnel au niveau physique et psychologique a des répercussions au niveau interpersonnel. Les parents, qui sont au centre de cette crise, doivent raccorder tout leur système de communication, leur position face à leur enfant et entre eux. Ils doivent interagir l'un avec l'autre pour préparer la séparation. En effet, l'objectif des parents est de rendre l'enfant autonome pour qu'il puisse vivre sans lui. Ils n'ont plus le rôle de toute-puissance qu'ils avaient pendant l'enfance et sont confrontés à un jeune en développement de son soi qui rejettent son soi passé. Il leur faut donc s'adapter et accepter la confrontation avec un enfant qui, comme dit précédemment, présente plus d'agressivité. Pour laisser place au développement de la personnalité d'un futur adulte, il est nécessaire que le système familial soit flexible et puisse se réorganiser (Onnis et al., 2008). Les parents doivent également renégocier leur relation de couple, car ce besoin d'autonomie peut être entravé par une relation parentale étant basée uniquement sur l'enfant. La présence d'un couple parental et non uniquement d'un père et d'une mère permet à l'adolescent de ne plus se sentir coupable de ce besoin et ainsi de se protéger tout en protégeant le système familial. Les parents ont donc à construire un nouvel équilibre autour de lui, sans pour autant l'étouffer, en lui permettant de s'éloigner (Onnis et al., 2008).

Aujourd'hui, les positions familiales restent incertaines. Certaines familles se séparent, les parents divorcent plus facilement et les familles se recomposent. Dans toute cette tempête, les changements présents à l'adolescence ne peuvent trouver leur compte dans un cadre instable. Des conséquences graves peuvent en résulter : la délinquance, la maladie, ou des conduites à risques extrêmes. Même si la famille réussit à réunir un réseau solidaire, l'enfant n'en demeure pas moins fragile si les codes ne lui sont pas transmis et si l'on ne l'encadre pas, tout en le menant à une liberté tendant vers l'autonomie. Le système parental doit être à la hauteur des besoins de leur enfant sous peine de risquer de faire souffrir celui-ci. Si les parents ne balisent pas le chemin à parcourir, ils laissent l'adolescent sans orientation face au monde. Éduquer signifie étymologiquement « *conduire hors de soi* ». C'est dans le but final d'une autonomie totale que les parents éduquent leur progéniture. Ils doivent lui donner le moyen de se départir de leur personne. Ainsi, une fois éduqué, l'enfant n'est plus dépendant du système famille mais partenaire du système famille. C'est l'objectif de tout éducateur de rendre l'éduqué indépendant. Cet apprentissage implique plusieurs choses, la conviction de ce que



l'on transmet, la conscience que l'apprenant n'est pas expert dans le domaine, et la patience (Goldbeter-Merinfeld, 2008).

Ainsi, à l'adolescence, les besoins des individus diffèrent de ceux de l'enfance. Les questionnements et les comportements peuvent les mettre en difficulté. Par conséquent, la crise de l'adolescence est une période particulièrement difficile pour certaines personnes. A cause de tous ces changements et de ce contexte, elle implique une prise en charge spéciale par la famille et par l'École. En effet, l'environnement qui l'entoure y joue un rôle très important. Si cet environnement est instable et si la personne l'est aussi, une certaine forme de mal-être peut s'installer. Les conduites à risques en sont les principaux symptômes.

## **2.2 Symptômes du mal-être adolescent**

Le mal-être représente, par opposition au bien-être, un état de souffrance qui dérange celui qui en est impacté. Il peut se traduire par plusieurs comportements, comme un rejet de soi et des autres ou encore une nécessité de se changer soi ou de changer les autres. Les relations de l'individu peuvent le faire souffrir. Le stress et l'anxiété se posent alors comme des objets résultant du mal-être. L'isolement et le renfermement sur soi-même sont les premiers symptômes de celui-ci. La souffrance psychologique qui en découle peut amener à des problèmes de comportement, aggravés par les prises de substances telles que l'alcool ou le tabac. Elle peut donc augmenter les risques de toxicomanie. Ainsi, les élèves se sentant bien à l'École risquent moins de développer des comportements à risques (Godeau et al. 2012). Nous exposerons tout d'abord les risques de troubles du comportement alimentaire et d'addictions. Ensuite, nous aborderons les comportements d'autodestruction, comme l'automutilation et les tentatives de suicides.

### **2.2.1 Troubles du comportement alimentaire et addictions**

À terme, un mal-être constant et élevé peut conduire à des psychopathologies. De nombreux troubles peuvent alors apparaître à partir de cet état (Ernst et al., 2009) : l'anorexie, la boulimie, les états dépressifs, et bien d'autres. Nous nous pencherons donc sur des conduites à risques caractéristiques de l'adolescent éprouvant son cadre environnemental.

Les troubles des conduites alimentaires occupent une place importante dans la conception du mal-être adolescent. En effet, la plupart de ces troubles surviennent à cette période, la puberté se positionnant comme facteur déclencheur de ces maladies. Ces psychopathologies restent bien souvent l'arbre qui cache la forêt de mal-être. Cet état provoque une nécessité de changement, une adéquation entre ce que l'on est et ce que l'on veut être, ce qui peut provoquer ces comportements pathologiques. Les troubles alimentaires peuvent se caractériser de différentes manières : manger beaucoup ou pas du tout, se faire vomir, la peur de ne plus pouvoir s'arrêter de manger, ne plus en ressentir le besoin du tout, les repas en cachette. De plus, les troubles associés sont la plupart du temps l'anxiété et les

états dépressifs, qui sont également des signes de mal-être (Voyer et al., 2017 ; Ernst et al., 2009).

Pour cette génération, le principal reste l'idéal proposé par la société. En effet, les facteurs socioculturels impactent plus fortement les adolescents que les adultes. Cette période de changements corporels provoque chez le jeune une certaine dysmorphophobie. Cette mauvaise perception de son propre corps, associée à une idéalisation permanente des corps les plus médiatisés, provoque un grand nombre de troubles alimentaires de par les comparaisons qui sont faites. Les risques de mortalité chez les adolescents atteints de troubles alimentaires sont douze fois plus élevés que pour le reste de ces jeunes. 50 % de ces décès sont liés aux complications somatiques et 50 % surviennent par suicide. Plus ces troubles sont détectés tôt et plus le traitement est prescrit rapidement, moins il y a de risques que la maladie s'installe. La médecine préventive scolaire permet donc de repérer précocement ces maladies. En premier lieu, l'infirmière, le médecin scolaire et le psychologue scolaire peuvent les détecter, mais aussi le CPE et les professeurs (Voyer et al., 2017 ; Ernst et al., 2009). De plus, la cantine étant le lieu principal où ces troubles se manifestent, les AED peuvent également être les premiers à les détecter.

Une autre des catégories de symptômes faisant état d'un mal-être est la consommation de substances. L'adolescence se situe comme le moment où l'on teste toutes ces choses d'adultes. Devenir grand passe par le fait d'éprouver des interdits au niveau social et avec les pairs. Statistiquement parlant, 75 % des adolescents testent l'alcool et le tabac et 50 % le cannabis. 20 % des garçons et 10 % des filles sont consommateurs réguliers de l'une de ces trois substances. L'association de ces trois substances se fait chez 7 % des garçons et 3 % des filles avec « uniquement » le tabac et le cannabis (Cassen, 2008). Les usages de substances psychoactives à l'adolescence seraient un processus de plusieurs étapes, qui commencerait par l'alcool et le tabac et qui finirait très rarement par les amphétamines, la cocaïne et l'héroïne (Kandel, 1975). Il a été montré que ces comportements d'addiction ou comportement à risques pouvaient avoir une corrélation avec des relations familiales peu stables. En effet, une enquête de la HSBC (*Health Behavior in School aged Children*) sur des élèves canadiens a mis en avant un plus grand nombre de consommation importante d'alcool quand ceux-ci obtenaient des scores faibles sur l'échelle de la confiance ou de la communication avec leurs parents (Boyce et al., 2008).

### **2.2.2 L'automutilation et les tentatives de suicide, comportements d'autodestruction**

L'Homme, pendant la période de l'adolescence, éprouve son rapport au monde et la loyauté de ses pairs en s'intégrant dans un groupe (son rapport à l'autre). Il espère trouver sa place, créer des relations durables et s'intégrer dans le monde social qui l'entoure. Dans ce contexte, la tentative de suicide se rattache au départ de l'enfant et à l'arrivée de l'adulte, la mort pour la renaissance. Elle annonce de manière violente son départ du système familial. Ce système est mis à l'épreuve de la plus rude des manières. Un manque de cadre pour contenir la revendication d'autonomie et d'identité de l'adolescent peut être la cause de ce comportement (Vallée, 2008). Cependant, la raison principale des tentatives de suicide est liée

à une volonté d'échapper à certaines choses ou encore d'être soulagé d'une souffrance. Cette souffrance n'est autre qu'un mal-être psychologique que l'adolescent n'arrive pas à apaiser (Boergers et al., 1998). Comme cité précédemment, il est le principal fondement de bien des maux adolescents (Vallée, 2008). Ce cadre définit ce qui est faisable. Si le système ne possède pas de limites solides, elles sont dépassées bien au-delà de ce qui est normal à cette période.

Enfin, l'automutilation est également un symptôme d'autodestruction. Signe de mal-être, ce comportement est fréquent chez les adolescents. Ces mutilations, dites superficielles, dont nous excluons les blessures graves et les tentatives de suicide, ne sont pas liées à des délires ou autres symptômes de maladie mentale. Ainsi, le comportement d'automutilation ne se classe pas au niveau pathologique. Il a eu de nombreuses appellations et est maintenant intégré au même niveau que le suicide comme « *comportement autodestructeur* ». Récemment, il a été découvert qu'il résulte d'un défaut au niveau du système sérotoninergique et qu'il favorise une libération d'endorphine. L'adolescence se situe comme la période parfaite pour développer ce type de comportement dangereux. En effet, l'enfant développe son identité, devient autonome et découvre sa sexualité. L'automutilation est alors un moyen pour lui de décharger sa frustration en cas d'échec de ces processus, et ce quelles que soient les conséquences. Le sens que chacun y attribue reste unique. C'est la solution que certains trouvent afin de pallier le stress de ces changements. Pourtant, ce comportement dangereux ne solutionne rien et les fait bien souvent se complaire dans leur mal-être (Garel, 2008). L'observation des acteurs de la vie de l'adolescent se montre très importante dans ces moments-là. Les amis deviennent les premiers relais de la chaîne de l'information jusqu'aux adultes référents. Dans le renfermement que provoque cet état, l'automutilation prévient de l'arrivée de symptômes encore plus importants, comme les tentatives de suicide énoncées précédemment.

Ces symptômes se situent comme des signaux d'alerte du mal-être adolescent bien plus révélateurs que le stress et l'anxiété. Ils peuvent être à court comme à long terme de dangereux comportements. Il faut noter que chacun de ces troubles a des particularités visibles à tout moment. L'automutilation et les troubles des conduites alimentaires se voient « physiquement », l'état dépressif qui amène au suicide se voit par l'isolement de la personne et la consommation de substance se voit par l'état que ces dernières provoquent. Habituellement, ces comportements sont visibles par la famille et les proches. Le collègue et le lycée n'accèdent pas forcément aux informations pouvant les indiquer. Pourtant une observation minutieuse peut permettre de détecter ces signaux.

Dans un contexte mêlant le privé et le scolaire, les acteurs de l'École sont-ils en mesure de prévenir de ce mal-être et favoriser le bien-être ? La prise en charge de ces symptômes est-elle uniquement du fait des personnels médicaux ? Les personnels au plus proche des élèves en difficulté psychologiquement sont-ils suffisamment préparés à répondre à leurs appels à l'aide ? L'arrivée au lycée amène certains élèves à fréquenter un internat, lieu où la famille n'est plus présente, où ne subsistent que les pairs et les acteurs scolaires. Au Brésil, il a été montré que les internes étaient significativement plus sujets au comportement à risque que les externes (Noll et al., 2020). L'internat peut-il donc proposer un cadre aussi

stable que celui du cocon familial, permettant l'absence de conduite à risques ? Nous allons nous pencher sur cette structure particulière à la limite entre l'École et la famille.

### **3 L'internat, un lieu propice à la mise en place de conditions favorables au bien-être des adolescents**

L'internat possède, encore aujourd'hui, une image dégradée. Il est fréquemment associé à des symboles négatifs : la pension, le dortoir, la sévérité (MEN, 2019). Il peut alors s'avérer difficile d'imaginer la place que prend la question du bien-être en son sein. Or, cette notion est centrale dans l'organisation des internats actuels puisque les politiques de santé, comme nous l'avons montré (I-1.2), prennent en compte l'individualité des élèves et leur bien-être. Afin de comprendre cette évolution, nous allons tout d'abord retracer l'histoire de l'internat et de ses enjeux. Ensuite, nous montrerons dans quelle mesure les raisons qui motivent les élèves à s'inscrire à l'internat sont elles-mêmes de potentielles sources de mal-être. Enfin, nous proposerons des leviers qui nous paraissent cruciaux pour la mise en place de conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des internes.

#### **3.1 Retour historique sur l'évolution de l'internat et de ses enjeux**

Dans le but de comprendre au mieux les enjeux de l'internat et d'y déceler la place laissée à la question du bien-être des élèves, il est nécessaire de retracer son histoire. En effet, les fonctionnalités de ce dispositif ont évolué au cours du temps, dépendamment du contexte socio-historique dans lequel il s'est inscrit.

##### **3.1.1 L'internat, de la fin du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle : une fonction protectrice et une image de pénitencier**

Pendant la Révolution Française, l'internat avait été envisagé comme un dispositif permettant de promouvoir la justice sociale et de lutter contre les particularismes locaux, sociaux et familiaux (Guigue & Boulin, 2016). Il se destinait à accueillir les enfants âgés de cinq à douze ans (Aït-Ali, 2016). Bien que la notion de bien-être n'y soit pas traitée, il en est tout de même indirectement question. En effet, l'internat a été pensé avant tout pour soustraire l'enfant des influences de son environnement, considérées comme pernicieuses, afin de lui permettre d'évoluer dans un milieu équilibré (ibid.).

Cette idée n'ayant jamais abouti, l'internat du XIX<sup>e</sup> siècle répondait plutôt à un enjeu géographique (MEN, 2002). En effet, alors que l'enseignement du secondaire prenait de plus en plus d'ampleur dans une France rurale, les établissements scolaires sont restés urbains et en faible nombre. Il a alors été nécessaire d'héberger les élèves dans des lieux centralisés (ibid.). Par la suite, l'internat a facilité la démocratisation de l'enseignement. En effet, alors qu'il était d'abord destiné à une minorité de jeunes (ceux poursuivant une scolarité dans le secondaire) (Guigue & Boulin, 2016), son accès s'est étendu à un public de plus en plus varié à partir des

années 1940 et de la scolarisation de masse (MEN, 2002). Durant ces années, il n'a pas été directement question du bien-être des élèves. Les besoins collectifs dominant sur ceux individuels, le projet éducatif de l'internat d'alors consistait principalement à inculquer la règle (ibid.) : il évoquait ainsi l'idée de discipline et d'emprisonnement (Guigue & Boulin, 2016). Cependant, l'internat avait pour but, ici encore, de protéger l'enfant de son environnement, en l'enfermant à l'écart de sa famille et des « *émotions du dehors* » (Mayeur, 1981, cité par Aït-Ali, 2016, p. 90). L'internat, en le punissant et en le « *redressant* » (ibid., p. 89), souhaitait faire de lui un citoyen.

Dans les années 1970, le service de l'internat a connu un fort déclin, et ce pour de multiples raisons. Tout d'abord, le nombre d'établissements scolaires ayant significativement augmenté dans le secondaire, la proportion d'élèves dont le domicile était éloigné de l'École a largement diminué (Guigue & Boulin, 2016). De même, le développement du service de demi-pension et de transports scolaires a su répondre aux besoins liés aux contraintes géographiques, réduisant ainsi la nécessité d'avoir recours à l'internat (MEN, 2002). Enfin, la réputation de l'internat comme service chargé seulement de surveiller et de punir lui a porté préjudice. En effet, ses valeurs allaient à l'encontre des mentalités d'après-1968 qui valorisaient les jeunes ainsi que leur autonomie, et qui ont redéfini les relations entre parents et enfants (ibid.). Par conséquent, le recours au service de l'internat s'est inéluctablement estompé. Toutefois, cette attention portée à la jeunesse a impulsé les réflexions qui ont suivi sur la nécessité de prendre en compte le bien-être physique et moral des adolescents (Aït-Ali, 2016).

### **3.1.2 L'internat au XXI<sup>e</sup> siècle : le bien-être des adolescents pour la réussite scolaire**

Durant les années qui ont suivi, l'École a cherché à modifier l'image de l'internat. Ce dernier a alors été replacé au centre du débat des politiques éducatives. Toutefois, sa visée protectrice, isolant l'enfant de son milieu, a été conservée (Guigue & Boulin, 2016). Ainsi, le *Plan de relance de l'internat scolaire public* a été mis en place dans les années 2000, à destination notamment des jeunes issus de quartiers défavorisés. En les éloignant de leur milieu social, l'on espérait leur offrir de meilleures conditions d'étude et lutter contre les inégalités (ibid.). Cela a donné naissance, en 2008, aux « *Internats d'excellence* », destinés principalement aux élèves issus de l'éducation prioritaire (ibid.). En 2019, la loi d'orientation *Pour une École de la confiance* promeut « *L'internat du XXI<sup>e</sup> siècle* » et souhaite en faire un réel vecteur de réussite, donnant accès à tous à « *l'excellence scolaire* » (MEN, 2019, p. 5).

Lieu d'étude, d'éducation et de socialisation, l'internat d'aujourd'hui se veut être un environnement propice au développement de l'autonomie des élèves accueillis. Il leur donne alors l'opportunité de s'engager en participant activement à la vie de l'établissement (mise en place de projets, représentation de leurs camarades au sein des différentes instances, ...). Il prévoit le temps périscolaire de manière à répondre aux besoins des internes, en organisant l'étude, des temps libres, ainsi que des activités éducatives, artistiques, sportives et culturelles (MEN, 2013). Enfin, les objectifs de l'internat et les moyens mis en œuvre pour y parvenir sont formalisés dans le projet éducatif et pédagogique de l'internat, élaboré collectivement par

l'ensemble des équipes (ibid.). Ce projet se veut exigeant, rassurant et bienveillant. Les instructions ministérielles concernant l'internat soulignent l'importance d'offrir un cadre propice au bien-être des internes, puisqu'il affirme que ce projet éducatif « *énonce les conditions susceptibles de favoriser le bien-être des élèves* » (ibid., p. 4).

Ainsi, l'étude historique de l'internat montre qu'au fil des années, la place accordée au bien-être en son sein est de plus en plus importante. Aujourd'hui, la nécessité d'offrir un cadre épanouissant aux élèves n'est plus à démontrer et les instructions ministérielles promeuvent cette idée. Si la fonction de protection des jeunes de leur milieu est toujours d'actualité, il nous est à présent nécessaire d'analyser plus en détail les raisons de leur inscription à l'internat. En effet, cela nous permettra d'identifier les potentielles sources de mal-être qui émergent des différentes situations et de comprendre comment des conditions favorables à leur bien-être peuvent être mises en place.

### **3.2 Les raisons de la fréquentation de l'internat, sources potentielles de mal-être**

Dans les années 2000, un élève sur six a été inscrit à l'internat au moins un an (Glasman, 2010). Si cela représente une part d'élèves importante, les raisons qui ont poussé ces derniers à fréquenter l'internat sont multiples. Tout d'abord, l'internat d'aujourd'hui constitue encore un dispositif d'accompagnement qui permet aux élèves géographiquement éloignés de leur lieu de formation d'être hébergés et nourris directement dans leur établissement de scolarisation (MEN)<sup>13</sup>. Cependant, au-delà de cet enjeu pragmatique, l'admission des élèves à l'internat est également conditionnée par des critères sociaux et familiaux (ibid.). Nous allons donc, dans un premier temps, montrer le rôle que peut jouer l'internat dans la réconciliation entre les élèves et leur travail scolaire. Ensuite, nous présenterons en quoi il est utilisé pour éloigner les élèves d'un environnement considéré comme néfaste.

#### **3.2.1 L'internat pour réconcilier les élèves avec le travail scolaire**

D. Glasman regroupe les attentes des familles et des enfants envers l'internat en quatre catégories (2012). La première concerne le cadre-travail, c'est-à-dire la présence de conditions favorables à la mise au travail des jeunes et à la réalisation de leurs devoirs. Cette raison d'inscription est celle qui est la plus évoquée par les familles et leur enfant, quel que soit leur milieu social. La seconde catégorie d'attentes est relative au cadre-rythme : il est souhaité de l'internat qu'il assure un rythme de vie régulier et serein. Le cadre-rythme est le cadre le plus recherché par les familles issues de classe moyenne (ibid.).

Ces deux cadres expliquent que les familles rencontrant des obstacles pour accompagner leur enfant dans leur métier d'élève ont recours à l'internat. En effet, les élèves se heurtant à des difficultés scolaires dans leur parcours ont statistiquement plus de chance

---

<sup>13</sup> Les internats au collège et au lycée : <https://www.education.gouv.fr/les-internats-au-college-et-au-lycee-12527>

d'être internes que les autres (Marbouty, 2015). En appréhendant leurs difficultés et en leur apportant du soutien, l'internat a un rôle crucial à jouer. Parce qu'il propose un lieu de travail adapté, avec moins de tentations à la déconcentration, une aide humaine pour faire les devoirs et respecter les contraintes, ainsi qu'une structure temporelle avec des horaires de travail prédéfinis, il facilite les apprentissages des élèves (Glasman, 2012 ; Aït-Ali, 2016). Aussi, l'internat leur offre l'opportunité d'établir un nouveau rapport à l'École (Glasman, 2012). Enfin, en tant que tiers extérieur à la famille, il est parfois considéré par les jeunes comme plus légitime que leurs parents pour les accompagner dans leur travail (Aït-Ali, 2016). Cela permet alors d'éviter la naissance de conflits. Ces tensions que le travail scolaire fait éclater au sein du foyer ne sont pas à négliger, car leur récurrence entraîne souvent une baisse de réussite dans les apprentissages et représente un potentiel facteur de décrochage scolaire (ibid.).

La troisième catégorie d'attentes des familles est le cadre-contrôle, qui implique leur souhait de « *contenir* » leur enfant en l'instituant (Glasman, 2012). En effet, les familles rencontrant des difficultés d'encadrement éducatif ont souvent recours à l'internat (MEN)<sup>14</sup>. Des internats ayant des enjeux plus spécifiques ont d'ailleurs été mis en place, comme par exemple les internats tremplins. Ce dispositif relais reçoit les élèves en situation de décrochage scolaire ou dont le comportement est éloigné des attentes de l'École. L'objectif est alors particulièrement centré sur leur réintégration sociale, leur éducation à la citoyenneté et leur implication dans les apprentissages (MEN)<sup>15</sup>.

### **3.2.2 L'internat pour éloigner les élèves d'un environnement néfaste**

Le dernier cadre pouvant motiver l'inscription d'un jeune à l'internat est le cadre-protection, qui lui permet d'être éloigné de son environnement habituel (Glasman, 2012). Il concerne majoritairement les élèves issus d'un milieu populaire (ibid.). Tout d'abord, ce besoin d'éloignement peut avoir pour cause leur environnement social, par exemple s'ils entretiennent des fréquentations perçues comme nocives avec des personnes de leur établissement d'origine ou leur quartier (ibid.). L'internat propose alors à ces élèves un cadre alternatif de sociabilité et de socialisation (Glasman, 2010).

Par ailleurs, l'éloignement recherché peut avoir pour cause l'environnement familial des adolescents. En effet, les internats scolaires permettent parfois de pallier la saturation des structures spécialisées, auxquelles les services de protection et de l'aide à la jeunesse ont habituellement recours pour écarter un enfant d'un milieu néfaste (Aubinet, 2017). Ainsi, « *[l]es internats scolaires sont aujourd'hui remplis d'enfants issus de milieux familiaux en grande souffrance (violence, grande précarité, abus sexuels, troubles psychiatriques, consommation de drogues ou d'alcool, difficultés éducatives, prostitution, ...)* » (ibid., p. 167). Cependant, parce que l'internat scolaire n'est pas reconnu comme étant un service spécifique de l'Aide à la Jeunesse, aucune subvention spécifique ne lui est versée afin d'accueillir au mieux ces jeunes (ibid.). Il est donc nécessaire d'avoir conscience de la potentielle présence

---

<sup>14</sup> Education.gouv, *Les internats au collège et au lycée*, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/les-internats-au-college-et-au-lycee-12527>

<sup>15</sup> Eduscol, *Les internats tremplins*, disponible à : <https://eduscol.education.fr/2706/les-internats-tremplins>

de ces élèves à l'internat, notamment car ils sont particulièrement susceptibles de présenter des signes de mal-être.

Ainsi, l'internat accueille un public diversifié. Les raisons de l'inscription des jeunes sont souvent elles-mêmes propices au développement d'un certain mal-être. Celui-ci peut naître des difficultés scolaires que les élèves rencontrent. En effet, elles sont parfois sources de conflits qu'ils peuvent entretenir d'une part avec leur famille, ou d'autre part avec l'institution scolaire. Leur mal-être peut également provenir d'un environnement social ou familial néfaste dont on souhaite les écarter. La manifestation des souffrances qui émerge de ces situations nécessite alors d'autant plus la mise en place à l'internat de conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au développement de leur bien-être.

### **3.3 Les conditions éducatives, psychologiques et sociales à l'internat : quels leviers pour promouvoir le bien-être des élèves ?**

Afin d'identifier différents leviers permettant la mise en place d'un cadre de vie propice au bien-être des adolescents, il est avant tout nécessaire de comprendre l'organisation de l'internat. Tout d'abord, nous exposerons le rôle des personnels qui y exercent et l'attention particulière que leurs missions accordent au bien-être des élèves. Dans un second temps, nous nous attarderons plus particulièrement sur la relation éducative qu'entretiennent les AED avec les internes. Enfin, nous montrerons l'importance de considérer l'internat comme un lieu social et un habitat jouant un rôle déterminant dans la construction identitaire des élèves et donc dans leur épanouissement.

#### **3.3.1 Le rôle des personnels à l'internat : une attention particulière portée au bien-être**

Parce que les différents acteurs présents à l'internat (CPE, AED, infirmiers, agents territoriaux...) suivent les internes au plus près, dans leur quotidien, ils deviennent inéluctablement témoins de leur mal-être, qui est alors particulièrement visible. A ce titre, ils sont spécifiquement vigilants : puisqu'ils sont responsables de la prise en charge des jeunes, ils sont amenés à s'occuper de leur santé et donc de leur bien-être par substitution temporaire aux familles (Vial, 2012).

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale souhaite que les problématiques sociales et de santé des élèves soient prises en charge à l'internat (MEN, 2019). Il affirme également que l'internat « *porte en lui l'exigence du soutien* » et qu'une « *sécurisation affective* » y est assurée (MEN, s. p.)<sup>16</sup>. De même, le référentiel national des internats assure que, sensibilisés à la question du climat scolaire et veillant au bien-être des élèves, les personnels luttent contre le harcèlement et préviennent des violences et des conduites à risque (MEN, 2013). Cela est permis notamment grâce à l'organisation d'actions éducatives liées à la santé et à la citoyenneté au sein de l'internat (ibid.). Ainsi, l'internat aspire à offrir à tous les élèves accueillis un cadre favorable à leur réussite scolaire et éducative, à leur

---

<sup>16</sup> MEN, *L'internat du XIXe siècle*, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/l-internat-du-xxie-siecle-5306>



épanouissement personnel et à leur intégration sociale. Pour cela, les personnels se doivent avant tout de répondre aux différents besoins des internes que nous allons maintenant analyser.

Tout d'abord, les élèves à l'internat ont besoin d'un référent qui coordonne les études, l'hébergement et les loisirs. Ils doivent également être représentés. Le CPE s'en assure et, à l'écoute des élèves, il sert d'entremetteur avec la direction (MEN, 2002). En outre, il est chargé d'assurer le lien entre les équipes d'AED de jour et celles de nuit, ainsi que d'établir une relation étroite avec les familles (MEN, 2013). Parce qu'il « *veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves* » (MEN, 2015, s. p.)<sup>17</sup> et qu'il participe à l'organisation et à l'animation de l'internat, le CPE représente un réel levier pour l'amélioration des conditions de vie des internes. En outre, les élèves expriment des besoins d'attention, d'écoute et de conseil, auxquels le personnel médico-social est en capacité de répondre (MEN, 2002). Aussi, les infirmiers, en collaboration avec l'ensemble des membres de l'équipe éducative, assurent que ces besoins sont pris en compte de manière globale et cohérente (MEN, 2013). Cependant, nous remarquons que dès 2002, leur temps de présence à l'internat tend à diminuer (MEN, 2002).

Enfin, d'autres professionnels peuvent jouer un rôle déterminant pour le bien-être des élèves. Tout d'abord, les agents d'entretien et de restauration permettent à l'internat de fonctionner dans de bonnes conditions. Nous notons toutefois des relations parfois conflictuelles avec certains internes irrespectueux de leur travail (ibid.). Par ailleurs, malgré la place particulière que sont amenés à prendre les AED à l'internat pour répondre au besoin de soutien des élèves, leur mission n'est pas détaillée dans le référentiel national des internats, qui mentionne seulement qu'ils sont recrutés en fonction de la spécificité des activités de l'internat (MEN, 2013). Ce référentiel souligne tout de même qu'il est nécessaire que les AED bénéficient d'une formation sur l'aide au travail personnel et sur les règles professionnelles du suivi personnalisé. En outre, bien que les professeurs principaux soient sensibilisés aux conditions de vie des internes, ainsi qu'à leur suivi éducatif et pédagogique (ibid.), il est important de relever que l'internat est, dans beaucoup d'établissements, méconnu voire ignoré des professeurs (MEN, 2002). Enfin, il est nécessaire d'avoir conscience de l'importance de l'implication du chef d'établissement vis-à-vis de l'internat. Le temps et l'intérêt qu'il lui porte ont un réel impact sur la qualité éducative et relationnelle en son sein, déterminant par conséquent sa réussite (ibid.).

### **3.3.2 La relation éducative entre AED et internes**

Nous souhaitons à présent nous centrer plus particulièrement sur la relation éducative qu'entretiennent les AED avec les élèves de l'internat. Comme nous l'avons vu précédemment, ces derniers peuvent être sujets de certaines souffrances, notamment dues à la

---

<sup>17</sup> Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm#:~:text=Dans%20le%20cadre%20de%20l,signes%20d'addiction%2C%20les%20troubles>

période d'adolescence qu'ils traversent (cf. I-2.1.1) mais également aux raisons de leur inscription à l'internat (cf. I-3.2). Or, la relation éducative représente un levier pour pallier ce mal-être, notamment celle établie entre les élèves internes et les AED.

L'acceptation et l'estime de soi peuvent être influencées par la qualité relationnelle instaurée avec l'autre, que l'on peut percevoir dans ses attitudes et ses discours (Denis-Lahure, 2011). En effet, ces capacités se construisent dans le regard que l'autre nous porte et dans l'importance qu'il nous accorde. Ainsi, le rapport établi entre deux personnes permet à chacun de se sentir accepté, reconnu et de pouvoir exister (ibid.). La relation éducative ne doit donc pas être la visée-même recherchée par l'AED, mais plutôt un moyen pour permettre à l'interne de s'épanouir (Médebielle, 2019). Elle constitue alors « *le ciment et un des outils principaux de travail* » de l'AED (ibid., p. 24).

S'il est nécessaire que l'AED conserve une distance déontologique avec les élèves, il doit également adopter une posture professionnelle accessible, faire preuve d'empathie et être à l'écoute des internes, en particulier ceux en souffrance (ibid.). En effet, sa fonction éducative l'invite à instaurer un climat de respect et de confiance avec les élèves, en créant un lien rassurant (Denis-Lahure, 2011). Or, comme nous l'avons évoqué, certains élèves sont inscrits à l'internat parce qu'ils rencontrent des difficultés scolaires ou familiales. Établir une relation de confiance n'est donc pas toujours une tâche aisée, car c'est celle-là même qui a été fragilisée dans le rapport que le jeune entretient avec l'institution scolaire ou avec les adultes (cf. I-3.2).

Par ailleurs, les élèves internes se voient éloignés de leur foyer familial. Si ce dernier représente, pour certains d'entre eux, un environnement néfaste duquel ils souhaitent s'écarter (cf. I-3.2.2), il constitue au contraire pour d'autres un lieu d'affection et de partage (Petrig, 2006). Dans les deux cas, les élèves peuvent ressentir le besoin de trouver une réponse à leurs besoins affectifs dans le cadre institutionnel de l'internat (ibid.). Parce que ce dernier prend le relais du cadre familial et le supplée, les AED, présents au quotidien des élèves, doivent impérativement tenir compte de ce besoin. En effet, « *une réponse adéquate [à un besoin] influe positivement sur la santé et le bien-être de l'individu alors qu'une réponse de refoulement engendre la maladie ou le mal-être* » (ibid., p. 49). Ainsi, les enjeux relationnels, centraux dans la mission éducative de l'internat et le bien-être des internes dépendent directement de la relation éducative établie.

### **3.3.3 La construction identitaire à l'internat, à la fois lieu social et habitat**

Goffman caractérise les sociétés modernes par le fait que les individus qui la composent dorment, travaillent et se distraient dans des lieux et avec des partenaires différents (Goffman, 1968, cité par Biget & Le Nezet, 2019). Or, dans la vie des élèves internes, cette diversité d'appartenance est empêchée, faisant alors de l'internat une « *institution totale* » (ibid., p. 10). En effet, les activités de ces différents champs habituellement distincts et gérés par les adolescents et leurs parents sont, dans le cadre de l'internat, organisées et supervisées par l'École (Guigue & Boulin, 2016). Cette dénomination d'institution totale est aujourd'hui remise en question par l'importance grandissante accordée à la coéducation et à la place des

parents (Aït-Ali, 2016), ainsi que par la circulation des élèves entre l'internat et leur famille chez laquelle ils rentrent le week-end (Glasman, 2012). Toutefois, il n'en reste pas moins que l'internat est marqué par la particularité suivante, qui est propre aux institutions dites totales : il possède à la fois une fonction socialisatrice et une fonction d'habitat, qui vont influencer sur la construction identitaire des élèves (ibid.). Ce sont ces deux fonctions que nous allons à présent interroger, afin de saisir en quoi ce sont des leviers permettant le bien-être des élèves.

L'internat est un lieu propice à la mise en place de conditions sociales favorables au bien-être des internes. En effet, de par la vie en collectivité qu'il propose, il a la possibilité de « *renforcer et diversifier les expériences socialisatrices* » des élèves (Glasman, 2010, p. 123). À leur arrivée à l'internat, les élèves cherchent leur place et se situent dans un cadre régi par de nouveaux repères : les adultes, les camarades et les règles (Aït-Ali, 2016). Pour ce faire, ils développent, testent et renforcent leurs relations avec les autres (ibid.). Ainsi, bien que des tensions puissent éclore de ces expériences, un climat de convivialité et d'entraide peut être favorisé, tout comme le développement de relations d'amitié (Behaghel et al., 2013). En outre, parce que la « *confrontation à l'altérité, la constitution d'entre-soi, la gestion de l'intimité font partie intégrante de l'expérience de l'internat* » (Glasman, 2012, p. 2), ce dernier est susceptible de modifier profondément la sociabilité des élèves (Behaghel et al., 2013) et donc de participer activement à leur construction identitaire (ibid.). De plus, étant éloignés de leur structure familiale, les élèves ont la possibilité de développer leur autonomie, de devenir responsable et de s'émanciper d'une certaine domination parentale (Aït-Ali, 2016). Ainsi, la perception des élèves du monde qui les entoure évolue, ce qui impacte fortement leur construction (Marbouty, 2015).

Par ailleurs, en tant qu'habitat, l'internat aménage les relations sociétales et organise de la proximité et de la distance (Biget, 2019). Cependant, cette proximité de vie établie de fait entre les élèves et les encadrants, qui se côtoient dans des moments plus ou moins intimes du quotidien, bouscule le cadre normatif de l'École. Parce que « *[l]e partage de l'espace et de la vie quotidienne force surveillants et élèves à contrôler leurs sentiments, leurs émotions, leurs affects et leurs pratiques quels qu'ils soient* » (Biget & Le Nezet, 2019, p. 10), les compétences sociales et/ou professionnelles de chacun sont constamment mises à l'épreuve (Biget, 2019). En outre, il est nécessaire de souligner l'importance dans le processus de construction identitaire de l'appropriation du lieu d'habitation. Pour les élèves internes, cet habitat se constitue en particulier de leur chambre qui, semblable à la maison, doit proposer un cadre abritant (Biget & Le Nezet, 2019). La liberté laissée aux élèves d'organiser leur espace, par exemple par la disposition du mobilier, diffère d'un établissement à un autre (Biget, 2019). En effet, les chambres sont généralement organisées à la rentrée de manière à permettre à l'AED d'avoir une vue d'ensemble sans avoir à y entrer (Biget & Le Nezet, 2019). De plus, bien que les internes puissent, depuis les années 1980, personnaliser leur chambre, les décorations restent en général contrôlées par les adultes de l'établissement (ibid.), notamment pour faciliter l'entretien. Cela s'explique par le désir de l'institution de « *canaliser les énergies et la liberté pour éduquer les élèves en commençant par leur apprendre le respect du travail des autres [...] et celui de l'espace dans lequel ils vont vivre* » (Biget, 2019, p. 257). Or, puisque les lieux que l'on habite abritent nos souvenirs, nos oublis

et nos rêveries, la chambre d'internat est, pour les élèves qui y demeurent, un espace d'intimité (ibid.). Aussi, parce qu'il réunit le passé et le présent, « *le lieu habité donne les repères de la construction de soi* » (ibid., p. 258). Ainsi, l'identité des élèves s'inscrit dans leur chambre d'internat, qui est « *vécue, ressentie, imaginée* » (ibid., p. 258). L'organisation spatiale, et plus particulièrement celle de la chambre, semble alors être un réel levier afin de créer des conditions psychologiques favorables au bien-être des adolescents.

### **Conclusion du cadre théorique**

Les politiques de santé à l'École ont profondément évolué au cours du temps. Alors qu'elles ont d'abord été orientées vers le collectif, elles se sont peu à peu recentrées vers l'individu. Elles ont alors laissé une place grandissante à la question du bien-être des élèves et de leur épanouissement personnel. Ainsi, l'École s'est adaptée, aussi bien au niveau de la définition des missions de ses personnels qu'à celui des dispositifs mis en place dans son organisation pédagogique et éducative. En outre, la place accordée au bien-être est d'autant plus importante que la période adolescente est particulièrement propice au développement d'un certain mal-être. Les bouleversements sont d'une ampleur importante, aussi bien sur le plan physique que psychologique. Aussi, la souffrance chez les adolescents peut se manifester de différentes manières : troubles des conduites alimentaires, consommation de substances, tentative de suicide, ou encore automutilation. Bien que ces comportements compromettent clairement leur santé, voire leur vie, leur mal-être ne s'inscrit pas systématiquement sur leur corps, et la détection de ces souffrances n'est pas aisée.

Par ailleurs, les bouleversements physiologiques de l'adolescence sont impactés par des facteurs externes, tels que le cadre familial ou scolaire. Ces derniers peuvent être des leviers pour favoriser le bien-être des élèves et le dispositif de l'internat s'y prête tout particulièrement. En effet, bien que ses enjeux aient évolué au cours du temps, ils ont toujours visé, plus ou moins directement, le bien-être des élèves. Aujourd'hui, cette mission est fortement soulignée dans les textes institutionnels. Elle est d'autant plus essentielle que les élèves qui le fréquentent sont particulièrement susceptibles de vivre une certaine souffrance. En effet, les admissions des élèves à l'internat ne dépendent pas seulement de critères géographiques, mais également sociaux et familiaux.

Afin de mettre en place à l'internat des conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des élèves, nous avons identifié trois leviers majeurs. Tout d'abord, les personnels de l'internat, en tant que substituts temporaires à la famille, ont pour mission de répondre aux besoins des élèves et donc de contribuer à leur épanouissement. Cela est particulièrement visible chez les AED car, présents dans le quotidien des jeunes, ils entretiennent avec eux une relation éducative privilégiée. De plus, à la fois lieu de socialisation et d'habitation, l'internat pourrait participer fortement à la construction identitaire des adolescents. Il semblerait qu'il influence la manière dont ces derniers vivent, grandissent et se construisent. Aussi, son potentiel concernant le développement du bien-être et la prévention du mal-être est considérable. Mais comment est-il exploité en réalité ? Quelles

sont les attentes des élèves et des personnels ? Quelles sont les souffrances des internes et comment y répondre au mieux ? L'internat est-il lui-même source de mal-être et pour quelles raisons ? Au contraire, favorise-t-il le bien-être, et comment ?

## II. Partie 2 : Enquête au lycée X

### 1 L'enquête de terrain

Nous avons montré dans le cadre théorique que l'internat est un lieu propice à la mise en place des politiques de santé et de bien-être actuelles. La problématique que nous avons émise en introduction interroge le dispositif de la manière suivante : *alors que l'internat vise l'épanouissement des adolescents qu'il accueille et que ces derniers sont susceptibles de traverser une période de souffrance, dans quelle mesure peut-il concevoir des conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des internes ?* Le cadre théorique que nous avons présenté nous a amenés à la formulation des trois hypothèses suivantes.

#### 1.1 Formulation des hypothèses

Comme nous l'avons souligné, l'internat est, à première vue, un dispositif qui favorise l'instauration de conditions permettant le bien-être des élèves : pour ceux en conflit avec le travail scolaire ou provenant d'un environnement considéré comme néfaste, il offre un cadre de travail et d'épanouissement. Cette notion de bien-être est également inscrite dans les missions des acteurs qui l'organisent. Nous supposons donc qu'*en semaine, la majorité des élèves se sentent aussi bien voire mieux à l'internat que chez eux.*

De plus, nous avons prouvé le lien entre la relation éducative et l'épanouissement des adolescents. Nous avons également soulevé la nécessité pour ces jeunes de trouver une réponse à leurs besoins affectifs. Nous émettons donc l'hypothèse que *la relation éducative établie entre AED et internes procure à ces derniers une sécurité affective nécessaire à leur bien-être.*

Enfin, nous avons mis en exergue l'importance de l'organisation de l'habitat dans le processus de construction identitaire des adolescents. Nous aimerions à présent vérifier ce qu'elle implique pour le bien-être des élèves. Nous supposons donc que *l'organisation structurelle (matérielle, temporelle et spatiale) de l'internat contribue au bien-être des adolescents.*

#### 1.2 Description du terrain d'enquête

Afin de répondre à ces hypothèses, nous avons choisi de mener notre enquête au lycée X<sup>18</sup>. Ce lycée général et technologique accueille près de 1200 élèves et étudiants. Alors que la population fréquentant l'établissement, au milieu de la décennie précédente, était majoritairement issue d'un milieu aisé, on constate ces dernières années une paupérisation des effectifs, comme l'atteste le contrat d'objectif pour l'année 2019. Par ailleurs, l'internat comporte 265 places, dont certaines sont destinées à des élèves d'un lycée professionnel, d'un

---

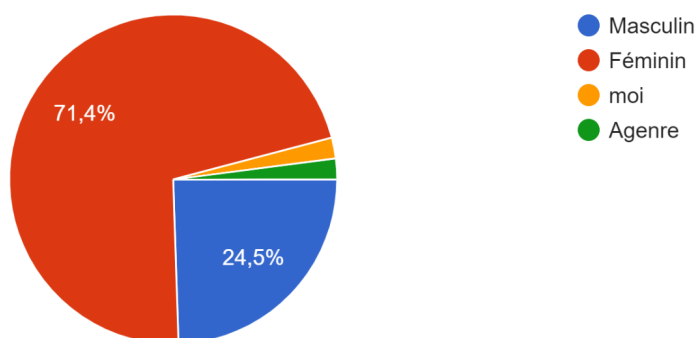
<sup>18</sup> Dans le but de garantir l'anonymat de l'internat concerné et des personnes que nous avons interrogées, les données ont été anonymisées.

lycée horticole et d'un collège voisins. Il accueille donc des adolescents issus de différentes filières. De plus, le lycée X comporte trois sections sportives scolaires (SSS) pour le judo, le rugby masculin et le rugby féminin. Les SSS permettent aux élèves « *d'atteindre un bon niveau de pratique* » (MEN, s. p., 2020)<sup>19</sup>. Il comprend également trois Sections d'Excellence Sportives (SES) pour le football féminin, le triathlon et l'athlétisme. Les SES accueillent des élèves « *ayant les capacités et le souhait d'intégrer les programmes d'accession au haut niveau* » (ibid.). Enfin, il scolarise des élèves appartenant à des structures d'entraînement et de formation (SEF) à destination des sportifs de haut niveau en cyclisme, en escrime et en *Bicycle Motocross* (BXM).

### 1.3 Méthodologie de l'enquête de terrain

#### 1.3.1 La récolte de données auprès des élèves de l'internat

Nous avons choisi de récolter nos données auprès des internes. Cela nous a permis de recueillir et d'analyser le point de vue des adolescents, qui sont les premiers concernés par leur bien-être. Au total, 49 élèves y ont répondu, et principalement des filles (35, soit 71,4 % des élèves interrogés) (cf. graphique 1). Nous notons également que 2 élèves (4,1 % des internes ayant répondu), ne s'identifient ni au genre masculin, ni au genre féminin. De plus, les participants ont entre 14 et 18 ans, avec une moyenne d'âge de l'ensemble des élèves ayant répondu d'environ 16 ans. La majorité d'entre eux (73 %, soit 36 internes interrogés sur 49) ont 16 ou 17 ans.



Graphique 1: Réponses des élèves à la question « A quel genre vous identifiez-vous ? »

Par ailleurs, nous avons eu recours à une méthode quantitative pour récolter les données. Nous avons donc transmis aux élèves un questionnaire par l'intermédiaire de la messagerie du logiciel de gestion de vie scolaire Pronote. Nous espérons récolter le plus de réponses possibles et ainsi obtenir des données représentatives de l'ensemble des internes.

Le questionnaire que nous leur avons soumis est divisé en quatre parties (cf. Annexes 3.1). La première concerne leurs informations personnelles et les raisons de leur inscription à

<sup>19</sup> Circulaire du 10-4-2020, relative aux sections sportives scolaires et sections d'excellence sportive, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo18/MENE2009073C.htm>

l'internat. La seconde se base sur la pyramide des besoins élaborée par le psychologue américain A. Maslow en 1943. Elle catégorise les besoins humains qui concourent au bien-être de chacun (Romano, 2016), selon qu'ils soient physiologiques, de sécurité, d'appartenance et de relation, de reconnaissance ou encore de réalisation de soi (Vianin, 2007) (cf. Fig. 1). Ces besoins sont hiérarchisés : afin de parvenir en haut de la pyramide, l'individu doit d'abord satisfaire les besoins des niveaux inférieurs (ibid.).



Fig. 1: Pyramide des besoins humains, selon A. Maslow (issu de Vianin, 2007, p. 28)

Nous avons créé des items correspondant à chacun des niveaux de la pyramide. Afin de comparer le bien-être des élèves chez eux et à l'internat, nous posons aux élèves deux fois chaque question, mais à propos de contextes différents : tout d'abord concernant leur vie dans leur famille, et ensuite concernant leur vie à l'internat. La troisième partie du questionnaire porte sur leur perception des missions des AED, ainsi que sur le rôle que ces professionnels jouent dans leur épanouissement. Enfin, la dernière section interroge l'impact de l'organisation temporelle, spatiale et matérielle de l'internat sur leur bien-être.

Le questionnaire est composé de quelques questions ouvertes qui nécessitent des justifications. Cependant, puisque ces questions exigent plus de réflexion et une certaine capacité de rédaction, elles ne sont qu'au nombre de quatre afin de ne pas décourager les participants. Ainsi, la majorité des questions sont à choix multiples. Outre le fait d'encourager les élèves à y répondre, cela a également l'avantage de faciliter le traitement des données qui sont alors épurées. De plus, pour les questions à choix multiple, les participants ont la possibilité d'ajouter manuellement des réponses qui ne figurent pas dans les propositions suggérées. Cela leur laisse la possibilité de s'exprimer librement et de soumettre des réponses que nous n'avions pas envisagées. Enfin, le questionnaire comprend des items que les élèves doivent évaluer à l'aide d'une échelle de type Likert, en cinq points. En se positionnant par rapport à une affirmation, ils disent s'ils sont « tout à fait d'accord » (1) ou « pas du tout d'accord » (5), avec cinq niveaux de graduation différents. Cela nous a permis de récolter des réponses nuancées. Enfin, nous nous sommes appuyés sur les professions de foi réalisées par les élèves s'étant présentés aux élections de délégués de l'internat (cf. Annexes 3.3).



### 1.3.2 La récolte de données auprès des adultes de l'internat

Nous avons également récolté des données auprès des personnels qui organisent et encadrent l'internat : deux CPE (Mme Abot et Mme Page) et quatre AED (Coline, Océane, Jean et Fabien). Coline et Océane sont chargées de l'encadrement de certains étages de filles, et Jean et Fabien de celui de certains étages de garçons. Cette mixité d'AED nous a permis d'obtenir des données plus représentatives des élèves de l'internat.

L'objectif de notre enquête était, tout d'abord, de reconstituer les pratiques et les expériences de ces professionnels. Nous souhaitions comprendre, après analyse, leurs prises de décision et leurs actions. Aussi, le moyen d'enquête retenu pour la récolte de données auprès des CPE et des AED en charge de l'internat a été qualitatif. Cela nous a paru être la méthode la plus adaptée, car la recherche qualitative « *s'inscrit dans une logique compréhensive, en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes* » (Imbert, 2010, p. 25). Elle offre également la possibilité de « *saisir le sens d'un phénomène complexe [...] dans une dynamique de co-construction avec le chercheur* » (ibid.). Cela nous a permis de déceler les sources de mal-être que détectent ces professionnels chez les élèves. Nous avons déconstruit la relation éducative établie entre AED et internes afin de mieux saisir son impact sur l'épanouissement des adolescents. Nous avons également pu comprendre la place accordée, dans cet internat, au bien-être des élèves.

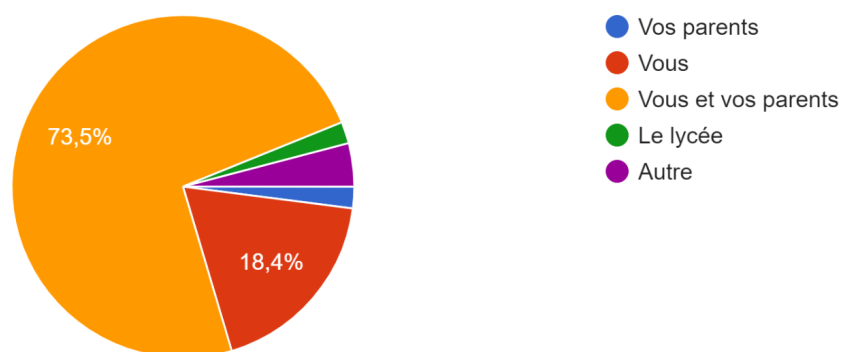
En outre, nous avons décidé de mener des entretiens individuelles semi-directives, à l'aide d'un guide que nous avons préalablement établi (cf. Annexes 1.1 et 2.1 ). Bien que les entretiens aient été guidés par des questions directrices et des thèmes prédéterminés, l'entretien semi-directif laisse tout de même la possibilité aux participants d'avoir une certaine liberté d'expression. En effet, cette méthode a l'avantage de définir un cadre tout en gardant une flexibilité et une place pour la spontanéité des personnes interrogées (Médebielle, 2019). Nous avons ainsi pu approfondir certaines thématiques en fonction des réponses apportées. Cela a également permis aux professionnels sollicités d'aborder des sujets non envisagés lors de l'élaboration du questionnaire, leur paraissant néanmoins essentiels.

Concernant l'élaboration des guides d'entretien, nous les avons construits en trois parties, correspondant à nos trois hypothèses. Ainsi, la première section portait sur les signes de mal-être que peuvent présenter les élèves et sur la prise en charge de leurs souffrances. La seconde concernait le recrutement des AED, leur formation et leur rôle dans le bien-être des élèves. La dernière interrogeait l'organisation temporelle, spatiale et infrastructurelle de l'internat.

Enfin, aussi bien à la fin du questionnaire à destination des élèves qu'au terme des entretiens avec les CPE et les AED, nous leur avons demandé ce qui pourrait être amélioré à l'internat afin de favoriser le bien-être des adolescents. Cela nous a permis d'une part de récolter leurs réflexions sur les leviers envisageables, et d'autre part de repérer les obstacles au bien-être que nos questions n'étaient pas parvenues à détecter.

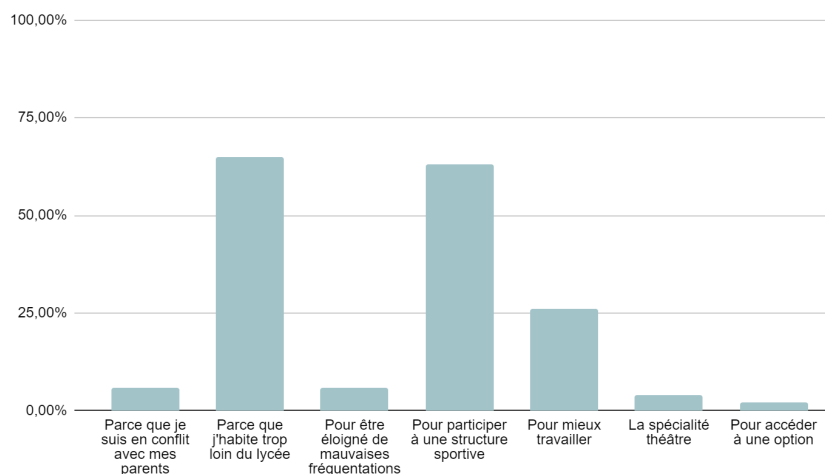
## 2. Discussion des résultats de l'enquête

Afin d'analyser au mieux les résultats de notre enquête, il est avant tout nécessaire de cerner les motivations et les raisons de l'inscription des adolescents. Tout d'abord, il nous faut souligner que la majeure partie des élèves sont inscrits à l'internat de leur plein gré : à 91,9 %, cela relève soit de leur propre choix, soit d'un souhait commun entre eux et leurs parents (cf. graphique 2).



Graphique 2 : Réponses des élèves à la question « Qui a choisi de vous inscrire à l'internat ? »

La première raison de l'inscription des élèves à l'internat est l'éloignement géographique entre leur domicile et le lycée (32 sur 49, soit 65,3 % des participants) (cf. graphique 3). En effet, les deux CPE interrogées assurent qu'il s'agit du premier critère d'acceptation des élèves candidatant à l'internat. Cet éloignement est dû à la présence de sections rares (sport de haut niveau, théâtre, arts plastiques, russe, ...) qui attirent des adolescents dont le lycée X n'est pas l'établissement de secteur. Cela permet également aux élèves dont le rythme de vie est soutenu, notamment ceux des sections sportives, de n'avoir que deux lieux de vie (le lycée et les salles d'entraînement). Ainsi, la seconde raison de l'inscription des élèves à l'internat est leur appartenance à une section sportive de haut niveau. Cela concerne en effet 63,3 % des élèves interrogés (31 sur 49). En outre, 26,5 % des participants affirment être à l'internat pour mieux travailler (13 sur 49) et 6,1 % pour accéder à une autre option que le sport (3 sur 49). Enfin, les CPE assurent que les adolescents ne sont que très rarement acceptés sur des critères sociaux. Ainsi, nous notons que seulement 6,1 % des élèves sont présents à l'internat à cause d'un conflit avec leurs parents et 6,1 % pour être éloignés de « mauvaises fréquentations ».



Graphique 3 : Réponses des élèves à la question « Quelle est la raison de votre inscription à l'internat ? » (plusieurs réponses possibles)

Afin de restituer l'analyse de nos résultats, nous présenterons tout d'abord en quoi la vie en collectivité peut provoquer certaines souffrances. Ensuite, nous verrons quel rôle jouent les acteurs de la vie scolaire, et plus particulièrement les AED, dans la mise en place de conditions favorables à l'épanouissement des élèves. Enfin, nous mettrons en avant les leviers susceptibles d'améliorer leur bien-être.

## 2.1 La vie en collectivité, source de mal-être

L'internat est une structure scolaire entraînant certaines contraintes pour ceux qui y vivent. En effet, les élèves sont pris en charge de manière collective et doivent respecter des règles communes afin de permettre à chacun de vivre ensemble. Or, ce qui est commun au collectif ne répond pas forcément aux envies et aux besoins individuels. La vie en collectivité peut alors engendrer du mal-être. Afin de comprendre cela, nous allons, dans un premier temps, interroger l'organisation temporelle, spatiale et infrastructurelle du lycée X. Dans un second temps, nous mettrons en avant les problématiques individuelles qui émergent au sein d'un collectif. Enfin, nous montrerons que le vivre-ensemble que suppose la collectivité est mis à mal chez certains adolescents, et particulièrement ceux en section sportive.

### 2.1.1 Une organisation temporelle, spatiale et infrastructurelle, source potentielle de mal-être

La vie à l'internat est régie par certaines règles indispensables à son bon fonctionnement et par la prise en charge globale des adolescents. Une AED sur quatre (Coline) parle d'un rythme militaire : « on est obligés d'instaurer des règles qui sont un peu militaires ». Ces contraintes sont principalement dues à l'organisation de l'internat qui est adaptée au collectif. Nous allons donc étudier les emplois du temps des élèves, l'agencement des locaux et l'organisation infrastructurelle des bâtiments.

Tout d'abord, le rythme de vie des internes, défini par exemple par les horaires d'ouverture de l'internat, de dîner et de coucher, est souvent commun à tous les élèves. Il peut alors être source de mal-être pour certains d'entre eux. Une des deux CPE interrogées évoque un rythme répétitif : « *une soirée d'internat c'est très redondant, donc les élèves des fois, c'est vrai que pour eux c'est fatigant* » (Mme Abot). De plus, un des quatre AED (Fabien) met en avant la complexité de l'organisation des emplois du temps qui impliquent certaines contraintes : « *il y a des retours tardifs le soir pour les sportifs, en fait ils ont pas assez de temps pour manger, ils ont une demi-heure pour manger, et ça nous on est un peu bloqués par le règlement et les horaires et cetera* ». Certaines adaptations ont tout de même été proposées afin de répondre aux attentes des élèves. Par exemple, ils sont autorisés à ne pas dormir à l'internat un soir par semaine, à faire du sport à l'extérieur du lycée sans être dans une section sportive ou encore à manger en dehors de l'établissement s'ils préviennent le service de vie scolaire. Malgré cela, 35 élèves sur 49 (70,3 %) considèrent qu'ils n'ont pas assez de temps libre. En effet, Mme Page affirme que leurs emplois du temps sont très chargés. Par ailleurs, Mme Abot assure que le nombre d'AED au sein de l'internat est limité. Des changements dans l'organisation ont même dû être opérés à cause de cela : « *avant on ouvrait les dortoirs directement à 13h30 le mercredi après-midi, maintenant on les ouvre à 15h* » (Mme Page). Parce que les élèves doivent être encadrés par des assistants d'éducation, il est difficile d'adapter les emplois du temps à chaque cas personnel. Ainsi, les possibilités d'individualisation sont restreintes. Or, il existe un lien entre les habitudes de vie, notamment les rythmes circadiens, et la santé, le bien-être ainsi que les performances cognitives (Schmidt, 2016). Il a aussi été démontré que des rythmes décalés d'un jour à l'autre peuvent avoir des effets très néfastes sur le plan physiologique. L'individualisation dans la prise en compte des rythmes circadiens est indispensable lors des situations d'efforts physiques et psychologiques (ibid.) auxquelles les élèves du lycée X, notamment ceux des sections sportives, sont particulièrement confrontés. La différence entre le rythme individuel et le rythme imposé par l'internat génère donc de la fatigue et peut nuire au bien-être des adolescents.

Si l'organisation temporelle de l'internat est un enjeu pour l'épanouissement des élèves, l'aménagement spatial peut aussi être déterminant. Par exemple, pour ce qui est de la personnalisation des chambres, elle reste très rudimentaire. En effet, la collectivité limite la liberté de chacun. Une CPE indique que les élèves ne peuvent pas personnaliser réellement leur espace afin de ne pas déranger leurs partenaires de chambre et de faciliter le nettoyage :

*« Ils collent des petits trucs sur les murs, des petites photos, tout ça... Après, faut pas trop déplacer le matériel, parce que faut pas que les lits soient collés hein, il y a deux raisons : pour la proximité entre les élèves, ça se fait pas, et pour le ménage également. »* (Mme Page)

Or, cela nous interroge quant au bien-être des élèves. En effet, pour éprouver du bien-être, il est nécessaire d'*habiter* l'endroit dans lequel on se trouve, au sens littéral du terme, c'est-à-dire de vivre dans cet espace (Mazalto, 2014). La personnalisation des chambres est alors un facteur déterminant pour permettre aux élèves de se l'approprier (ibid.).

Par ailleurs, la moitié des AED interrogés (Jean et Fabien) expliquent que les bâtiments de l'internat sont vieux et peu hospitaliers : « *c'est un peu glauque* » (Jean), « *c'est*

*des bâtiments quand même assez vieillots* » (Fabien). Une CPE sur deux assure même que l'internat pourrait être rasé et reconstruit ensuite : « *mais franchement nous l'internat, il est très vétuste, il est très vieux et il mériterait presque, le bâtiment, d'être rasé pour être reconstruit* » (Mme Abot). Elle évoque également plusieurs points négatifs, concernant l'infrastructure de l'internat, qui sont susceptibles d'affecter le bien-être des élèves. Tout d'abord, l'âge des locaux semble impacter leurs besoins primaires, tels que se protéger de la chaleur : « *l'été, il fait 28-29°C dans les chambres* », « *on a des bâtiments qui sont mal isolés* » (Mme Abot). De plus, les conditions sanitaires ne sont pas entièrement respectées :

*« On n'a pas de robinet dans les toilettes, sur nos trois étages sur cinq. Bah, est-ce qu'on assure la sécurité sanitaire des élèves ? Pendant deux ans, on nous a rabâché de nous laver les mains tout le temps et là, ils peuvent pas le faire. »* (Mme Abot).

Or, la pyramide de Maslow montre que l'épanouissement de chacun ne peut être atteint si les besoins physiologiques ne sont pas satisfaits (Vianin, 2007). L'intimité des individus doit également être préservée et l'espace doit absolument être fonctionnel (ibid.). Or, l'internat du Lycée X ne semble pas remplir ces conditions. Mme Abot témoigne par exemple d'une intimité mise à mal par la disposition de certaines chambres : « *il y a des chambres de trois qui sont communicantes avec l'autre chambre de trois par la salle de bain, donc en termes d'intimité, c'est quand même très limite* ». Pourtant, tous ces facteurs relatifs à l'infrastructure ne sont pas directement du ressort du lycée. En effet, chaque changement dans les infrastructures doit être approuvé et financé par la région, comme le soulignent les articles L. 214-1 à L. 214-19<sup>20</sup>. Mme Abot affirme que cela nécessite de nombreuses démarches administratives. Par conséquent, même si les CPE et les AED essaient d'avoir un impact sur ces conditions à l'internat, cela se restreint généralement au réglage de la température de l'eau des douches et des chauffages pour « *essayer d'avoir une eau tempérée, pas brûlante, pas froide, essayer d'avoir des températures à peu près à 18-19 dans toutes les chambres* » (Mme Abot).

Ainsi, si l'organisation temporelle, spatiale et infrastructurelle de l'internat répond à des contraintes collectives, elle nuit dans certains cas au bien-être des élèves. En effet, ces adolescents ont des besoins individuels différents et propres à chacun, concernant leur emploi du temps, l'appropriation de leur espace de vie ou encore leur intimité. Par ailleurs, cette prise en charge collective induit d'autres écueils pour les internes que nous allons présenter.

### **2.1.2 Des problématiques adolescentes individuelles au sein d'un collectif**

L'internat révèle des problématiques qui sont invisibilisées dans la vie scolaire de l'externat mais qui sont pourtant bien présentes. Elles sont mises en exergue par la proximité entre les acteurs qu'induit la vie collective. S'intéresser au bien-être à l'internat, c'est donc s'intéresser à ces problématiques adolescentes et à la façon dont elles sont prises en charge.

---

<sup>20</sup> Legifrance.gouv, *Code de l'éducation*, disponible à : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137618/#LEGISCTA000006137618](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137618/#LEGISCTA000006137618)

Tout d'abord, nous allons montrer comment la séparation avec les parents peut donner naissance à un mal-être. Nous verrons ensuite les difficultés qu'induit la question d'identité de genre au sein de l'internat. Enfin, nous soulignerons la présence de problématiques spécifiques aux élèves issus de sections sportives.

Une CPE sur deux et une AED sur quatre estiment que les problèmes rencontrés par les internes sont propres à leur vie d'adolescent :

« Si mal-être il y a, c'est plus juste la vie quoi, les problèmes qu'il peut y avoir dans une vie d'adolescent. » (Coline)

« C'est les mêmes problématiques qu'un élève classique pourrait avoir à la maison, sauf que la maison, c'est l'internat quoi. » (Mme Abot).

En outre, selon la moitié des adultes interrogés (Mme Abot, Fabien et Coline), s'ajoute à ces problématiques adolescentes l'éloignement des élèves avec leur famille. Il y a en effet « *des élèves qui ne se sentent pas bien, parce que pour les secondes, c'est dur de partir de chez eux, donc ils ont un peu le cafard le lundi* » (Mme Abot). Ainsi, la séparation avec les parents est doublement problématique. D'une part, elle est vécue à l'adolescence comme un deuil (Bernateau, 2010). En effet, bien qu'elle soit indispensable dans l'apprentissage de l'autonomie (Mignon & Stéphanoff, 2006) et la construction de l'identité (Vial, 2012), cette « *tâche fondamentale de l'adolescence* » (Bernateau, 2010, s. p.) se confond également avec la menace de la perte et engendre donc de la souffrance pour l'individu (ibid.). Cette confusion est durablement installée, et ce dès le plus jeune âge, car le nourrisson ne peut faire la différence entre l'absence temporaire de sa mère et sa perte, ancrant ainsi l'angoisse de la perte dans le processus de séparation (ibid.). D'autre part, cet éloignement est d'autant plus problématique que ce sont les parents qui prennent habituellement en charge le mal-être de leur enfant en répondant à leurs besoins (Vial, 2012), et ce de manière individualisée. Or, cette prise en charge est souvent collective à l'internat, comme le souligne Coline :

« Y a le problème du nombre, on fait pas de cas par cas, alors forcément y a des élèves qu'ont plus de difficultés, y a des élèves qu'ont besoin d'un soutien différent et on n'a pas les capacités de le faire. »

Cette quantité empêche la détection de certaines situations qui engendrent du mal-être, par exemple lié au harcèlement. Cela est alors parfois source d'incompréhension pour les familles :

« Les parents qui disent 'Ouais ça fait des mois qu'il est harcelé', et nous on arrive en disant 'On savait pas' quoi, enfin... Et on passe pour des idiots, et en plus les parents un peu à raison sont choqués, forcément c'est leur enfant qui a été atteint, donc ils sont extrêmement... et ils comprennent pas qu'on l'ait pas vu. » (Coline)

Coline évoque également le risque de déscolarisation de ces élèves, qui a d'ailleurs été démontré par de nombreuses enquêtes (Catheline, 2020). Par exemple, 30 % des élèves victimes de harcèlement développent des phobies scolaires (ibid.).

Outre ces problématiques, les deux CPE interrogées et la moitié des AED (Fabien et Coline) parlent de la présence d'élèves confrontés à la question de la transidentité, c'est-à-dire dont « *l'identité de genre [...] n'est pas en adéquation avec le sexe assigné à la naissance* » (Larousse en ligne)<sup>21</sup>. Or, l'internat étant très « *cloisonné* », les étages et les dortoirs ne sont pas mixtes : « *nous, on leur demande d'être très... enfin, c'est très cloisonné, et physiquement et aussi un petit peu psychologiquement finalement j'ai envie de dire* » (Mme Abot). La question de l'intimité de ces élèves se pose donc d'autant plus : « *pour l'instant, on les laisse à l'internat filles, donc en termes d'intimité, c'est des chambres de trois, c'est compliqué* » (Mme Abot). Leur inclusion dans les groupes d'élèves peut également s'avérer difficile. Fabien évoque par exemple la situation d'un.e élève se définissant comme non-binaire qui n'était pas très bien intégré.e à l'étage de garçons et qui restait souvent dans sa chambre. Comment assurer le bien-être de ces élèves ? Comment les accueillir au mieux ? Le ministère de l'Éducation nationale y répond dans la circulaire « *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire* » (MEN, 2021)<sup>22</sup>. Le positionnement administratif de ces élèves se fait avec l'accord des parents et l'établissement se doit de mettre en place le changement d'identité de genre dans sa base de données. De plus, la circulaire insiste sur la nécessité de concerter les camarades de chambre et de classe pour que l'intimité de chacun soit préservée. Les équipes éducatives et pédagogiques sont appelées à faire preuve d'une grande vigilance dans les espaces de collectivité (douches, chambres, vestiaires...). En effet, les élèves transgenres peuvent être confrontés à différents types de violence dans ces lieux où leur identité de genre les rend vulnérables (ibid.). Aussi, en accompagnant chaque adolescent dans son passage entre le monde infantile de la dépendance et celui de l'autonomie, l'internat a un réel rôle à jouer dans l'affirmation identitaire des élèves (Vial, 2012). Il est donc impératif que le lycée accompagne au mieux les élèves confrontés aux questions d'identité de genre afin de leur donner les mêmes chances d'épanouissement qu'aux autres.

Comme nous venons de le voir, le mal-être des adolescents peut être issu de la séparation avec leur famille ou encore de leurs questions identitaires au sein d'un internat très cloisonné. En outre, la spécificité des sections sportives du lycée X induit la présence d'un public particulier. En effet, d'après une CPE sur deux et un AED sur quatre (Mme Abot et Fabien), des problématiques plus caractéristiques des élèves de ces sections sont présentes. D'une part, les internes suivent un double parcours, car ils sont donc à la fois élèves et sportifs de haut niveau. Ils doivent alors articuler les injonctions de leur sport et de l'École. Fabien parle de la pression que subissent certains d'entre eux par leur entraîneur par rapport aux performances sportives individuelles attendues. Ainsi, 45 % des élèves interrogés (22 sur 49) ont répondu qu'ils n'avaient pas assez de temps pour eux à cause des devoirs, de l'École et du sport qu'ils pratiquent. Mme Abot affirme également qu'ils sont sujets à une certaine fatigue mentale, physique et psychologique liée à ce rythme soutenu. Par ailleurs, la problématique

---

<sup>21</sup> Larousse en ligne, transidentité, disponible à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transidentit%C3%A9/188645#>

<sup>22</sup> Circulaire du 29-9-2021, *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire*, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

des violences sexuelles dans le sport est une thématique à laquelle le lycée X a sensibilisé les internes, notamment ceux des sections sportives. En effet, selon une enquête nationale, 7,5 % des 1500 personnes interrogées disent avoir été victimes de violences sexuelles dans le cadre de leur pratique sportive (Decamp & al, 2008). Une sensibilisation à ce sujet semble donc être nécessaire auprès des adolescents sportifs. Néanmoins, elle doit être proposée de manière délicate et avec beaucoup de précaution, car les élèves peuvent avoir eux-mêmes été victimes ou témoins de ce type de violence. Si l'internat a bien mené une action sur la prévention de ces violences, cette dernière a engendré un mal-être chez de nombreux élèves. Mme Abot explique :

*« En fait ça a fait remonter plein de choses et après à l'internat on a eu beaucoup beaucoup d'élèves qui n'étaient pas bien. Donc forcément, on fait des petites actions et derrière on sait que ça peut remuer ou rendre mal certains/certaines élèves, c'est pas le but hein. Le but c'est d'informer, de prévenir. »*

Ainsi, dans le questionnaire soumis aux élèves, près de la moitié d'entre eux ne sont pas d'accord avec l'affirmation : *« votre bien-être à l'internat est déterminé par les activités de prévention »*. Cela interroge la manière dont cette problématique est prise en charge à l'internat.

Nous venons de voir en quoi les problématiques individuelles peinent à être prises en charge au sein de la collectivité que constitue l'internat, ce qui peut alors être source de mal-être. Ce quotidien en communauté implique également pour les élèves de s'intégrer au sein d'un groupe et de vivre ensemble. Or, cela génère des difficultés et des tensions, spécifiquement pour une catégorie d'élèves : les garçons, et particulièrement ceux des sections sportives.

### **2.1.3. La collectivité nécessite un vivre-ensemble mis à mal chez certains adolescents, et particulièrement les garçons des sections sportives**

Afin de comprendre en quoi le vivre-ensemble peut être mis à mal à l'internat, nous montrerons tout d'abord comment certains internes semblent vouloir s'affirmer en tant qu'homme viril. Ensuite, nous verrons en quoi trouver sa place au sein du groupe implique pour ces élèves d'exclure ceux qui s'écartent de leurs normes prédéfinies.

Un AED sur quatre souligne à deux reprises la volonté des élèves de montrer leur force : *« déjà ils arrivent en 4<sup>e</sup>, ils sont déjà en train de montrer qu'ils ont des muscles, et que ils ont peur de rien »* (Jean). Ce comportement peut s'apparenter à une démonstration de virilité. La virilité se définit comme un *« ensemble de comportements, d'interdits, de non-dits, de valeurs, d'attitudes, de discours stéréotypés, etc., qui s'articulent en véritables systèmes idéologiques centrés sur le courage et la force »* (Dejours, 2000, issu de Carvajal Sanchez, 2017, p. 8). Afin que l'adolescent soit reconnu comme appartenant au groupe, sa virilité doit être validée par les autres garçons (Bourdieu, 1998, issu de Carvajal Sanchez, 2017). Ainsi, *« le jeune garçon se sent obligé d'expérimenter sa virilité sous le regard de ses pairs »*



(Jeffrey, et al., 2016, p. 66). Elle doit alors prendre une forme visible, par exemple en s'inscrivant sur le corps (ibid.). Si cet enjeu corporel a une signification majeure à l'adolescence, puisque le corps des jeunes se développe en même temps que leur identité se construit (Cannard, 2019), il a d'autant plus d'importance pour les adolescents des sections sportives de haut niveau. En effet, pour ces élèves, ce processus a lieu dans un contexte de performance, dans lequel la croissance de leurs muscles et de leur force vient confirmer leur virilité. En outre, Fabien explique que cette volonté de montrer sa virilité peut elle-même engendrer un mal-être, par exemple en empêchant la détection de certaines autres souffrances : « *C'est un peu à qui a les plus gros muscles et du coup forcément ils vont beaucoup moins se livrer et bon voilà. Le premier qui va le faire, il va être montré du doigt, c'est un peu l'idée. On est un peu sur un truc un peu malsain entre eux* ».

Par ailleurs, deux AED (Jean et Fabien, les deux seuls chargés de la surveillance de l'étage des garçons sur les quatre AED interrogés), signalent que certains internes garçons s'affirment au sein de leur groupe de pairs en excluant ceux qui s'écartent de leurs normes. Jean évoque par exemple le cas d'un élève qui, depuis qu'il a quitté la section sportive, est seul dans sa chambre et a montré quelques signes de mal-être, comme des crises d'angoisse : « *il a fait deux-trois crises de panique récemment, il a un peu plus de mal à venir à l'internat* ». De plus, un AED évoque des propos sexistes chez les garçons des sections sportives. Aussi, à la question « *Quelles propositions auriez-vous pour améliorer votre bien-être à l'internat ?* », trois filles internes ont répondu « *se faire respecter par les sportifs* ». En outre, la moitié des AED interrogés (Coline et Fabien) mettent en avant les propos homophobes que ces derniers peuvent tenir : « *c'est un étage que de sportifs... sans aller dans les préjugés euh genre au niveau... on entend quand même souvent des réflexions, voilà des réflexions un peu homophobes et cetera* » (Fabien). Cela peut s'expliquer par le fait que répondre aux injonctions de la virilité implique, pour certains élèves, l'adoption de comportements sexistes et homophobes (Jeffrey et al., 2016). En effet, la reconnaissance de la virilité a souvent lieu au travers d'actions agressives. Certains adolescents « *se sentent forcés de se mettre en scène dans des attitudes machistes très stéréotypées pour montrer qu'ils appartiennent à la culture masculine* » (ibid., p. 64). Il s'agit alors de « *montrer qu'[ils ne sont] ni une femme, ni un enfant, ni un homosexuel pour s'attirer la reconnaissance de [leur] semblables* » (ibid., p. 66). Cela est alors une réelle source de mal-être pour les élèves concernés par ces propos qui, parfois, se confient auprès de Coline : « *à chaque fois ils disent 'Oui, c'est les sportifs, ils sont hyper homophobes, ils font des réflexions'* ». Elle évoque également le silence des victimes qui n'osent pas dénoncer ces violences ou dire les noms des auteurs, de peur des représailles. Cela freine le repérage et la prise en charge du mal-être de ces internes.

Ainsi, la vie en collectivité peut provoquer un mal-être certain pour les adolescents. En effet, la quantité d'élèves à l'internat rend difficile une adaptation individuelle des conditions de vie à leurs besoins. De plus, nous avons vu qu'elle nécessite un vivre-ensemble qui engendre, lui aussi, des souffrances chez certains internes. Comment alors la vie scolaire peut-elle instaurer des conditions favorables au bien-être des élèves ?

## **2.2 Le rôle des acteurs de la vie scolaire dans la mise en place de conditions favorables à l'épanouissement des élèves, une prééminence des AED**

Il est nécessaire de souligner la prépondérance des AED dans la mise en place d'un cadre favorable à l'épanouissement des adolescents. En effet, pour les deux CPE ainsi que pour 31 élèves sur 49 (67,3 % des participants), les AED ont une fonction déterminante pour le bien-être des internes. Nous allons donc voir l'importance de leur rôle éducatif. Ensuite, nous interrogerons leur posture en tant que substitut familial. Enfin, nous verrons comment la vie scolaire détecte et prend en charge le mal-être des élèves.

### **2.2.1 Le rôle éducatif des AED à l'internat propice au bien-être des élèves**

Dans un premier temps, nous expliquerons en quoi les missions que remplissent les AED sont nécessaires au bien-être des élèves, puis nous montrerons que leur rôle implique une posture bienveillante.

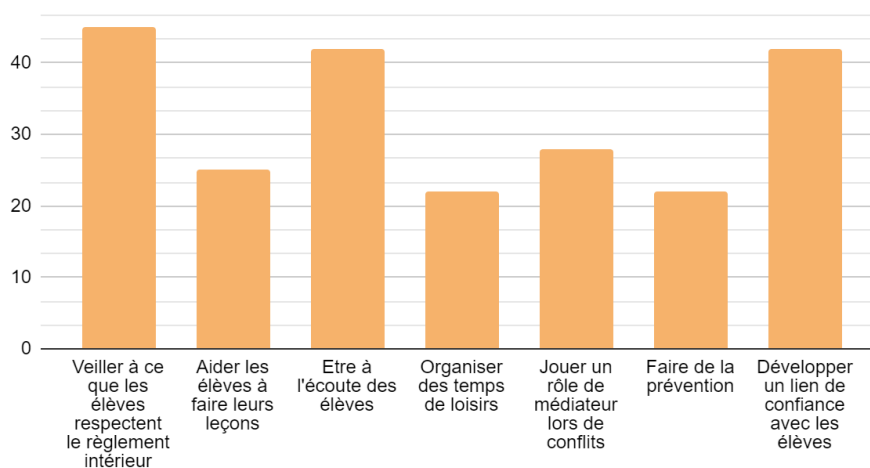
Qu'ils s'agissent des deux conseillers principaux d'éducation ou des quatre AED interrogés, chacun s'accorde à dire que les missions premières de ces derniers consistent à apporter un cadre éducatif aux élèves. La moitié des AED questionnés (Fabien et Océane) mettent en avant la question de la surveillance de la cantine, de la salle de permanence et de la cour, afin d'assurer la sécurité des élèves. Fabien et Jean, tout comme 91,8 % des élèves interrogés (45 sur 49), considèrent que faire respecter le règlement intérieur fait partie de leur rôle, notamment concernant les horaires, le bruit, le respect des autres ou encore la non-violence. Les deux CPE soulignent les prérequis de cette mission : la connaissance des règles de fonctionnement de l'internat, la ponctualité et la rigueur. Outre ces aspects réglementaires, une dimension pédagogique est soulignée par environ la moitié des élèves interrogés (25 sur 49) : il s'agit « *d'aider les élèves à faire leurs leçons* » (cf. graphique 4). Ce propos est confirmé par la majorité des AED (3 sur 4) et une des deux CPE, qui affirment leur accompagnement scolaire auprès des élèves. Par ailleurs, 44,9 % des élèves questionnés (22 sur 49) assurent qu'« *organiser des temps de loisir* » est une mission des AED. Cette idée se retrouve aussi chez les deux CPE qui souhaitent recruter des personnels ayant envie de s'investir et de participer à l'animation de la vie de l'internat afin de la rendre dynamique. Océane considère également qu'il est de sa responsabilité de « *contribuer à des moments joyeux* ». Ces rôles de surveillance, d'aide aux devoirs et d'animation hors temps scolaire sont des missions inscrites dans la circulaire de 2003 relative aux AED<sup>23</sup>. Ils sont nécessaires pour assurer le cadre éducatif de l'internat, qui se définit comme un « *ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'us et coutumes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignés par les enseignants et autres personnels de l'institution scolaire* » (Ginet, 2002, p. 3). Alors que les adolescents vivent de forts bouleversements identitaires, corporels et intellectuel lors de leur passage de l'enfance à l'âge adulte (cf. I-2.1.2), le cadre permet de

---

<sup>23</sup> Circulaire.n°2003-092 du 11-6-2003, relative aux assistants d'éducation, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

préserver une certaine « *continuité dans la discontinuité, maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change* » (ibid., p. 2). Ainsi, il assure une sécurité psychique aux jeunes afin qu'ils puissent se sentir capables d'« *assumer l'incertitude du changement* » (ibid., p. 2). L'École, puisqu'elle aménage les modalités de la période menant à l'âge adulte, se doit d'explicitier ce cadre instauré pour accompagner au mieux les transformations des adolescents et, par conséquent, les aider à grandir (ibid.). Aussi, la présence d'un cadre rigoureux et son maintien par les AED est indissociable du bien-être des internes.

Par ailleurs, Mme Page souhaite que chaque AED soit « *bienveillant, [qu'il ait] envie d'aller vers les élèves, de les aider* », et pas seulement dans l'accompagnement scolaire, mais aussi spécifiquement en vue de leur bien-être. Cela semble également être le point de vue des quatre AED interrogés. En effet, Fabien parle de rassurer les élèves et de garantir qu'ils soient « *à l'aise* ». Océane et Coline insistent sur le caractère bienveillant du cadre instauré et Jean affirme devoir faire attention aux élèves et prendre soin d'eux. En outre, la majorité des élèves interrogés pensent qu'il relève du rôle des AED de développer un lien de confiance avec eux (85,7 % des participants, soit 42 sur 49), tout comme d'être à leur écoute (87,8 %, soit 43 sur 49) (cf. graphique 4). Tous les AED interrogés affirment que reconforter les élèves et les conseiller fait partie de leurs missions. En effet, il arrive que les adolescents leur demandent leur avis, parlent du métier qu'ils souhaiteraient exercer ou se confient. Coline dit qu'elle participe à « *les aider à se trouver, à trouver un chemin, à savoir ce qu'ils ont envie de faire, qui ils ont envie d'être* ». Ainsi, les AED se saisissent de leur « *potentiel éducatif* » (Caristan, 2017, p. 219) en accompagnant quotidiennement les élèves, en étant à leur écoute et en assumant un rôle de référent. Par conséquent, de par le rôle qu'ils jouent à l'internat, les AED contribuent fortement à l'épanouissement des adolescents.



Graphique 4 : Réponses des élèves à la question « *Quels sont les rôles selon vous des assistant(e)s d'éducation à l'internat ?* » (Plusieurs réponses possibles)

Le service de vie scolaire a vu ses missions évoluer au fil du temps. La surveillance ne se cantonne plus seulement à faire des « *rondes* » (Louis, 2014, p. 10), à sanctionner les élèves ou encore à maintenir un cadre disciplinaire afin que les enseignements aient lieu dans de

bonnes conditions (Caristan, 2017). Il s'agit avant tout de « *prévenir, encadrer, repérer, échanger, créer du lien* » (Louis, 2014, p. 10) et ainsi de permettre l'épanouissement des élèves. Néanmoins, quelle est la nature de ce lien particulier qui s'installe entre AED adolescents ? Et en quoi est-il primordial pour le bien-être de ces derniers ?

### **2.2.2 L'internat, substitut de la famille**

Afin de montrer comment la relation que créent les AED avec les internes est favorable à leur bien-être, nous allons tout d'abord souligner le rôle de suppléance parentale que joue l'internat. Nous mettrons ensuite en évidence en quoi ce rapport de proximité est nécessaire pour l'instauration d'un lien de confiance et donc d'une relation éducative.

L'internat possède une place particulière dans la vie des élèves, entre familles et institution scolaire. La moitié des AED interrogés comparent le temps que les élèves passent chez eux à celui qu'ils passent à l'internat. En effet, ces derniers sont à l'internat la majorité du temps hors vacances : ils arrivent souvent le dimanche soir et repartent le vendredi. Ils voient donc plus les AED que leurs parents au cours de la semaine, ce que souligne Coline : « *on les voit quand même beaucoup [...] parce que forcément ils ont pas leur famille à côté pour les aider* ». Par conséquent, les AED sont amenés à répondre à des besoins habituellement pris en charge par les familles. Cela justifie le rôle éducatif et de conseils que nous venons d'évoquer (cf. II-2.1) : « *ils vont avoir besoin d'une réponse sur un sujet qui les tracasse, et où ils ont besoin d'un regard plus adulte, on va dire, d'un conseil de quelqu'un qui a un peu plus d'expérience* » (Coline) ; « *Chose que globalement, t'en parles plutôt avec tes parents* » (Jean). Coline dit même essayer de « *pallier* » le manque de la famille, ce qui confère à l'internat un rôle de « *suppléance parentale* » (Vial, 2012, p. 4). Ainsi, le travail des AED s'inscrit dans la création d'une relation éducative avec les internes. Cette dernière se définit comme l'accompagnement d'un individu par une personne compétente afin de lui permettre de « *passer du vivre à l'exister* » (Gaberan, 2007, p. 42). Cela signifie à la fois apprendre à faire ses propres choix, à assumer les conséquences de ses actes, mais également à admettre ses différences afin qu'elles ne soient plus un facteur d'exclusion (ibid.). En somme, la relation éducative est un processus de transformation pour aider les adolescents à quitter « *un état où ils subissent leur être-là au monde* » (ibid., p. 42) et ainsi accéder à leur propre autonomie.

La moitié des AED (Jean et Océane) considèrent qu'un lien de confiance se crée avec les élèves : « *je fonctionne beaucoup par une espèce de lien avec eux, et ce lien-là c'est juste un lien de confiance* » (Jean). Cela mène à un certain attachement, selon la moitié des adultes interrogés (Coline, Fabien et Mme Page). Une CPE explique cet attachement par la proximité d'âge entre élèves et AED, ces derniers ayant entre 22 et 28 ans. D'autre part, il est rendu possible grâce à la continuité du suivi qui peut s'étendre jusqu'à cinq années. Les élèves peuvent en effet être à l'internat de la classe de quatrième jusqu'à la Terminale : « *on les laisse sur les mêmes dortoirs, donc il y a une continuité, il y a un lien qui est tissé entre les élèves et ces jeunes* » (Mme Page). Enfin, le cadre de l'internat engendre des temps où élèves

et AED se côtoient dans des moments de vie (repas, coucher, ...). La moitié des AED interrogés (Coline et Fabien) ont d'ailleurs souligné la différence entre la relation établie avec les internes et celle établie avec les externes :

*« Je trouve qu'on a une... des rapports beaucoup plus proches en fait, parce qu'en fait on les voit dans leur quotidien, eux aussi ils nous voient dans notre quotidien, puis on les voit longtemps quoi, on fait la nuit avec eux... » (Fabien)*

*« Comme ils sont moins nombreux, comme c'est un cadre qui est plus détendu quand même l'internat, on a un rapport plus proche d'eux en général qu'à l'externat, ça c'est sûr » (Coline)*

Mme Abot parle d'ailleurs d'une « *vie parallèle au lycée* ». Une CPE sur deux et une AED sur quatre comparent la relation entre AED et élèves avec une relation familiale :

*« Donc c'est un repère. C'est entre guillemets... c'est quelqu'un qui est là pour réguler la sécurité, mais c'est un grand frère/une grande sœur aussi. Mais pas complètement. Simplement, voilà... » (Mme Page)*

*« Enfin, moi des fois j'ai un peu l'impression c'est... je les traiterais comme des petites cousines ou des... [...] avoir ce lien un peu attendrissant, un peu de grande sœur ou de cousine, qui donne des conseils. » (Coline)*

Ainsi, une ambivalence se crée dans la relation entre AED et adolescents. De par leur rôle éducatif et leur présence quotidienne auprès des élèves, les AED sont proches d'eux pour répondre à certains besoins que la famille ne peut satisfaire. Toutefois, cette relation se tisse dans un cadre institutionnel qui est celui de l'internat scolaire. Ce n'est ni un lien complètement familial, ni un lien complètement institutionnel et distant, mais véritablement la relation éducative que nous avons évoquée (cf. I-3.3.2) qui se crée. En effet, les objectifs visés par la relation éducative ne peuvent être atteints si celle-ci est « *artificiellement maintenue dans un rapport de pouvoir entre éduquant et éduqué* » (Gaberan 2007, p. 83). Au contraire, elle doit être « *installée suffisamment dans le rapport de proximité pour faire naître cette confiance et ce respect nés dans le partage* » (ibid., p. 83). Aussi, les CPE interrogées évoquent toutes deux l'internat comme une « *petite maison* » (Mme Abot), une famille : « *l'élève vient chercher un deuxième environnement social, hein. J'ai pas dit une deuxième famille, mais c'est presque ça* » (Mme Page).

Le lien de confiance instauré entre adolescents et AED contribue à la mise en place d'une relation éducative qui vise le bien-être des internes. Ce lien privilégié permet aux AED de porter un regard différent des autres adultes de l'internat sur ces élèves. Aussi, les deux CPE interrogées affirment qu'ils jouent un rôle considérable dans le repérage du mal-être des élèves. Mme Abot précise même qu'ils détectent 90 % des situations de mal-être. Mais alors comment les AED repèrent-ils ces maux ? De quelle manière les prennent-ils en charge ? Et quelle place est laissée aux CPE dans ce processus ?

### 2.2.3 La détection et la prise en charge du mal-être des élèves par la vie scolaire

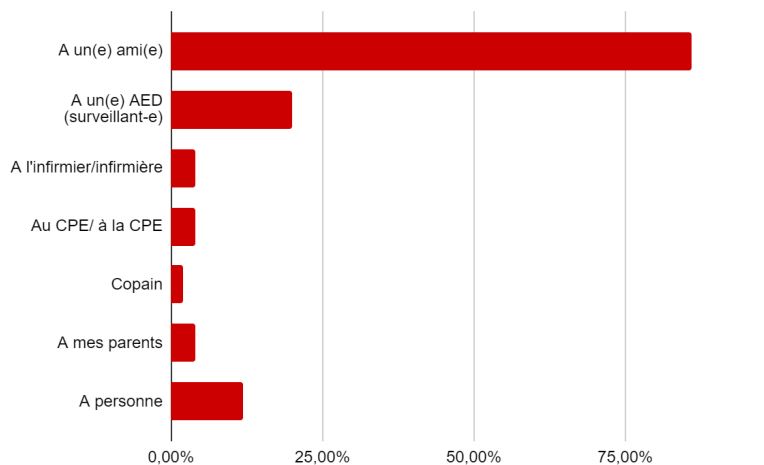
Afin de comprendre de quelle manière le service de vie scolaire détecte et prend en charge le mal-être des élèves, nous allons tout d'abord souligner la vigilance quotidienne des AED et l'écoute dont ils font preuve. Ensuite, nous montrerons les limites de leurs actions qui impliquent une nécessaire prise de relais par d'autres professionnels. Enfin, nous interrogerons la place des CPE dans la prise en charge des souffrances des internes.

Tout d'abord, comme nous l'avons rappelé précédemment (cf. II-2.2.2), les AED sont présents dans le quotidien des élèves avec qui ils entretiennent une relation privilégiée. Ils se montrent alors continuellement vigilants aux signes extérieurs de souffrance que ces derniers peuvent présenter : « *les élèves que je connais bien, ça se voit quand ils ont une petite mine, quand ils sont fatigués* » (Fabien). Les signes de mal-être que les AED détectent sont divers. Les deux CPE interrogées évoquent par exemple le cas de certains élèves qui ne mangent pas, qui sont tristes, qui pleurent ou encore qui se renferment sur eux-mêmes en étant souvent seuls ou sur leur portable. Ces signes peuvent également se manifester sous forme d'automutilations, selon une des deux CPE (Mme Abot). En outre, les AED prennent en charge les élèves repérés, et ce d'abord en se montrant à l'écoute (Mme Page et Océane) :

*« Je dis que je suis là si elle veut parler, ne serait-ce qu'écouter même sans que je parle, juste des fois on a besoin de se libérer entièrement, d'avoir quelqu'un de neutre et du coup je dis que je suis cette personne-là quoi. Que même si ça arrive dans la nuit, plutôt qu'elle dérrange les filles de sa chambre qu'elle peut venir toquer à ma chambre, juste pour soulager je dis que je suis là quoi. »*  
(Océane).

Les AED cherchent alors à ouvrir la discussion en entamant un dialogue : « *c'est à nous de choper l'information et ensuite d'aller la creuser* » (Jean) ; « *je discute avec eux, je pose des questions pour savoir ce qui va, ce qui va pas, si ils ont envie d'en parler* » (Fabien). En effet, le passage « *du vivre à l'exister* » que vise la relation éducative est lié à « *l'écoute et la compréhension de ce qui fait la colère de l'être* » (Gaberan 2007, p. 49). Il s'agit alors de permettre aux jeunes de parler de leurs souffrances (ibid.). Ainsi, en se montrant à l'écoute, les AED renforcent la relation de confiance qui se crée avec les élèves. Un cercle vertueux s'opère puisque c'est ce lien de confiance-même qui permet aux internes de se confier aux AED : « *en fait si ce lien de confiance il est bien créé entre moi et le gamin, si le gamin il se sent pas bien, forcément il va à un moment donné me le retranscrire* » (Jean). Par conséquent, les quatre AED interrogés assurent que des élèves se confient à eux. Ce fait est également approuvé par 20,4 % des élèves questionnés (10 sur 49), faisant ainsi des AED leur deuxième interlocuteur privilégié lorsqu'ils vivent des moments difficiles (cf. graphique 5). En effet, Coline assure que les élèves se consolent en priorité auprès de leurs amis, idée que 85,7 % des élèves interrogés corroborent (42 sur 49). Nous relevons également que seulement 1 élève sur 49 affirme se confier à une CPE, et 2 d'entre eux à une infirmière. Cela renforce le caractère indispensable du rôle des AED dans le repérage du mal-être des internes. Cela conforte également l'idée que le lien de proximité et de confiance entre élèves et AED importe dans cette détection. Enfin, nous notons que 12,2 % des élèves (6 sur 49) affirment ne se confier à

personne lors de moments difficiles. En outre, seulement 24,5 % d'entre eux (12 sur 49) ont l'impression d'être écoutés dans les moments difficiles.



Graphique 5 : Réponses des élèves à la question « Lorsque vous vivez un moment difficile, à qui vous confiez-vous à l'internat ? » (Plusieurs réponses possibles )

En revanche, l'implication des AED dans le repérage et dans la prise en charge du mal-être des élèves comporte des limites. Tout d'abord, bien que l'internat permette une certaine proximité relationnelle, la moitié des AED questionnés (Coline et Fabien) affirment vouloir marquer leur posture de garants du cadre. Ils évoquent leur relation avec les élèves qui ne peut se départir d'un rapport hiérarchique : « *C'est quand même un lien de travail donc ça reste, voilà je... hiérarchiquement je suis au-dessus* » (Fabien) ; « *tout en gardant évidemment ce regard de 'c'est moi qui ai l'autorité', et que s'il faut les reprendre, même si je les apprécie, je n'hésiterais pas* » (Coline). L'ambiguïté de ce lien s'avère parfois être un frein quand certains élèves ressentent le besoin de se livrer : « *y a toujours ce rapport de 'je suis assistant d'éducation, ils sont élèves, donc du coup... ce rapport un peu hiérarchique où des fois ça peut peut-être un peu bloquer quoi* » (Fabien). Par ailleurs, Coline indique que cette double posture influence la prise en charge du mal-être de certains adolescents : « *des fois t'as envie de faire un câlin, tu vois une gamine pleurer, mais tu peux pas vraiment le faire donc je garde cette distance-là* » (Coline). L'éloignement physique n'est pas la seule distance qui s'impose entre élèves et AED. En effet, certaines situations nécessitent une prise de recul afin de ne pas s'impliquer trop émotionnellement, comme le relèvent toutes les CPE (2 sur 2) et la moitié des AED interrogés (2 sur 4) :

« *Enfin faut que je me protège aussi. Et au départ, j'avais pas trop tendance à le faire, j'avais tendance à prendre un peu à bras le corps les problèmes* » (Coline).

« *L'année dernière, on avait deux assistantes d'éducation sur un dortoir qui rentraient beaucoup dans les histoires des jeunes, et ce qui fait que en fin de compte on est dans une spirale qui grossit, qui grossit, qui grossit dans ces cas-là.* » (Mme Page)

Face à leurs sentiments, c'est d'abord la conscience éthique des AED qui leur permet de réguler leur comportement et de doser leur implication dans les différentes situations (Morel,

2011). Cette régulation sociale vise à « [contrôler] d'un côté que le professionnel ne soit pas trop engagé dans la relation et, de l'autre, [à assurer] que son autonomie lui permette de ne pas appliquer trop mécaniquement les règles » (Farhat, 2014, p. 78). Cette détermination d'un juste rapport entre distance et proximité avec les élèves nécessite néanmoins un effort d'adaptation constant de la part des AED (ibid.). En outre, Coline et Fabien expliquent cette nécessaire prise de recul par le fait que leurs missions diffèrent de celles des personnels médico-sociaux :

*« C'est notre rôle de rassurer les élèves et de les accompagner. Après dans une moindre mesure, c'est-à-dire qu'il y a des trucs qui sont pas, genre on n'est pas des infirmiers/infirmières quoi, donc on peut pas non plus tout régler, mais voilà. »* (Fabien)

*« Je vais voilà, prendre ma distance, et savoir que moi je ne suis que l'AED, je peux pas prendre la douleur de tous ces élèves, ils sont beaucoup trop nombreux et c'est pas mon rôle en fait, faut pas tout mélanger quoi. »* (Coline).

Coline souligne également ici le fait que le nombre d'élèves présents à l'internat freine la prise en charge de leurs souffrances, comme nous l'avons évoqué (cf. II-2.1.2). Ainsi, selon la moitié des adultes interrogés (2 AED et 1 CPE), la seconde manière pour les assistants d'éducation de participer à la prise en charge du mal-être des internes, après une écoute bienveillante, est de passer le relais aux autres professionnels plus compétents en la matière :

*« Quand ils sont dépositaires ben d'une situation lourde, bah dans ces cas-là, ils expliquent aux jeunes qu'ils peuvent pas la garder pour eux et qu'ils l'accompagnent vers les adultes référents. »* (Mme Page)

*« Souvent, c'est les AED qui gèrent ça très bien et puis quand ils se sentent un peu dépassés on prend le relais... »* (Mme Abot)

En effet, Coline dit rediriger les élèves vers les professionnels qu'ils auraient besoin de voir, comme un psychologue, une assistante sociale ou encore une infirmière. Un autre AED (Fabien) affirme transmettre les informations aux CPE lorsqu'il est face à une situation de mal-être, ce que confirme Mme Abot : « ce sont souvent les assistants d'éducation qui nous disent : 'Bah là je voyais ce soir telle élève, elle avait qu'une pomme sur son plateau', voilà des choses comme ça ».

Lorsque les CPE prennent connaissance de ces situations, elles ont recours à différentes méthodes afin de prendre en charge les élèves. L'une d'entre elle dit diriger l'interne concerné vers l'infirmière ou encore appeler sa famille. Elle peut également le recevoir en entretien, et c'est alors par la discussion qu'elle tente de prendre en charge le mal-être : « faut juste rassurer et puis parler, avec la communication : parler, parler, expliquer » (Mme Abot). Elle considère cependant n'intervenir qu'en complémentarité de l'action des AED qui agissent en premier lieu : « mais ce n'est même pas qu'on prend le relais en fait, on vient en complémentarité de ce que les AED ont dit ». Par ailleurs, il s'avère que lorsque le mal-être est tel que l'élève ne peut pas être pris en charge à l'internat, il peut être amené à le quitter : « dire que rien n'est figé, que si ça va vraiment pas, bah l'internat ce n'est pas une fin en soi, peut-être qu'on peut revoir les conditions d'hébergement, ça reste un service et donc y a rien d'obligatoire ». Fabien donne l'exemple d'un élève qui est parti de



l'internat après seulement deux semaines : « *il y a un élève qui est parti au bout de deux semaines, parce qu'il se sentait pas bien à l'internat, parce que c'était une période compliquée avec ses parents qu'étaient séparés* ». En outre, à la question, « *Mettez-vous en place des choses spécifiques pour ces élèves-là [les élèves présentant des mal-être] à l'internat ?* », Mme Page a répondu : « *Non ils sont intégrés, ils ont un suivi mais on met pas en place des choses spécifiques* ». De même, bien qu'une des deux CPE (Mme Abot) ait évoqué la difficulté d'accueillir les élèves transgenres, aucune d'elles ne semble détecter les situations de sexisme ou d'homophobie présentes à l'internat (cf. II-2.1.3) comme étant une source de mal-être. Or, en tant que « *substitut parental* », l'internat se doit « *d'accueillir le jeune dans sa globalité [...], et d'avoir un projet comme une famille porte un projet pour son enfant* » (Vial, 2012, p. 4). Ainsi, s'il est clair que le rôle de l'internat dépasse celui du simple hébergement, il n'est pas aisé de déterminer ce à quoi se limitent ses missions concernant le bien-être des jeunes, et plus spécifiquement la prise en charge de leur mal-être.

Malgré un premier accompagnement de certains élèves en souffrance par les AED, leur action comporte de nombreuses limites que nous avons mises en avant. En outre, s'il semble que la prise en charge du mal-être ne relève pas directement des dispositifs mis en place par les CPE de ce lycée, ces dernières ont tout de même pour tâche de participer à « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel* » (MEN, 2015, s. p.)<sup>24</sup>. Or, seulement 32,7 % des élèves interrogés (16 sur 49) affirment que leur santé physique est une question prise en compte à l'internat. Le même taux d'élèves estime que l'internat tient compte de leur bien-être psychologique. Quelles sont alors les propositions des AED, des CPE et des élèves interrogés afin d'améliorer le bien-être des internes ?

## **2.3 Quels leviers pour améliorer le bien-être des élèves ?**

Afin de favoriser l'épanouissement des élèves, chacun des acteurs de l'internat propose des solutions à son échelle. Nous commencerons par diagnostiquer la problématique de la formation des AED, pour définir leurs besoins concernant le développement du bien-être des adolescents. Ensuite, nous expliquerons en quoi la représentation des internes et l'offre éducative variée rendent le cadre de l'internat favorable à l'épanouissement des élèves. Enfin, nous verrons dans quelle mesure la collaboration des acteurs au profit d'une vision globale de chaque élève est un prérequis pour le développement de leur bien-être individuel.

### **2.3.1 La formation des AED au service du bien-être des internes**

En côtoyant les élèves quotidiennement, les assistants d'éducation se sont aperçus de leurs propres lacunes dans certains domaines. Nous expliquerons donc en premier lieu l'absence de formation des AED. Nous soulignerons ensuite leur adaptation et leur

---

<sup>24</sup> Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, relative aux missions des conseillers principaux d'éducation, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>

apprentissage du terrain. Enfin, nous mettrons en avant les contenus de formation qu'ils jugent nécessaires pour favoriser le bien-être des élèves.

Tous les adultes interrogés (4 AED et 2 CPE) sont consensuels : les assistants d'éducation du lycée X n'ont bénéficié d'aucune formation. Mme Abot explique cela par des enjeux logistiques. Elle affirme éprouver de grandes difficultés à trouver des moments où tous les AED sont disponibles. En effet, en plus du poste qu'ils occupent à l'internat du lycée, certains ont un autre emploi ou sont étudiants. Mme Abot justifie également l'absence de formation par le fait que l'internat est ouvert du dimanche au vendredi soir, ce qui implique une mobilisation continue des AED. Une formation du personnel nécessiterait donc de fermer temporairement la vie scolaire. Nos résultats convergent avec l'enquête de E. Louis. L'auteur affirme en effet que la majorité des AED ne bénéficient d'aucune formation et, lorsque celle-ci a tout de même lieu, elle ne se déroule pas systématiquement en début d'année, lors de leur prise de fonction (Louis, 2014). Pourtant selon l'article 6 du décret du 6 juin 2003, fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation<sup>25</sup>, chaque AED doit suivre une formation dans son temps de travail effectif. Celle-ci a pour objectif d'adapter ces personnels à leur métier. Les conditions de cette formation sont fixées par l'établissement recruteur et ont une durée maximale de deux jours afin de ne pas empiéter sur le temps de travail. Elles peuvent également être imposées par l'académie peu après le début d'année scolaire pour les assistants d'éducation arrivants. En outre, il est d'autant plus important qu'ils soient formés s'ils exercent leurs missions dans un cadre particulier, tel que celui de l'internat, comme il est stipulé dans la circulaire relative aux assistants d'éducation (MEN, 2003)<sup>26</sup>.

Cette absence de formation amène les assistants d'éducation à apprendre par eux même, ou du moins sans l'aide de formateur désigné et sans moment dédié spécifiquement à cela. Ainsi, la majorité des AED (3 sur 4) disent s'être formés directement sur le terrain, auprès de leurs pairs. Les nouveaux arrivants sont guidés par les anciens, plus experts dans le cadre de leur fonction. Dans le lycée X, un AED sur quatre justifie cela par le fait que ce sont les assistants d'éducation qui sont les mieux placés pour conseiller les débutants.

*« En fait les CPE ne font pas le taf d'assistant d'éducation, ils sont pas de surveillance, donc en fait on est un peu les mieux placés aussi pour... enfin c'est nous qui avons le plus de connaissances sur ce taf-là, du coup c'est plus simple d'expliquer aux nouveaux collègues. » (Fabien)*

Ainsi, au contact de leurs collègues, les AED se forment et définissent, petit à petit, la pratique qui leur correspond le mieux et leur positionnement professionnel (Caristan, 2017). Cependant, les compétences acquises lors de cette formation par les pairs ne sont pas définies au préalable, et donc l'apprentissage de la fonction dépend de l'expertise des anciens : *« c'est pas hyper cadré comme formation. C'est un peu au petit bonheur la chance »* (Coline). Un vrai manque se fait alors ressentir, d'autant plus qu'au moment de leur prise de fonction, 55 %

---

<sup>25</sup> Décret n°2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000412591#:~:text=L'assistant%20d'%C3%A9ducation%20b%C3%A9n%C3%A9ficie,principal%20d'%C3%A9ducation%20par%20d%C3%A9partement%20de%20l'enseignement%20sup%C3%A9rieur>.

<sup>26</sup> Circulaire n°2003-092 du 11-6-2003, relative aux assistants d'éducation, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm>

des AED n'ont aucune expérience dans le milieu de l'éducation (Louis, 2014). Ainsi, même s'ils sont accompagnés par leurs collègues, cela ne remplace pas une formation cadrée. Ils ont donc une carence au niveau de leurs savoirs et de leurs connaissances (Caristan, 2017). Par conséquent, à leur arrivée dans l'établissement, la plupart des assistants d'éducation se sentent en difficulté : « *je suis arrivé totalement largué, j'ai jamais fait ça de ma vie, [...] et directement j'ai dû m'occuper de cinquante gamins à l'internat quoi* » (Jean). Une autre AED énonce les écueils du début, et notamment certaines difficultés face aux parents :

*« c'est un peu dur le début, parce qu'il y a des bêtises de faites et faut rattraper derrière [...] Et puis on passe un peu pour des idiots face aux parents aussi, c'est ça qui est dur. C'est notre crédibilité un peu qu'est en jeu quoi, si on fait trop d'erreurs, nous on est les premiers interlocuteurs des parents donc on se fait taper sur les doigts. Enfin en tout cas, qu'on ait pas un petit temps avant de se lancer vraiment, d'être face aux élèves, parce que du coup c'est ultra stressant quoi. »* (Coline)

La pratique du métier d'AED ne peut pas se construire uniquement sur la base d'apprentissage de terrain ou d'autoformation. Pour que les compétences nécessaires soient complètement acquises, il est essentiel pour les professionnels de comparer leurs expériences, par exemple grâce à des analyses de pratique. Ces analyses ne peuvent se faire que pendant des temps dédiés à la formation, en présence de personnes expertes en éducation (ibid.).

Par ailleurs, les avis des six acteurs interrogés convergent : les quatre AED souhaitent recevoir une formation et les CPE pensent que cela serait positif. Ils mettent alors différents contenus en avant. Tout d'abord, le contact avec les élèves ayant une place prépondérante dans le métier d'AED, la majorité d'entre eux (3 sur 4) ressent le besoin de bénéficier d'une formation dans le domaine du social et de l'éducation. Coline affirme par exemple vouloir : « *être formée sur comment écouter, comment recevoir la parole, comment conseiller* ». Elle souhaite également être sensibilisée à la posture à adopter face aux adolescents et aux savoirs concernant leur développement : « *comment se comporter face à eux, comment répondre à leurs problématiques dans un premier temps [...] comment fonctionne un ado, comment l'aiguiller* » (Coline). François désire être capable de réagir lorsqu'il est témoin de propos homophobes, l'homophobie étant, comme nous l'avons vu (cf. II-2.1.3), une réelle problématique dans ce lycée :

*« C'est compliqué quand je discute avec des élèves, notamment quand ils insultent de PD quoi. Parce qu'en fait des fois, ils me disent tout le temps 'Ouais mais non c'est pas méchant, c'est entre nous' et cetera. On ferait pas ça s'il y avait quelqu'un qui était homosexuel à côté de nous », mais faire entendre à cet élève-là que dans tous les cas même il faut pas le dire, et que... Je suis pas formé pour leur faire comprendre en fait, je sais pas comment leur faire que... souvent du coup ça part sur des débats d'une demi-heure avec des élèves [rires] »*

En outre, la moitié des adultes interrogés (2 AED et 1 CPE) jugent qu'une formation concernant la Prévention et Secours Civique niveau 1 (PSC1) aurait particulièrement du sens pour les AED de l'internat. En effet, comme ce sont les adultes les plus présents aux côtés des élèves, ils doivent assurer leur sécurité. Jean explique : « *on l'a pas, on nous en parle jamais et ça c'est... Moi j'ai un gamin qui tombe par terre à côté de moi, je ne sais pas quoi faire* ». Il affirme également que les AED du lycée peuvent être confrontés à des situations de malaise, des crises de spasmophilie, de panique, ou encore d'asthme. De plus, bien que dans cet

internat, ce sont les infirmières qui interviennent dans les dortoirs, lors des situations les plus sensibles, elles n'y sont pas présentes en permanence. Par conséquent, il aimerait bénéficier d'une réelle formation, et ne pas apprendre seulement lors d'une intervention rapide de l'infirmière :

*« En fait on apprend sur le tas quoi, même l'infirmière qu'était venue nous apprendre comment faire une piqûre d'insuline, des trucs comme ça, sauf que c'est fait en dix minutes, c'est pas du tout cadré, c'est... du coup c'est hyper stressant, genre moi je saurais pas le refaire. » (Jean)*

Ainsi, ces contenus de formation souhaités visent un objectif bien précis : améliorer les conditions de vie des internes et donc leur bien-être. Cependant, elles ne sont pas les seuls leviers. En effet, certains dispositifs mis en place au sein de l'internat du lycée X permettent déjà d'accompagner les élèves vers leur épanouissement.

### **2.3.2 La représentation des élèves et une offre éducative variée pour un cadre favorable à leur épanouissement**

L'objectif de l'internat est d'accompagner les élèves dans leur développement. Pour que cela se fasse au mieux, il est nécessaire de leur donner la possibilité d'être représentés afin que leurs besoins soient entendus. Cela permet également d'adapter l'offre éducative en conséquence. Nous allons donc, tout d'abord, mettre en avant la représentation des élèves au sein de l'internat. Ensuite, nous observerons l'offre éducative mise en place.

Les délégués d'internat jouent un rôle primordial dans la représentation des élèves qui est, comme nous venons de l'évoquer, indispensable à la création d'un cadre favorable au bien-être des élèves : *« Alors là, on est dans les élections de délégués d'internat donc on... on essaie de faire participer les élèves au maximum pour améliorer les conditions de vie à l'internat »* (Mme Abot). Le rôle du délégué est d'être le porte-parole d'un groupe, que ce soit celui d'une classe ou d'un internat (MEN, 2002, s. p.)<sup>27</sup>. Il est un intermédiaire entre tous les élèves, mais aussi entre le personnel encadrant et les internes (ibid.). Il peut également jouer un rôle dans l'écriture de la charte de vie de l'internat, d'après la circulaire *Un internat pour la réussite des élèves* (ibid.). Aussi, une CPE pointe l'importance de que les internes soient représentés : *« Après, on essaie, d'avoir des élus CVL [Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne] qui sont internes, parce que vraiment cette problématique de l'internat, elle est prépondérante dans un établissement »* (Mme Abot). Un AED sur quatre explique que, même avec une différence d'âge minimale entre AED et élèves et une proximité certaine due à la vie en collectivité (cf. II-2.2.2), ce sont les adolescents qui savent le mieux quels sont leurs propres besoins :

*« Il faudrait que les élèves proposent aussi ce qu'ils veulent quoi. Ouais parce que des fois, on peut être aussi un peu déconnectés par rapport à ce que les élèves veulent. Après pas tant que ça, on n'a pas non plus des écarts d'âge énormes, ça va, mais... » (Fabien)*

---

<sup>27</sup> Circulaire N°2002-097 DU 24-4-2002, *Un internat pour la réussite des élèves*, disponible à : [https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0201066C.htm#:~:text=Les%20d%C3%A9l%C3%A9gu%C3%A9s%20d'internat%20\(6,solutions%20%C3%A0%20d'%C3%A9ventuels%20probl%C3%A8mes.](https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0201066C.htm#:~:text=Les%20d%C3%A9l%C3%A9gu%C3%A9s%20d'internat%20(6,solutions%20%C3%A0%20d'%C3%A9ventuels%20probl%C3%A8mes.)

En outre, une commission restauration a été mise en place pour adapter l'offre nutritionnelle aux élèves. Cette commission a été établie au sein de l'institution scolaire afin de créer du lien entre les convives et les agents de la cantine (MEN, s. d.)<sup>28</sup>. Elle vise à créer des menus à partir des envies et des besoins du public accueilli dans le restaurant scolaire (ibid.). Cela est nécessaire pour le bien-être des internes qui mangent trois repas par jour à la cantine : « *On a créé une commission restauration pour tout ce qui est lié à la nourriture, parce que ça c'est une question importante, et encore plus quand ils y mangent trois fois par jour et toute la semaine* » (Mme Abot). Malgré cela, seulement 63,2 % des élèves interrogés (31 sur 49) sont « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation « *Je mange à ma faim* ».

Par ailleurs, une partie des demandes des internes interrogés (6 sur 49) porte sur l'organisation d'animations, la possibilité de se retrouver ensemble et d'être en convivialité. De même, les six professions de foi des élèves se présentant aux élections de délégués d'internat comportent chacune au moins un ou deux points sur l'animation de leur vie à l'internat. De plus, l'une des CPE confirme la volonté des élèves d'organiser une fête de fin d'année :

« *Voilà, ils veulent une fête de fin d'année, donc ça, ils adorent ça, enfin la MDL [Maison Des Lycéens], les fêtes de fin d'année, les fêtes de décembre, et tout... La convivialité, enfin, ils veulent faire la fête, ça, c'est sûr* » (Mme Page).

Cependant, mettre en place des moments de convivialité nécessite la présence d'acteurs capables de les impulser, de les organiser et de les encadrer. Les CPE souhaitent donc solliciter les AED dans la mise en place d'activités à l'internat : « *on demande aux AED d'être force de proposition* » (Mme Abot). Océane affirme que chacun d'entre eux doit se positionner sur une activité. Cela permet de rompre la routine des internes et d'éviter de rendre leur quotidien morne. Les deux CPE interrogées et la majorité des AED (3 sur 4) confirment que plusieurs activités ont été proposées les années précédentes, comme par exemple l'ouverture du CDI pendant les heures de permanence des internes ou encore une sortie au planétarium. Les deux CPE évoquent également les projets en cours :

« *L'année dernière ils sont allés au planétarium sur une soirée, là on va organiser une soirée pour un match de hand féminin, on a une AED qu'on vient de recruter qui est prof d'escalade et du coup pourquoi pas les emmener, proposer à un groupe d'aller à la salle d'escalade.* » (Mme Page)

« *On fait quelques sorties, bon il y a des animations qui peuvent se faire, ils vont au CDI, on a l'amphithéâtre dans lequel on projette des films, voilà.* » (Mme Abot)

De plus, des espaces de sport ainsi que des lieux de convivialité sont disponibles à l'internat du lycée X. Jean explique : « *ils ont deux terrains de tennis, ils ont deux gigantesques terrains de basket où ils peuvent aussi jouer au foot, déjà là-dessus, ils ont tout quoi. En bas, ils ont des jeux, ils ont des ballons, des machins, déjà ils sont assez bien lotis* » (Jean). Il affirme aussi qu'il y a un foyer par étage. Ces foyers sont gérés en autonomie par les élèves, ils sont non mixtes et accueillent uniquement les élèves de l'étage. Il y a également un foyer mixte utilisé par tous les élèves au rez-de-chaussé de l'internat que les internes privilégient : « *ils aiment bien le foyer en bas [...] ils se retrouvent en plus en mixité, autrement, ils ne sont pas*

---

<sup>28</sup> Eduscol, *La restauration scolaire, partenaire privilégiée de l'éducation à l'alimentation et au goût*, disponible à : <https://eduscol.education.fr/document/30610/download?attachment>

*en mixité* » (Mme Page). Par ailleurs, la MDL du lycée X, également accessible aux internes, est composée de plusieurs espaces de vie pour les élèves. Il y a une buvette, une salle de musique, une salle de radio, des baby-foots et des billards. Elle est organisée par les élèves en auto-gestion. Ces espaces de vie collective, favorables au développement de l'autonomie, permettent aux élèves d'habiter leur lieu commun et de développer leur bien-être (Mazalto, 2014).

Si l'offre démocratique et éducative ainsi que les locaux et le matériel à disposition des élèves sont indéniablement des facteurs d'épanouissement, ce ne sont pas les seuls leviers sur lesquels les acteurs de l'internat peuvent agir. En effet, la collaboration entre adultes joue un rôle majeur dans l'acquisition d'une connaissance individuelle de chaque élève et donc dans l'amélioration de leur bien-être.

### **2.3.3 La collaboration des acteurs pour une approche globale des élèves, un prérequis dans le développement de leur bien-être individuel**

Comme nous l'avons évoqué, la prise en charge individuelle des problématiques des internes s'avère difficile au sein d'un collectif (cf. II-2.1.3). Toutefois, les acteurs interrogés proposent deux leviers majeurs pour dépasser cet obstacle : d'une part, permettre aux adultes d'avoir une approche globale de chaque élève, et d'autre part, sensibiliser les professeurs et entraîneurs sportifs aux questions d'homophobie et de transidentité.

Avoir une vision globale de chaque élève est indispensable pour répondre au mieux à leurs besoins individuels. Par conséquent, une AED sur quatre (Coline) considère qu'il est nécessaire de renforcer la communication avec les CPE et interroge la confidentialité des éléments des dossiers personnels de certains élèves. En effet, la proximité des AED avec les internes fait d'eux les premiers réceptacles de leur parole (cf. II-2.2.3). Afin d'agir de manière adaptée selon les situations de chaque adolescent, Coline souhaiterait donc que certaines informations personnelles des internes à besoins particuliers leur soient transmises :

*« Y a des fois des choses importantes qu'on devrait savoir sur les élèves qu'on ne sait pas, et ça je trouve que c'est un peu dommage [...] L'année dernière y avait des trucs qui n'avaient un peu choquée quoi, des trucs que je savais pas, qui étaient ultra important sur un élève, sur son passif et qui pouvaient expliquer voilà qu'il avait des problèmes comportementaux de je sais pas quoi, enfin c'est hyper important. » (Coline)*

Toutefois, cette confidentialité n'est-elle pas justifiée par une connaissance plus approfondie des principes de droits, éthiques et moraux de la part du CPE et des personnels médicaux sociaux ? Le secret partagé en est une réponse. Dans le cas de l'enfance en danger, l'article 15 de la loi 2007-293 du 5 mars 2007, réformant la protection de l'enfance, inscrit l'article L. 226-2-2 au code de l'Action Sociale et des Familles<sup>29</sup> :

---

<sup>29</sup> Legifrance.gouv, *Code de l'action sociale et des familles*, disponible à : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006796908/2007-03-06>

*« Par exception à l'article 22 6-13 du code pénal, les personnes soumises au secret professionnel qui mettent en œuvre la politique de protection de l'enfance définie à l'article L. 112-3 ou qui lui apportent leur concours sont autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier. Le partage des informations relatives à une situation individuelle est strictement limité à ce qui est nécessaire à l'accomplissement de la mission de protection de l'enfance. Le père, la mère, toute autre personne exerçant l'autorité parentale, le tuteur, l'enfant en fonction de son âge et de sa maturité sont préalablement informés, selon des modalités adaptées, sauf si cette information est contraire à l'intérêt de l'enfant ».*

Des informations médicales ou psychologiques peuvent être nécessaires pour une prise en charge optimale de certaines situations d'élève. Une sélection au préalable en comité restreint avec les CPE et les personnels médicaux sociaux serait donc envisageable. Cependant, les informations ayant été transmises par les responsables légaux au personnel médico-social sont, quant à elles, régies par le principe de confidentialité. Par ailleurs, l'internat du lycée X accueille des élèves de différents établissements, dont un collège. Afin de faciliter la liaison entre les collégiens et leur lieu de vie, les CPE ont décidé de recruter des AED du collège à l'internat : *« on a recruté des personnes qui sont à mi-temps sur l'externat collège et à mi-temps sur l'internat du lycée, pour avoir une liaison un peu dans le suivi justement des élèves »* (Mme Abot). Cette liaison permet d'accompagner tous les élèves présents à l'internat sans faire abstraction de leur établissement scolaire et de leurs besoins spécifiques. Ainsi, les collégiens de l'internat sont accompagnés par des AED qui les connaissent déjà de l'externat, ce qui permet à l'équipe de vie scolaire d'avoir une approche plus globale de ces élèves et ainsi de créer des conditions favorables à leur bien-être.

En outre, comme nous l'avons évoqué, la question de la transidentité est présente à l'internat (cf. II-2.1.2). Une AED sur quatre (Coline) pense qu'il serait donc nécessaire d'informer certains personnels du lycée des écueils rencontrés par les internes concernés. En effet, les enseignants ne semblent pas avoir été sensibilisés à ces problématiques de genre : *« les personnes plus âgées manquent cruellement de formation là-dessus. Et du coup elles font des erreurs qui pourraient être évitées »* (Coline). Elle explique aussi que certains ne les prennent même pas en compte : *« quand je vois que certains... 'Ouais, oh, ça va, encore un qui fait une transition, encore une qui change de nom, ça complique tout' »*. L'OMS (2022) reconnaît pourtant que la non-congruence entre le genre de naissance et le genre vécu ne constitue ni un trouble psychiatrique, ni une pathologie. L'identité de genre est, en effet, propre à chaque individu et à son ressenti intime (ibid.). Ainsi, Coline estime que la négligence de certains adultes peut être source de mal-être pour les internes :

*« Enfin ils n'ont pas du tout saisi l'importance pour le bien-être de ces personnes, que ça représentait un 'deadname', un nouveau nom, une transition, un pronom et qui du coup ont un regard un peu nonchalant et qui font des erreurs mais ça c'est pas très grave on en fait tous, mais qui n'essaient pas vraiment de les corriger non plus, donc... ».*

Pourtant, depuis la rentrée 2021, le ministère de l'Éducation nationale affirme la nécessaire implication de toute la communauté éducative dans l'accompagnement des élèves transgenres. Le respect, la protection et l'accompagnement sont les mots phares de la prise en compte de ces jeunes dans la circulaire intitulée *« Pour une meilleure prise en compte des questions*

*relatives à l'identité de genre en milieu scolaire* » (MEN, 2021)<sup>30</sup>, qui fait de la formation des personnels un levier majeur. Cette dernière est proposée dans le plan national de formation et peut être impulsée par le chef d'établissement (ibid.). Par ailleurs, l'homophobie est également une problématique sur laquelle les adultes peuvent agir pour favoriser le bien-être des élèves. Un AED sur quatre explique que, pour atteindre les internes de manière plus globale, tous les adultes les entourant devraient adopter un discours similaire. Il insiste sur la position des entraîneurs des élèves des sections sportives, qui font partie intégrante de la communauté éducative, et souhaite que « *les coachs aussi s'emparent un peu du sujet* » (Fabien). Il s'avère donc que, pour prendre en compte tous les élèves dans leur individualité et pour favoriser le bien-être de chacun, la communication entre les acteurs est primordiale. Ainsi grâce à leur étroite collaboration, aucun élève ne serait laissé de côté.

Pour conclure, l'internat du lycée X propose certaines solutions pour favoriser le bien-être des élèves, telles que la représentation des internes ou encore la mise en place de moments et de lieux de convivialité. Pourtant, il subsiste des points d'amélioration, comme la formation des AED qui, nous l'avons prouvé, joue un rôle déterminant pour le bien-être des adolescents. De même, la collaboration de tous les personnels permettrait d'améliorer leur épanouissement, mais aussi de prévenir le mal-être de certains.

### 3 Synthèse et limites

#### 3.1 Réponses aux hypothèses

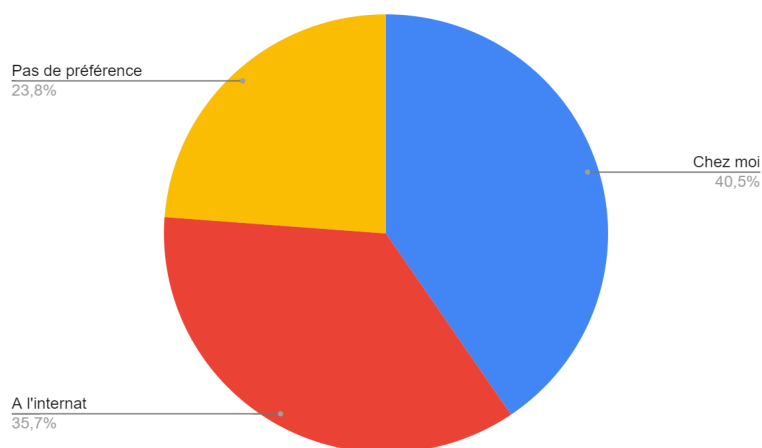
##### 3.1.1 Réponse à l'hypothèse 1

La première hypothèse que nous avons formulée à la suite du cadre théorique est : ***en semaine, la majorité des élèves se sentent aussi bien voire mieux à l'internat que chez eux.*** Notre hypothèse est validée. En effet, sur les 42 élèves ayant répondu à la question « En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? Pourquoi ? », 15 se sentent mieux à l'internat (35,7 % des participants) et 10 n'ont pas de préférence (23,8 %) (cf. graphique 6). Ainsi, moins de la moitié des élèves se sentent mieux chez eux qu'à l'internat (17 sur 42 répondants, soit 40,5 %).

---

<sup>30</sup> Circulaire du 29-9-2021, *Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire*, disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>





Graphique 6 : Réponses des élèves à la question « En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? »

Six catégories d'arguments sont utilisées par les élèves pour justifier leur choix : le rythme de vie, la vie en collectivité, la famille, l'appropriation du lieu et l'autonomie (cf. Tableau 1).

Arguments	Avantages de l'internat	Avantages du foyer familial
<b>Le rythme de vie</b>	Deux élèves disent aimer le rythme de l'internat, parce qu'ils considèrent y avoir plus de temps qu'à la maison ou encore car ils apprécient le quotidien stable, rythmé par les horaires (de repas, de travail...). Un élève affirme pouvoir mieux travailler à l'internat et un autre assure que l'internat est plus adapté à ses besoins.	Un élève dit se sentir plus reposé à la maison, ce qui est le cas de deux autres élèves qui trouvent le rythme de l'internat fatigant ou encore qui apprécient de pouvoir se détendre quand ils le souhaitent à la maison.
<b>La vie en collectivité</b>	Sept élèves préfèrent l'internat, car ils sont entourés de leurs amis ou de personnes « comme eux ».	Six élèves préfèrent être chez eux car ils s'y sentent plus tranquilles, que c'est la campagne, qu'ils ont des moments seuls ou encore qu'ils n'ont pas à vivre en collectivité.
<b>La famille</b>	Deux élèves préfèrent l'internat car des conflits familiaux sont présents chez eux.	Deux élèves préfèrent être chez eux car ils y retrouvent leur famille.
<b>L'appropriation du lieu</b>	Deux élèves préfèrent l'internat car c'est l'endroit où ils passent le plus de temps.	Deux élèves préfèrent être chez eux car ils soulignent que justement, c'est « chez eux » et que « c'est la maison ». Six élèves se sentent plus à l'aise dans leur foyer familial et disent y avoir leur « confort personnel », dorment mieux ou encore trouvent leur lit plus confortable. Ces deux

		derniers arguments corroborent l'idée évoquée précédemment, selon laquelle les élèves disent être plus reposés chez eux.
<b>L'autonomie</b>	Un élève affirme ne plus pouvoir vivre à nouveau chez ses parents maintenant qu'il se sent indépendant.	Un élève préfère son foyer familial car il s'y sent plus libre.

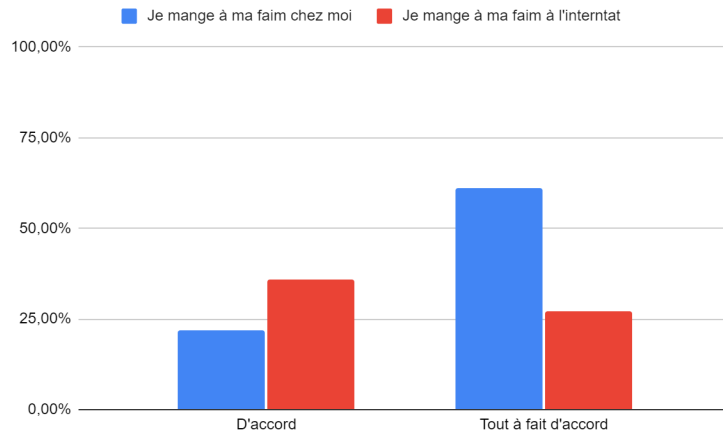
Tableau 1 : Classification des arguments des internes en réponse aux questions suivantes : « En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? Pourquoi ? »

Nous remarquons que la même catégorie d'arguments peut jouer à la fois en la faveur de l'internat et en sa défaveur. Cela nous permet de souligner que chaque situation est vécue de manière personnelle par les élèves. Par conséquent, ce qui est mis en place à l'internat dans le but de favoriser leur bien-être peut autant avoir un effet positif que négatif sur leur épanouissement, en fonction de l'appréciation de chacun. Cela met en exergue la complexité du défi qui consiste à répondre à des besoins individuels lors d'une prise en charge collective, les besoins des uns étant parfois opposés à ceux des autres. De plus, puisqu'il s'agit ici d'une comparaison entre l'internat et le foyer familial des internes, les ressentis de chacun dépendent de leur valeur de référence : par exemple, un adolescent ayant accès à une grande autonomie chez lui peut considérer sa liberté à l'internat comme trop restreinte. Au contraire, un interne ayant été habitué à très peu d'autonomie chez lui se sent potentiellement plus libre à l'internat.

Par ailleurs, la pyramide des besoins de Maslow, dont nous avons précédemment décrit la construction (cf. II-1.3.1), est une grille de lecture qui nous permet de comparer plus finement l'état de bien-être des élèves lorsqu'ils sont au sein de leur famille et lorsqu'ils sont à l'internat.

A) Concernant leurs besoins physiologiques :

- Les élèves sont moins nombreux à être « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation « *je mange à ma faim* » lorsqu'ils sont à l'internat (31 élèves) que lorsqu'ils sont chez eux (41 élèves) (cf. graphique 7). Un écart significatif de 10 élèves sur 49 est donc observable.

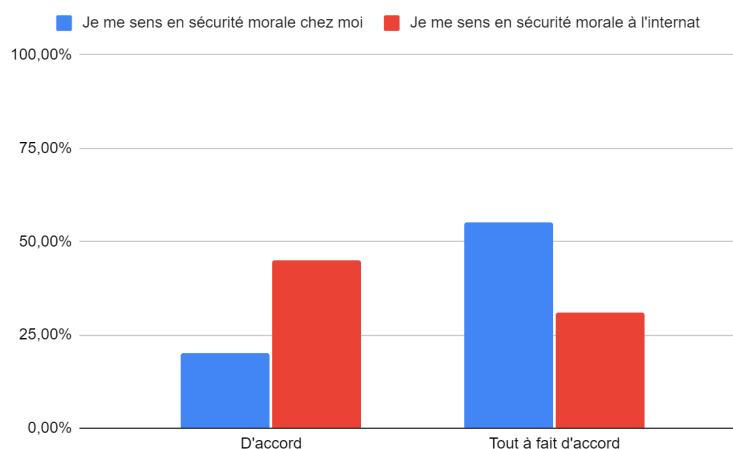


Graphique 7 : Réponses des élèves aux items « Je mange à ma faim chez moi/Je mange à ma faim à l'internat »

- De même, ils sont moins nombreux à être « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation « *je dors bien et suffisamment* » lorsqu'ils sont à l'internat (9 élèves) que lorsqu'ils sont chez eux (19 élèves), soit un écart significatif de 10 élèves sur 49. Toutefois, si l'on additionne les réponses « *d'accord* » et « *tout à fait d'accord* », les résultats entre le ressenti des élèves à l'internat et leur ressenti chez eux est quasiment équivalent.

B) Concernant leur besoin de sécurité :

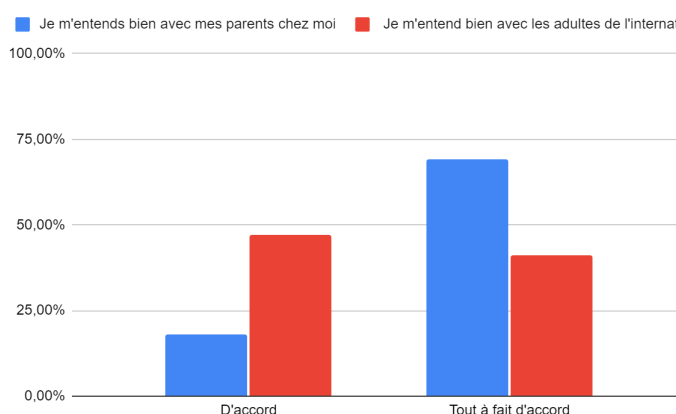
- Pour les trois affirmations, « *je suis en sécurité morale* », « *je suis en sécurité physique* » et « *je me sens anxieux/anxieuse* », nous observons le même phénomène que décrit précédemment : les élèves sont moins nombreux à être « *tout à fait d'accord* » avec chacune de ces affirmations lorsqu'il s'agit de l'internat que lorsque cela concerne la maison. Un écart est observable, respectivement de 12, 10 et 5 élèves sur 49 (cf. graphique 8). En revanche, lorsque l'on additionne les réponses « *d'accord* » et « *tout à fait d'accord* », la différence du nombre d'élèves satisfaits entre l'internat et la maison n'est plus significative.



Graphique 8 : Réponses des élèves aux items « Je me sens en sécurité morale chez moi/Je me sens en sécurité morale à l'internat »

C) Concernant leur besoin d'appartenance et d'amour :

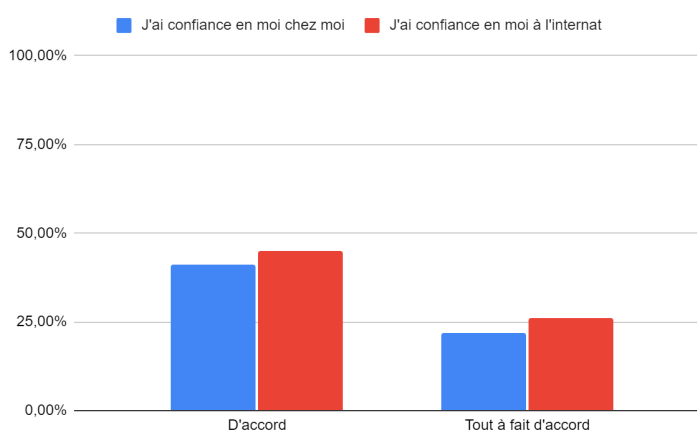
- De même, pour les trois affirmations « **je me sens aimé** », « **je m'entends bien avec les adultes** » et « **je m'entends bien avec mes frères et sœurs/camarades** », les élèves sont moins nombreux à être « *tout à fait d'accord* » lorsqu'il s'agit de l'internat que lorsque cela concerne la maison. Un écart significatif est observable, respectivement de 18, 11 et 8 élèves sur 49 (cf. graphique 9). En revanche, lorsque l'on additionne les réponses « *d'accord* » et « *tout à fait d'accord* », nous remarquons le même phénomène d'équilibrage évoqué.



Graphique 9 : Réponses des élèves aux items « Je m'entends bien avec mes parents chez moi/Je m'entend bien avec les adultes de l'internat »

D) Concernant leur besoin d'estime :

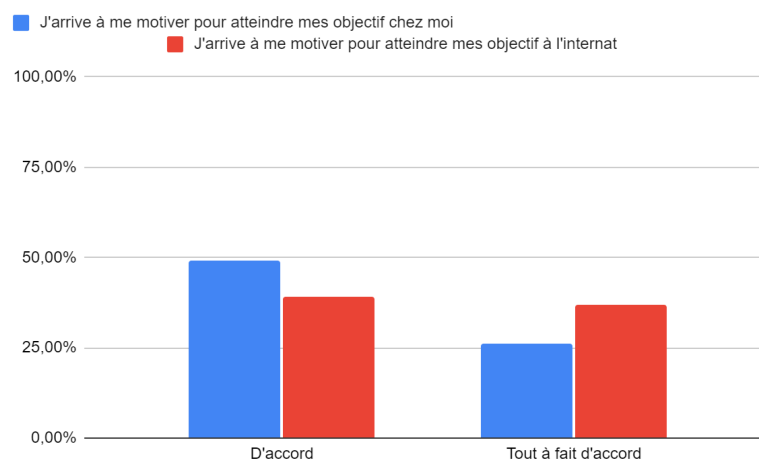
- Ici encore, pour les trois affirmations « **je me sens reconnu(e)** », « **je me sens respecté(e)** » et « **j'ai confiance en moi** » les élèves sont moins nombreux à être « *tout à fait d'accord* » avec chacune de ces affirmations lorsqu'il s'agit de l'internat que lorsque cela concerne la maison. Un écart est observable, respectivement de 9, 6 et 4 élèves sur 49 (cf. graphique 10). Un phénomène d'équilibrage a également lieu lorsque l'on additionne les réponses « *d'accord* » et « *tout à fait d'accord* ».



Graphique 10 : Réponses des élèves aux items « J'ai confiance en moi chez moi/J'ai confiance en moi à l'internat »

E) Concernant leur besoin d'accomplissement de soi :

- Les élèves sont moins nombreux à être « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation « *je me sens utile* » lorsque cela concerne l'internat (23 élèves) que lorsque cela concerne leur maison (38 élèves). Un écart significatif de 15 élèves sur 49 est donc observable.
- Enfin, à l'inverse de la majorité des résultats que nous avons pu relever, les élèves sont plus nombreux à être « *tout à fait d'accord* » avec l'affirmation « *j'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs* » lorsque cela concerne l'internat (18 élèves) que lorsque cela concerne leur maison (13 élèves), soit un écart de 5 élèves sur 49 (cf. graphique 11). Ici encore, cet écart disparaît lorsque l'on additionne les réponses « *tout à fait d'accord* » et « *d'accord* ».



Graphique 11 : Réponses des élèves aux questions « *J'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs chez moi / J'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs à l'internat* »

Ainsi, si les deux premières questions « *En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? Pourquoi ?* » nous ont permis de valider notre hypothèse, les items basés sur les besoins de la pyramide de Maslow nous donnent l'occasion de nuancer notre réponse. Nous l'avons vu, pour une majorité d'items, le même nombre d'élèves entre l'internat et la maison semble satisfait (« *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* »). En revanche, ils sont souvent beaucoup plus nombreux à être « *tout à fait d'accord* » avec ces items lorsque cela concerne la maison que lorsqu'il s'agit de l'internat. Le phénomène inverse se produit cependant pour l'item à propos de leur motivation à atteindre leurs objectifs, et ce en faveur de l'internat. En outre, il nous faut souligner une quantité plus importante d'élèves satisfaits des repas à la maison plutôt qu'au restaurant scolaire. Cela a un impact sur leur bien-être physiologique à l'internat. De même, les élèves sont beaucoup moins nombreux à se sentir utiles à la maison qu'à l'internat, ce qui a des répercussions sur la satisfaction de leur besoin d'accomplissement de soi.

### 3.1.2 Réponse à l'hypothèse 2

La seconde hypothèse que nous avons formulée est : ***la relation éducative établie entre AED et internes procure à ces derniers une sécurité affective nécessaire à leur bien-être.***

Les élèves ont dû répondre à la question suivante : « *Les AED jouent-ils un rôle déterminant dans votre bien-être à l'internat ? Pourquoi ? Comment ?* ».

A) Pour 33 élèves sur 49 (67,3 %), les AED sont déterminants pour leur bien-être car :

- **Ils sont à l'écoute** : Pour 8 élèves, les AED se montrent à l'écoute, essaient de les comprendre ou encore sont une « *oreille attentive* », ce que les élèves considèrent important pour leur bien-être.
- **Ils sont bienveillants** : Pour 8 élèves, les AED sont bienveillants, gentils ou encore compréhensifs. L'un d'entre eux souligne : « *[les AED] nous respectent en nous reconnaissant comme des personnes à part entière et non de simples élèves* ».
- **Ils ont un rôle rassurant** (8 élèves) : les internes soulignent chez les AED leur « *rôle d'adulte* », leur « *oreille responsable* » ou encore la relation de confiance établie. 1 autre élève affirme que le rôle des AED est important pour son bien-être, car ils lui inspirent confiance et que cela lui permet de se sentir en sécurité. Cela est notamment permis grâce au cadre qu'ils garantissent, comme l'indiquent 2 élèves. Enfin, 2 autres assurent que les AED les font se sentir bien.
- **Ils aident et accompagnent les élèves** : Pour 6 élèves, les AED leur apportent de l'aide et du « *soutien mental* ». Ces internes disent pouvoir se diriger vers ces adultes lorsqu'ils ont besoin de renseignements ou encore lors d'un conflit. Ils affirment que le rôle des AED est essentiel pour leur bien-être, car ils sont présents au quotidien ou encore car ils les accompagnent tout au long de leur scolarité.
- **Ils permettent l'instauration d'une bonne ambiance** : Pour 5 élèves, les AED amènent une bonne ambiance à l'internat, de la bonne humeur ou encore donnent un « *petit boost le matin* », ce qu'ils disent être déterminant pour leur bien-être.
- **Ils discutent avec les élèves** (3 élèves)
- **Ils proposent des activités** (1 élève)

→ Ces résultats nous montrent qu'une réelle relation éducative a été instaurée avec les internes. Cela explique également que, pour 85,7 % des élèves (42 sur 49), développer un lien de confiance fait partie du rôle des AED.

B) 8 élèves sur 49 (16,3 % des participants) ont émis une réponse nuancée

6 d'entre eux affirment que les AED sont importants, mais seulement pour le bien-être des internes avec qui ils entretiennent une bonne relation. 2 élèves soulignent que, lorsqu'ils s'entendent bien avec les AED, leur vie à l'internat est beaucoup plus agréable et qu'ils sont contents d'y être. 1 interne insiste également sur le fait que les AED ont un impact sur leur bien-être seulement s'ils sont « *sympas* » et non « *fermés* ».

Par ailleurs, selon les élèves interrogés, la relation qu'ils entretiennent avec les adultes de l'internat importe quasiment autant pour leur bien-être que la relation avec leurs pairs. En effet, à l'item «  *votre bien-être est déterminé par vos relations avec les adultes de l'internat* », 40 élèves sur 49 (81,6 % des participants) ont répondu « *d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* ». Ce sont seulement 2 élèves de moins que pour l'item « *Selon vous, votre bien-être à l'internat est déterminé par les relations avec vos pairs* ».

→ Ces réponses mettent en avant le caractère déterminant, pour le bien-être des internes, de la relation qu'ils entretiennent avec les AED. Dépendamment de la qualité du lien tissé, les AED auront alors une influence positive ou négative sur leur épanouissement. Ces réponses montrent également que la posture ouverte et disponible des AED est essentielle pour l'épanouissement des élèves.

C) 10 élèves sur 49 (20,4 % des participants) ne considèrent pas que les AED jouent un rôle déterminant pour leur bien-être

3 d'entre eux justifient cela par le fait qu'ils n'ont pas spécialement besoin de parler avec les AED ou encore qu'ils ne les voient que très rarement.

→ Ces explications montrent que l'influence qu'ont les AED sur le bien-être des internes dépend largement de leurs besoins. Les élèves n'ayant pas particulièrement besoin d'aide ou n'étant pas dans des situations de mal-être ressentiront donc moins la nécessité de se tourner vers les AED.

Pour conclure, nous pouvons dire que, pour une large majorité d'élèves, notre hypothèse est validée. En effet, les AED ont un rôle rassurant et leur apporte du soutien, notamment lorsqu'ils vivent des moments difficiles. Ces comportements permettent d'apporter aux élèves du réconfort. Or, la sécurité affective se base essentiellement sur le réconfort que ces derniers peuvent trouver au sein de leur relation avec l'adulte (Bacro & Toussaint, 2021). De plus, les AED essayent de comprendre les élèves, de par l'écoute qu'ils leur prodiguent et en les considérant comme des « *personnes à part entière* ». Les théories de l'attachement développées par Bowlby et dont est issu le concept de sécurité affective soulignent l'importance de chercher à comprendre les ressentis du jeune pour y apporter des solutions adaptées (ibid.). En outre, les réponses apportées par les élèves nous permettent d'affirmer qu'un cadre bienveillant et un lien de confiance sont établis au sein de l'internat. Ces derniers

permettent aux élèves de s'exprimer plus librement et de se confier, ce qui est indispensable pour leur sécurité affective (ibid.). Enfin, les réponses des élèves nous permettent de nuancer nos résultats, puisque l'influence des AED sur leur bien-être dépend également de leur relation avec ces derniers et de la situation de mal-être ou non dans laquelle ils se trouvent.

### 3.1.3 Réponse à l'hypothèse 3

Notre troisième hypothèse est *l'organisation structurelle (matérielle, temporelle et spatiale) de l'internat contribue au bien-être des adolescents*. Afin de la vérifier, nous avons interrogé les élèves sur ce qui pourrait être amélioré à l'internat, en vue du développement de leur bien-être. Nous avons également étudié les six professions de foi des élèves ayant candidaté à l'élection des délégués de l'internat de l'année scolaire 2022-2023. Leurs différentes propositions ont été réparties dans les trois tableaux suivants.

<b>Organisation matérielle (25)</b>		
	<b>Offre nutritionnelle</b>	<b>Matériel à disposition</b>
<b>Nombre de propositions en réponse au questionnaire</b>	8	4
<b>Nombre de propositions issues des professions de foi</b>	5	8
<b>Propositions</b>	59,1 % des élèves (29 sur 49) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Votre bien-être à l'internat est déterminé par l'offre notionnelle ». De plus, comme nous l'avons vu (cf. II-3.1.1), seulement 63,3 % des élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « je mange à ma faim à l'internat ». La majorité des propositions concernant l'amélioration de l'offre nutritionnelle demande la possibilité d'avoir plus de choix dans les repas végétariens (6).	Les élèves souhaitent en majorité avoir accès à des micro-ondes en dehors de la cantine (5). Ils aimeraient également avoir des babyfoots dans les foyers des étages (2), des bouilloires (2) ou encore plus de jeux au foyer (1).

Tableau 2 : Propositions d'amélioration relatives à l'organisation matérielle des conditions de vie des internes.



<b>Organisation temporelle (35)</b>			
	<b>Les horaires de l'internat</b>	<b>Les activités et événements</b>	<b>Le temps libre</b>
<b>Nombre de propositions en réponse au questionnaire</b>	12	6	2
<b>Nombre de propositions des professions de foi</b>	3	12	0
<b>Propositions</b>	7 élèves affirment avoir peu de temps pour se détendre à l'internat à cause de l'amplitude horaire d'ouverture restreinte. Par exemple, le mercredi, ils doivent attendre 15h avant l'ouverture de l'internat. Parmi leurs propositions d'amélioration, les élèves souhaiteraient ouvrir l'internat plus tôt les mercredis après-midi et le fermer plus tard les matins (7). En outre, ils aimeraient pouvoir se coucher plus tard (3) ou encore être plus libres sur les temps de repas, d'étude ou de douche (5).	44,9 % des élèves (31 sur 49) sont « <i>d'accord</i> » ou « <i>tout à fait d'accord</i> » avec l'affirmation « <i> votre bien-être à l'internat est déterminé par les activités proposées dans votre temps libre</i> ». Les élèves souhaitent avoir plus d'activités comme des sorties (culturelles, sportives ou ludiques) , des soirées jeux, débat ou cinéma (12). De plus, ils aimeraient participer à plus d'événements conviviaux, comme des fêtes (bal de Noël, soirée de l'internat, ...) (6).	Seulement 46,9 % des élèves (23 sur 49) considèrent avoir suffisamment de temps libre. En effet, le reste des internes affirment avoir des emplois du temps très chargés, notamment à cause de leurs entraînements sportifs (7) et de leurs devoirs (6).

Tableau 3 : Propositions d'amélioration relatives à l'organisation temporelle des conditions de vie des internes.

Organisation spatiale (5)		
	L'organisation des locaux	La personnalisation
Nombre de propositions en réponse au questionnaire	3	1
Nombre de propositions des professions de foi	1	0
Propositions	63,2 % des élèves (31 sur 49) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « votre bien-être à l'internat est déterminé par l'organisation des locaux ». 2 propositions concernent la rénovation de certains étages. 1 élève souhaite que le nombre d'internes par chambre se limite à 3 et 1 autre élève souhaite la présence d'un foyer supplémentaire.	65 % des élèves (32 sur 49) sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « votre bien-être à l'internat est déterminé par la personnalisation de votre chambre ». La personnalisation de l'internat est une proposition qui a été relevée une fois.

Tableau 4 : Propositions d'amélioration relatives à l'organisation spatiale des conditions de vie des internes.

Sur les 65 propositions récoltées dans le questionnaire et les professions de foi, 35 concernent l'organisation temporelle (53,8 %), 25 l'organisation matérielle (38,5 %) et 5 l'organisation spatiale (7,7 %). Toutefois, ces différences de résultats ne permettent une hiérarchisation entre ces différentes organisations quant à leur importance pour l'épanouissement des élèves. En effet, comme nous l'avons vu, les élèves sont par exemple plus nombreux à trouver que la personnalisation de leur chambre est déterminante pour leur bien-être que les activités proposées lors de leur temps libre : un écart de 10 internes sur 49 est à souligner. La différence du nombre de propositions dans chaque catégorie s'expliquerait donc par d'autres raisons. Par exemple, elle peut nous indiquer que les élèves estiment avoir potentiellement plus d'influence sur l'organisation temporelle de l'internat que sur l'organisation spatiale.

Par ailleurs, 39 des 43 propositions issues du questionnaire (90,7 %) concernent l'organisation matérielle, temporelle et spatiale de l'internat. De même, sur les six professions de foi des élèves, toutes les propositions (29) concernent ces champs-là. Par conséquent, nous en déduisons que, selon les élèves, l'organisation matérielle, temporelle et spatiale de l'internat est déterminante pour leur épanouissement. En revanche, si cela tend à confirmer notre hypothèse, les données que nous avons récoltées ne nous permettent pas de la vérifier. Pour cela, il aurait en effet été nécessaire d'appliquer les propositions des élèves et de faire un sondage par la suite afin d'évaluer à nouveau leur niveau d'épanouissement. Ainsi seulement aurions-nous pu vérifier si ces nouvelles conditions de vie contribuent à l'amélioration de leur bien-être.

## **3.2 Limites de l'enquête**

Tout au long de notre recherche, plusieurs limites sont apparues, dont deux types ont été relevés : les limites liées à la méthodologie de récolte des données et celles liées à la population interrogée.

### **3.2.1 La méthode de récolte des données**

Les limites méthodologiques sont apparues à la fin de la récolte des données. Tout d'abord, il aurait aussi été intéressant de s'entretenir avec les infirmières du lycée X, actrices incontournables de la santé et du bien-être des élèves, afin d'en apprendre davantage sur la façon dont ce domaine est investi. Nous aurions pu mieux comprendre quelles préventions sont mises en place et comment les élèves en souffrance sont pris en charge lorsqu'ils sont redirigés par les acteurs de la vie scolaire vers les infirmières. Nous aurions alors déterminé avec plus de précision les limites de cette prise en charge au sein de l'internat scolaire.

Par ailleurs, il aurait été pertinent de demander aux acteurs interrogés de définir ce qu'ils entendent par les notions de « bien-être » et de « mal-être », l'appréciation de ces termes n'étant pas la même selon les individus. Cela aurait pu expliquer certaines différences de résultats. De plus, cela aurait été tout particulièrement intéressant auprès des élèves. En effet, les adolescents ont une manière d'appréhender le bien-être qui diffère de la perspective des adultes, leurs points de vue et leurs priorités étant propres à leur tranche d'âge (Bacro & Toussaint, 2021). Par exemple, ce qui peut paraître anodin pour un adulte est potentiellement une source de mal-être pour certains adolescents.

La méthode quantitative que nous avons utilisée pour récolter nos données auprès des élèves a l'avantage de donner une certaine tendance à observer. En revanche, elle ne permet pas d'obtenir des résultats aussi détaillés et approfondis que lors d'un entretien, qui limitent les erreurs d'interprétation. Aussi, certaines imprécisions des questionnaires ont révélé la nécessité de faire des entretiens avec les élèves, que nous n'avons pas pu mener dans le cadre de cette recherche. Par exemple, en interrogeant les délégués d'internat, nous aurions pu mieux saisir la place réelle accordée à leur parole au sein de la structure. Nous aurions également obtenu des discours plus qualitatifs, notamment concernant la relation qu'ils entretiennent avec les AED. En outre, afin de comparer le sentiment de bien-être des adolescents à l'internat et chez eux, nous avons créé trois items pour chaque étage de la pyramide de Maslow. Toutefois, des entretiens individuels nous auraient permis de poser davantage de questions afin de saisir au mieux quels besoins trouvent une réponse ou non à l'internat.

### **3.2.2 La population interrogée**

Afin de récolter nos données, nous avons utilisé une méthode transversale : l'enquête a été menée une seule fois et a photographié la population de l'internat du lycée X à un *moment t* (Safi, 2011). Or, les recherches avec les résultats les plus représentatifs sont celles ayant une méthode longitudinale : l'observation et l'enquête sont répétées plusieurs fois dans le temps et avec le même matériel (ibid.). Cependant, de par les contraintes temporelles du cadre de ce

mémoire, il nous était impossible d'utiliser une telle méthodologie. Nos résultats ne sont donc pas aussi représentatifs.

Nous avons mené notre enquête dans un seul lycée, général et technologique, situé en centre-ville. Les caractéristiques de cet établissement sont propres à sa situation géographique, au public qu'il héberge, aux acteurs recrutés, aux filières qu'il propose, tout comme aux sections sportives dont il dispose. Elles nous empêchent donc de généraliser nos résultats à l'ensemble des internats scolaires français. De plus, les critères d'acceptation des élèves à l'internat de ce lycée ne sont pas sociaux. Or, dans notre cadre théorique (cf. I-3.2), nous avons identifié les raisons de l'inscription des élèves à l'internat comme de potentielles sources de mal-être (conflits familiaux, environnement néfaste, ...). Nous n'avons donc pas pu retrouver à l'internat X ces sources de mal-être (seulement trois participants sont présents à cause de conflits familiaux et trois pour être éloignés de mauvaises fréquentations). Cela pourrait expliquer pourquoi la différence de bien-être des élèves entre leurs conditions de vie à l'internat et celles au sein de leur foyer familial n'est pas aussi importante que ce à quoi nous nous attendions.

Par ailleurs, nous avons vu que cet internat accueille, en plus des élèves du lycée X, des adolescents issus d'un collège, d'un lycée horticole et d'un lycée professionnel. Grâce à l'hétérogénéité de cette population, nous espérions pouvoir récolter un panel de réponses représentatif de cette diversité. Toutefois, seuls les élèves du lycée X ont répondu à notre questionnaire. En effet, nous leur avons transmis notre questionnaire par la messagerie du logiciel Pronote du lycée X. Par conséquent, la liste de diffusion ne comprenait que les adresses des élèves issus de cet établissement. En revanche, cela nous a permis d'avoir une majorité de réponses d'élèves issus de sections sportives de haut niveau (31 sur 49 soit 63,3 % des participants). Cela a mis en lumière des problématiques plus spécifiques à ce public : leurs emplois du temps très chargés, leur rapport au corps et à la virilité ou encore les violences sexuelles. Lorsque nous avons analysé nos résultats, nous avons finalement trouvé cette focale particulièrement intéressante. Enfin, il nous faut rappeler que 71,4 % des participants sont des filles (34 sur 49), et 81,6 % d'entre eux sont scolarisés en voie générale (40 sur 49). Cela influence également la teneur des résultats.

## Conclusion

Elève : *Coline, ça veut dire quoi utopique ?*

Coline : *Utopique. Ça veut dire heu... t'as le contexte de la phrase ?*

Elève : *Bah genre c'est la définition de la santé : « La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement à l'absence de maladie ou d'infirmité ». Et on dit que la définition elle est utopique.*

Coline : *Bah utopique ça veut dire que c'est un peu un idéal qu'est impossible à atteindre.*

Elève : *Ah oui c'est vrai.*

Coline : *Tu vois ? C'est le contraire de dystopique, où c'est des choses plutôt négatives, mais à l'extrême. Et ben l'utopie c'est pareil, c'est le positif mais à l'extrême, donc c'est des choses qui sont rarement réalisables.*

Elève : *Ouais qu'on peut pas atteindre. Okay, ça marche. Merci beaucoup !*

Coline : *Je t'en prie !*

Conversation entre une AED et une élève, enregistrée dans les couloirs de l'internat du lycée X, lors de l'heure d'étude.

Ainsi, selon la définition de la santé de l'OMS qu'évoque cette interne, si l'École souhaite s'intéresser à la santé de ses élèves, elle doit en conséquence se préoccuper de leur bien-être. Utopie ou réalité ? Les évolutions des politiques éducatives des dernières décennies vont en tout cas dans ce sens et, aujourd'hui, les textes institutionnels sont unanimes : les établissements scolaires se doivent d'organiser un cadre de vie propice à l'épanouissement des élèves, afin que ces derniers puissent apprendre dans les meilleures conditions possibles.

Il s'agit toutefois d'un défi de taille, et particulièrement à l'internat. En effet, les adolescents qu'il accueille traversent une période de développement susceptible de les exposer à un certain mal-être. Ces souffrances sont parfois exacerbées par la vie en collectivité. En effet, la prise en charge collective implique des horaires, des locaux et des infrastructures communs à l'ensemble des élèves. Cela ne répond pas systématiquement à leurs besoins individuels et nuit au bien-être de certains. De plus, la vie à l'internat implique d'autres sources de mal-être pour les élèves, comme la séparation de leur famille ou encore un cloisonnement des genres, laissant peu de place aux questions de transidentité. Ici encore, la prise en charge collective compromet le bien-être des élèves, car elle ne permet pas toujours le repérage de ces souffrances individuelles. Par ailleurs, l'accueil de garçons issus de sections sportives de haut niveau a révélé d'autres problématiques spécifiques à ce public. La représentation virile qu'ont certains élèves de la masculinité induit parfois des comportements homophobes et sexistes. D'une part, cette représentation limite la prise en charge des victimes, qui n'osent pas dénoncer les auteurs. D'autre part, elle freine également le repérage des souffrances de ces garçons des sections sportives eux-mêmes, qui ne se risquent pas à se confier auprès d'adultes de peur d'être stigmatisés.

Malgré ces problématiques, une majorité d'élèves (59,5 %) dit se sentir aussi bien, voire mieux à l'internat qu'à leur domicile. Toutefois, nos résultats montrent que les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi et d'accomplissement de soi sont en majorité mieux satisfaits à la maison qu'à l'internat. En outre, la plupart des élèves interrogés (67,3 %) considèrent que leur santé physique et mentale n'est pas prise en compte à

l'internat. Si certaines adaptations sont organisées pour favoriser leur épanouissement, le service de vie scolaire ne va pas jusqu'à la prise en charge de leurs mal-être.

Par ailleurs, notre étude avait également pour objectif d'identifier les conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des adolescents. Selon les internes, l'organisation matérielle (équipement à disposition, offre nutritionnelle), temporelle (horaires de l'internat, activités proposées, temps libre) et spatiale (locaux, personnalisation des lieux) est un facteur crucial pour leur épanouissement. La représentativité des élèves, au travers des délégués d'internat et de la commission restauration, permet de cerner leurs besoins afin d'adapter au mieux les réponses apportées. Toutefois, si les élèves ont de nombreuses propositions d'amélioration à ce sujet, ils considèrent avant tout leur relation avec leurs pairs et avec les adultes de l'internat comme le premier facteur déterminant leur bien-être.

Ainsi, les résultats ont révélé à quel point le rôle et la posture des AED sont primordiaux pour l'épanouissement des internes. En effet, étant les adultes présents au quotidien des élèves durant la semaine, ils sont amenés à jouer le rôle de substitut familial. Leurs missions répondent donc à des besoins qui sont habituellement pris en charge par les parents des internes. Par conséquent, les AED sont garants du cadre. Cela donne une stabilité à la vie des adolescents qui vivent de fortes évolutions, propre à la période d'âge dans laquelle ils se trouvent. Les AED les accompagnent alors dans leur développement, lors de leur passage de l'enfance à l'âge adulte. Ils font preuve d'écoute, de bienveillance et réconfortent les élèves lorsque cela est nécessaire. Par conséquent, ils se réapproprient leurs missions de surveillance. Ils tissent un lien de confiance avec les adolescents et leur offrent une sécurité affective. Non seulement, cette relation éducative établie favorise l'épanouissement des internes, mais elle permet également la détection de leurs éventuelles souffrances. Par conséquent, pour la majorité des élèves (67,3 %), tout comme pour les deux CPE interrogées, les AED jouent un rôle essentiel dans le bien-être des adolescents. Toutefois, malgré leur importance, ils ne bénéficient d'aucune formation. Bien qu'ils s'autoforment sur le terrain et auprès de leurs pairs, tous ressentent le besoin d'être formés par des professionnels. Cela pourrait alors être un levier majeur afin de favoriser l'épanouissement des élèves.

Pour finir, il nous paraît important de souligner que les résultats de cette étude ne sont pas généralisables. L'échantillon restreint et peu hétérogène empêche de les étendre à d'autres internats. En revanche, malgré le fait que nous n'ayons pas la certitude que ces problématiques soient rencontrées dans d'autres établissements, elles méritent tout autant notre attention. En effet, même dans l'hypothèse où elles seraient uniques, ces écueils sont bel et bien existants et nécessitent donc une réflexion. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, l'internat permet de rendre perceptibles certains mal-être qui sont invisibles dans le cadre de l'externat, mais pourtant bien présents. Observer les problématiques de l'internat permet alors d'impulser une réflexion sur la mise en place de réponses qui pourraient être généralisées à l'ensemble des élèves du lycée, et pas seulement aux internes. Par exemple, nos résultats ont révélé un manque de sensibilisation des équipes éducatives à la question de la transidentité ou de l'homophobie. Or, ce manque de sensibilisation est susceptible d'entraîner des souffrances chez les élèves, qu'ils soient internes ou non. Par ailleurs, les données

descriptives de cette enquête pourraient servir de base à une étude ultérieure. Il serait en effet intéressant d'approfondir nos résultats et d'étendre les recherches à d'autres établissements. Des stratégies pourraient alors par la suite être développées, afin d'aider les internats à créer les meilleures conditions de vie possibles pour l'épanouissement des élèves. Ainsi seulement pourra-t-on réellement affirmer avec certitude que la création à l'internat d'un cadre favorable au bien-être des adolescents n'est pas une aspiration « *utopique* ».

## Bibliographie

- Aït-Ali. (2016). Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire, in *Revue Éducation & Formation*, 304-01.
- Alia Bel Haj Hamouda, C. (2021) «Aux sources du modèle de l'École du XXe siècle : L'influence de l'Hygiénisme et de la pédagogie active dans la conception de l'espace scolaire», *Revue d'Histoire, d'Archéologie et d'architecture maghrébines* 10.
- Aubinet, S. (2017). Enfants placés ? Pas tout à fait ! Présentation d'un dispositif psychologique tout-terrain destiné aux enfants de l'Aide à la Jeunesse placés en internat scolaire. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 59(2), 165-184.
- Behaghel, L., De Chaisemartin, C., Charpentier, A., & Gurgand, M. (2013). *Les effets de l'internat d'excellence de Sourdu sur les élèves bénéficiaires : Résultats d'une expérience contrôlée*. Disponible à : <https://hal.inrae.fr/hal-02809550>
- Bernateau, I. (2010). *L'adolescent et la séparation*. Presses Universitaires de France.
- Biget, D. (2019). La chambre d'internat : L'appropriation d'un espace de vie. In *Controverses et appropriations des espaces et des territoires* 136-149.
- Biget, D., & Le Nezet, C. (2019). La chambre d'internat : Entre politiques éducatives et appropriations de l'espace habité. 14.
- Bodin, D., Robène, L., & Heas, S. (2008). L'École, la santé et l'éducation physique en France dans la seconde moitié du vingtième siècle : du quadrillage des corps au développement du souci de soi. *Revista de Historia do Esporte*, 1(1), 1-12.
- Brison, J.-L. & Moro, M.-R. (2016). *Missions bien-être et santé des jeunes*. Disponible à : <https://www.education.gouv.fr/mission-bien-etre-et-sante-des-jeunes-6518>.
- Cannard, C (2019). « Chapitre 7. Développement identitaire et connaissance de soi à l'adolescence ». *Le développement de l'adolescent*, 3e éd.:191-232. Ouvertures Psy - LMD. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0191>.
- Caristan, C. (2017). « L'expérience professionnelle des assistants d'éducation : de quelles pratiques éducatives sont-ils porteurs ? » *Le sujet dans la cité* 8 (2): 203-22. <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2017-2-page-203.htm>
- Carvajal Sánchez, F. (2017). « Se faire mâle dans le Medellín des années du Cartel ». *Sciences & Actions Sociales* 7 (2), 1-23. <https://doi.org/10.3917/sas.007.0001>.
- Cassen, M. & Delile, J. (2008). Les adolescents et leurs familles face aux dangers des consommations multiples de drogues et d'alcool. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 253-277. <https://doi.org/10.3917/ctf.040.0253>
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal Des Psychologues*, 382(10), 26-30. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2020-10-page-26.htm>
- Cordoliani, C. (2018). Le CESC, outil de santé à l'École, ancré dans son territoire. *Administration & Éducation*, 157, 19-24. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0019>
- Décamps, G., Affelou, S., Jolly, A., Dominguez, N., Cosnefroy, O., & Eisenberg, F. (2008). *Etude des violences sexuelles dans le sport en France : Contextes de survenue et incidences psychologiques*. <https://gregdecamps.com/wp-content/uploads/2020/04/Rapport-Violences-sexuelles-Sport-2009.pdf>



- Denis-Lahure, A. (2011). Sentimental educator. Soul in MEI. *Le Sociographe*, 36(3), 38 -44.
- Vallée, D. (2008). Tentative de suicide et suicide, les tragédies de l'adolescence. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 237-252.  
<https://doi.org/10.3917/ctf.040.0237>
- Ehlinger, V., Spilka, S., & Godeau, E. (2016). Présentation de l'enquête HBSC sur la santé et les comportements de santé des collégiens de France en 2014. *Agora débats/jeunesses, Hors série*(4), 7-22.  
<https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0007>
- Ernst, C., Murat, C., Pottier, A., & Vasseur, M. (2010). Mal-être, révélateur de fragilités. *Spécificités*, N° 2(1), 33-42. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0033>
- Farhat, M. (2014). Un dilemme du care. *Revue des sciences sociales*, 52, 72-78. <https://doi.org/10.4000/revss.3171>
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 111*(3), 341-365. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>
- Gaberan, P. (2007). « Accompagner le passage du vivre à l'exister ». In *La relation éducative*, 33-49. L'éducation spécialisée au quotidien. Toulouse: Érès.  
<https://www.cairn.info/la-relation-educative--9782749201771-p-33.htm>.
- Garel, P. (2008). L'automutilation superficielle à l'adolescence : le corps dans tous ses états. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 40(1), 227-235. <https://doi.org/10.3917/ctf.040.0227>
- Ginet, D. (2002). L'École en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs *Enseigner, un métier pour demain*.  
<https://s5b283af06017c657.jimcontent.com/download/version/1532691383/module/16175253396/name/L%27%C3%A9cole%20en%20tant%20que%20cadre>
- Glasman, D. (2010). L'internat dans l'expérience scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 109-12.  
<https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-2-page-109.htm?contenu=article>
- Glasman, D. (2012). L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 180, 136-138.
- Goldbeter-Merinfeld, D. (2008). Adolescence : de la crise individuelle à la crise des générations. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 40(1), 13-26.  
<https://doi.org/10.3917/ctf.040.0013>
- Guigue, M., & Boulin, A. (2016). L'Internat Scolaire : Limites et paradoxes d'une institution totale. *Educação & Realidade*, 41(4), 985-1003.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jeffrey, D., Lachance, J. & Le Breton, D. (2016). *Penser l'adolescence*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2016.03>
- Jourdan, D. (2013). Un dispositif d'éducation pour la santé fondé sur la formation et l'accompagnement des acteurs à l'échelle du territoire. *Santé Publique*, 25(4), 421-431.  
<https://doi.org/10.3917/spub.134.0421>
- Louis, É. 2014. « 10 ans d'existence des assistants d'éducation, Quel bilan ? » *Pour* 222 (2), 7-15.  
<https://doi.org/10.3917/pour.222.0007>.

- Marbouty, C. (2015). *L'enseignant face au retour de l'internat scolaire au début du XXI<sup>e</sup> siècle : Étude du retour de l'internat, de sa perception et de son usage pédagogique par le corps professoral à partir d'une enquête menée auprès des enseignants et des élèves internes du lycée Charles de Gaulle à Muret* [Mémoire]. Université Toulouse-Jean Jaurès. Disponible à : <http://dante.univ-tlse2.fr/607/>
- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration & Éducation*, 156, 29-34. <https://doi.org/10.3917/admed.156.0029>.
- Médebielle, E. (2019). *L'influence du stress sur la relation éducative : Dans un contexte d'internat*. [Mémoire] Haute Ecole de Travail Social. Disponible à : <http://doc.rero.ch/record/327553>
- Mignon, P & Stephanoff, M. 2006. « Introduction ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 64 (2): 7-10. <https://doi.org/10.3917/lett.064.07>.
- Morel, D. (2011). Faut-il aimer pour accompagner : Petite philosophie de l'éthique à l'usage des travailleurs sociaux. *Le Sociographe*, 36, 29-37. <https://doi.org/10.3917/graph.036.0029>
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 203-207. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0203>
- Neulat, N. (2005). L'éducation nutritionnelle à l'École. *Enfances & ; Psy*, 27(2), 96. <https://doi.org/10.3917/ep.027.0096>
- Onnis, L., Bernardini, M., Romano, C., & Veglia, A. (2008). Le double visage de la lune. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40(1), 45-58. <https://doi.org/10.3917/ctf.040.0045>
- Petrig, M. (2006). *L'internat affectif ou Dans quelle mesure et sous quelles conditions l'éducateur d'internat au Centre Oriph doit-il et peut-il répondre aux besoins affectifs des adolescents ?* [Mémoire] Haute École de santé de Gravelone. Disponible à : [https://doc.rero.ch/record/6208/files/Memoire\\_Petrig.pdf](https://doc.rero.ch/record/6208/files/Memoire_Petrig.pdf)
- Pommier, J. & Laurent-Beq, A. (2004). Analyse d'une politique régionale de santé des jeunes : l'exemple de la Lorraine. *Santé Publique*, 16, 75-93. <https://doi.org/10.3917/spub.041.0075>
- Quentel, J. (2021). Société adolescente, une illusion moderne ?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 31, 15-26. <https://doi.org/10.3917/nrp.031.0015>
- Romano, H. (2016). Chapitre 1. Définition des risques psycho-scolaires. Dans : , H. Romano, *Pour une École bientraitante: Prévenir les risques psychosociaux scolaires* 1-18. Paris: Dunod.
- Romano, H. (2021). 2. Repères dans la réglementation. Dans : H. Romano éd., *La santé à l'École: En 24 notions* 17-37. Paris: Dunod.
- Rousseau, J. (1762). *Émile, ou De l'éducation (French Edition)*. Independently published.
- Safi, M. (2011). Chapitre 10. L'analyse longitudinale données et méthodes. Dans : Alain Chenu éd., *La France dans les comparaisons internationales: guide d'accès aux grandes enquêtes statistiques en sciences sociales* 161-172. Paris: Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.chenu.2011.01.0161>
- Schmidt, C. & Collette, F. (2016). Impact du moment de la journée et du rythme de veille-sommeil sur les performances cognitives. *Revue de neuropsychologie*, 8, 173-181. <https://doi.org/10.3917/rne.083.0173>
- Toussaint, E. & Bacro, F. (2021). Sécurité affective et bien-être des enfants en protection de l'enfance: Le point de vue des jeunes sur leurs relations avec les professionnels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 49, 155-180. <https://doi.org/10.3917/rief.049.0155>

Vial, M. (2012). *L'internat, une chance de plus pour réussir ?* Centre Alain Savary - Education Prioritaire - Ifé. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/internats/que-nous-apprennent-les-internats-dexcellence-sur-les-conditions-de-reussite-dun-internat>

Vianin, P. 2007. « Chapitre 3. Les composantes de la motivation ». In *La motivation scolaire*, 2e éd. 27-46. Pratiques pédagogiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-motivation-scolaire--9782804156138-p-27.htm>.

Voyer, A., Nicolas, I., & Corcos, M. (2017). 16. Troubles des conduites alimentaires à l'adolescence. *Troubles psychiques et comportementaux de l'adolescent*, 159. <https://doi.org/10.3917/lav.duver.2017.01.0159>

## Sitographie

*Actions éducatives*. (2016). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 12 juin 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo5/MENE1601852C.htm>

*Activités sportives et éducatives*. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 5 mai 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo18/MENE2009073C.htm>

*Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale BO Spécial N°1 du 25 janvier 2001*. (2001, 25 janvier). Consulté le 25 mars 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm>

*Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale n°18 du 2 mai 2002*. (2002, 24 avril). Accueil | Education.gouv.fr. Consulté le 10 novembre 2022, à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0201066C.htm#:~:text=Les%20d%C3%A9l%C3%A9gu%C3%A9s%20d'internat%20\(6,solutions%20%C3%A0%20d'%C3%A9ventuels%20probl%C3%A8mes](https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0201066C.htm#:~:text=Les%20d%C3%A9l%C3%A9gu%C3%A9s%20d'internat%20(6,solutions%20%C3%A0%20d'%C3%A9ventuels%20probl%C3%A8mes).

*Code de l'éducation*. (2023). Legifrance. Consulté le 10 mai 2022, à l'adresse [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191/2023-01-15/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2023-01-15/)

*Constitution*. (2022). Organisation mondiale de la santé. Consulté le 23 juillet 2022, à l'adresse <https://www.who.int/fr/about/governance/constitution#:~:text=La%20Constitution%20a%20%C3%A9t%C3%A9%20adopt%C3%A9e,ont%20%C3%A9t%C3%A9%20incorpor%C3%A9s%20au%20texte>.

*Décret n°2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation - Légifrance*. Légifrance. Consulté le 16 mai 2022, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000412591#:~:text=L'assistant%20d'%C3%A9ducation%20b%C3%A9n%C3%A9fici%C3%A9e,principal%20d'%C3%A9ducation%20par%20d%C3%A9l%C3%A9gation>.

*Fonctions, missions*. (2015). MEN. Consulté le 3 juin 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>

GOUV. (2022). Gouv.fr. Consulté le 4 mai 2022, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006796908/2007-03-06>

*Je souhaite m'engager dans la démarche École promotrice de santé*. éducol | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.(s. d.) Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 2 septembre 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

*L'internat du XXI<sup>e</sup> siècle.* (2019). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.  
Consulté le 10 mars 2022, à l'adresse  
<https://www.education.gouv.fr/l-internat-du-xxie-siecle-5306>

*L'internat scolaire public : Les leçons du terrain.* Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2002)  
Consulté le 22 septembre 2022, à l'adresse  
<https://www.education.gouv.fr/l-internat-scolaire-public-les-lecons-du-terrain-bilan-d-une-premiere-approche-7865>

*La restauration scolaire, partenaire privilégiée de l'éducation à l'alimentation et au goût.* EDUSCOL.  
<https://eduscol.education.fr/document/30610/download?attachment>

Larousse, É. (2022). Définitions : transidentité - Dictionnaire de français Larousse. Larousse.fr.  
Consulté le 14 mai 2022, à l'adresse  
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transidentit%C3%A9/188645#>

*Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).* (2021). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.  
Consulté le 12 avril 2022, à l'adresse  
<https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>

*Le parcours éducatif de santé.* (2021). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 10 août 2022, à l'adresse  
<https://www.education.gouv.fr/le-parcours-educatif-de-sante-11786>

*Les internats au collège et au lycée.* (2022). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.  
Consulté le 25 novembre 2022, à l'adresse  
<https://www.education.gouv.fr/les-internats-au-college-et-au-lycee-12527>

*Les internats tremplins.* (2021). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.  
Consulté le 15 octobre 2022, à l'adresse  
<https://eduscol.education.fr/2706/les-internats-tremplins>

*Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire.* (2022, January 1). Ministère de l'Éducation Nationale et de La Jeunesse.  
Consulté le 17 octobre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

*Orientation.* (2011). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.  
Consulté le 13 septembre 2022, à l'adresse  
[https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo46/MENE1132801C.htm?cid\\_bo=58640](https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo46/MENE1132801C.htm?cid_bo=58640)

*Référentiel national des internats : « L'internat de la réussite pour tous ».* Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013).  
Consulté le 12 septembre, à l'adresse  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/internat/01/5/REFERENTIEL\\_INTERNAT\\_vf\\_415015.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/internat/01/5/REFERENTIEL_INTERNAT_vf_415015.pdf)

*Salle des inventaires virtuelle.* (1992). Archive Nationale.  
Consulté le 5 juin 2022, à l'adresse  
[https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/consultationIR.action?irId=FRAN\\_IR\\_017925&details=false&gotoArchivesNums=false&udId=root&auSeinIR=true](https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/consultationIR.action?irId=FRAN_IR_017925&details=false&gotoArchivesNums=false&udId=root&auSeinIR=true)

## 1 Récolte de données auprès des AED

### 1.1 Guide des entretiens individuels semi-directifs

Vérification de l'hypothèse 2 : La relation éducative établie entre AED et internes procure à ces derniers une sécurité affective nécessaire à leur bien-être.

1. Quel est votre rôle au sein de l'internat ?
2. Comment définiriez-vous votre relation avec les internes ?
3. Détectez-vous des signes de mal-être chez les internes ? Comment ? Lesquels ?
4. Les internes se confient-ils à vous ? Si oui, à quel sujet ?
5. Réconforter les élèves fait-il partie de votre rôle ? Le faites-vous ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
6. Avez-vous été formé ? Si non, en ressentez-vous le besoin ? Si oui, quelle formation ?
7. Auriez-vous des propositions pour améliorer le bien-être des élèves à l'internat ?

<b>1.2 Entretien AED Coline</b>	
Q1	Comment définirais-tu ton rôle d'AED à l'internat ?
R1	Comment je définis mon travail, c'est-à-dire moi personnellement ou le métier d'AED de manière générale ?
Q2	Toi personnellement, comment tu vois ton travail ?
R2	Moi en tout cas comment je l'applique, à l'internat seulement, c'est de l'accompagnement, du soutien scolaire aussi, parce que forcément ils n'ont pas leur famille à côté pour les aider dans leurs devoirs, leurs cours, ... Enfin on est un peu multitâches, on est un peu psychologues aussi, ... [...] Ouais c'est un soutien entre guillemets extérieur. [...] Mais voilà ouais faire du soutien scolaire, de l'accompagnement, de l'aide et c'est je pense ce que j'aime beaucoup en fait. Parce qu'on se sent utile, parce qu'on fait de l'humain, et puis c'est plutôt valorisant du coup, gratifiant, de les aider et en plus parce que c'est des jeunes, donc y a un côté attachant, enfin voilà ils ont... je sais pas, il te, enfin ils t'éduquent aussi d'une certaine manière, et puis enfin je sais pas, c'est très valorisant d'être apprécié par des jeunes et puis de pouvoir les aider à se trouver, à trouver un chemin, à savoir ce qu'ils ont envie de faire, qui ils ont envie d'être, tout ça quoi. Donc je trouve ça très cool. On participe à notre façon à ça parce qu'on les voit quand même beaucoup. Surtout les internes. On essaie de pallier entre guillemets la famille, même si on pallie jamais la famille, mais voilà d'être au maximum présents pour eux quoi. Voilà.
Q3	Comment tu peux définir ton lien avec eux ?
R3	C'est quand même un lien de travail donc ça reste, voilà je... hiérarchiquement je suis au-dessus, je dois quand même avoir de l'autorité, voilà les recadrer quand c'est nécessaire. C'est sûr par contre c'est un rapport plus smooth on va dire que à l'externat du coup, parce qu'on voilà, comme ils sont moins nombreux, comme c'est un cadre qui est plus détendu quand même l'internat, on a un rapport plus proche d'eux en général qu'à l'externat, ça c'est sûr. Enfin, moi des fois j'ai un peu l'impression c'est... je les traiterais comme des petites cousines ou des... voilà tout en gardant évidemment ce regard de c'est moi qui ai l'autorité, et que s'il faut les reprendre, même si je les apprécie, je n'hésiterais pas, mais voilà d'avoir ce lien un peu attendrissant, un peu de grande sœur ou de cousine, qui donne des conseils, tout ça, ça c'est chouette.
Q4	Est-ce que tu détectes des symptômes ou des signes de mal-être chez les jeunes à l'internat ?
R4	A l'internat en particulier ? Je pense qu'il y a du mal-être généralement chez les ados. Ben c'est toujours difficile, surtout quand ils arrivent au début, qu'ils sont jeunes, clairement la séparation avec les parents, l'internat c'est quand même super cadré donc c'est pas ultra facile, ça demande d'être... enfin comme ils

	<p>sont nombreux, c'est pas facile de faire du cas par cas, on essaye mais c'est pas possible. Donc on est obligés d'instaurer des règles qui sont un peu, militaires. Après nous on ne les fait pas appliquer de manière militaire, mais effectivement y a des horaires précis voilà, et donc c'est pas rythme qu'est hyper souple, c'est contraignant pour eux et elles. Et puis voilà, c'est pas... enfin oui je pense qu'il y a quand même cet aspect-là qui est compliqué et qui peut créer du mal-être. Après ce que j'ai quand même l'impression globalement, c'est que en général c'est pas l'internat qui est source de mal-être. Enfin si mal-être il y a, c'est plus juste la vie quoi, les problèmes qu'il peut y avoir dans une vie d'ado, voilà. Je sais pas, j'ai rarement eu besoin de consoler une élève juste parce que c'était... A part quand c'est la première nuit à l'internat, c'est un peu... voilà. Mais à part ça, non, non, je crois pas.</p>
Q5	<p>Ça t'arrive parfois d'avoir à consoler des élèves ? Comment tu t'y prends ?</p>
R5	<p>Alors c'est pas facile parce que effectivement ça reste quand même pas des personnes de ma famille, donc je ne peux pas... des fois t'as envie de faire un câlin, tu vois une gamine pleurer, mais tu peux pas vraiment le faire donc je garde cette distance-là. Donc j'essaie juste de conseiller et puis aussi même pour des raisons évidentes que je peux pas non plus... Enfin faut que je me protège aussi. Et au départ j'avais pas trop la tendance à le faire, j'avais tendance à prendre un peu à bras le corps les problèmes, et cetera, parce que c'est ma personnalité et que c'est aussi pour ça que j'aime ce boulot, mais c'est vrai qu'il y a trop de jeunes et donc j'essaie plutôt de les conseiller, de les rediriger vers les personnes qu'ils ont besoin de voir. Si je sens qu'ils ont besoin de voir un psy, si je sens qu'ils ont besoin de voir une assistante sociale, une infirmière, bah je vais plutôt les rediriger là-bas. Je vais voilà, prendre ma distance, et savoir que moi je ne suis que l'AED, je peux pas prendre la douleur de tous ces élèves, ils sont beaucoup trop nombreux et ce n'est pas mon rôle en fait, faut pas tout mélanger quoi. Mais j'essaie. J'essaie du mieux que je peux de les conseiller, de les guider et de leur montrer que je suis présente et qu'ils peuvent compter sur moi quoi, voilà.</p>
Q6	<p>Pour toi reconforter les élèves, ça fait partie de ton rôle aussi ?</p>
R6	<p>Ah oui complètement. Ah oui oui. Bah qui le fait entre guillemets sinon ? Enfin en tout cas surtout à l'internat, enfin vraiment quand on y pense, ils voient beaucoup moins leur famille que nous, genre vraiment. Ils voient du coup leurs amis, voilà, mais quand ils ont... ils vont surtout se consoler auprès de leurs amis, on va pas se mentir, et c'est normal et tant mieux, ils ont des supers liens à l'internat. Mais s'ils vont avoir besoin d'une réponse sur un sujet qui les tracasse, et où ils ont besoin d'un regard plus adulte on va dire, d'un conseil de quelqu'un qui a un peu plus d'expérience, bah évidemment que c'est avec plaisir que je remplis ce rôle et que c'est bien qu'on soit là pour ça aussi quoi. Enfin voilà, pour moi ça fait partie du rôle à part entière.</p>
Q7	<p>Est-ce que tu as reçu une formation ?</p>
R7	<p>Alors la formation c'est... [rire] En soi, en fait c'est un peu particulier le métier d'AED, je ne sais pas si c'est comme ça partout, mais en fait on se forme les uns les autres. On n'a pas vraiment une formation d'un supérieur, c'est vraiment les autres AED qui nous forment. Donc on va pas se mentir, c'est pas hyper cadré comme formation. C'est un peu au petit bonheur la chance, au truc de... voilà quoi. [...] Et du coup ça c'est peut-être le défaut qu'il y aurait effectivement, c'est que du coup on apprend sur le tas, on dira c'est un peu le meilleur apprentissage mais c'est un peu stressant aussi. Tu vois là y a une nouvelle AED qui est arrivée, elle est direct propulsée à l'étage toute seule, moi je sais que ça m'avait stressée aussi quoi. Donc bah j'essaie du coup aussi d'être hyper dévouée pour former aussi, parce que je sais que c'est hyper compliqué et parce que du coup j'ai compris... enfin je sais pas si c'est normal que ça se passe comme ça, mais que c'était notre rôle en tant que collègue de former les nouveaux, donc je le fais, mais je suis pas sûre que ce soit la meilleure méthode. Enfin en tout cas, qu'ils aient pas un petit temps avant de se lancer vraiment, d'être face aux élèves, parce que du coup c'est ultra stressant quoi. Quand t'es tout seul au bureau et d'un coup t'as plein d'élèves qui te demandent plein de trucs et que tu sais pas quoi leur répondre, enfin bref, je trouve ça un peu compliqué quoi, mais voilà. Mais je sais pas si ça serait possible vu que la rentrée c'est direct, les élèves... Enfin en vrai je sais pas. Je sais pas comment faire autrement en même temps donc c'est beau de se plaindre mais j'ai pas de solution à proposer autre, donc voilà.</p>
Q8	<p>Et les besoins de formation seraient liés plutôt à quoi ?</p>
R8	<p>Je pense à peu près tout, très sincèrement, enfin après c'est vrai que la partie humaine disons c'est un peu plus propre à chacun, même si en vrai on pourrait être formés sur tout, ça serait bien pour tout. D'être</p>

	<p>formés sur comment écouter, comment recevoir la parole, comment conseiller, ça peut être très chouette aussi. Après disons que le plus... c'est horrible à dire, j'aime pas hiérarchiser, mais y a un petit côté comme ça aussi, le plus urgent c'est surtout au départ comment manier les outils, comment se comporter face à eux, comment répondre à leurs problématiques dans un premier temps, c'est déjà je pense l'information la plus vitale. Et dans un deuxième temps oui pourquoi pas un peu plus en profondeur de comment fonctionne un ado, comment l'aiguiller et cetera, oui. Mais c'est que nous on n'a même pas ce truc-là au préalable quoi, même sur le fonctionnement Pronote, sur le traitement de enfin les procédures de base d'un secrétariat de vie scolaire quoi c'est... enfin ils les ont pas quoi, donc ils arrivent et bon c'est un peu dur au début, parce qu'il y a des bêtises de faites et faut rattraper derrière, et voilà. Donc c'est pour ça je leur dis de poser un maximum de questions c'est mieux parce que souvent les bêtises après c'est plus dur à réparer [rires]. Et puis on passe un peu pour des idiots face aux parents aussi, c'est ça qui est dur. C'est notre crédibilité un peu qu'est en jeu quoi, si on fait trop d'erreurs, nous on est les premiers interlocuteurs des parents donc on se fait taper sur les doigts [rires]. Donc voilà, donc c'est pour ça que, ouais peut-être faire une vraie journée de formation qui soit bah du coup rémunérée et vraiment pour que les nouveaux, et que vraiment là il y ait quelqu'un, moi je veux bien pourquoi pas un AED, mais du coup qui sont payés aussi à être là, et qui leur fait toute la présentation, en tout cas les grandes lignes pour qu'ils puissent au moins se lancer, et sans avoir trop de doutes et voilà, et même si la formation après elle continuera tout le temps, on dit toujours pour un boulot faut au moins un mois pour... et c'est vrai, enfin clairement on va pas se mentir t'apprends pas tout en un jour, mais au moins avoir certaines bases et pas être direct plongé là-dedans, je trouve ça un peu <i>hardcor</i> quoi.</p>
Q9	Est-ce que tu penses que le bien-être des élèves ici pourrait être amélioré ?
R9	<p>Il pourrait toujours être amélioré, clairement, on peut toujours faire mieux. Parce que ce que je dis, y a le problème du nombre, on ne fait pas de cas par cas, alors forcément y a des élèves qui ont plus de difficultés, il y a des élèves qui ont besoin d'un soutien différent et on n'a pas les capacités de le faire. On n'a pas les capacités de voir, des fois je suis sûre qu'il y a des choses qui nous échappent, notamment au niveau du harcèlement scolaire, des choses comme ça et ça c'est hyper frustrant, parce qu'on n'a pas des yeux partout. [...] Ca pourrait forcément s'améliorer sur ce point de vue là, bah forcément si on avait moins d'effectif, si on connaissait mieux l'historique... parce que ça c'est aussi un petit problème, sur la communication, y a des fois des choses importantes qu'on devrait savoir sur les élèves qu'on ne sait pas, et ça je trouve que c'est un peu dommage, parce que clairement [...] On connaît pas l'historique des élèves, parce que ça je trouve que des fois on sait pas des trucs ultra importants et les CPE le savent, c'est normal, mais au final on est presque plus avec eux qu'elles et eux, en tout cas enfin là on a des moment un peu clés, on a un rapport à eux qui est différent, forcément, parce qu'on est plus jeune, parce qu'on a moins ce statut qu'un CPE, ça n'a rien à voir, donc on sait plus de choses, on nous confie plus de choses et que du coup il y ait une meilleure communication entre CPE et AED pour vraiment connaître l'historique, savoir comment agir, enfin je sais plus, j'ai pas d'exemple, mais je sais que l'année dernière y avait des trucs qui m'avaient un peu choquée quoi, des trucs que je savais pas, qui étaient ultra important sur un élève, sur son passif et qui pouvaient expliquer voilà qu'il avait des problèmes comportementaux de je sais pas quoi, enfin c'est hyper important. La communication, ça, et après la dernière chose pour le bien-être c'est plus sur l'éducation des personnels, donc de nous compris [...] Et la dernière chose c'est plus sur les choses un peu nouvelles au niveau de... surtout je viens d'études sur le genre moi, tout ce qui est transidentité, homosexualité, enfin tout ces LGBTQI+++ et cetera... Les personnes plus âgées manquent cruellement de formation là-dessus. Et du coup font des erreurs qui pourraient être évitées et je vois que moi des fois j'essaye de faire un... parce que c'est des choses qui me touchent et parce que c'est peut-être plus ma génération et qu'en plus je l'ai étudié donc je suis doublement, triplement, dans cette <i>vibe</i>-là, et du coup ça me heurte davantage quand je vois que certains... « Ouais oh ça va, encore un qui fait une transition, encore une qui change de nom, ça complique tout », enfin qui n'ont pas du tout saisi l'importance pour le bien-être de ces personnes, que ça représentait un <i>deadname</i>, un nouveau nom, une transition, un pronom et qui du coup ont un regard un peu nonchalant et qui font des erreurs mais ça c'est pas très grave on en fait tous, mais qui n'essaient pas vraiment de les corriger non plus, donc... Parce que ça m'est arrivé de, je vais pas citer de nom, mais ça m'est arrivé de dire à une personne euh « ces deux jeunes-là, c'est 'ils' et pas 'elles' » et qu'on regarde et qu'on fait « eh... ça va hein ». Voilà. J'étais un peu en</p>



	mode « bah non, c'est important, c'est vraiment important ». C'est clairement pour le bien-être, il y a pas photo, c'est ultra... Enfin je trouve que ça pourrait être amélioré. Voilà.
Q10	Est-ce que ça vous arrive de punir les élèves ?
R10	Ah du coup on est toujours que sur l'internat, on est d'accord ?
Q11	Oui sur l'internat.
R11	Heu très peu. C'est plus de... alors après moi je ne sais pas comment sont les autres, je parle pour moi. Je suis plutôt... je suis pas ultra dans la punition, moi je suis plus... j'aime bien expliquer. Alors on dit que des fois faut pas trop enfin... j'hausse la voix quand même un peu [rires]. Voilà j'essaye d'un petit peu [...] Bah c'est jamais plaisant d'en mettre hein clairement, on le fait pas pour le plaisir, on le fait parce que bah justement quand on arrive au bout d'expliquer, d'expliquer, d'expliquer, de répéter et que t'en as marre, mais en tout cas voilà moi faut aller très au bout du processus pour que... je punis pas tôt quoi dans le processus, voilà. J'essaie plus d'expliquer, hausser la voix et si vraiment après ça ça ne marche pas, là je menace et punition quoi. Mais ça arrive peu. [En montrant le tableau avec les croix] Entre guillemets ça a plus une volonté dissuasive à la base. Vraiment, ça ne nous intéresse pas. Enfin je pense qu'on serait pas de bon AED si vraiment notre intérêt, enfin ça nous faisait plaisir de punir, ça fait jamais plaisir. Mais ça en plus je pense qu'ils le savent. Non mais c'est plus que ça raisonne, et déjà le truc, c'est pour ça qu'on fait des menaces entre guillemets, parce que les croix c'est les menaces, parce que y en a deux avant qu'il y ait vraiment une sanction en soi. Donc le but c'est déjà de dire « t'as une croix, fait gaffe ». Et en général en plus quand ils sont là « oh je comprends pas pourquoi j'ai une croix » t'as juste à dire « Vraiment tu sais pas ? » et ils font « ouais c'est vrai que... » Voilà. Et du coup tu sais que là t'as déjà entre guillemets gagné, que t'as pas besoin d'aller plus loin.
Q12	Est-ce qu'il y a de la violence au sein de l'internat ?
R12	Entre élèves ?
Q13	Oui. Est-ce que vous êtes témoins d'une violence physique ou psychologique ?
R13	Bah comme j'ai dit c'est difficile du coup de voir des fois, en tout cas les processus un peu insidieux dans les relations entre eux, c'est assez compliqué, comme je disais c'est un problème du nombre et du fait qu'on... c'est difficile d'avoir un regard sur tout. Ce qu'on va nous dire, ce qui va être très visible, évidemment on va le repérer on va se dire « Tiens là il y a un truc », mais clairement sur leurs relations ils sont plutôt secrets, quoi. On ne le sait pas quand ils ont des histoires. Enfin très rarement. Ou alors quand vraiment ils craquent, ils pleurent et ils nous racontent quoi, mais ça reste très très rare, ils sont plutôt secrets là-dessus. Je pense qu'il y en a, enfin il y en a partout de toute façon. Je ne pense pas qu'il y ait forcément de la violence physique. En tout cas moi je suis là depuis un an, j'en ai pas été témoin, à part peut-être si à la récré du soir, quand même, où ceux qui jouent au ballon ils s'amuse à tirer sur les gens, donc ça reste de la violence, même si c'est pas dans un but forcément de faire mal, c'est plus d'embêter et de voilà, mais ça reste de la violence et c'est inacceptable et ça on leur fait bien comprendre. Après la violence psychologique il doit en y avoir, c'est sûr, c'est sûr, enfin moi je suis convaincue qu'il y en a plein là, et tu vois on parlait de LGBTQ, y en a plein qui sont homophobes, ou qui ont des propos homophobes, et ça même ils nous le disent, mais c'est que le problème, ils nous disent pas de nom, parce qu'ils ont trop peur des représailles. Et du coup nous on dit « Oui mais si tu nous dis pas de nom, on peut rien faire, et ça veut pas dire qu'on va dire que c'est toi qui nous l'a dit, on te protège » mais à chaque fois ils disent « Oui, c'est les sportifs, ils sont hyper homophobes, ils font des réflexions » et les sportifs bas super, on va pas tous les convoquer quoi, on besoin de noms. Donc en fait tout ce qu'on peut espérer, c'est triste à dire mais c'est d'être témoin quoi. Et évidemment que ils sont pas bêtes, on n'est pas témoin de ça, ils ne le font pas devant nous. Et les personnes malheureusement n'osent pas se plaindre et ça c'est un problème aussi qui pourrait être réglé, enfin ça serait bien, parce que ça éviterait des souffrances inutiles, parce que des fois t'es arrivé à un stade où t'as des élèves qui se déscolarisent, qui pètent un câble, les parents qui disent « Ouais ça fait des mois qu'il est harcelé », et nous on arrive en disant « On savait pas » quoi, enfin... Et on passe pour des idiots, et en plus les parents un peu à raison sont choqués, forcément c'est leur enfant



	qui a été atteint, donc ils sont extrêmement... et ils comprennent pas qu'on l'ait pas vu. Sauf qu'on dit « Bah non vraiment, on voit pas ». Certains moi je me ferais un plaisir, si je voyais, bah bien sûr, j'attends que ça limite, enfin une fois pour toutes quoi, parce que j'en ai marre qu'on me rapporte et de me sentir ultra impuissante face à ça quoi. Donc voilà [rire].
Q14	Est-ce que vous êtes en lien avec le personnel qui fait le ménage ?
R14	Assez peu je dirais, on a un cahier de liaison qui nous permet de communiquer avec eux, sur la propreté des chambres et cetera, ça c'est assez cool. Mais c'est vrai qu'on ne se voit pas trop. Enfin en tout cas ceux de l'internat, je ne les vois pas énormément. Non, juste le cahier de liaison.
Q15	Et eux ils sont en contact avec les élèves ?
R15	Non plus. Pareil en fait ils nous transmettent et nous on transmet aux élèves, on est médiateurs entre eux.

Dialogue entre Coline et une élève (hors entretien) :

- Elève : Coline, ça veut dire quoi utopique ?
- Coline : Utopique. Ça veut dire heu... t'as le contexte de la phrase ?
- Elève : Bah genre c'est la définition de la santé : « La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement à l'absence de maladie ou d'infirmité ». Et on dit que la définition est utopique.
- Coline : Bah utopique ça veut dire que c'est un peu un idéal qu'est impossible à atteindre.
- Elève : Ah oui c'est vrai.
- Coline : Tu vois ? C'est le contraire de dystopique, où c'est des choses plutôt négatives, mais à l'extrême. Et ben l'utopie c'est pareil, c'est le positif mais à l'extrême, donc c'est des choses qui sont rarement réalisables.
- Elève : Ouais qu'on peut pas atteindre. Okay, ça marche. Merci beaucoup !
- Coline : Je t'en prie !

<b>1.3 Entretien AED Jean</b>	
Q1	Selon toi c'est quoi ton rôle à l'internat ?
R1	Mon rôle à l'internat ? En premier lieu c'est de faire en sorte que les règles de l'internat soient bien respectées, donc les horaires fixés par le règlement intérieur. Et dans un second lieu, c'est de faire attention aux gamins et de prendre soin des gamins, parce qu'en soi ils nous voient plus nous que leurs parents tout au long de la semaine. Donc je dirais que c'est les deux grands axes de ce qu'on doit faire à l'internat quand on surveille les gamins.
Q2	Pas d'autres spécificités ?
R2	Non, bah nous on a des sportifs donc on a quelques trucs particuliers, ils ont leurs entraînements, on doit s'y adapter, au niveau des horaires, tout ça, mais non sinon, je vois pas d'autres choses particulières.
Q3	Comment tu pourrais définir ta relation avec les internes ?
R3	Ben ça va, ça se passe très bien, ça se passe très bien. Je crois qu'ils m'aiment bien, je les aime bien, donc je pense que tout va bien, tout est bon.
Q4	Il n'y a pas de relation paternante ?
R4	Non, on n'a pas trop... Ça dépend quel élève mais... L'année dernière où il y a deux ans, on avait pu avoir un ou deux élèves comme ça, maintenant plus ça va, plus euh... c'est les sportifs donc... c'est le sport, la plupart sont judokas, donc faut déjà que... déjà ils arrivent en 4 <sup>e</sup> , ils sont déjà en train de montrer qu'ils ont des muscles, et qu'ils n'ont peur de rien, et que papa et maman ne leur manquent pas quoi. Donc non on n'a pas trop ce...
Q5	C'est plus éducatif du coup ?
R5	Ouais c'est plus éducatif. Après on est toujours surpris hein, de temps en temps il y en a qui viennent nous voir en demandant des trucs qui sortent un peu de l'ordinaire, j'ai rien comme ça qui me vient en tête mais... Ou des trucs en mode ils viennent nous parler de ce qu'ils voudraient faire plus tard, ils viennent nous demander des avis, tu vois... Chose que globalement, t'en parles plutôt avec tes parents.
Q6	Est-ce que vous captez des signes de mal-être à certains moments ?

R6	Ouais ça se... Enfin c'est dur de les déceler, mais euh... moi je... enfin j'imagine qu'on fonctionne globalement tous de la même manière, mais moi je fonctionne beaucoup par une espèce de lien avec eux, et ce lien-là c'est juste un lien de confiance. Donc en fait si ce lien de confiance il est bien créé entre moi et le gamin, si le gamin il se sent pas bien, forcément il va à un moment donné me le retranscrire, pas nécessairement le dire mais il va peut-être le dire sur le ton de la blague ou de choses comme ça et ça c'est à nous de choper l'information et ensuite d'aller la creuser. Donc oui ça arrive qu'on ressente le mal-être de certains élèves ouais.
Q7	Il s'agit de quel type de mal-être ? Qu'est-ce que ça va rejoindre ?
R7	Ça va rejoindre plein de choses, ça dépend de plein de trucs... Tu vois par exemple on un élève qui est en terminale et ça fait ça doit faire quatre ans qu'il est à l'internat, et ça faisait trois ans qu'il était judoka, au pôle judo, donc globalement avec la totalité de l'étage, enfin les trois-quarts, et cette année il a arrêté le judo et... Je sais pas si c'est trop rapport à ça mais depuis il se sent pas très bien, et en plus il est tout seul dans sa chambre par pur hasard, il dans une chambre tout seul et... Ouais il a un peu plus de mal, il a fait deux-trois crises de panique récemment, il a un peu plus de mal à venir à l'internat, même s'il est toujours à l'aise à l'internat, juste c'est voilà, il est en terminal, il va avoir 18 ans, il arrive à un moment de sa vie où ça commence à être bien compliqué quoi.
Q7	Est-ce que tu as l'impression que cette relation de confiance fait qu'ils vont venir se confier à vous ou ils commencent à être trop vieux ?
R8	Non non, ce n'est pas une question d'être trop vieux, c'est encore une fois une question de mentalité, ça dépend des années. Là j'ai l'impression que on est sur une année comment dire, un peu plus basse que celle de l'année dernière dans le sens où l'année dernière, il y avait peut-être un peu plus de liens avec les gamins qui étaient peut-être un peu plus comment dire... [Nom de l'élève en question] est un peu plus voilà, cette année c'est vrai que c'est un peu à qui a les plus gros muscles et du coup forcément ils vont beaucoup moins se livrer et bon voilà. Le premier qui va le faire, il va être montré du doigt, c'est un peu l'idée. On est un peu sur un truc un peu malsain entre eux, surtout les judokas, on a un peu de mal.
Q9	Ca n'est pas le début d'année qui fait ça ?
R9	Non parce que... non.
Q10	Selon toi, est-ce que reconforter les élèves, ça fait partie de ton rôle ?
R10	Bah ouais. Oui j'imagine, enfin oui oui, c'est clair forcément, quand il arrive le soir le gamin il est pas bien, oui ça fait aussi partie de notre rôle. Oh je dis pas qu'on arrive à le faire correctement, c'est pas facile mais oui y a forcément un moment donné où si le gamin va pas bien, ça va être aussi notre rôle qu'il se sente plus à l'aise quand il est à l'internat, à minima.
Q11	Et de quelle manière ?
R11	Déjà essayer de discuter avec lui, savoir ce qui ne va pas, tout ça, après nous on est plus un peu sur les petites blagues sur, voilà essayer de toujours être sur ce lien en fait on n'est pas non plus pote avec eux mais toujours ce lien un peu de confiance qui fait que voilà on peut rigoler, on peut blaguer, essayer de détendre et... mettre à l'aise quoi.
Q12	Est-ce que vous avez des formations ?
R12	Zéro, nada. Zéro.
Q14	T'aimerais bien ?
R14	Ouais on aimerait bien ouais, carrément.
Q15	Sur quel type ?
R15	Sur tout, sur tout en fait. Ouais on aimerait bien parce qu'on est, on est pas du tout formés à ce qu'on fait au bureau, parce qu'on fait beaucoup de bureau mais on n'est pas du tout formés bureaucratiquement parlant, on n'est pas du tout formés pour faire notre travail... Moi quand je suis arrivé ici en fait, je suis arrivé ici en milieu d'année, donc en plus on m'a encore moins réexpliqué la règle, je suis arrivé totalement largué, j'ai jamais fait ça de ma vie, j'avais rien, j'ai qu'une licence d'histoire et pas beaucoup d'expérience professionnelle, si ce n'est de l'usine... Je suis arrivé là ils m'ont dit on te prend, je sais ni pourquoi ni comment, et directement j'ai dû m'occuper de cinquante gamins à l'internat quoi. Sans parler de l'externat. Donc effectivement, on a besoin aussi d'une formation sociale, et troisièmement le PSC1 par exemple. Ca c'est, on l'a pas on nous en parle jamais et ça c'est... Moi j'ai un gamin qui tombe par terre à côté de moi, je ne sais pas quoi faire. C'est plus un problème.
Q16	Pour améliorer le bien-être des élèves ici selon toi, quels points pourraient être améliorés ?

R16	Bah je sais pas ça c'est toujours la grande question, c'est voilà les élèves ils vont nous demander à avoir des baby-foots dans les foyers quand même, donc effectivement ça serait cool pour eux mais... c'est toujours la grande question de savoir qu'est-ce qu'on fait jusqu'où on va, ici ils sont déjà quand même bien lotis, ils ont pas mal d'heures de temps de repos et de loisir, ils ont deux terrains de tennis, ils ont deux gigantesques terrains de basket où ils peuvent aussi jouer au foot, déjà là-dessus ils ont tout quoi. En bas ils ont des jeux, ils ont des ballons, des machins, déjà ils sont assez bien lotis... Je sais pas pour être mieux... Genre ils ont un foyer des internes en bas, ils ont des foyers à chaque étage, après nous au 3 <sup>e</sup> étage garçons on est bien lotis on a un étage qui a été rénové il y a quelques années... Si tu descends, t'iras peut-être voir après, si tu descends au 2 <sup>e</sup> étage garçons et puis pareil côté filles, le premier côté filles, on n'est pas sur la même ambiance, on est sur un truc où c'est pas isolé, c'est un peu glauque... Donc je pense que les mecs du G3 déjà ils sont biens... Je sais pas si je réponds bien à ta question, je sais pas trop quoi y répondre, il pourrait y avoir plein de trucs pour qu'ils se sentent mieux, ...
Q17	Et au niveau des projets ?
R17	Au niveau des projets on commence à y réfléchir pour cette année, on essaie de faire des petites sorties, faire des trucs ciné, faire des trucs du cinéma le soir, on a un amphithéâtre aussi, on a plein de trucs dans ce lycée. On a un amphithéâtre donc on réfléchissait à ça, pourquoi pas, genre un soir par semaine on fout un film à l'amphithéâtre et puis... il est hyper grand en plus maintenant. Ouais on réfléchissait à faire des sorties, aller voir des trucs sportifs, ... L'année dernière en fin d'année on avait été au planétarium tu vois. Un truc à la con mais c'est cool quoi, pour eux c'est sympa.

<b>1.4 Entretien AED Fabien</b>	
Q1	Selon toi, quels sont tes rôles à l'internat ?
R1	Bah déjà de base c'est un rôle de surveillance surtout, s'assurer que les élèves soient tous bien présents, qu'il n'y ait pas d'absents, parce que c'est de notre responsabilité en fait de s'assurer qu'un élève manque pas à l'appel, et après ensuite je dirais que c'est respecter les règles de l'internat, au niveau des couchers, des douches, du bruit, du respect d'autrui et cetera, voilà je pense, c'est... ben le tout, les principaux je pense c'est ça après y a peut-être d'autres trucs... Je pense que s'assurer que tout le monde soit bien à l'aise à l'internat aussi, ouais qu'il n'y ait pas de souci entre les élèves, qu'ils ne se bagarrent pas, qu'il n'y est pas de harcèlement, que... même on a des heures d'études aussi, qu'il travaillent bien et cetera, d'avoir du suivi quoi.
Q2	Comment définirais-tu cette relation que tu as avec les internes ?
R2	Alors je trouve ça... je trouve ça ouais c'est un peu à part la... parce que je trouve que c'est pas pareil qu'avec les élèves qu'on côtoie pendant l'externat. Oui, je trouve qu'on a une... des rapports beaucoup plus proches en plus en fait, parce qu'en fait on les voit dans leur quotidien, eux aussi ils nous voient dans notre quotidien, puis on les voit longtemps quoi, on fait la nuit avec eux... donc il y a des, ouais beaucoup plus proche avec les élèves d'internat que d'externat. Je pense qu'ils se confient beaucoup plus aussi, même s'ils posent plus de questions, ils s'intéressent beaucoup plus à notre vie, à nous aussi du coup forcément, ... Voilà. Non, même là, la fin de l'année dernière, on s'attache aussi un petit peu aux élèves parce que... A la fin de l'année y en a ils ont leur bac du coup on les revoit plus, ouais voilà. Donc c'est assez sympa, ...
Q3	Est-ce que ça t'est arrivé dans les deux dernières années de détecter des signes de mal-être chez certains élèves ?
R3	Oui, oui oui. Ouais ça arrive souvent, après tout dépend, l'année dernière il y a un élève qui est parti au bout de deux semaines, parce qu'il se sentait pas bien à l'internat, parce que c'était une période compliquée avec ses parents qu'étaient séparés, des trucs comme ça, on avait aussi un élève qui était non-binaire l'année dernière... donc compliqué aussi, parce que c'est un étage que de sportifs... sans aller dans les préjugés euh genre au niveau... on entend quand même souvent des réflexions, voilà des réflexions un peu homophobes et cetera, même sexistes donc du coup... gérer un élève qu'est non-binaire,

	il n'était pas forcément très bien intégré du coup il était que dans sa chambre tout le temps quoi, donc voilà. après des mal-être ouais, par rapport aussi à des élèves qui se sentent pas bien par rapport à leur coach aussi, l'année dernière j'en ai eu, un élève où ça se passait pas bien son entraîneur parce qu'il lui demandait beaucoup de résultats et c'était pas c'était pas ça, donc voilà.
Q4	Comment est-ce que tu vois ça ? Comment est-ce que tu repères les mal-être ?
R4	Souvent euh... je sais pas par exemple cette année cette année là j'ai un élève aussi où c'est compliqué, ses parents sont séparés, ça fait deux ans qu'il a pas vu son père et... très compliqué. Et puis en fait ça en est venu, parce qu'en fait il a des problèmes de dents de sagesse, il faut avoir l'autorisation parentale des deux parents et cetera, donc ce n'est pas possible. En fait on en est venus à parler de ça via son mal de dent, en fait c'est lui qui s'est un peu plus... qui s'est livré en fait, donc voilà. Autrement après les élèves que je connais bien, ça se voit quand ils ont une petite mine, quand ils sont fatigués je discute avec eux, je pose des questions pour savoir ce qui va, ce qui va pas, si ils ont envie d'en parler et après du coup j'en réfère directement au CPE si ça va pas.
Q5	Est-ce qu'ils se confient à toi ?
R5	Oui. Ben pas... là y a quand même plein d'élèves où... y a quand même certains élèves où ils sont un peu plus fermés, où c'est un peu plus compliqué et puis... peut-être moins à l'internat., mais il y a toujours ce rapport de je suis assistant d'éducation, ils sont élèves donc du coup... ce rapport un peu hiérarchique où des fois ça peut peut-être un peu bloquer quoi. Moins qu'un externat et moins qu'avec un CPE aussi parce qu'on... encore ça dépend. Mais autrement globalement oui ça va. Bah je trouve c'est un truc qui se construit quoi avec les élèves, une relation qui se construit.
Q6	Est-ce que ça t'arrive de les reconforter ?
R6	Oui, oui oui. Après typiquement l'année dernière avec comment ça s'appelle... avec Parcoursup, c'était très très compliqué, quand ils ont pas eu leurs vœux et cetera parce que c'était fait d'une certaine façon où des fois ils ont leur truc en dernière minute, ou même ils sont pas pris parce que c'est des trucs très sélectifs. Oui ben du coup là forcément on est obligés de discuter un peu avec eux, soit d'autres solutions ou... ben essayer de relativiser un peu quoi, mais... ouais voilà.
Q7	Considères-tu que ça fait partie de ton rôle de les reconforter ?
R7	Ah oui carrément. Ben en fait... genre pour moi juste dans l'intitulé du taf c'est assistant éducation, donc on est censés quand même avoir un rôle un peu pédagogique et éducatif, donc c'est un peu notre rôle de rassurer les élèves et de les accompagner. Après dans une moindre mesure, c'est-à-dire qu'il y a des trucs qui sont pas, genre on n'est pas des infirmiers/infirmières quoi donc on peut pas non plus tout régler, mais voilà.
Q8	Est-ce que t'as eu une formation ?
R8	Genre pour savoir comment gérer l'internat et tout ? par rapport à l'internat non pas du tout. Ça se fait plus entre collègues en fait, c'est plus ça... Parce qu'en fait les CPE, comment dire... En fait ils font pas le taf d'assistant d'éducation, ils sont pas de surveillance, donc en fait on est un peu les mieux placés aussi pour... enfin les mieux placés je sais pas mais en tout cas, c'est nous qui avons le plus de connaissances sur ce taf-là, du coup c'est plus simple d'expliquer aux nouveaux collègues ou moi quand je suis arrivé qu'on m'explique comment ça marche ouais.
Q9	Est-ce que tu ressentirais le besoin d'être formé ?
R9	Oui. Alors peut-être pas à l'internat mais notamment des trucs, niveau des premiers secours, ça mais on n'a rien quoi. On a eu des formations incendie l'année dernière sur comment utiliser des extincteurs. C'est très bien, c'est très bien hein, mais genre la plupart du temps quand on a des soucis, nous c'est plus des élèves qui font des malaises ou... Je sais pas, y a un élève qui fait une crise d'asthme ou un truc comme ça, on sait pas quoi, on sait pas du tout comment faire quoi. Et je pense que c'est pareil dans tous les

	lycées, on n'a aucune formation, voilà. A Clemenceau on avait un nombre énorme d'élèves qui faisaient des crises de spasmophilie ou de panique, et heu... bah en fait on apprend sur le tas quoi, même l'infirmière qu'était venue nous apprendre comment faire une piqûre d'insuline, des trucs comme ça, sauf que c'est fait en dix minutes, c'est pas du tout cadré, c'est... du coup c'est hyper stressant, genre moi je ne saurais pas le refaire.
Q10	Est-ce que tu aurais des propositions pour améliorer les conditions de bien-être des élèves à l'internat ?
R10	Alors déjà je pense voir avec les élèves aussi je pense, parce que c'est les premiers concernés, pour heu... alors pas tout, quand ils demandent des fontaines d'eau ou des babyfoots [rire]. Nan mais je pense en vrai écouter les élèves, je pense qu'on aurait plein de trucs à voir... je sais pas notamment pour les plateaux repas je sais pas si t'es au courant, en gros c'est quand il y a des retours tardifs le soir pour les sportifs, en fait ils ont pas assez de temps pour manger, ils ont une demi-heure pour manger, et ça nous on est un peu bloqués par le règlement et les horaires et cetera. Mais en fait on se rend compte, mais via les élèves qu'ils ont pas assez de temps pour manger quoi... notamment au niveau des plateaux repas, après qu'est-ce qu'on pourrait améliorer à l'internat... En vrai c'est des bâtiments quand même assez vieillots, au niveau de l'isolation il fait hyper chaud en été, le deuxième étage je sais pas si t'as vu, c'est beaucoup plus... ben en fait ce qu'ils ont fait c'est beau mais en fait ça ne change pas le bâtiment, c'est un cache misère quoi, donc voilà. Sinon avoir plus de liens aussi, après je ne sais pas si ça rentre dedans, mais avoir plus de liens avec les agents, entre les agents et les élèves, ça c'est compliqué parce qu'au niveau des... les élèves, comment dire, au niveau de la propreté c'est compliqué, parfois pas trop de respects pour les agents, donc mettre en place notamment des tiges ou des sanctions avec des agents et cetera. Donc faire plus de liens quoi, voilà. Des projets notamment des trucs, comme je te disais, on a des problème d'homophobie et de sexisme, je sais que ça avait été fait l'année dernière, on avait eu des ateliers de prévention et cetera, et que ce soit en fait tous les ans et même plusieurs fois par an... et même en fait que les coachs aussi s'emparent un peu du sujet parce que... parce que voilà, c'est compliqué. Mais je trouve que y'a un gros travail dessus à faire ouais.
Q11	Tu te verrais toi mener un atelier comme ça ?
R11	Moi je pense que c'est pas mon taf et je pense qu'il y a déjà des assos qui sont faites pour ça. Je pense moi que c'est beaucoup plus intéressant de faire venir des intervenants, je sais pas, pas forcément des infirmières, mais je dirais des assos. Il y a plein d'assos à Nantes qui peuvent intervenir pour parler de ces sujet-là et qui savent comment gérer je pense en faisant des ateliers, des trucs que je ne sais pas comment, mais... C'est encore une fois qu'on n'est pas non plus formés sur ça quoi. C'est-à-dire que moi j'ai mon avis par rapport à ça, en tous les cas c'est interdit par la loi d'avoir des propos et cetera, mais... notamment des fois c'est compliqué quand je discute avec des élèves, notamment quand ils insultent de PD quoi. Parce qu'en fait des fois, ils me disent tout le temps « Ouais mais non c'est pas méchant, c'est entre nous » et cetera « On ferait pas ça s'il y avait quelqu'un qui était homosexuel à côté de nous », mais faire entendre à cet élève-là que dans tous les cas même il faut pas le dire, et que... Je suis pas formé pour leur faire comprendre en fait, je sais pas comment leur faire que... souvent du coup ça part sur des débats d'une demi-heure avec des élèves [rires].
Q12	Et des projets peut-être plus culturels, ludiques, ... ?
R12	J'ai pas trop d'idées... non je ne saurais pas quoi te dire, je sais pas après si ça a été fait l'année dernière mais... les sorties au planétarium, ça a déjà été fait, aller voir des matchs de handball ou de hockey, ça ça a été des projets assez sympas quand même, ça c'est cool. Après à voir aussi avec les élèves. Il faudrait que les élèves proposent aussi ce qu'ils veulent quoi. Ouais parce que des fois on peut être aussi un peu déconnectés par rapport à ce que les élèves veulent. Après pas tant que ça, on n'a pas non plus des écarts d'âge énormes, ça va mais...



<b>1.5 Entretien AED Océane</b>	
Q1	Comment pourrais-tu définir ton rôle au sein de l'internat ?
R1	Euh bah déjà il y a quand même beaucoup de surveillance, que ce soit au self pendant la permanence, dans la cour. Il faut leur créer un sentiment de sécurité quand même. De l'aide, que ce soit pour l'aide aux devoirs ou même de l'aide un peu plus personnelle quand ils demandent des avis, pour des rendez-vous, pour l'orientation, plein de choses comme ça. Euh après ça va être de la bienveillance, enfin c'est vraiment leur instaurer un cadre sécurisé, bienveillant, mais en même temps un peu quand même enfin c'est... ils vivent à l'internat donc il faut qu'ils puissent aussi avoir leurs moments un peu joyeux enfin je trouve que c'est aussi à nous d'y contribuer. Des moments un peu, enfin créer organiser des activités pour qu'ils vivent, pour que voilà pour qu'il ait un peu toutes les émotions on va dire à l'internat.
Q2	Comment pourrais-tu définir le lien que tu as avec les élèves ?
R2	Confiance. Je marche beaucoup beaucoup sur la confiance. Après il y a des élèves avec qui ça ne marche pas forcément, mais moi je pars du principe, enfin je commence comme ça en tout cas avec les élèves. C'est vraiment une relation de confiance. Pour le respect des horaires, enfin pour tout ça, ça marche comme ça quoi. Même du coup elles se confient, enfin moi en tout cas les filles de mon étage, je sais qu'elle se confie beaucoup à moi
Q3	Comment peux-tu créer ce lien de confiance ?
R3	Ben on leur montrant qu'il y a des règles pour tout le monde, que moi aussi je dois les respecter, que du coup elle aussi. C'est à dire par exemple quand on leur dit tout le temps « A 7h25 vous devez être sorties, ben moi le soir quand je dois ouvrir mon étage à 19h25, faut que j'ouvre aussi mon étage à 19h25 ». Et si jamais je suis en retard ben je leur dis « Désolée, je suis en retard », enfin voilà. Je donne un petit peu une explication comme du coup elles ce qu'elles doivent nous faire aussi quoi. Je trouve que ça marche dans les deux sens les règles.
Q4	Est-ce que tu détecte des signes de mal-être chez les élèves ?
R4	C'est à dire est-ce que pour moi à l'internat y en a qui ne sont pas heureux ou est-ce que quand il y en a qui sont pas heureux, je le remarque ?
Q5	Les deux.
R5	Euh quand y en a qui ne sont pas heureux je le remarque, enfin dans mon étage en tout cas, on arrive pas mal avec les collègues en tout cas avec qui je travaille le dimanche et le mardi on arrive pas mal à savoir quand y a une élève qui se sent pas bien. Parce que ça se voit quand elle passe, elle dit à peine bonjour ou des choses comme ça alors que d'habitude elle est plus joyeuse. Après on a des élèves qui sont un peu plus renfermés donc là on arrive un peu moins à le voir, mais quand c'est des élèves qui sont de base très épanouies, ça se remarque direct quand elles ne vont pas bien. Après sinon je sais qu'il y en a à l'internat où entre guillemets... Enfin je sais qu'on a des petits soucis par rapport aux couples et tout ça qui aimeraient être dans la même chambre et tout et nous ce sont des règles qu'on doit respecter, donc je sais qu'il y en a qui pourraient être entre guillemets plus heureux que ce qu'ils sont par rapport à ça. Mais après ben malheureusement c'est des règles qu'on a, qu'on ne peut vraiment pas transgresser quoi donc ça je le sais parce qu'on en parle, mais après je leur explique calmement les choses et que nous aussi on a des règles à respecter et que c'est pas pour autant qu'ils peuvent pas trouver des moments pour se voir ou autre quoi, mais après sinon du reste j'en vois pas qui sont vraiment malheureux.
Q6	Qu'est-ce que tu fais quand tu détectes des signes de mal-être chez les élèves ?
R6	Soit pendant le pointage, c'est-à-dire comme ils viennent un par un se faire pointer au bureau, soit s'il y a vraiment personne autour, je me permets de poser la question « Est-ce que ça va ? », tout ça. Sinon j'attends et puis je vais dans la chambre quand c'est en plus petit comité, des fois c'est là qu'ils parlent le

	<p>mieux, si je sais qu'ils sont en confiance avec les gens de la chambre Si je sais y a des petites embrouilles ou autre par exemple je vais vraiment prendre à part, demander de sortir ou autre, et j'essaie de poser des questions, de... si jamais elle veut pas parler bah elle veut pas parler, après je lui dis par exemple que y a soit l'infirmière scolaire soit là la psy-EN, enfin vraiment qu'il y a des personnes à rencontrer, les CPE si jamais si c'est pas à moi qu'elle veut se confier ou si jamais c'est vraiment des problèmes qui ne relève pas de mon ressort non plus. Je précise qu'il y a bien d'autres acteurs dans l'établissement qui peuvent l'aider quoi. Après très souvent ils nous en parlent quand même, le plus souvent même. En fonction de la gravité de la chose, je dis je vais devoir en parler aussi moi de mon côté aux acteurs, mais je préviens toujours l'élève si j'en parle. Et si jamais c'est pas grave du tout, que c'est quelque chose où je peux aider, soit des petits trucs émotionnels, soit voilà un peu de soutien... on a beaucoup d'élèves qui en ce moment là ont besoin un peu de... de boost on va dire, pour s'accrocher en cours, de soutien, qui demande beaucoup de soutien et du coup là on est vachement derrière eux. On va souvent les voir pendant la permanence pour les devoirs « Est-ce que ça se passe bien ? », « Est-ce que t'as besoin d'aide ? », enfin on ne les laisse pas par exemple pendant une heure dans leur chambre à faire les devoirs sans passer quoi. On va apporter peut-être un peu plus d'importance à cette personne-là quoi.</p>
Q7	Est-ce que ça t'arrive de devoir reconforter des élèves ?
R7	Oui. Ouais, bah après là je n'ai pas eu à reconforter on va dire pour des problèmes qui ne me regarde pas quoi on va dire, pour le moment, enfin j'espère pas en avoir non plus, mais après oui j'ai eu des petites, par rapport aux relations amoureuses, par rapport à tout ça, et oui alors après je prends jamais vraiment part dans la discussion, je parle pas non plus à la place de la personne genre je ne dis pas ce qu'elle devrait faire ou autre, c'est vraiment pas de mon ressort. Mais je dis que je suis là si elle veut parler ne serait-ce qu'écouter même sans que je parle, juste des fois on a besoin de se libérer entièrement, d'avoir quelqu'un de neutre et du coup je dis que je suis cette personne-là quoi. Que même si ça arrive dans la nuit, plutôt qu'elle dérange les filles de sa chambre qu'elle peut venir toquer à ma chambre, juste pour soulager je dis que je suis là quoi.
Q8	Est-ce que tu as eu une formation pour exercer ton rôle AED à l'internat ?
R8	Alors non on a pas de formation, après... bah c'est l'expérience hein, c'est l'expérience qui aide... Après dans la formation master MEEF on apprend que quand c'est pas de notre ressort bah faut déléguer, enfin faut faut appeler les acteurs concernés, ça du coup ben voilà on l'apprend dans la formation, mais c'est vrai que tout le monde ne sait pas forcément, ça nous évite à nous d'être dépassés par les événements. Après... ben après non c'est vraiment... y a pas de formation, on va dire que c'est propre à la personne, que ce soit à l'AED ou même à l'élève qu'elle a en face, qu'il ou elle a en face, je trouve... Ça dépendra de la situation à traiter quoi. Après il n'y a pas de formation à ce propos.
Q9	Donc de manière générale quand t'arrives à l'internat en tant qu'AED, tu commences directement dans tes fonctions ?
R9	Ouais après on s'aide vachement entre collègues. Si y en a un de nous qui a une question, enfin dans la conversation on pose la question direct, « Est-ce que c'est moi qui peut faire ça ? Est-ce que je dois appeler quelqu'un ? » Y a une collègue qui a eu une situation un peu compliquée à gérer et du coup elle a envoyé direct un message « Qui c'est que je dois contacter ? » et du coup là on répond direct, enfin... on s'aide vachement entre nous quoi.
Q10	Est-ce que par rapport à l'internat dans lequel toi tu exerces, tu aurais des suggestions sur comment améliorer le bien-être des élèves ?
R10	Ben on avait la suggestion de créer des activités un peu plus régulièrement, mais là du coup il y a la CPE qui gérait un peu l'internat qui est revenue de son congé maternité et du coup elle nous a demandé à ce

qu'on fasse un calendrier à l'avance. Par exemple, tous les AED de l'internat doivent se positionner sur une activité. Donc c'est-à-dire soit si c'est un gros truc on peut le faire à deux, soit voilà... mais par exemple je vais dire « Ben voilà, le mardi 26 octobre, je propose une sortie théâtre », donc on en parle avec la CPE et une fois que tout est... Il faut vraiment qu'on propose tout, genre qui c'est qu'on invite vu qu'on peut pas faire ça avec tout l'internat d'un coup donc est ce qu'on propose que aux étages, est-ce qu'on fait sur inscrits, les vingt premiers... On doit vraiment tout décider, en parler à la CPE, voir avec elle et après du coup installer les affiches, en parler aux élèves et tout ça. Mais du coup c'est bien qu'on soit obligés d'organiser une activité, je trouve que c'est bien, ça montre déjà aux élèves qu'on est aussi un peu investis, parce que s' ils voient qu'on est surveillants juste pour être surveillants... Même eux ça ne leur donne pas envie de faire des efforts avec nous. Alors que je trouve que si on leur montre qu'on fait vraiment ça par plaisir et qu'on a envie aussi qu'ils passent du bon temps, c'est totalement différent dans la relation.



## 2 Récolte de données auprès des CPE

### 2.1 Guide des entretiens individuels semi-directif

Vérification de l'hypothèse 1 : En semaine, la majorité des élèves se sentent aussi bien voire mieux à l'internat que chez eux.

- Quelles sont les raisons de l'inscription des élèves à l'internat ?
- Détectez-vous des signes de mal-être chez certains internes ? Comment les détectez-vous ?  
Quelles sont les raisons de ces mal-être ?
- Que faites-vous lorsque vous détectez un mal-être chez un interne ?

Vérification de l'hypothèse 2 : La relation éducative établie entre AED et élèves procure à ces derniers une sécurité affective nécessaire à leur bien-être.

- Quelles sont les qualités que vous recherchez chez un AED à l'internat lors du recrutement ?
- Proposez-vous une formation spécifique aux AED de l'internat ? Si oui, quel est son contenu ?
- Pensez-vous que les AED sont capables d'offrir une sécurité affective aux élèves ?
- Le rôle des AED est-il selon vous déterminant pour le bien-être des élèves ?

Vérification de l'hypothèse 3 : L'organisation structurelle (matérielle, temporelle et spatiale) de l'internat contribue au bien-être des adolescents.

- Que mettez-vous en place pour favoriser le bien-être des adolescents ? Animations culturelles ? récréatives ?
- Pouvez-vous nous décrire une soirée type à l'internat ?
- Quels lieux de détente sont à disposition des internes ?
- Les internes sont-ils autorisés à aménager ou décorer leur chambre comme ils le souhaitent ?
- Auriez-vous des propositions pour améliorer le bien-être des élèves à l'internat ?

2.1 Entretien CPE Mme Abot	
Q1	Quelles sont les raisons de l'inscription des élèves à l'internat ?
R1	Alors, pour ce lycée, nous la première chose qu'on prend en considération c'est l'éloignement géographique et la deuxième c'est la raison de la venue dans le lycée. Donc comme on a un internat et qu'on est un lycée, on accueille des sportifs qui sont dans un parcours de sportifs de haut niveau, ça c'est une raison, on va dire une des deux raisons principales. Après, ils peuvent être sportifs, habiter à l'autre bout de Nantes et demander quand même l'internat pour suivre un peu le collectif on va dire, et faciliter leur vie enfin les études tout ça. En fait, ils n'ont que deux lieux, le lieu d'entraînement et le lycée, pendant la semaine. Ça leur évite d'avoir un troisième endroit, un troisième lieu en fait donc un déplacement de plus. Et puis... alors on va dire qu'on priorise l'éloignement tout le temps géographique et on évite, et ça on est sur une politique de l'établissement, mais de prendre des élèves pour des critères sociaux. C'est pas qu'on ne le fait pas, on le fait à la demande, mais on ne veut pas que l'internat devienne un endroit... enfin que ça soit l'endroit où on balance un peu tous ceux qui n'ont pas de suivi éducatif, ou qui sont à la limite, et puis ça va mieux se passer si c'est les assistants d'éducation qui s'en occupent, voilà. On le fait pour des situations d'urgence, on accueille, on garde des places d'urgence mais on essaie de ne pas banaliser la chose. Alors des fois on a des demandes de parents, c'est parce qu'ils s'entendent plus avec leur ado... bon

	voilà c'est pas notre priorité. Après s'il reste de la place, on peut revoir notre position, mais ce n'est pas notre priorité.
Q2	Est-ce que parfois vous détectez des signes de mal-être chez les adolescents qui sont à l'internat ici ?
R2	Oui. Pas parfois, c'est tous les jours presque : un élève qui ne mange pas, un élève qui est tout seul, un élève qui ne parle pas beaucoup, qui est dans sa chambre toujours un peu triste, qui est souvent sur son portable... Après, ça ne veut pas dire que ça ne va pas du tout mais ça nous donne quand même des pistes pour entrer en entretien, enfin, voilà, ce sont des portes d'entrée pour les entretiens. Des élèves qui ne mangent pas ça on l'a souvent et ce sont souvent les assistants d'éducation qui nous disent : « Bah là je voyais ce soir telle élève, elle avait qu'une pomme sur son plateau », voilà des choses comme ça. Et oui, enfin pas tous les jours j'exagère, mais en plus là c'est le début de l'année donc presque tous les jours... Des élèves qui ne se sentent pas bien, parce que pour les secondes c'est dur de partir de chez eux, donc ils ont un peu le cafard le lundi. C'est toujours, enfin non pas toujours, mais je dirais moi dans 90% des cas, c'est les assistants d'éducation qui me les signalent, c'est pas forcément moi qui vais voir ça d'ici, de mon bureau.
Q3	Quelles sont les raisons de ces mal-être ?
R3	Diverses. Alors, il y a la séparation avec la famille, parce qu'on est bien dans le cocon familial. Il y a l'arrivée au lycée où on décompresse parce qu'on n'est pas bien dans le cocon familial. Il y a la vie en collectivité qui n'est pas simple. On a des élèves qui sont aussi dans des questions d'identité, en quête d'identité. Donc là, à l'internat, bah nous on a un internat filles/garçons donc forcément, quand on se pose la question de savoir qui on est bah au milieu de tout ça c'est un peu... nous on leur demande d'être très... Enfin, c'est très cloisonné, et physiquement et aussi un petit peu psychologiquement finalement j'ai envie de dire. Y a la nourriture qu'on n'aime pas, parce qu'en fait on ne mange pas que des pâtes en collectivité, parce qu'on essaie d'avoir un équilibre alimentaire, puis, ça change de la maison, y' a plein de choses... Alors sur les sportifs y a d'autres problématiques : on a les blessures physiques, enfin la fatigue mentale, physique ou psychologique d'un rythme, d'un double parcours, en fait, entre les sportifs de haut niveau et l'École, voilà. C'est très très variable. Bah c'est les mêmes problématiques qu'un élève classique, ou les mêmes problématiques qu'un élève classique pourrait avoir à la maison, sauf que la maison c'est l'internat quoi. L'année dernière on a fait de la prévention sur les violences sexuelles dans le sport, et en fait ça à fait remonter plein de choses et après à l'internat on a eu beaucoup beaucoup d'élèves qui n'étaient pas bien. Donc forcément, on fait des petites actions et derrière on sait que ça peut remuer ou rendre mal certains/certaines élèves, ce n'est pas le but hein. Le but c'est d'informer, de prévenir mais bien sûr... Ça dépend. La vie quotidienne, quoi, finalement. Après, on n'a pas beaucoup de problématique d'élèves qui se sentent pas bien avec un AED, enfin avec les professionnels, que ce soit agents d'entretien, ... parce que l'internat c'est ça, c'est vraiment une petite maison, enfin une vie parallèle au lycée, mais qui fonctionne que si c'est... Pour moi, de mon point de vue, ça ne fonctionne que si le lycée se centre d'abord... La question doit être posée d'abord de l'internat, des élèves internes, et après, on peut réfléchir à la problématique du lycée. Ca, c'est mon point de vue. Mais c'est pas toujours évident, parce qu'au final ça représente... Alors nous ça doit représenter quand même 20% des élèves, les internes. C'est pas négligeable. Un peu moins... 10-15... pour ça faudrait que je me fasse des statistiques... Je me le note. Je prends des notes pour mieux gérer la rentrée de l'internat l'année prochaine déjà.
Q4	Comment prenez-vous en charge les élèves quand vous détectez des signes de mal-être ?
R4	Ben on les rassure. Alors, il y a les petits bobos, c'est-à-dire c'est de la « bobologie », entre guillemets, c'est soit envoie l'infirmière, on appelle les parents, on discute avec les élèves. Souvent, c'est les AED qui gèrent ça très bien et puis quand ils se sentent un peu dépassés on prend le relais... mais ce n'est même pas qu'on prend le relais en fait, on vient en complémentarité de ce que les AED ont dit. On a souvent le

	<p>même discours. J'ai en mémoire une élève lundi soir qui n'était pas très bien et qui vient me voir un peu en pleurs "oh c'est dur, oh c'est dur", en fait ce qui est dur c'est de quitter son papa et sa maman, et c'est normal à 15 ans, quand on a eu un cocon familial très couvant, avec beaucoup d'amour, ben on se retrouve là au milieu de 200 autres élèves qui viennent tous pour leur parcours individuel. Donc c'est normal, faut juste rassurer et puis parler, avec la communication : parler, parler, expliquer, dire que rien n'est figé, que si ça va vraiment pas, bah l'internat ce n'est pas une fin en soi, peut-être qu'on peut revoir les conditions d'hébergement, ça reste un service et donc y a rien d'obligatoire. Sinon, d'autres problématiques de comportement, là, on va téléphoner aux parents : non-respect du règlement, qu'est voilà, c'est très... une soirée d'internat c'est très redondant, donc les élèves des fois, c'est vrai que pour eux c'est fatigant, parce que ce n'est pas comme à la maison où on fait ses devoirs un peu quand on veut et on mange quand on veut et on va se caler devant la télé ou sur son portable quand on veut et donc pour certains ce n'est pas évident de tenir ce rythme-là. Donc voilà, c'est rappel des règles, on communique avec les familles, les responsables, on essaie de communiquer au mieux aussi avec les cuisines, parce que l'internat en fait, avec les services de restauration, on est vraiment obligés de toujours communiquer avec eux, et puis pour des problématiques par exemple des troubles alimentaires : infirmerie, ... Après on peut voilà, on peut aussi voir qu'il y a un élève qui a des difficultés à se mettre au travail ou qui... hop psy-EN, enfin c'est vraiment...c'est vraiment très varié. On délègue, on... les familles beaucoup, et puis ce n'est pas parce que les élèves sont, enfin, les enfants sont chez nous que la semaine les parents n'ont plus rien à penser pour leurs enfants non plus, donc... Mais ça c'est plutôt... ça se fait bien.</p>
Q5	Quels sont les critères de recrutement pour les AED qui travaillent à l'internat ?
R5	<p>Alors, le critère légal c'est d'avoir plus de vingt ans. Voilà, et après on a la chance d'être à Nantes, et donc on a beaucoup de propositions. On est à Nantes donc on a beaucoup de CV, donc c'est facile de recruter. C'est pas toujours le cas, nous on a la chance d'avoir le choix, donc dans nos choix on prend souvent des étudiants. Et puis c'est en fonction de l'entretien, de comment les choses on les sent à l'entretien. Et leur rôle est indispensable. Il est primordial. [...] Après on essaie de regarder s'ils ont déjà de l'expérience, aussi en internat ou pas. Sur les entretiens c'est aussi des réponses de bon sens, voilà, souvent on demande : « Qu'est-ce que vous faites quand vous recevez à l'internat, enfin quand vous ouvrez un étage ? » Voilà, on essaie de voir s'il y a du bon sens, parce que c'est surtout du bon sens. Puis des étudiants, ou pas, parce que c'est quand même compliqué d'être AED et étudiant maintenant, vu les conditions d'embauche. Et nous ce qu'on essaie de faire quand même c'est de ne pas avoir que des master MEEF prépa CPE mais de prendre un panel un peu de différents profils et on essaie de faire en sorte que ça aille avec l'équipe quoi. On se dit « Ce caractère là, ça à l'air de... », voilà. D'être un peu complet. On a besoin de gens rigoureux, on a besoin de gens qui font de l'animation, on a besoin de tout le monde pour que ça fonctionne bien. On regarde s'il y a des expériences en animation BAFA/BAFD, en encadrement sportif des fois. Ça dépend, il n'y a pas un critère spécifique</p>
Q6	Et quelles sont les qualités que vous recherchez ?
R6	<p>C'est bah des gens alors les qualités des gens... Euh, on va dire rigoureux, dans le sens ponctuel parce que on ne peut pas ne pas ouvrir l'internat à l'heure. Parce que les élèves, ils attendent que ça d'aller dans leur chambre. De la ponctualité donc, en fait, c'est du bon sens. Des gens qui ont envie de travailler avec les jeunes, qui sont porteurs de projets et de rendre dynamique cette vie d'internat qui peut être un peu maussade et redondante, comme je disais. Et puis après, on a aussi besoin de personnes qui tiennent le cadre, qui arrivent à gérer un dortoir. Sur les étages ils sont 60 élèves, avec des collégiens, des lycéens et il faut tenir pendant toute une soirée avec eux. Donc il ne s'agit pas d'être que cool, mais un peu de tout, mais franchement nous ça se passe bien. Je ne sais pas ce qu'ils diront mais ça se passe bien j'ai l'impression.</p>

Q7	C'est soixante élèves pour combien d'AED par étage ?
R7	Là nous on en a deux AED par l'étage, mais il pourrait être tout seul. C'est nous qui mettons deux AED par étage, mais il n'y a pas de contrainte juridique, légale. Moi j'ai été AED en internat, j'avais soixante élèves toute seule. Donc, ça dépend des établissements et de la politique de l'établissement en fait. Après, en moyen humain, ben, nous ça nous prend 75%, quasiment, de notre effectif, parce que par nuitée, on a un AED au bureau qui va gérer les retards, les retours des entraînements, les absences tout ça de la soirée. On a cinq AED chez les filles et quatre chez les garçons. Donc ça fait dix AED par soirée. Et on en a que trois par jour sur l'externat. Donc en termes d'amplitude horaire et de moyens humains, ça nous prend beaucoup beaucoup d'énergie et de personnes.
Q8	C'est un choix d'avoir autant d'AED à l'internat ?
R8	Bah, c'est un choix et un non choix parce que si on veut bien assurer leur sécurité, en fait, on n'a pas trop le choix et d'être deux, et si on veut leur proposer des conditions un peu sympas à l'internat, donc qu'il puisse faire des pauses – pas les AED hein les élèves – ben en faut laisser les dortoirs ouverts, permettre de descendre sur un moment de pause, il faut du monde partout donc c'est compliqué à gérer et donc il faut qu'on soit nombreux.
Q9	Est ce que vous proposez une formation spécifique au AED qui sont à l'internat ?
R9	Non, mais ce ne serait pas inintéressant de le faire. On essaie de faire des choses. On pourrait faire sur le PSC1 par exemple, premier niveau de secourisme, on aimerait bien, alors ça, on aimerait bien pour tous les AED mais je pense qu'en internat ça a encore plus de sens. Et puis, les formations, euh alors, c'est pas forcément de la formation mais de l'information, la communication. c'est compliqué : ils sont dix par soirée, tous les soirs ça change quasiment. Donc pour avoir tous un peu la même ligne directrice qui est le règlement intérieur mais qui est plus ou moins en fonction de chacun - on va dire y a des gens très rigoureux, y en a qui le sont un peu moins - et donc je pense que c'est intéressant déjà de leur permettre d'échanger ensemble, parce qu'ils ne se voient pas forcément, donc déjà de trouver des temps où on est tous ensemble, ce serait intéressant. Mais on ne le fait pas. On ne le fait pas parce que c'est compliqué, ils sont étudiants, on est ouvert du dimanche soir au vendredi soir. Donc ça veut dire que si on n'ouvre pas, enfin on ferme la vie scolaire dans ce cas-là, que tout le monde ne peut pas venir un mercredi après-midi, parce qu'il y en a plein qui sont en étude ou qui ont d'autres boulots à côté, donc c'est compliqué. Mais ça serait bien de le faire.
Q10	Est-ce que vous pensez que les AED sont capables d'assurer une sécurité affective envers les élèves ? Est-ce que c'est leur rôle pour vous ?
R10	Ça dépend de ce qu'on entend. Sécurité oui, affective oui. Sécurité affective, si c'est leur faire des câlins et remplacer papa/maman, je ne suis pas sûre. D'assurer leur sécurité, oui. Alors là ils en sont tous capables. On travaille avec des équipes différentes chaque soir, donc moi j'ai une équipe le lundi soir, et j'ai une super équipe. Donc, en plus - je leur dis tous les lundis - mais moi le lundi soir j'ai une complète confiance en chacun d'eux, en toutes les personnes avec lesquelles je travaille. Alors là, on a un changement ce soir, avec une nouvelle AED qui arrive, on verra. Mais jusque-là j'avais... bon voilà. Je leur fais complètement confiance, et à la fois... Donc pour la sécurité oui. "Affective", d'être... je suis pas sûre que d'être dans l'affect ce soit notre métier. Ça ne veut pas dire de ne pas être capable de recevoir la parole de l'élève ou d'écouter un élève. Mais moi, je ne suis pas là pour que les élèves m'apprécient et qu'ils m'aiment. Je suis là pour apporter un cadre sécurisant. Évidemment qu'il y a des élèves pour qui j'ai plus d'affection. Enfin, je ne sais pas si c'est de l'affection mais oui, où je suis plus sensible à leur parcours de vie ou leur caractère, leur personnalité. Y'en a d'autres avec qui ça passe moins, mais l'avantage de l'internat c'est du coup, on est 4 CPE à travailler sur l'internat et s'il y en a un avec qui ça se passe moins bien mais qu'une

	<p>collègue arrive mieux, et ben on peut aussi se dire "Est ce que tu pourrais revoir avec cet élève-là ? Parce que moi je n'arrive pas à lui dire les choses, il ne comprend pas", et vice versa quoi. Et ça sur nos suivis de classe, on ne le fait pas parce qu'on est très rigide dans ce lycée sur le suivi de classe, mais à l'internat on se le permet plus. Et moi je trouve que c'est une approche plutôt intéressante. Et des fois c'est avec les AED que ça passe mieux et puis ce n'est pas grave. Enfin, moi je considère pas qu'un AED prend ma place si il reçoit une parole d'élève parce que ce qu'on dit toujours aux AED, et à n'importe quelle personnel - ce serait d'élève à élève où d'élève à AE - c'est que il y a des choses qui sont... Enfin c'est du bon sens. Un élève va avoir une parole, si c'est grave on ne peut pas la garder pour soi et se prévaloir d'être super-héros, assistante sociale ou quoi que ce soit. Et si un élève a une parole grave, enfin dit des choses qui sont graves, on doit... enfin même moi, en fait je ne la garde pas cette parole parce que je me mets en porte à faux sinon. Ça, ça se passe bien hein. Nous, ça se passe bien.</p>
Q11	Est-ce que le rôle des AED est déterminant, selon vous, pour à le bien-être des élèves ?
R11	<p>Oui. Par exemple, si on pouvait ouvrir l'internat tous les jours de 15h40, fin de la récré de l'après-midi, à 10h le lendemain matin, je trouverais ça génial. Mais c'est toujours la même chose, on n'a pas les moyens humains en termes de sécurité, du coup, on n'y est plus... donc, on ne le fait pas. L'internat est ouvert de 17h40 à 7h30, ça veut dire que si on a cours qu'à 10h00, ben on se lève à 7h. C'est quand même pas très confortable. Donc on essaie de faire au mieux, on a un foyer des internes, on... Là, maintenant l'internat c'est pareil le mercredi après-midi on a revu parce qu'en termes de moyens humains c'était compliqué. En fait, on ouvrait le mercredi après-midi mais on avait trois/quatre élèves par dortoir et nous ça nous prend cinq AED, donc on fait vite les comptes hein et donc bah comment on peut faire ? Donc maintenant nous on n'ouvre qu'à 15h le mercredi, mais ça veut dire que quand il pleut, ils ne sont pas dans leur chambre avant 15h, ce n'est pas très confortable pour eux. Alors là on est dans les élections de délégués d'internat donc on... on essaie de faire participer les élèves au maximum pour améliorer les conditions de vie à l'internat, mais après on se heurte aussi à des problématiques matérielles... et donc nous, lycée, qui dit lycées dit gestion par la région, financement, et ça on y peut rien, on n'y peut rien... On fait au maximum mais voilà franchement c'est pas un internat très 2022 comme je dis aux élèves, c'est pas bien agencé, pour la sécurité on fait au mieux mais on est pas au top, pour... voilà ouvrir l'internat à 15h40 ou le fermer à 10h du matin c'est à dire quand est-ce que les élèves vont prendre leur petit-déjeuner, donc ça impacte la restauration, ça impacte le ménage puisque les agents d'entretien viennent le matin, enfin tout est lié, on peut pas faire n'importe quoi. Mais dans l'idéal même pourquoi pas avoir sa clé de chambre en fait. Pareil pour les élèves qui sont en phase de transition c'est très compliqué parce que comment on les accueille au mieux, parce vous avez un internat fille un internat garçon... nous on a pas mal de cas à l'internat, beaucoup d'élèves qui sont nés filles et qui sont en phase de transition pour être des garçons, et qui savent pas trop où se positionner et pour l'instant on les laisse à l'internat fille, donc en termes d'intimité c'est des chambres de trois, c'est compliqué. C'est pareil pour le vestiaire d'EPS c'est compliqué et à la fois on peut pas leur dire de pas venir à l'internat pour ça. Mais franchement nous l'internat il est très vétuste, il est très vieux et il mériterait presque le bâtiment d'être rasé pour être reconstruit. On n'a pas de robinet dans les toilettes, sur nos trois étages sur cinq. Bah est-ce qu'on assure la sécurité sanitaire des élèves ? Pendant deux ans on nous a rabâché de nous laver les mains tout le temps et là ils peuvent pas le faire, c'est quand même... Mais ça c'est la région qui doit intervenir et mettre des lavabos en place mais bon, ça passe par beaucoup d'administratif et c'est très long. Et on n'a toujours pas de robinet.</p>
Q12	Est-ce que vous pouvez nous décrire une soirée type à l'internat ?
R12	<p>Donc on ouvre à 17h40, et les élèves jusqu'à 18h ils sont en temps libre, donc si ils finissent à 15h40 ils peuvent revenir à 18h à l'internat. A 18h il y a un premier pointage et en fait à 17h40 on n'a qu'un seul AED qui ouvre et à 18h le deuxième AED arrive. Donc là ils font le pointage des élèves. C'est en ce</p>

	<p>moment, donc là ma collègue qui est de bureau là-bas elle reçoit les appels des collègues AED dans les étages, elle est au bureau de l'internat. Elle reçoit les appels. De 18h à 18h50 c'est un temps libre entre guillemets et de 18h50 à 19h50 c'est le temps du dîner. Donc ils sont nombreux donc ça prend du temps. Mais il y en a qui vont se balader avant d'aller manger, y en a qui vont manger directement et qui vont se balader après. A 19h50 on refait un pointage dans les dortoirs et là on a plusieurs cas de figure on a des élèves de première/terminale qui font étude dans les chambres et les élèves de collège et de seconde vont en salle d'étude. C'est pour ça aussi qu'on a deux AED. Et donc eux ils descendent en étude surveillée et les autres restent dans les dortoirs avec les premières/terminales dans les dortoirs pour le temps d'étude obligatoire. Et à 21h là, il y a un temps libre de 21h à 21h30. 21h30 : dernier appel dans les étages et à 22h extinction des feux, et ils ont un temps où on est okay pour qu'il reste dans leur lit, qu'ils lisent, qu'ils soient sur leur téléphone, jusqu'à 22h30. Et à 22h30 on demande extinction complète des portables, des feux enfin des lumières. On peut pas complètement surveiller hein, on est réaliste, mais en tout cas c'est le règlement intérieur. Et en parallèle de ça, de cette soirée type, on a la soirée type des sportifs qui arrivent souvent... eux ils sont à l'entraînement jusqu'à souvent 21h00, enfin 20h30 et le temps de revenir ils reviennent à 21h. Ils mangent en décalé de 21h00 à 21h30 donc ils ont des plateaux au self qui sont surveillés par un AED et à 21h30 ils remontent à l'internat. Voilà, c'est pour ça qu'on a aussi besoin de beaucoup de monde le soir parce qu'en fait on est tout le temps sur des choses parallèles quoi, il y a le classique et au classique vient toujours s'ajouter quelque chose et tous les soirs il y a... voilà les judokas rentrent à telle heure, là les judokas le lundi soir ils rentrent pour le manger à 19h20 mais on les attend pas au premier pointage, on sait qu'ils sont entraînés jusqu'à 19h00. C'est une organisation très spécifique en fonction de l'élève, de sa spécialité, les "Théâtres" eux bah ils partent souvent le soir après avoir mangé, eux ils vont en sortie plutôt ils partent de 20h00 à 22h00, ils ne reviennent qu'à 22h, tout ça... il n'y a pas vraiment une soirée-type, enfin chaque soirée est un peu différente. Disons qu'on a un règlement type quoi. Il y a beaucoup de choses parallèles.</p>
Q13	<p>Est-ce qu'il y a des choses qui sont mises en place spécifiquement pour la qualité du bien-être des élèves à l'internat ?</p>
R13	<p>On a créé une commission restauration pour tout ce qui est lié à la nourriture, parce que ça c'est une question importante, et encore plus quand ils y mangent trois fois par jour et toute la semaine. Et ensuite nous on essaie de proposer toutes les périodes au moins une sortie ou une activité. On compte aussi sur les délégués d'internat. Et ce que j'ai pas dit aussi c'est que dans notre internat on a quatre établissements qui viennent dormir, donc on a les élèves du lycée horticole du grand Blottereau, les élèves du lycée professionnel Léonard de Vinci, les élèves du collège de La Colinière et le lycée de La Colinière. Et bah faut que tout ça ça prenne, en fonction des établissements on n'a pas les mêmes conventions, les collégiens ont le droit d'arriver le dimanche soir pas les autres établissements, le lycée horticole on a un AED qui vient tous les soirs donc ce qui nous facilite beaucoup le travail avec le lycée horticole, et le lycée professionnel on a juste une liste qui nous arrive tous les soirs par mail d'élèves qui arrive mais on n'a pas trop de lien avec eux et on n'a pas d'AED qui vient, ni qui les accompagnent. Pour les collégiens on a réussi à mettre en place depuis deux ans - ça se faisait avant mais on a repris - depuis 2 ans on a recruté des personnes qui sont à mi-temps sur l'externat collège et à mi-temps sur l'internat lycée, pour avoir une liaison un peu dans le suivi justement des élèves. Après c'est le bien-être matériel comme je disais, on essaie de faire remonter mais là on est vraiment sûr des... essayer d'avoir une eau tempérée, pas brûlante, pas froide, essayer d'avoir des températures à peu près à 18-19 dans toutes les chambres... on essaie de faire en sorte d'avoir ça donc c'est quand même le minimum des conditions matérielles, on n'est même pas sûr de l'aménagement des chambres, bah vous allez voir tout à l'heure mais... il y a des chambres de deux, il y a des chambres de trois qui sont communicantes avec l'autre chambre de trois par la salle de</p>



	<p>bain, donc en termes d'intimité c'est quand même très limite. C'est-à-dire qu'il y a deux douches pour six. Et les élèves peuvent aller dans l'autre chambre en passant par les salles de bain. On a des chambres de quatre, on a une chambre de cinq qui est la chambre PMR, que ce soit chez les filles et les garçons donc pareil, voilà, on voit pas les signes que je fais mais c'est quand même un peu... ça pose question, cinq dans une chambre... l'été il fait 28-29°C dans les chambres, enfin l'été... maintenant au mois de mai il fait 28-29n ça redescend pas parce que comme on a des obligations en terme de sécurité donc on peut pas avoir des fenêtres qui s'ouvrent complètement, c'est que en <b>oscillo-battant</b>, donc ça s'ouvre que sur un petit bandeau en haut, donc y a pas du tout d'air qui passe., puisque pour des questions de sécurité on peut pas avoir des fenêtre qui s'ouvrent complètement. On a des bâtiments qui sont mal isolés, enfin voilà... Et après, là on va essayer de faire en sorte... alors le Covid n'a pas aidé tout ce qui est projet et implication des élèves depuis deux ans dans les instances des établissements, enfin je sais pas ce qu'il en est ailleurs mais en tout cas chez nous, on faisait beaucoup de projets et puis au final bah on était confinés, y avait le couvre-feu donc c'est vrai que ça s'est un peu essoufflé la dynamique des projets dans les lycées... à voir comment ça repart. J'espère qu'on va pouvoir et libérer un espace de parole pour les élèves, et que les représentants des élèves à l'internat soient plus actifs au sein des instances du lycée quoi. Ça fait deux ans qu'on est un peu sur... y a que la moitié des internes, l'autre moitié la semaine d'après, des confinements, des couvre-feux... Ça devrait être normal cette année j'espère. Parce que c'était fatigant.</p>
Q14	<p>Vous avez parlé des sorties qui ont lieu une fois par période. De quel type de sortie s'agit-il ?</p>
R14	<p>Et ben on peut y aller... en fait on demande aux AED d'être force de proposition, donc chacun en fonction de ses affinités... l'année dernière ils sont allés au planétarium sur une soirée, là on va organiser une soirée pour un match de hand féminin, on a une AED qu'on vient de recruter qui est prof d'escalade et du coup pourquoi pas les emmener, proposer un groupe d'aller à la salle d'escalade. Les questions c'est toujours est-ce qu'on ouvre à tout le monde et le lycée paye et donc on en propose moins, ou est-ce qu'on se dit que on peut avoir une contribution d'élèves, auquel cas ça veut dire gérer de l'argent... Une sortie avec les internes, ça veut dire qu'il faut prévoir deux semaines avant les parents, puisqu'on donne l'autorisation de sortie aux parents, pour la recevoir la semaine d'après, donc c'est toute une anticipation importante. Bon maintenant y a les mails et internet, c'est plus facile mais ouais faut beaucoup anticiper pour les sorties avec les élèves internes et c'est pas évident. Ça va, ça se fait hein. Qu'est-ce qu'on a fait d'autre... on a une AED, bah on n'est pas forcément obligés d'aller loin mais on a une AED qui organise un mercredi par mois, elle emmène un groupe d'élèves au CDI, et du coup ils ont accès ils sont libres enfin voilà les livres et ils peuvent emprunter... en fait elle s'est mise en relation avec les profs doc et voilà. On fait ça pour ouvrir le CDI un soir par semaine le mercredi mais voilà, elle s'éclate à faire ça, elle est contente, les élèves de Léonard de Vinci et du grand Blottereau ils ont très peu de devoirs donc eux ils sont contents d'y aller aussi parce qu'ils ont pas besoin d'un temps d'étude d'une heure. Ce qu'est très compliqué à l'internat, c'est vraiment de faire de l'individualisation dans une collectivité. Et ça, nous on en fait beaucoup pour chacun des élèves, mais alors vraiment beaucoup. On a vraiment... on propose aux élèves de pouvoir sortir, on a les sportifs qui sont intégrés dans notre parcours sportif de haut niveau avec le lycée, mais on a aussi des élèves qui vont au sport une fois par semaine et puis c'est okay, on autorise les sorties donc les élèves peuvent aller manger en ville une fois par semaine ou aller faire un truc et revenir avec l'autorisation parentale. Il reviennent à 21h au plus tard, enfin voilà on est quand même... pour avoir vu fonctionner, avoir été moi interne, avoir vu un autre internat fonctionner en tant qu'AED, ici on fait quand même beaucoup de choses pour les élèves internes, vraiment on autorise beaucoup de choses pour... je sais pas si c'est pour leur bien-être mais pour leur confort en tout cas. Ils peuvent aller... Ils peuvent une fois par semaine ne pas dormir à l'internat. Tous les mercredis, ils veulent rentrer, ils rentrent. Mais ça nécessite beaucoup d'organisation pour nous de savoir qui est là, quand, les entraînements y en a</p>

qui sont... ouais on a un groupe on va dire judoka, on sait eux comment ça se passe, mais on peut avoir un élève qui fait du judo dans son club, on va dire à Ancenis, qu'est interne mais qui veut aller à son entraînement tous les mardi soir donc c'est différent, c'est pas un judoka de notre groupe judoka qu'on connaît et voilà... Mais on va lui autoriser ça. Est-ce qu'il faut un plateau ? Donc on permet à tous les élèves de manger plus tard de 21h00 à 21h30. Est-ce que ça rend les choses plus confortables ? Oui. Est-ce qu'ils sont mieux ? Je sais pas, il faudrait leur poser la question. En tout cas c'est très arrangeant. Alors là je parle beaucoup de sportifs parce que c'est un dossier que je gère aussi mais c'est pareil pour les élèves qui font du théâtre ou de l'art plastique, qui ont beaucoup de sorties et à qui ont autorise d'aller... ils vont au château des ducs, ils vont faire une sortie, ou voir une expo, ils font des choses comme ça. Et ils reviennent qu'à 22h00. Quand ça arrive de mettre des retenues par rapport à l'internat, moi je j'aime bien leur mettre dans la retenue "A votre avis combien de personnes travaillent pour ce service d'internat ?", de citer les différents personnels du lycée qui travaillent à l'internat parce qu'en fait ça englobe le service de restauration, d'intendance, on a une lingère - on n'a pas ça dans tous les lycées - l'infirmerie, parce que les traitements des élèves bah faut anticiper, les infirmières sont pas là la nuit, donc faut qu'elles anticipent elles, qu'elles mettent un protocole en place quasiment pour tout élève qui aurait un traitement... On a des sportifs qui se blessent, s'il a besoin d'une piqûre... Donc voilà, on est obligés de tout tout... c'est un peu nos enfants la semaine quoi, de tout penser, de penser à tout. On est responsable en tout cas. J'ai pas l'impression que ce soit l'enfer, mais... c'est vrai qu'il y en a qui le vivent plus ou moins bien, ça dépend vraiment. Il y en a qui y retrouve... je pense pour qui le collectif c'est sympa, y en a d'autres qui s'y retrouvent pas dans le collectif, donc forcément en internat c'est compliqué. Faudra... vous verrez. Je serais intéressée d'avoir les retours. C'est des choses que je pense faire aussi des fois, des questionnaires, parce qu'avec Pronote c'est un outil qu'on... Alors vous connaissez certainement le logiciel, et en fait on a plein d'outils sur Pronote, je pense qu'il est sous utilisé dans beaucoup d'établissements, mais notamment on peut faire des sondages, là je vais... C'est pas totalement légal mais je vais faire le vote de l'internat, des délégués d'internat via Pronote, on peut faire un vote et on va tenter ça pour voir si on arrive à toucher plus d'élèves, parce qu'en fait c'est très facile à mettre en place, on peut faire des sondages, donc là on se disait ... On a rencontré aujourd'hui la prof doc, ben on pourrait mettre en sondage voilà "quel film vous voulez voir ?". Parce qu'on peut faire des projections de films aussi, on a un amphi pour ça. Proposer deux films et les faire voter, je me disais peut-être que ça marcherait mieux que de leur dire "Papier-crayon, qu'est-ce qui que vous voulez ?". Un peu sur le thème enfin sur la même idée qu'un réseau, sauf que là ça serait sur Pronote. On se demandait aussi est-ce qu'il faudrait avoir un compte réseau Instagram de l'internat ou du lycée, et puis avoir différentes pages... Mais moi je ne me sens pas capable de gérer ça donc... mais c'est des questions qu'il faut se poser parce que je crois qu'il y a d'autres établissements qu'ont des comptes Instagram. On aimerait bien avoir, par exemple ça ça n'existe pas, mais on aimerait bien avoir Netflix ou mycanal pour les internes. Et y a pas de compte établissement, enfin on n'a pas de... Y a personne qui peut répondre en disant bah oui vous pouvez avoir un compte. Ce serait trop bien. Voilà. Là je me dis qu'avec la Coupe du monde on va forcément avoir des... je vais peut-être essayer de voir pour faire un débat avant la Coupe du monde sur pour ou contre, parce que je pense que ça va susciter beaucoup d'échanges et pour éviter qu'ils soient vigoureux, ben peut-être en discuter avant, de proposer un cadre de discussion, enfin voilà un échange. Je vais voir si on fait ça.

Q15 Vous avez parlé de faire en sorte que la parole des élèves soit entendue. Vous pensez à la représentation des élèves ?

R15 C'est dans la représentation mais pas que. Ça fonctionne beaucoup avec les AED qui nous font remonter des fois... alors ça dépend, la parole, on va dire la parole individuelle d'un élève. Alors là ça va surtout être



les AED. Et puis après y a aussi quand ils se rendent compte que bah ça fait trois jours de suite qu'ils galèrent à avoir de l'eau chaude, des choses comme ça, ben là ils interpellent aussi les AED, c'est pour ça que vraiment avoir une équipe d'assistants d'éducation qui est bien formée, investie et qui aime son métier, ça n'a pas de prix, ça nous facilite tellement le travail derrière à nous CPE, tellement. Ça passe vraiment beaucoup par eux et... ouais ça passe beaucoup par eux. Après on essaie d'avoir des élus CVL qui sont internes, parce que vraiment cette problématique de l'internat elle est prépondérante dans un établissement. Là je peux donner un exemple, les profs de seconde, les profs ont préparé la rentrée des secondes, super, franchement ils font tout un programme, c'était très très bien fait. Ils s'investissent, on peut rien leur reprocher. Et ils pensent pas... ils font commencer la journée d'intégration des secondes à 9h00, le premier jour. Tout de suite nous on dit "Mais... ils ont pas pas pensé aux internes, quand est-ce qu'on fait rentrer les internes ?" Et si on les faisait rentrer la veille c'était le 31 août, donc nous on n'a pas nos AED sous contrat le 31 août. En fait ils ont fait un super travail qu'on a été obligés de décaler, de tout reprendre, parce que l'internat n'avait pas été pris en compte. Et quand on a fait nous notre planning de rentrée d'internat, ben on nous a pas dit au collègue que les quatrième - parce qu'on a des quatrième - ils reprenaient à 14h00 le vendredi, et on les a fait venir le jeudi. Donc la communication est essentielle et je pense que les différents établissements qu'on accueille oublient des fois qu'il faudrait qu'ils pensent à l'internat, et après qu'ils réfléchissent à leur organisation, mais c'est pour les rentrées mais c'est pour tout en fait, c'est pour la rentrée, voilà c'était un peu... c'est compliqué de dire à des parents bah "Venez emmener votre enfant jeudi à 17h30, mais en fait il reprend les cours que vendredi à 14h00", un collégien enfin un enfant de 4e quoi, donc 13 ans. Qu'on laisse pour la première fois. Mais on essaie de travailler au mieux avec chacun. On avait essayé aussi, comme le collège est physiquement intégré dans le lycée, on avait fait en sorte qu'il y ait des collégiens qui s'investissent dans la commission restauration puisqu'ils mangent aussi au lycée donc enfin voilà c'est le même service. Et c'était très intéressant, d'avoir des collégiens et des lycéens qui sont ensemble à l'internat, qui se connaissent, et qui peuvent amener, apporter... enfin c'est eux finalement qui mangent là tous les jours. Nous on a beau dire "Oui, c'est pas bon", on en sait trop rien parce qu'on ne mange pas matins midis et soirs ici, donc ouais c'est très important de trouver ces espaces là. Mais c'est pas facile, parce que c'est souvent les mêmes qui veulent s'investir, parce que faire trente-cinq heures de cours, plus s'investir dans l'établissement, plus un sport, plus essayer d'avoir une vie d'adolescent bah c'est pas évident. Mais ça va, on arrive à avoir des choses intéressantes. Là par exemple je prends déjà des notes pour la rentrée de l'année prochaine. Voilà il faut qu'on revoie des choses, on est encore en train de régler des détails qui sont très importants et... c'est pas normal. Ça pourrait être tellement, si on anticipait et qu'on travaillait tous ensemble une bonne fois pour toute, voilà, qu'on prenait le temps... faut prendre le temps - mais c'est pas évident hein je rejette la faute sur personne, c'est moi qui suis la plus responsable de l'internat donc à la limite si il y a faute à prendre c'est la mienne... mais voilà que les collègues qui sont toujours dans l'urgence - et j'entends au lycée pro à Léonard de Vinci, elle est toute seule, il y a beaucoup d'élèves - prendre le temps de venir à l'internat voir comment les élèves sont accueillis, ça me semble pas déconnant mais faut prendre le temps, donc ... c'est pas toujours simple. Mais ça va se faire hein. Ça fait que trois ans que je suis sur le poste, donc c'est aussi nouveau pour moi, nouveau entre guillemets, pour moi tout n'est pas... je sais pas, j'avais pas la mesure de tout ça la première année... j'essaie de faire des fiches de poste CPE internat, si jamais je suis pas là demain, que la personne qui me remplace sache comment ça se passe, j'essaie de faire des fiches procédures entre établissements qui n'existaient pas, les sportifs j'essaie de mettre dans la boucle les entraîneurs à chaque fois qu'on fait des choses, et j'essaie de mettre dans la boucle les profs quand les entraîneurs nous disent bah ils ont une compétition importante. Pronote c'est parfait, c'est super pour ça, mais il faut prendre le temps, c'est comme tout. On essaie de valoriser les doubles parcours, on a un élève qui a été champion du monde, là ben voilà le lycée a essayé de faire quelque chose pour lui, mais c'est...

prendre le temps, c'est pas évident, en 35 heures par semaine avec toutes les missions qui incombent à un CPE, c'est pas évident de prendre le temps pour aussi du positif. Mais c'est important, sinon c'est triste comme travail.

## 2.2 Entretien CPE Mme Page

<b>Q1</b>	Quelles sont les raisons de l'inscription des élèves à cet internat ?
<b>R1</b>	Pour beaucoup parce qu'ils habitent loin, ce sont très souvent des sportifs ou des sections rares (théâtre, art plastique, ça peut être russe aussi, des enseignements qui ne sont pas dispensés dans d'autres lycées de leur secteur en fait). Donc ça c'est la majorité de nos élèves.
<b>Q2</b>	D'accord. Et autrement ?
<b>R2</b>	Et autrement ce sont donc des élèves rarement, rarement hein, je dis bien, pour des problèmes éducatifs hein, parce que c'est pas un internat éducatif à la base. Nous accueillons également des élèves du collège et nous accueillons des élèves de lycées professionnels, le lycée professionnel Léonard de Vinci et le lycée agricole du Grand Blottereau, LPA.
<b>Q3</b>	Est-ce que vous détectez dans tous ces élèves des signes de mal-être ?
<b>R3</b>	Oui bien sûr, hein bien sûr. Soit parce qu'il y en a qui sont arrivés avec les bagages un petit peu chargés, soit dans le courant de l'année on s'aperçoit, ben voilà que... ce sont plus souvent les jeunes filles hein qui traversent des phases de mal-être. Donc oui effectivement bien sûr.
<b>Q4</b>	Qu'est-ce que vous entendez par « un bagage un petit peu chargé » ?
<b>R4</b>	Une situation familiale un peu lourde hein euh voilà... où l'extraction de la famille fait du bien aussi... pas parce que bon il y a un défaut éducatif mais il y a un défaut relationnel, voilà y a une famille qui est fragile derrière, donc l'élève vient chercher un deuxième environnement social hein. J'ai pas dit une deuxième famille mais c'est presque ça, étant donné que souvent il nous arrive le dimanche soir et ils repartent le vendredi matin (vendredi après-midi pour les cours).
<b>Q5</b>	Et comment vous les détectez ?
<b>R5</b>	On a les assistants d'éducation qui parlent beaucoup avec les jeunes. On voit autrement le comportement du jeune qui se renferme ou alors qui mange pas, ou des scarifications, des pleurs, ... voilà hein. C'est dans la manifestation de ce qu'ils veulent bien nous montrer.
<b>Q6</b>	Donc c'est plus particulièrement les AED qui vont repérer tout ça ?
<b>R6</b>	Oui oui bien sûr.
<b>Q7</b>	Qu'est-ce que vous faites ?
<b>R7</b>	Qu'est-ce qu'on fait ? On travaille avec les infirmières. On n'a pas d'assistante sociale au lycée. Donc automatiquement et ben quand... Ce qu'on dit à nos assistants d'éducation quand un jeune, voilà quand ils sont dépositaires ben d'une situation lourde, bah dans ces cas-là ils expliquent aux jeunes qu'ils peuvent pas la garder pour eux et qu'ils l'accompagnent vers les adultes référents, donc nous, les infirmières. Et nous après on travaille avec les infirmières pour voir quelle est la meilleure solution, la médiation avec la famille, pas la médiation avec la famille, comment on accompagne le jeune. Et s' il faut une structure parallèle effectivement d'accompagnement.
<b>Q8</b>	Vous mettez en relation avec quel genre de structure ?
<b>R8</b>	Les hospitalisations sur [nom de la commune], ...
<b>Q9</b>	Il y en a eu ces dernières années ?
<b>R9</b>	On travaille en parallèle avec des jeunes qui voilà, qui ont un parcours psychologique fragile. Donc effectivement qui peuvent être suivis, ouais.
<b>Q10</b>	Ca c'est bien à l'internat ?
<b>R10</b>	Oui on est bien à l'internat. Mais par contre c'est très en marge. Mais ça reste quand même euh... il y a quand même dans notre propre lycée, parce que vous avez vu on accueille quand même les autres... dans notre propre lycée on en a quelques-uns. On en a encore plus sur la structure de lycée professionnel, hein, mais là on est sur de la collaboration : c'est le lycée professionnel qui gère, mais nous on travaille avec eux, ben... quand on les a hein, donc en complément. Bon et puis bah pareil avec le collège et puis le lycée horticole. Bien sûr, sur le lycée horticole et sur le lycée Léonard de Vinci, on a moins d'élèves, mais y a des cas lourds.

<b>Q11</b>	Et vous mettez en place des choses spécifiques pour ces élèves-là à l'internat ?
<b>R11</b>	Non ils sont intégrés, ils ont un suivi mais on met pas en place des choses spécifiques. On en a une simplement qui est en étude en chambre, mais je crois qu'elle est même de chez nous, une petite seconde, pour laquelle il est préférable d'avoir étude en chambre. Mais c'est tout, non non.
<b>Q12</b>	Dans ce cadre-là, quelles sont les qualités que vous cherchez pour les assistants d'éducation ?
<b>R12</b>	Ben de la bienveillance, de l'écoute et savoir passer le relais, parce que bon bah voilà il faut pas qu'il gère quelque chose qui les dépasse complètement. Donc ce sont les trois qualités par rapport à cette problématique.
<b>Q13</b>	Et plus globalement dans le recrutement, quelles qualités attendez- vous ?
<b>R13</b>	Donc quand on fait un recrutement, on cherche quelqu'un de sérieux, qui a envie de s'investir, qui est bienveillant, qui connaît les règles de fonctionnement d'un établissement ou d'un internat, qui a envie d'aller vers les élèves, de les aider, que ça soit justement dans l'accompagnement scolaire ou le bien-être. Voilà en particulier, c'est ça. Il y a certainement plein de choses que j'ai oublié de dire parce que quand on les passe en entretien, on en demande plus.
<b>Q14</b>	Est-ce que vous proposez des formations spécifiques pour les AED de l'internat ?
<b>R14</b>	Non, on ne forme pas.
<b>Q15</b>	Est-ce qu'il y en aurait que vous aimeriez mettre en place ?
<b>R15</b>	Oui, ça pourrait être une très bonne idée, tout à fait.
<b>Q16</b>	Quel type de formation ?
<b>R16</b>	Justement, jusqu'où on peut aller dans l'accompagnement psychologique d'un jeune, où est-ce qu'on s'arrête... donc ça quand on a des dortoirs sensibles et puis qu'on a des histoires comme ça sur les dortoirs, généralement c'est l'infirmière qui va voir les assistants d'éducation et qui va dire, voilà. Par exemple, l'année dernière, on avait 2 assistantes d'éducation sur un dortoir qui rentraient beaucoup dans les histoires des jeunes, et ce qui fait qu' en fin de compte on est dans une spirale qui grossit, qui grossit, qui grossit dans ces cas-là.
<b>Q17</b>	Et donc du coup c'est l'infirmière qui a repris ça avec les AED ?
<b>R17</b>	Qui a repris ça, oui.
<b>Q18</b>	D'accord. Est-ce que vous pensez que les AED sont capables d'apporter une sécurité affective aux élèves ?
<b>R18</b>	Je ne parlerais pas d'une sécurité effective, je parlerais d'un soutien, d'un accompagnement, parce que effectivement ce sont des jeunes qui sont relativement en âge... voilà ils n'ont pas 35 ans. Ils ont entre 21 et 28 au maximum. Donc on les laisse sur les mêmes dortoirs, donc il y a une continuité, il y a un lien qui est tissé entre les élèves et ces jeunes, oui. Donc c'est un repère. C'est entre guillemets... c'est quelqu'un qui est là pour réguler la sécurité, mais c'est un grand frère/une grande sœur aussi. Mais pas complètement. Simplement, voilà...
<b>Q19</b>	Vous pensez que le rôle des AED est déterminant dans le bien-être de tous ses élèves-là ?
<b>R19</b>	Bien sûr. Bien sûr, tout à fait. Tout à fait.
<b>Q20</b>	Dans quel sens ?
<b>R20</b>	Parce qu'ils sont à l'écoute... je vais zapper tout ce qui est règle de droit, voilà, où il gère... Ils sont à l'écoute, ils peuvent faire des animations, ils sont là pour voir le lien social qui se crée, pour les élèves, ils sont là pour être vigilants si les élèves dont ils ont la charge vont manger, comment ça se passe, leur évolution sur une année, deux années, trois années... chez nous c'est cinq années quand ils rentrent en 4 <sup>e</sup> . Donc voir un petit peu bah si y a de l'épuisement aussi, parce que bon les sportifs, quand ils se lèvent à 7h/6h45, et puis ils vont revenir à 21h00, ils vont manger, ils vont repartir au dortoir aussitôt, ... ça fait des journées qui sont très longues hein. Donc voir tout ça. Voir comment le tissu prend, comment eux ils évoluent.
<b>Q21</b>	D'accord. Qu'est-ce que vous mettez en place pour favoriser le bien-être de ces adolescents ?
<b>R21</b>	Donc on a quelques activités. On n'en a pas tant que ça non plus. On a des foyers, on a une maison des adolescents, une MDL, la maison des lycéens . Donc une MDL où ils peuvent aller, on fait quelques

	sorties, bon il y a des animations qui peuvent se faire, ils vont au CDI, on a l'amphithéâtre dans lequel on projette des films, voilà. Jusque là on n'a pas une très très très grande ambition hein, enfin dans les faits. Enfin on souhaiterait bien, mais bon ça se met en place. Et il faut dire aussi que beaucoup n'ont pas beaucoup de temps non plus hein, comme les emplois du temps sont très chargés, y en a beaucoup qu'on pas de temps hein. Et puis qu'on pas envie non plus qu'on prenne tout leur temps. Donc bah on fait des choses, on pourrait faire mieux, on pourrait faire mieux, toujours.
<b>Q22</b>	Est-ce que vous pourriez nous décrire une soirée type ?
<b>R22</b>	Oui. Ils arrivent à 17h30, donc 17h30/18h00, voilà ils s'installent... 18h00 ils doivent être obligatoirement à l'internat, parce que y a un appel. De 18h00 à 18h50, ils font ce qu'ils veulent hein, donc lien social, ils font leurs devoirs/pas leurs devoirs. Après ils vont manger, après le repas il y a une pause, donc généralement ils sont à l'extérieur, si le temps le permet. Parce qu'à 18h00 ils ne sont pas à l'extérieur, ils sont en dortoir. Donc après la pause, il est donc 19h50, et là c'est les études. Donc les 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 2 <sup>nd</sup> e sont en étude en salle et les 1 <sup>ère</sup> et T <sup>le</sup> sont en étude en chambre. Donc une étude en salle, c'est surveillé par un assistant d'éducation, qui va tourner, voir s'ils travaillent bien. Une étude en chambre, ben chacun est à son bureau et fait son travail pendant une grosse heure. Voilà, et l'assistant tourne pareil.
<b>Q23</b>	Quels sont les lieux de détente à disposition ?
<b>R23</b>	Un foyer à chaque étage, voilà, et la maison des lycéens, et un foyer au rez-de-chaussée, commun.
<b>Q24</b>	Est-ce que vous pourriez nous dire quels sont les lieux les plus privilégiés ?
<b>R24</b>	Ils aiment bien le foyer en bas. Le foyer en bas bon, on va le laisser dans la journée. Bah c'est celui-là je pense, parce que ils sont un peut libres là, voilà, ils se retrouvent en plus en mixité, autrement ils sont pas en mixité. Donc les autres foyers c'est plus des foyers pour regarder la télé, travailler en groupe, mais voilà, c'est moins détente que le foyers en bas, et puis c'est le leur, c'est le foyer des internes. Et puis la maison des lycéens, elle est plus, bah globalisée pour tout le lycée, elle leur appartient moins. Sur le foyer du bas, du rez-de-chaussée, c'est le foyer des internes.
<b>Q25</b>	Et cette maison des lycéens, qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ?
<b>R25</b>	Vous y êtes pas allés ? Ah ben faut y aller hein ! C'est la rotonde là, en bois. Donc vous allez voir, y a [Prénom d'une AED] là cet après-midi, vous vous présentez y a pas de souci et puis vous allez visiter. Donc il y a billard, baby-foot, salle de musique, l'atelier radio je sais pas si il fonctionne encore, photographie, ... elle va vous présenter tout ça hein. Ils ont une partie d'autogestion, avec un petit bout qui est autogéré, et deux assistantes d'éducation qui les aident. En fait une sur la semaine, mais deux qui s'alternent.
<b>Q26</b>	Par rapport au mercredi après-midi, comment ça se passe ?
<b>R26</b>	Alors le mercredi après-midi, avant on ouvrait les dortoirs directement à 13h30, maintenant on les ouvre à 15h donc effectivement c'est la maison des lycéens qui les accueille, et le foyer aussi.
<b>Q27</b>	Et ils peuvent manger à la cantine le mercredi ?
<b>R27</b>	Ah oui oui ils mangent à la cantine. On les récupère soit le dimanche soir, soit le lundi matin, et on les relâche le vendredi après-midi en fait.
<b>Q28</b>	Est-ce que les internes sont autorisés à aménager leur chambre ?
<b>R28</b>	Oui avec bon voilà, y a plein de vigilance aussi, faut pas mettre de guirlandes électriques dans les prises, enfin tout ce qui est électrique dans les prises, c'est banni, autrement oui, ils collent des petits trucs sur les murs, des petites photos, tout ça... Après faut pas trop déplacer le matériel, parce que faut pas que les lits soient collés hein, il y a deux raisons : pour la proximité entre les élèves, ça se fait pas, et pour le ménage également.
<b>Q29</b>	C'est comment la disposition des chambres ?
<b>R29</b>	C'est complètement différent d'un dortoir à l'autre en fait. On a des chambres... Donc ça dépend des dortoirs, donc le minimum qu'ils puissent être par chambre c'est deux. Le maximum qu'ils puissent être par chambre c'est cinq mais... c'est quatre on va dire. Donc c'est généralement, donc ils ont un bureau/une armoire/un lit, un bureau/une armoire/un lit. Sur les dortoirs les plus neufs, en fin de compte, y a un bureau/une armoire/un lit, un bureau/une armoire/un lit, un bureau/une armoire/un lit, et il y a pas de cloisonnage. Sur les anciens dortoirs, par contre, je pense au F10, il y a des claustras. Donc voilà, ça peut être bien, ça peut être moins bien, ... voilà c'est différent.

<b>Q30</b>	La composition des chambres, comment est- elle décidée ?
<b>R30</b>	Donc généralement, on va regrouper les élèves par section, et on va proposer aux nouveaux de s'installer dans les chambres. Si ça ne se passe pas bien, ils nous en reparlent, on recompose. Les anciens, on leur demande à la fin de l'année s'ils ont des vœux, on les met ensemble. Si ça s'est bien passé, y a pas de souci.
<b>Q31</b>	Donc c'est plus par affinité ?
<b>R31</b>	C'est plus par affinité oui.
<b>Q32</b>	Sans avoir de limite de moyens ou de freins administratifs, qu'est-ce que vous pensez qu'il serait le mieux de proposer à l'internat, en plus de ce qu'il y a là actuellement, pour favoriser le bien-être des élèves ?
<b>R32</b>	Une diversification des activités peut être sur la première partie de la soirée, mais est-ce qu'ils en ont envie aussi, c'est pas automatiquement sûr... C'est des temps de repos. Ils ont des journées qui sont bien chargées et souvent ils arrivent, ils se posent. Faudrait aller voir au Bat A pour voir les professions de foi qu'ils ont faites justement pour devenir déléguée d'internat. Et vous verrez comme ça ce qu' ils réclament. [...] Comme ça vous verrez ce qu'ils veulent. Voilà ils veulent une fête de fin d'année, donc ça ils adorent ça, enfin la MDL, les fêtes de fin d'année, les fêtes de décembre, et tout... La convivialité, enfin ils veulent faire la fête, ça c'est sûr. Voilà, ils ont un bon état d'esprit, tiens ben j'illustre. Ce matin je passe au réfectoire, et j'ai une terminale qui vient me voir « Madame [nom de la CPE], les secondes là qui viennent d'arriver sont pas cool là, voilà entre guillemets elles se la pètent trop là, elle vient de reprendre un terminal, elles ont plus de respect des terminales, nous quand on arrivait en seconde quand même les terminales c'était des références, et tout, là elles se permettent de dire des choses... » Une certaine [prénom d'une élève] qu'avait dit à un terminal, « mais il est minable ton pantalon là ». Donc ils nous parlent, ils viennent hein voilà. Donc du coup j'ai dit « bah écoutez, ça c'est un sujet intéressant, vous avez des délégués à l'internat, justement, vous allez voir comment recréer une cohésion comme ça, on réexpliquant 'bah nous on a un environnement où on est entre guillemets une grande famille, où on se respecte, donc bah voilà, comment faire en sorte que ces certaines secondes qui arrivent effectivement rentrent dans une projection agréable sans être dans une espèce de concurrence avec les autres.' »

### 3 Récolte de données auprès des élèves

#### 3.1 Questionnaire à destination des internes

##### Présentation de l'élève :

- A quel genre vous identifiez-vous ? *Féminin/masculin/autre*
- Quel est votre âge ?
- Quelle est votre filière ? *Générale/technologique/professionnelle*
- Quelle est votre classe ?

Vérification de l'hypothèse 1 : En semaine, la majorité des élèves se sentent aussi bien voire mieux à l'internat que chez eux.

- Qui a choisi de vous inscrire à l'internat ? *Vos parents/Vous/Vos parents et vous/le lycée/Autre*
- Quelle est la raison de votre inscription à l'internat ? (plusieurs réponses possibles) *Pour mieux travailler/Parce que je suis en conflit avec mes parents/Parce que j'habite trop loin du lycée/Parce que mes parents ne peuvent pas subvenir à mes besoins/Pour être éloigné de mauvaises fréquentations/Autre*
- Par quelle(s) affirmation(s) vous sentez-vous concerné(e) ? (plusieurs réponses possibles) *Votre santé physique est une question prise en compte à l'internat. Votre bien-être psychologique est une question prise en compte à l'internat. Vous vous sentez chez vous à l'internat. Vous avez l'impression d'être écouté dans les moments difficiles. Aucune de ces affirmations*
- En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? Pourquoi ?
- Comment vous sentez-vous chez vous ? Pour chaque item, cochez la case qui correspond à votre avis : *Tout à fait d'accord/D'accord/Ni en désaccord ni d'accord/Pas d'accord/Pas du tout d'accord*
  - Je mange à ma faim
  - Je dors bien et suffisamment
  - J'ai une bonne hygiène
  - Je me sens en sécurité physique
  - Je me sens en sécurité morale
  - Je me sens anxieux/anxieuse
  - Je m'entends bien avec mes parents
  - Je m'entends bien avec mes frères/sœurs/demi-frères/demi-sœurs
  - Je me sens aimé(e)
  - Je me sens reconnu(e)
  - J'ai confiance en moi
  - Je me sens respecté (e)
  - Je me sens utile à la maison
  - J'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs
- Comment vous sentez-vous à l'internat ? Pour chaque item des questions suivantes, cochez la case qui correspond à votre avis : *Tout à fait d'accord/D'accord/Ni en désaccord ni d'accord/Pas d'accord/Pas du tout d'accord*
  - Je mange à ma faim

- Je dors bien et suffisamment
- J'ai une bonne hygiène
- Je me sens en sécurité physique
- Je me sens en sécurité morale
- Je me sens anxieux/anxieuse
- Je m'entends bien avec les adultes
- Je m'entends bien avec mes camarades
- Je me sens aimé(e)
- Je me sens respecté(e)
- Je me sens utile à l'internat
- J'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs

Vérification de l'hypothèse 2 : La relation éducative établie entre AED et internes procure à ces derniers une sécurité affective nécessaire à leur bien-être.

- Quels sont les rôles selon vous des assistant(e)s d'éducation (surveillant-e-s) à l'internat ? (plusieurs réponses possibles) *Veiller à ce que les élèves respectent le règlement intérieur/Aider les élèves à faire leurs leçons/Etre à l'écoute des élèves/Organiser des temps de loisirs/Faire de la prévention/Jouer un rôle de médiateur lors de conflits/Développer un lien de confiance*
- Lorsque vous vivez un moment difficile, à qui vous confiez-vous à l'internat ? (plusieurs réponses possibles) *À un(e) ami(e)/A un(e) AED (surveillant-e)/À l'infirmier/infirmière/Au CPE/À la CPE/Autre*
- Les AED jouent-ils un rôle déterminant dans votre bien-être à l'internat ? Pourquoi ?
- Selon-vous, votre bien-être à l'internat est déterminé par : Pour chaque item, cochez la case qui correspond à votre avis : *Tout à fait d'accord/D'accord/Ni en désaccord ni d'accord/Pas d'accord/Pas du tout d'accord*
  - La personnalisation de votre chambre
  - La présence d'une offre démocratique : Maison des lycéen, conseil de vie lycéenne
  - L'organisation des locaux
  - Les activités de prévention proposées (actions de prévention des violences, ...)
  - Les activités proposées dans votre temps libre
  - Les relations avec les adultes de l'internat
  - Les relations avec vos pairs
  - L'offre nutritionnelle à la cantine
- Considérez-vous que vous avez assez de temps libre ? Pourquoi ?
- Quelles propositions auriez-vous pour améliorer votre bien-être à l'internat ?

### 3.2 Analyse des réponses des élèves

Qui sont les internes interrogés ?

- 49 réponses
- 35 filles (71,4 %), 12 garçon (24,5 %), 2 « autre » (4 %)
- Entre 14 et 18 ans. 36 (73 %) internes ont 16 ou 17 ans.
- 100 % scolarisés au lycée X
- 40 internes (81.6 %) en voie générale et 9 (18.4%) en voie technologique

Qui a choisi de vous inscrire à l'internat ?

- Pour 36 élèves (73,5 %), l'inscription est un souhait commun entre eux et leurs parents
- Pour 9 élèves (18,4 %), l'inscription est un souhait uniquement de l'élève
- →A 91%, cela relève au moins du choix de l'élève

<u>Quelle est la raison de votre inscription à l'internat ? (plusieurs réponses possibles)</u>	
<i>Pour participer à une structure sportive</i>	31 (63.3%)
<i>Parce que j'habite trop loin du lycée</i>	32 (65.3 %)
<i>Pour mieux travailler</i>	13 (26.5%)
<i>Parce que je suis en conflit avec mes parents</i>	3 (6,1 %)
<i>Pour être éloigné de mauvaises fréquentations</i>	3 (6.1%)
<i>Autre</i>	5 (10,2 %)

<u>Par quelle(s) affirmation(s) vous sentez-vous concerné(e) ? (plusieurs réponses possibles)</u>	
<i>Votre santé physique est une question prise en compte à l'internat.</i>	16 (32.7 %)
<i>Votre bien-être psychologique est une question prise en compte à l'internat.</i>	16 (32.7 %)
<i>Vous vous sentez chez vous à l'internat.</i>	26 (53.1 %)
<i>Vous avez l'impression d'être écouté dans les moments difficiles.</i>	12 (24.5 %)
<i>Aucune de ces affirmations</i>	12 (24.5 %)

<u>En semaine, vous sentez-vous mieux chez vous ou à l'internat ? (42 réponses)</u>		
<b>Maison : 17 (40,5 %)²</b>	<b>Internat : 15 (35,7 %)</b>	<b>Pas de préférence : 10 (23,8 %)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chez moi</li> <li>· Chez moi</li> <li>· Moi</li> <li>· Chez moi mes parents</li> <li>· Chez moi mais c'est trop loin</li> <li>· Chez moi, parce que c'est chez moi !!</li> <li>· Chez moi, parce que c'est la maison</li> <li>· chez moi, c'est mieux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Internat</li> <li>· internat</li> <li>· Internat car je suis tranquille et je vois mes amis</li> <li>· à l'internat car je suis avec mes amis</li> <li>· A l'internat car je suis avec mes amis</li> <li>· Je me sens bien car je suis avec avec d'autres élèves comme moi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les deux</li> <li>· Ça dépend</li> <li>· Les deux</li> <li>· je sais pas les deux c'est pareil mais ça fait du bien de revoir la famille</li> <li>· Chez moi car on peut se reposer quand on veut et je dors mieux chez moi mais l'internat est bien aussi car on est toujours entouré</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>· Chez moi parce que c'est mon confort personnel</li> <li>· Chez moi car je me sens quand même plus à l'aise et plus libre</li> <li>· chez moi car il y a mon confort et moins de personne, je n'ai pas à vivre avec des gens avec moi</li> <li>· Chez moi, plus confortable et plus tranquille</li> <li>· chez moi, parce que je suis plus tranquille</li> <li>· chez moi car je suis plus tranquille</li> <li>· chez moi, car je suis dans la campagne</li> <li>· chez moi, je me sens plus reposée, j'aime avoir des moments seule</li> <li>· Je me sens mieux chez moi car le rythme de l'internat est plus fatigant selon moi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· à l'internat pour mieux travailler et rester avec mes amis</li> <li>· A l'internat, j'ai plus de temps</li> <li>· l'internat il y a un rythme et un quotidien qui est stable pour travailler, manger ect</li> <li>· A l'internat car problème a la maison</li> <li>· À l'internat car petit conflit avec ma mère</li> <li>· A l'internat. Je ne pourrais plus vivre avec mes parents maintenant que j'ai plus ou moins pris mon « indépendance »</li> <li>· internat car plus adapté à mes besoins</li> <li>· à l'internat car j'y passe plus de temps</li> <li>· Internat car j'y passe la majeure partie de mon temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Cela dépend, à l'internat il y a mes amis et chez moi ma famille... Je pense qu'il faut trouver un juste équilibre entre les deux donc cette organisation me convient et il n'y a pas un endroit où je me sens mieux que l'autre. (Même si à la maison le lit est plus confortable)</li> <li>· les 2 me conviennent bien que ce soit très différent je suis contente de rentrer le week-end</li> <li>· Chez vous</li> <li>· Peu importe</li> <li>· Je m'habitue peu à peu à l'internat, mais je suis quand même contente de rentrer le weekend</li> </ul>
--	---	--

Comment vous sentez-vous chez vous/à l'internat ? Pour chaque item, cochez la case qui correspond à votre avis : *Tout à fait d'accord/D'accord/Ni en désaccord ni d'accord/Pas d'accord/Pas du tout d'accord*

Étages de la pyramide de Maslow	Items	Résultats maison		Résultats internat	
		D'accord/tout à fait d'accord	Pas d'accord/Pas du tout d'accord	D'accord/tout à fait d'accord	Pas d'accord/Pas du tout d'accord
<u>Besoins physiologiques</u>	<i>Je mange à ma faim</i>	41	6	31	6
	<i>Je dors bien et suffisamment</i>	34	6	31	9
	<i>J'ai une bonne hygiène</i>	41	6	44	4
<u>Besoin de sécurité</u>	<i>Je me sens en sécurité physique</i>	43	4	38	6
	<i>Je me sens en sécurité morale</i>	37	3	37	5
	<i>Je me sens anxieux</i>	13	28	15	25

<u>Besoin d'appartenance et d'amour</u>	<i>Je m'entends bien avec mes parents // avec les adultes</i>	43	4	43	4
	<i>Je m'entends bien avec mes frères/sœurs/demi-frères/demi-sœurs //mes camarades</i>	43	3	45	1
	<i>Je me sens aimé(e)</i>	38	6	38	3
<u>Besoin d'estime</u>	<i>Je me sens reconnu(e)</i>	37	5	33	5
	<i>J'ai confiance en moi</i>	31	9	29	7
	<i>Je me sens respecté (e)</i>	35	5	35	3
<u>Accomplissement de soi</u>	<i>Je me sens utile à la maison // à l'internat</i>	38	3	23	11
	<i>J'arrive à me motiver pour atteindre mes objectifs</i>	37	3	37	4

<u>Quels sont les rôles selon vous des assistant(e)s d'éducation (surveillant-e-s) à l'internat ? (plusieurs réponses possibles)</u>	
<b>Items</b>	<b>D'accord</b>
<i>Veiller à ce que les élèves respectent le règlement intérieur</i>	45 (91.8 %)
<i>Aider les élèves à faire leurs leçons</i>	25 (51 %)
<i>Etre à l'écoute des élèves</i>	43 (87.8 %)
<i>Organiser des temps de loisirs</i>	22 (44.9 %)
<i>Jouer un rôle de médiateur lors de conflits</i>	28 (57.1 %)
<i>Faire de la prévention</i>	22 (44.9 %)
<i>Développer un lien de confiance avec les élèves</i>	42 (85.7 %)

<u>Lorsque vous vivez un moment difficile, à qui vous confiez-vous à l'internat ? (plusieurs réponses possibles)</u>	
<b>Items</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<i>A un(e) ami(e)</i>	42
<i>A un(e) AED (surveillant-e)</i>	10
<i>A l'infirmier/infirmière</i>	2
<i>Au CPE/ à la CPE</i>	1
<i>Personne</i>	5
<i>Mes parents</i>	2
<i>Copain</i>	1

<u>Les AED jouent-ils un rôle déterminant dans votre bien-être à l'internat ? Pourquoi ? Comment ?</u>		
<b>Oui : 31 (63,3 %)</b>	<b>Réponses nuancées : 8 (16,3 %)</b>	<b>Non : 10 (20,4 %)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Oui, ils sont aimables</li> <li>· oui pour être à l'écoute et se sentir bien</li> <li>· Oui car il y a une relation de confiance donc pas de problème</li> <li>· Oui car ils sont à l'écoute et gentil</li> <li>· Oui elles nous parle beaucoup</li> <li>· oui, ils sont présents au quotidien et peuvent aider en cas de besoin</li> <li>· Oui.</li> <li>· Oui, pour la bonne ambiance, avoir une oreille attentive et responsable, les activités, l'aide</li> <li>· Oui,</li> <li>· Ils jouent beaucoup dans la bonne ambiance de l'internat, surtout l'ambiance de l'etage</li> <li>· oui pour la bonne humeur</li> <li>· ils sont gentils donc on se sent bien</li> <li>· Pendant un conflit</li> <li>· oui, ils sont gentils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Oui quand on a une bonne relation avec l AED</li> <li>· Oui car elles sont bienveillantes et gentilles non car je ne les voit que très rarement</li> <li>· Vite fait</li> <li>· Oui ils sont importants mais defois c'est ils sont trop derrière les règles et ducoup je me sens trop un peu "oppressé"</li> <li>· Oui, si ils sont sympa bien sûre. Non. Si ils sont fermé avec les autres.</li> <li>· Si on a une bonne relation avec eux, c'est beaucoup plus agréable à vivre</li> <li>· Oui selon leur relations avec les internes</li> <li>· Oui car si on s'entend bien avec eux, on est content d'y être</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Pas spécialement</li> <li>· Non, je ne parlent pas spécialement avec</li> <li>· Non</li> <li>· Nan vraiment pas</li> <li>· Non</li> <li>· Nan</li> <li>· Non car je ne parle pas de mes problèmes</li> <li>· Pas trop</li> <li>· Pas spécialement, je les apprécie mais je ne leur demande pas d'aide ou quoi que ce soit</li> <li>· Pas vraiment.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· ils permettent d'avoir un cadre, on peut de diriger vers eux pour des renseignements, ils sont tous à l'écoute</li> <li>· Oui, pour moi ça me permet de voir/ parler d' autre choses que mes habitudes</li> <li>· ouais, elles sont bienveillantes</li> <li>· oui</li> <li>· ils sont à l'écoute et nous respecte en nous reconnaissant comme des personnes à par entière et non de simples élèves</li> <li>· Oui</li> <li>· Oui</li> <li>· Oui ! La majorité des AED sont compréhensibles et gentil tout en gardant un certain cadre.</li> <li>· ils nous accompagnent tout le long de notre scolarité</li> <li>· Oui car j'ai besoin d'un soutien mental</li> <li>· Oui, ils donnent une bonne ambiance.</li> <li>· Une discussion est possible et c'est sympa</li> <li>· Ils essayent de nous comprendre et d'être à l'écoute.</li> <li>· Oui en étant à l'écoute</li> <li>· Oui car ils ont un rôle d'adulte qui peut nous aider plus que nos camarades et ils inspirent confiance ce qui permet de se sentir en sécurité</li> <li>· oui. ils sont à notre écoute.</li> <li>· Elles sont de bonnes humeurs et me donne un ptit boost le matin</li> </ul>		
---	--	--

<u>Selon-vous, votre bien-être à l'internat est déterminé par :</u> (plusieurs réponses possibles)	
<i>La personnalisation de votre chambre</i>	32
<i>La présence d'une offre démocratique : Maison des lycéens, conseil de vie lycéenne</i>	25
<i>L'organisation des locaux</i>	31
<i>Les activités de prévention proposées (actions de prévention des violences, ...)</i>	15
<i>Les activités proposées dans votre temps libre</i>	24

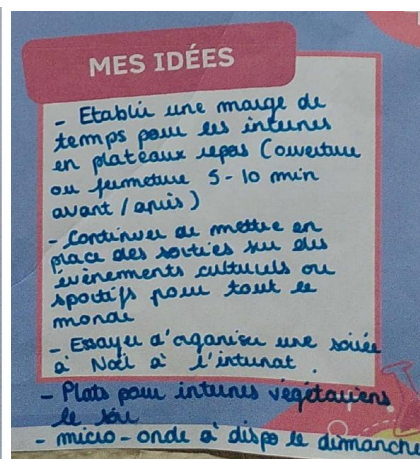
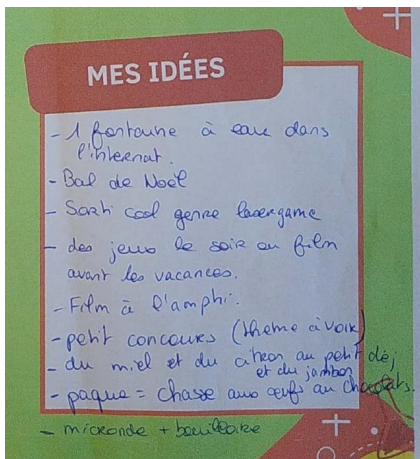
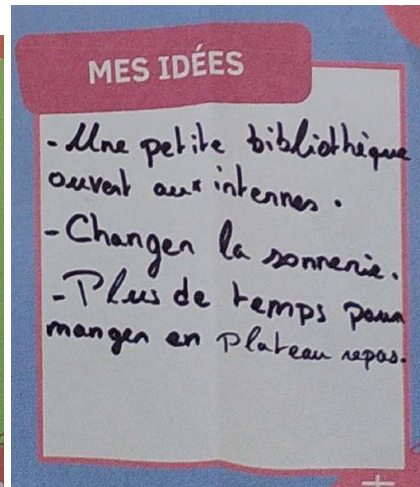
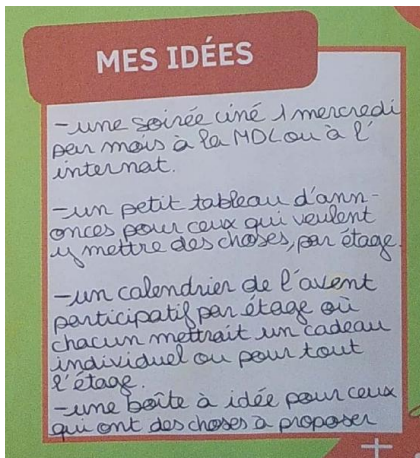
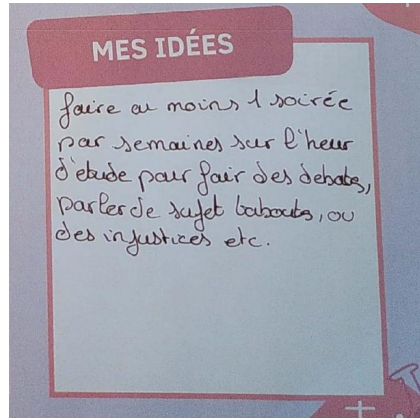
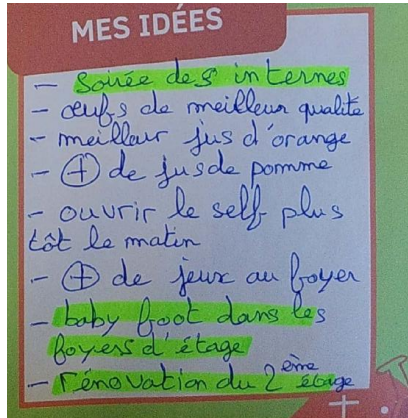
<i>Les relations avec les adultes de l'internat</i>	40
<i>Les relations avec vos pairs</i>	42
<i>L'offre nutritionnelle à la cantine</i>	29

<u>Considérez-vous que vous avez assez de temps libre ? Pourquoi ?</u>	
<b>Oui : 14 élèves (29,7 %)</b>	<b>Non : 35 élèves (70,3 %)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Oui mais on pourrait en avoir encore plus genre sortir le soir entre 18-18h30</li> <li>· Oui car horaires aménagés</li> <li>· Oui parce que on en a pas beaucoup mais la section sportive cest notre choix et on assume</li> <li>· oui car on a pas le temps de s'ennuyer</li> <li>· Oui même si je suis en section sportive j'arrive à m'organiser</li> <li>· oui, mais 2h serais mieux</li> <li>· Oui mais j'ai entraînement et je travaille si j'ai du temps libre</li> <li>· Oui, mon emploi du temps me le permet</li> <li>· Oui car des fois je m'ennuie</li> <li>· Oui, on finit tôt tous les jours.</li> <li>· oui, le mercredi nous avons l'après midi libre juste 15h l'internat c'est long l'ouverture l'hiver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Non pas assez de temps décompresser</li> <li>· Non, parfois pas le temps pour les devoirs</li> <li>· Non, entre les entraînements et les devoirs ont a peu de temps libre</li> <li>· Non, pas assez de temps à l'internat avant d'aller manger</li> <li>· Non, car on a peu de temps à l'internat avant d'aller manger puisqu'il n'ouvre qu'à 17h30. Et le mercredi, l'internat n'ouvre qu'à 15h</li> <li>· Peu de temps a l'internat avant d'aller manger et l'internat ouvre assez tard le mercredi apres midi</li> <li>· non car beaucoup de devoirs</li> <li>· Plus de temps pour rester dehors</li> <li>· Non, emploi du temps, devoirs et soirée trop chargée</li> <li>· Pas vraiment car l'internat ferme très tôt et ouvre tard.</li> <li>· Non, l'internat n'est pas assez ouvert (horaires trop restreintes)</li> <li>· Non je ne trouve pas avoir assez de temps libre pour moi, quand je ne fait pas sport je doit travailler mais apres cest le but du sport étude</li> <li>· Ouverture à 13/14h le mercredi</li> <li>· Non étant donné que ça fait 4ans que je suis la et que je suis en terminale j'aurais aimé avoir plus de temps pour moi autre que les cours et le sportif</li> <li>· bof parce que j'ai mon activité sportive</li> <li>· Non car on a seulement 30 min/jours</li> <li>· Non car je suis en sport étude</li> <li>· non car je suis en sport études et mon emploi du temps est très chargé et lord du temps libre je ne dois plus faire de bruit je ne peux donc pas faire ce que je souhaite</li> </ul>

<u>Quelles propositions auriez-vous pour améliorer votre bien-être à l'internat ?</u>	
<b>Améliorations spatiales (4)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· refaire l'étage 1 et 2 comme l'étage 3</li> <li>· peut être être maximum 3 par chambre</li> <li>· un autre foyer</li> <li>· pouvoir personnaliser l'internat</li> </ul>
<b>Améliorations temporelles (22)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Manger moins tôt le soir</li> <li>· Plus de temps libre</li> <li>· Plus active</li> <li>· Plus d'activité</li> <li>· Des activités ludiques le soir</li> <li>· Il faudrait être plus libre sur le temps ( douche, devoirs, etc...), accès moins restreint à l'internat,</li> <li>· organiser un peu plus d'événements</li> <li>· L'internat ouvre plus tôt et ferme plus tard .</li> <li>· ouvrir plus tôt l'internat et le fermer plus tard le matin</li> <li>· Extinctions des lumières à 22h15</li> <li>· Il faudrait ouvrir l'internat le mercredi car l'année dernière c'était mon seul temps pour me reposer et là on doit attendre 2h...</li> <li>· Plus de temps libre</li> <li>· dormir plus tard</li> <li>· Plus de temps libre</li> <li>· Le coucher plus tard</li> <li>· Ouvrir plus tôt le mercredi</li> <li>· Augmenter l'accès à l'internat</li> <li>· Ouverture de l'internat à 13h le mercredi</li> <li>· Plus d'activités</li> <li>· Une soirée avant chaque vacances</li> <li>· Même si ce n'est pas réalisable j'aurais trouvé plus agréable d'avoir l'heure d'étude entre 18h et 19h plutôt qu'entre 20h et 21h car je trouve ça trop tard et la concentration me manque donc et ça empêche de couper le lien avec les cours et de se reposer je trouve</li> <li>· Entre 18h et 18h45(repas) nous puissions circuler entre les étages de l'internat.</li> </ul>
<b>Améliorations matérielles (13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Un micro-onde</li> <li>· Repas végétariens,</li> <li>· L'eau de la douche soit chaude et est de la puissance.</li> <li>· Une meilleure offre nutritionnelle (des bons plats végétariens)</li> <li>· un baby foot</li> <li>· Le self</li> <li>· NOUS AUTORISER À AVOIR DES BOUILLOIRES, DES BOUILLOTES, DES MICRO-ONDES;</li> <li>· de (bons) repas végétariens,</li> <li>· Mieux manger</li> <li>· Un micro-onde au foyer + plus d'option pour les sans viande</li> <li>· un jacuzzi dans la chambre</li> <li>· une alimentation plus équilibrée au self</li> <li>· Plus de choix pour les végétariens à la cantine</li> </ul>

<b>Autre (4)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se faire respecter par les sportifs</li> <li>• Se faire respecter par les sportifs</li> <li>• Se faire respecter par les sportifs</li> <li>• DIRE à Mme Page d'arrêter d'entrée dans la chambre sans prévenir. C'est TRÈS gênant parfois</li> </ul>
------------------	--

### 3.3 Professions de foi des élèves candidates à l'élection de délégués de l'internat de l'année scolaire 2022-2023



## **Le bien-être à l'internat : étude de cas dans un internat accueillant des sportifs de haut niveau**

### **Résumé :**

Les politiques de santé à l'École ont considérablement évolué du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, dans le but de toujours mieux prendre en compte le bien-être des élèves. Cependant, lorsque les adolescents arrivent au collège, et ce jusqu'au lycée, ils traversent une période de développement susceptible de les exposer à un certain mal-être. L'internat, accueillant une partie de ces jeunes, se doit de proposer des conditions favorables à leur bien-être.

L'objectif de cette recherche est d'étudier un internat de lycée et de mettre en lumière les facteurs permettant le bien-être des adolescents. Par conséquent, nous avons répondu à la problématique suivante : *alors que l'internat vise l'épanouissement des élèves et que ceux-là mêmes sont susceptibles de traverser une période de souffrance, dans quelle mesure l'internat peut-il alors concevoir des conditions éducatives, psychologiques et sociales favorables au bien-être des internes ?*

Afin d'y répondre, nous avons mené une enquête quantitative auprès de 49 internes d'un lycée général, accueillant des élèves de sections sportives de haut niveau (63,3 % de la population interrogée). En outre, nous avons questionné en entretien semi-directif individuel 4 assistants d'éducation (AED) et 2 conseillères principales d'éducation (CPE) exerçant à l'internat de ce lycée.

Nos résultats sont les suivants :

- La vie en collectivité est pour certains élèves une source de mal-être, car elle restreint la prise en charge personnelle et l'adaptation des conditions de vie aux individualités. Des problématiques spécifiques aux élèves des sections sportives se manifestent, liées notamment au vivre-ensemble.
- Si à première vue, la majorité des élèves se sentent aussi bien, voire mieux, à l'internat que chez eux (pour 60 % des participants), la pyramide des besoins de Maslow nous permet de nuancer ce résultat.
- Pour 67,3 % des élèves, tout comme pour les CPE interrogées, les AED jouent un rôle déterminant dans le bien-être des internes. Cela est possible grâce à la relation éducative, le lien de confiance et l'écoute qu'ils développent.
- L'organisation structurelle (matérielle, spatiale et temporelle) de l'internat impacte le bien-être des adolescents. Elle est cependant limitée par les moyens à disposition.
- La formation des acteurs, la communication interpersonnelle ainsi que la place accordée à la parole des élèves sont des leviers essentiels pour favoriser l'épanouissement des internes.

Afin de pouvoir généraliser ces résultats, il serait nécessaire de mener une enquête à plus large échelle et dans différents types d'établissements.

**Mots-clés :** *Bien-être, Internat, Adolescents, Section sportive de haut niveau, Relation éducative*



## Well-being in boarding schools: a case study of a boarding school with top athletes

### **Abstract:**

School health policies have evolved considerably from the 19th century to the present day, with the aim of taking ever greater account of the well-being of pupils. However, when they reach secondary school, adolescents go through a period of development that may expose them to a certain degree of malaise. Since the boarding school takes in some of these young people, it must therefore offer conditions favorable to their well-being.

The objective of this research is to study a high school boarding school and to highlight the factors that enable the well-being of adolescents. Consequently, we answered the following question: *while the boarding school aims at the blossoming of the students and while these students are likely to go through a period of suffering, how can the boarding school conceive educational, psychological and social conditions favorable to the well-being of the boarders?*

In order to answer this question, we conducted a quantitative survey of 49 boarders at a general secondary school, which takes in students from high-level sports sections. In addition, we interviewed 4 educational assistants and 2 principal educational advisors working in the boarding school of this high school.

The results are as follows:

- For some students, living in a group is a source of discomfort because it restricts personal responsibility and adaptation to individuality. Problems specific to pupils in the sports sections arise, particularly in relation to living together.
- If at first sight, the majority of the pupils feel as well or better at the boarding school than at home (for 60% of the participants), Maslow's pyramid of needs allows us to qualify this result.
- For 80% of the students, as well as for the staff interviewed, the educational assistants play a decisive role in promoting the well-being of the boarders. This is possible thanks to the educational relationship, the bond of trust and the listening skills they develop.
- The structural organization (material, spatial and temporal) of the boarding school has an impact on the well-being of adolescents. However, it is limited by the means available.
- The training of the players, interpersonal communication and the place given to the pupils' words are essential levers for encouraging the development of boarders.

However, it would be necessary to conduct a survey on a larger scale and in different types of schools in order to generalize these results.

**Key words** : *Well-being, Boarding school, Teenagers, High level sport section, Educational relationship*