



HAL
open science

Analyse orientée par la psychanalyse des causes inconscientes provoquant un sentiment d'angoisse vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège : une étude de cas

Arnaud Faivre

► **To cite this version:**

Arnaud Faivre. Analyse orientée par la psychanalyse des causes inconscientes provoquant un sentiment d'angoisse vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège : une étude de cas. Education. 2024. dumas-04790627

HAL Id: dumas-04790627

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04790627v1>

Submitted on 19 Nov 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

présenté pour le

MASTER 1ère année

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

Mention 2d / 1^{er} degré, Parcours Professeur des écoles/ Professeur d'EPS

**Analyse orientée par la psychanalyse des causes inconscientes provoquant
un sentiment d'angoisse vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège :
une étude de cas.**

Mémoire présenté par :

FAIVRE Arnaud

Nom du directeur : Yves-Félix MONTAGNE

Maître de conférences

Numéro CNU : 70ème section

Année universitaire 2022-2023

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussigné-e FAIVRE Arnaud déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

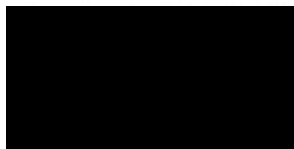
J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Besançon,

Le 15 mai 2024

FAIVRE Arnaud



Remerciements

Je tiens à remercier Asuna, le cas de mon mémoire qui a accepté de s'entretenir avec moi et de se livrer sur sa vie personnelle. Sans elle, ce mémoire n'aurait pu aboutir.

De plus, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Yves-Félix Montagne, pour sa disponibilité, ses conseils constructifs et bienveillants et également pour le partage de ses connaissances qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Sommaire

<i>I. Introduction</i>	6
<i>II. Implication</i>	8
II. 1. Implication structurelle	8
II. 2. Implication contextuelle	9
<i>III. Les présupposés</i>	10
III. 1. Quelques présupposés personnels et théoriques	10
III. 2. Quelques présupposés recueillis auprès de mon entourage	11
<i>IV. Le cadre théorique</i>	12
IV. 1. La psychanalyse	12
IV. 1. a. Définition de la psychanalyse.....	12
IV. 1. b. La place et le rôle de la psychanalyse dans cette recherche	12
IV. 1. c. L'inconscient, l'usage de la parole et le désir	12
IV. 1. d. La conception Freudienne de l'inconscient : le Ça, le Surmoi et le Moi	15
IV. 1. e. Lacan, L'Imaginaire, le Symbolisme et le Réel	16
IV. 2. Le concept de « vestiaire » (revue de littérature)	17
IV. 2. a. Définition en 4 temps	17
IV. 2. b Le concept central en sciences de l'éducation.....	17
IV. 2. c Le concept de vestiaire pour la psychanalyse.....	18
IV. 3. Les concepts psychanalytiques.....	19
IV. 3. a. L'inhibition.....	19
IV. 3. b. Le Symptôme	21
IV. 3. c. L'Angoisse	22
IV. 3. d. Le Traumatisme.....	23
IV. 3. e. L'Affect	24
IV. 3. f. La pulsion	25
<i>V. La question de recherche</i>	27
<i>VI. Le cadre méthodologique</i>	28
VI. 1. La clinique.....	28
VI. 2. Les préoccupations déontologiques et la logistique	28
VI. 3. L'entretien : recueil des données.....	30

VI. 4. L'interprétation et l'analyse du discours	33
VI. 5. L'implication du chercheur	34
VI. 6. La construction de cas	35
VII. <i>Le cas Asuna : « Je me débrouille pour ne pas changer de tenue »</i>	36
VII.1.a Présentation d'Asuna.	36
VII.2.a Construction du cas Asuna.....	36
VII.3.a Hypothèses interprétatives	43
Hypothèse 1 : Asuna n'aime pas les vestiaires car ils lui rappellent un traumatisme passé : « <i>En CE2, là vraiment c'était le pire endroit qu'on pouvait imaginer</i> »	44
Hypothèse 2 : Asuna n'aime pas être dans le vestiaire car elle ne veut pas voir qu'elle est une adolescente, or dans ce lieu ses camarades la voient comme une adolescente et renforce le regard parental : « <i>Ils (mes parents) disent Asuna tu es une adolescente tu dois te comporter correctement mais non je suis pas ado moi.</i> »	46
VIII. <i>Perspectives professionnelles en lien avec 3 compétences des enseignants</i>	49
VIII. 1. Définition des compétences.....	49
VIII. 2. Illustrations du lien de la compétence aux concepts mis en lumière	49
VIII. 3. Illustration du lien de la compétence à la méthodologie clinique.....	51
IX. <i>Implication d'après coup</i>	52
IX. 1. Vis-à-vis de « ma » découverte de la psychanalyse	52
IX. 2. Vis-à-vis de « ma » compréhension du concept central	52
X. <i>Conclusion</i>	54
XI. <i>Bibliographie</i>	56
XII. <i>Sitographie</i>	60
XIII. <i>Annexe</i>	62
XIII. 1.a. Entretien 1 - Mardi 17 octobre 2023.....	62
XIII. 1.b. Entretien 2 - Mardi 7 novembre 2023	68
XIII. 1.c. Entretien 3 - Mardi 28 novembre 2023.....	73

I. Introduction

Joining et Vors (2015) montrent que plus de 80% des élèves déclarent se sentir plutôt bien ou tout à fait bien quel que soit le lieu dans l'établissement (classe, EPS, vestiaires). Néanmoins, les résultats révèlent un sentiment de mal-être légèrement plus important lorsqu'il s'agit des vestiaires d'éducation physique et sportive (EPS dorénavant). En effet, 16,7 % des élèves affirment ne pas se sentir bien dans les vestiaires d'EPS alors qu'ils sont 11,2 % à ressentir cela dans l'ensemble du collège.

Le vestiaire est, selon le dictionnaire Robert, le « lieu où l'on revêt la tenue propre à une activité sportive ou professionnelle ». De ce fait, le vestiaire sportif est un lieu de passage obligé pour tous les élèves puisque « la pratique de l'éducation physique nécessite le port d'une tenue adaptée qui doit être revêtue avant la séance et enlevée à la fin » (B.O. n°32 du 9 septembre 2004, la circulaire n° 2004-138).

Néanmoins, le vestiaire est un lieu qui reste peu connu de l'enseignant puisqu'il laisse les élèves en autonomie, sans sa surveillance. Or, Astor (2010) a montré que les élèves se sentaient plus largement en insécurité dans les espaces scolaires qui échappaient à la surveillance des adultes. Le vestiaire semble alors faire partie de ces lieux.

Ainsi, je pense qu'il est primordial pour l'enseignant d'EPS de se rendre compte du fait que le vestiaire peut provoquer des émotions ou des affects chez un élève. En effet, si un élève ressent un sentiment de mal-être dans le vestiaire, c'est-à-dire une sensation de profond malaise sans qu'il puisse en identifier la cause, comment pourra-t-il être apte à se mettre en action lors de la leçon et se sentir épanoui au cours de sa scolarité ?

La mise en place d'une recherche clinique, depuis le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse, c'est-à-dire en donnant la parole à un élève, va me permettre de comprendre l'impact inconscient des vestiaires en EPS sur ce dernier puisque ce champ permet d'étudier des phénomènes psychiques qui échappent à la conscience. Cette méthode de recherche est une recherche explicative à visée exploratoire c'est-à-dire que « le chercheur doit se plonger dans les données, apprendre tout ce qu'il peut en adoptant les points de vue les plus variés et obtenir une information très générale plutôt que des données limitées en un point particulier » (Cossette, 2010). Autrement dit, cette méthode de recherche cherche à décrire un processus, un comportement, par « la compréhension et l'explication du phénomène » (Cossette, 2010) en profondeur, sans préalablement émettre des idées reçues mais en partant des paroles d'un sujet comme porte d'entrée à la compréhension de ce qu'il a. De cette manière, un enseignant aura une vision plus éclairée sur ce que peut provoquer le vestiaire sur un élève et pourra ainsi assurer la sécurité de tous.

Dès lors, l'objet de cette recherche, orientée par la psychanalyse, est d'analyser les causes inconscientes provoquant un mal-être vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège.

Pour cela, je présenterai tout d'abord mon implication, c'est-à-dire les raisons qui m'ont mené à choisir comme objet de recherche le vestiaire en EPS, avant de définir et de proposer une liste de présupposés pour éviter d'être trop influencé par les idées reçues sur ce thème. Je présenterai ensuite le cadre théorique de la psychanalyse. Ces développements m'amèneront à définir le terme central de ma recherche à savoir le vestiaire d'EPS ainsi que les concepts psychanalytiques qui s'y rattachent. Je poserai ensuite ma question de recherche. Enfin, j'exposerai le cadre méthodologique de l'entretien et de l'étude cas. Pour terminer, je proposerai des perspectives professionnelles que cette recherche permet ainsi que mon implication d'après coup avant de conclure.

II. Implication

Selon Soliveres (2001), « l'implication est le nœud des rapports de l'individu au monde dont il est issu et auquel il participe. Ceci englobe aussi la somme des fils qui l'attachent, conscients et inconscients, que les options passives et actives qui découlent de ses propres plis ». Pour le dire autrement, l'implication est le processus conscient ou inconscient qui pousse un être humain à mener une action, à mener une recherche sur le sujet du vestiaire en EPS dans mon cas. Cette action est loin d'être anodine. En effet, elle est liée aux expériences passées de l'être humain, à une relation affective à cet objet de recherche.

Le rôle de l'implication dans ce mémoire consiste à comprendre pourquoi j'ai décidé de mener une recherche sur l'impact du vestiaire sur un élève en EPS. Il s'agira donc, dans ce travail, de se questionner sur mon implication personnelle afin de répondre au questionnement suivant : « En quoi cet objet me concerne, en quoi j'y suis inclus ? ».

Je vais dans un premier temps parler de mon implication structurelle c'est-à-dire en quoi dans ma structure subjective d'être humain il y a une situation, une action, un fait qui m'a affecté, touché. Ceci fait donc référence à mes souvenirs, mon expérience. Puis, dans un second temps, je décrirai mon implication contextuelle c'est-à-dire la raison qui me pousse aujourd'hui à vouloir mener une recherche sur cet objet.

II. 1. Implication structurelle

En novembre 2021, j'ai effectué mon stage en tant que professeur d'EPS au collège Edgar Faure, à Valdahon, collège où j'ai passé mes classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Lorsque je suis rentré dans le vestiaire pour vérifier si tous les garçons étaient sortis, l'odeur du vestiaire n'avait pas changé 6 ans après mon départ. Cette odeur m'a instantanément provoqué la même sensation qu'il y a 6 ans, mais à une échelle plus faible, c'est-à-dire une boule au ventre, une crispation, un stress. La peur de l'échec en EPS, de montrer ses faiblesses à toute la classe, cette volonté de gagner et de paraître le plus fort à chaque situation. Le vestiaire était donc pour moi un lieu de doutes, lieu dans lequel « les choses sérieuses commençaient » puisque quelques minutes plus tard je devais être performant. J'ai retrouvé cette pression dans ce lieu lorsque j'ai intégré le club de football du CA Pontarlier qui évoluait en Régionale 1. Conscient que mes capacités étaient plus faibles que mes coéquipiers, la pression et le stress étaient à leurs maximums. Le vestiaire est donc le lieu qui symbolisait un danger imminent, un endroit où je me mettais dans ma bulle, où je rangeais mes chaussures d'une telle manière, par superstition et donc par peur que la moindre petite erreur me fasse échouer dans mes actions sportives. Le vestiaire est donc pour moi un endroit plein de crispations et après avoir franchi la porte de sortie, je ne pouvais plus me cacher mais je devais me mettre en action devant tout le monde.

II. 2. Implication contextuelle

Etant donné que je souhaite devenir enseignant d'EPS, il me semble primordial de comprendre les effets inconscients du vestiaire sur les élèves puisque chaque élève peut vivre ce passage de différentes façons. En effet, lors de mon stage au collège Edgar Faure, j'ai remarqué qu'une élève passait dans le vestiaire très rapidement, et quelques fois elle n'y allait même pas. Ainsi, ces souvenirs m'ont naturellement poussé à vouloir mener des recherches sur cet endroit.

De plus, le vestiaire est un lieu où les élèves se retrouvent entre eux, sans professeur. Ce dernier a donc peu de moyens pour savoir ce qui s'y passe réellement, si un élève est stressé, angoissé, chahuté, enjoué... D'autant plus que je pense que le passage dans le vestiaire a des conséquences sur la suite de la leçon. En effet, un passage sans contraintes, où l'élève est heureux d'y être, engendrera un bon climat de classe et donc un engagement dans la pratique. En revanche, si l'élève est stressé, angoissé, ce dernier peut refuser la mise en action en EPS, avoir des difficultés dans la tâche, ou encore refuser de se rendre en cours d'éducation physique et sportive.

III. Les présupposés

Le postulat de la psychanalyse consiste à présupposer une cause, voire une série de causes non consciente et ancienne à tout phénomène donné de la vie psychique ou de la vie quotidienne. Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est un présupposé, avant d'en expliquer son importance dans une recherche en psychanalyse clinique et d'en donner une liste d'exemples.

Un présupposé est selon le dictionnaire du Larousse, « ce qui est supposé vrai, préalablement à une action, une démonstration ». Autrement dit, préalablement à l'entretien avec le sujet, il convient de définir une liste de croyances d'idées reçues concernant mon objet de recherche. Cette liste énumère des références culturelles, des réponses toutes faites et est établie en questionnant des membres de la famille, des amis, des enseignants... Enumérer une liste de présupposés permet d'éviter de tomber dans des idées reçues qui provoquent le scientisme, c'est-à-dire de trouver ce que l'on cherche et donc de faire ce qu'il faut, de penser dans une seule direction, pour valider les intuitions que l'on avait en amont de la recherche. Fort du fait que « le savoir est du côté du sujet » (Savournin, 2014), et non du côté du chercheur, il s'agit donc de mettre à plat et à découvert les attendus et les croyances du chercheur. Pour l'exprimer autrement, le chercheur n'est pas dans une logique confirmatoire puisqu'il doit s'adapter, comprendre et partir de la parole du sujet. Il se situe donc dans une recherche exploratoire.

III. 1. Quelques présupposés personnels et théoriques

L'objet de cette recherche est de comprendre les causes inconscientes provoquant un mal-être vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège.

- En lien avec le cours d'éducation physique et sportive.

Personnellement, je sais que le vestiaire peut être un lieu de stress puisque je me devais d'être performant une fois sur le terrain. Dans ce cas, l'entrée dans le vestiaire est donc une sorte d'alarme, de compte à rebours.

Je peux également penser qu'un élève peut être stressé, inquiet, car il ne sait pas de quels exercices la leçon d'éducation physique et sportive sera composée.

- En lien avec ses autres camarades

Un élève peut apprécier le fait d'être avec ses copains dans le vestiaire puisqu'il se retrouve sans l'emprise du professeur. En revanche, puisque qu'il sait que ce moment sera trop court et qu'il ne veut pas y mettre fin, l'élève ne préférera pas le vivre.

Joing et Vors (2015) ont révélé que « 14,5 % des élèves affirment qu'il y a beaucoup, voire énormément de violence dans les couloirs du collège ; ils sont 11,7 % à partager cet avis pour les vestiaires d'EPS ». De ce fait, certains élèves ne souhaitent pas entrer dans le vestiaire car ils ont peur d'être victimes de violences ou de bousculades.

De plus, le vestiaire peut provoquer un mal-être chez un élève car la place qui lui est attribuée au sein du vestiaire témoigne d'une hiérarchie clairement établie entre les élèves.

- En lien avec son passé

Le vestiaire peut être le lieu qui rappelle un traumatisme qu'un élève a vécu durant l'enfance. Par exemple, un élève ne souhaite pas se déshabiller à côté de ses camarades si, par le passé, ce dernier a surpris quelqu'un qui le regardait se déshabiller. Il y a donc un effet de traumatisme fort et ce n'est pas le vestiaire qui inquiète l'élève mais le fait de se déshabiller à côté de ses camarades. Certains élèves sont donc peu favorables à l'idée de rentrer dans le vestiaire d'autant plus que 16,4 % des élèves affirment que des personnes entrent dans les vestiaires pour les regarder. (Joing et Vors, 2015)

La parole du professeur peut également avoir un effet de traumatisme. En effet, lorsque l'enseignant dit à ses élèves « allez maintenant il faut aller se changer, il faut vous déshabiller ». Cette phrase pourrait renvoyer à un traumatisme enfantin où le père (ou la mère) demande à l'enfant de se déshabiller. De cette manière, le vestiaire est un lieu qui symbolise un traumatisme vécu durant l'enfance. Ceci est d'autant plus envisageable que 6,9% des élèves déclarent avoir vu des tentatives de caresses et de baisers forcés dans le vestiaire dans la part de leurs camarades. (Joing et Vors, 2015)

- En lien avec l'enseignant

Le vestiaire est un lieu peu perméable à l'adulte. De ce fait, ce lieu peut être craint par les élèves puisque l'enseignant n'est pas présent pour incarner la loi. Ceci rejoint les travaux d'Astor (2010) qui a ainsi montré que les élèves se sentaient plus largement en insécurité dans les espaces scolaires qui échappaient à la surveillance des adultes.

III. 2. Quelques présupposés recueillis auprès de mon entourage

- En lien avec ses autres camarades

Un élève peut aussi avoir peur de rentrer dans le vestiaire car des élèves se sont moqués de lui, de son corps et il ne souhaite pas revivre ce moment. Le vestiaire provoque donc une angoisse car il rappellerait aussi ce qui s'est déroulé dans le passé et l'élève ne souhaite pas le revivre. Ce présupposé est probable puisque « 23,5 % des élèves interrogés déclarent avoir vécu des moqueries liées à leur physique dans les vestiaires d'EPS » (Vors et Joing, 2015).

Toujours en ce qui concerne ses camarades, on peut penser qu'un élève ne veuille pas rentrer dans le vestiaire car il ressent une attirance avec les élèves de même sexe. L'élève se sent donc gêné, il se refuse de penser cela et de ressentir une sensation qui est « trop » agréable, une satisfaction trop forte puisque cette satisfaction est contraire à son MOI et à son SURMOI. De ce fait, puisque l'élève se défend d'avoir une tendance homosexuelle, ce dernier va avoir une angoisse du vestiaire.

IV. Le cadre théorique

IV. 1. La psychanalyse

IV. 1. a. Définition de la psychanalyse

Selon Freud, (1900) la psychanalyse est le nom d'une méthode d'investigation de la vie psychique qui permet d'« explorer » l'inconscient (cf définition ci-dessous), c'est-à-dire d'étudier des phénomènes psychiques qui échappent à la conscience et qui perturbe la vie quotidienne d'un être humain. En effet, selon la psychanalyse, une idée qui se présente à l'esprit ou un acte ont un antécédent, un sens, une cause « non sue » que l'exploration de l'inconscient permet de mettre au jour. Ainsi, le but de la psychanalyse est d'analyser l'inconscient d'un patient pour pouvoir expliquer ses faits et gestes dans un contexte précis ou non. Pour cela, la psychanalyse analyse le psychisme de l'être humain à l'aide de la parole et utilise un corpus de connaissances issues de cette investigation qui permet de comprendre son psychisme, c'est-à-dire de comprendre la structure mentale de l'être humain.

IV. 1. b. La place et le rôle de la psychanalyse dans cette recherche

La psychanalyse permet donc de mettre à jour les processus inconscients d'un être humain pour lui permettre ainsi de comprendre ses actes. Dès lors, la psychanalyse pourra donc me permettre de comprendre les causes inconscientes qui rendent difficile le passage au vestiaire d'un élève.

En effet, selon Blanchard-Laville (2005) « toute situation évoque des prototypes vécus durant l'enfance. Les émotions liées à ces situations anciennes viennent colorer la situation présente à des degrés divers ». Ceci veut donc dire que, dans le psychisme, le passé n'est pas passé. Ainsi, le fait qu'un élève craigne ou refuse de se rendre au vestiaire où il passe un moment de stress et d'angoisse pourrait s'expliquer en comprenant la réalité passée de l'élève par l'analyse d'une part de son inconscient.

IV. 1. c. L'inconscient, l'usage de la parole et le désir

L'inconscient

L'inconscient désigne des pensées et des actions réalisées par l'Homme sans s'en rendre compte. L'objectif de la psychanalyse est de comprendre ces phénomènes inconscients puisqu'ils permettent d'expliquer des choses mystérieuses, en donnant du sens à tous nos phénomènes psychiques. En effet, si l'on en croit l'hypothèse de Freud : une pensée, un rêve, un acte manqué, un lapsus et même une action ne surviennent jamais par hasard. Selon la psychanalyse, tout ce que dit le locuteur a du sens, des liens avec l'objet, même les propos apparemment très éloignés de la consigne. En effet, « derrière les éléments les plus insignifiants en apparence, se dissimulent souvent les pensées inconscientes les plus importantes

» (Laplanche et Pontalis, 1967). Dès lors, je peux reprendre les propos de Freud (1916) qui énonce que le Moi, partie de la personnalité assurant les fonctions conscientes, « n'est pas maître en sa propre maison ». En d'autres termes, Freud affirme qu'une grande partie de ce qui se passe dans le psychisme d'un être humain lui échappe complètement, car ce dernier n'a aucun contrôle sur son inconscient. La seule chose que l'être humain peut faire, c'est tenter de comprendre ses conflits internes grâce au champ de la psychanalyse. En effet, Freud (1914) ajoute qu'« en tant que psychanalyste, il me faut m'intéresser davantage aux processus affectifs qu'aux processus intellectuels, davantage à la vie psychique inconsciente qu'à la vie consciente ».

La prise en compte de l'inconscient va avoir un rôle primordial au sein de ma recherche. En effet, le vestiaire peut provoquer des interactions, des conduites et des discours qui mettent en jeu des processus inconscients, dont les causes ne sont pas lisibles, ni pour l'élève, ni pour l'enseignant et le chercheur. Dès lors, il s'agira donc de comprendre ces mécanismes inconscients qui agissent sur le sujet afin de mettre des mots sur son mal-être au sein du vestiaire. Pour cela, je vais utiliser la parole de mon élève « cas ».

L'usage de la parole

Selon Lacan (1966), « qu'elle se veuille agent de guérison, de formation, ou de sondage, la psychanalyse n'a qu'un médium : la parole du patient ». Je comprends donc que la parole est au cœur de la psychanalyse et des entretiens cliniques. En effet selon Montagne (2020), la parole « désigne l'usage personnel qu'un sujet fait des mots de la langue pour émettre une idée, exprimer un ressenti, questionner ou répondre à un autre humain ». Autrement dit, la parole correspond à une façon de s'exprimer personnelle et unique, propre à chaque être humain. Or, le sujet n'est pas maître de ses mots puisque des phénomènes inconscients sont à l'origine du choix des mots dans la langue. Les lapsus le prouvent, puisque ce sont des mots que l'être humain dit alors que ce dernier n'en avait pas l'intention. Lacan (1973) a nommé « *Lalangue* » le fait que toute parole comprend une part de mots non choisis révélatrice de l'inconscient de celui qui parle. C'est en cela que la parole est donc primordiale dans cette recherche, puisque c'est en écoutant et en interprétant la parole du sujet que je pourrais comprendre ce qui se joue en lui quand il est dans les vestiaires.

Ajouter que, selon Arrivé (2003) « le choix d'une énonciation dans le système grammatical baigne en grande partie dans l'inconscient ». L'énonciation est selon Jakobson (1976) « un processus de construction du sens au-delà d'un énoncé ». L'énonciation se distingue donc de l'énoncé qui correspond à ce qui est dit quand un sujet parle. Il est donc délicat de comprendre les paroles d'un être humain lors d'un entretien clinique puisqu'une parole peut provoquer un écart entre ce qu'elle veut dire et ce qu'elle dit ou entre ce qu'elle pense dire et ce qui est entendu.

Le repérage et la compréhension des paroles inconscientes du sujet permettent au chercheur de comprendre ce qui pousse l'être humain à raisonner et à agir d'une telle façon. Dès lors, dans mon

mémoire, il s'agira de laisser la parole au sujet au cours des entretiens et de comprendre, d'analyser la signification et les causes de ses paroles dans le but d'identifier les causes et l'impact subjectif du vestiaire sur lui.

Le désir

L'énonciation de l'être humain représente une part de son désir. Selon Le Robert, désir, du « verbe latin *désiderare* signifie cesser de contempler l'étoile (*siderus*), constater son absence avec une forte idée de regret ». En d'autres mots, le désir implique donc un manque, un souhait, une attente qui doit être satisfaite. En effet, Freud (1900) a précisé que le désir est « toute forme de mouvement en direction d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait ». Le désir est donc ce qui pousse un être humain à rechercher une satisfaction qui peut aller au-delà du besoin et à retrouver l'expérience de la première satisfaction. En effet, selon Didelet (2014), « l'image mnésique d'une perception s'associera avec la trace mnésique de l'excitation endogène générée par le besoin. Aussitôt que ce besoin réapparaîtra, se produira une motion pulsionnelle cherchant à réinvestir l'image mnésique, c'est-à-dire à rechercher les conditions de la première expérience de satisfaction. Cette motion pulsionnelle est le désir, il se distingue du besoin. » Autrement dit, le désir est en quelque sorte ce qui pousse l'être humain à retrouver le souvenir d'une satisfaction infantile inconsciente. De plus, selon Lacan (1957-1958), le désir est tout ce qui pousse et tire un être humain vers des retrouvailles avec « quelque chose depuis toujours et à jamais perdu ». Il est donc nécessaire de différencier le désir du besoin et de la demande, comme le fait Lacan. En effet, le besoin est associé à la survie de par ses besoins vitaux (manger, boire, dormir...). En revanche, le désir a pour seul et unique but le plaisir. Il est donc possible pour un être humain de se passer d'un désir mais pas d'un besoin qui nécessite un objet réel pour être assouvi. De plus, Freud a montré que certaines conduites de l'être humain peuvent aller à l'encontre du plaisir. Dès lors, le désir peut conduire le sujet à une satisfaction douloureuse, nommée jouissance. La jouissance peut se définir comme « une satisfaction de l'ordre de l'impossible, du désagréable qui se répète et dont on se plaint sans pouvoir rien en dire, mais qui pourtant tente de combler quelques choses en nous » (Montagne, Labridy in Haye, 2011).

Pour exprimer son désir, l'être humain a recours à la demande. En effet, le désir se situe entre le besoin et la demande, le besoin est conscient ainsi que la demande, mais le désir est inconscient. Selon le Larousse, la demande peut être définie comme une « action de faire savoir que l'on désire obtenir quelque chose ». Le désir est impérieux et irréductible à la demande, il cherchera de toutes ses forces à s'imposer, il exigera d'être reconnu, il s'imposera à l'autre, et à l'Autre.

Dans le cadre de ce travail, il s'agira donc de comprendre comment le désir d'un sujet peut déterminer son comportement vis-à-vis d'un vestiaire. Dès lors, on pourrait penser qu'il est possible qu'un élève désire toucher le corps de ses camarades dans le vestiaire mais qu'il se refuse de vivre et de réaliser cette action. Ainsi, ne serait-ce pas parce qu'un élève serait tiraillé entre son désir inconscient et les conséquences de ses actes qu'il hésiterait à entrer dans un vestiaire ?

IV. 1. d. La conception Freudienne de l'inconscient : le Ça, le Surmoi et le Moi

Au début du XX^e siècle, Freud (1923) démontre que sa première conception du psychisme (l'inconscient, le préconscient et le conscient) ne suffit plus pour rendre compte du fonctionnement de l'être humain, et qu'il s'agit de l'élargir. Il introduit alors la deuxième topique. Une topique est, selon Le Robert, une « forme de représentation du fonctionnement de l'appareil psychique, différencié en systèmes organisés les uns par rapport aux autres ». Pour Freud, le fonctionnement psychique met en jeu trois instances, le Moi, le Ça et le Surmoi.

Le « Ça » représente la partie du psychisme de l'homme qui désigne ses pulsions (cf définition ci-dessous). Il y a une partie de moi-même qui me pousse à faire tout ce que j'ai envie de faire. « Pour le Ça, la société n'existe pas, le réel non plus d'ailleurs » (Magis, 1980), ce dernier ne connaît ni normes, ni réalité et se retrouve en conflit permanent avec le Surmoi et le Moi.

Le « Surmoi » est l'instance psychique où sont intériorisés les injonctions et les interdits de la société issus des exigences parentales, sociétales et culturelles. Ces interdits qui se posent « dans la petite enfance survivent à cette période et s'intériorisent » (Magis, 1980). Explicité autrement, le Surmoi est l'instance psychique, le plus souvent inconsciente, responsable de l'intériorisation des règles et du rapport à la loi.

Le « Moi » désigne la partie de la personnalité assurant les fonctions conscientes et qui gère les deux opposés du « Ça » et du « Surmoi ». En effet le « Moi » « a un rôle d'arbitre, de conciliateur, d'équilibreur du conflit psychique fondamental entre le Ça et le Surmoi » (Magis, 1980), c'est-à-dire entre les pulsions instinctives de l'homme et les règles de la société. Autrement dit, le « Moi » est ce qui renvoie à la connaissance et à la rationalité.

Comment ces trois instances psychiques se développent-elles chez l'être humain ? Au commencement de la vie, il n'y a qu'un « Ça ». L'enfant exprime sa faim, sa douleur, sa soif et formule ses besoins à travers des cris, des pleurs... Assez vite, à la satisfaction des besoins, s'associe celle du plaisir. Il ne pleure plus seulement pour manger mais aussi pour que l'on s'occupe de lui ; c'est la naissance des désirs. Puis dès la première frustration, le « Moi » va commencer à se constituer. De cette frustration, va naître des désirs insatisfaits. Le bébé va donc faire l'expérience de l'absence qui consiste à ne pas répondre immédiatement à ses signaux. Cependant, ces expériences répétées d'absence et de frustration permettent au « Moi » de s'élaborer. La construction du « Moi » est donc progressive, elle a lieu durant l'enfance et plus particulièrement durant la petite enfance. La mise en place du « Surmoi » est plus tardive (entre 3 et 5 ans). Selon Freud, le « Surmoi » est l'héritier du complexe d'Œdipe. A cet âge, l'enfant prend conscience des formes d'interdit qu'il existe et s'aperçoit qu'il ne possède pas la « toute-puissance ».

Cette connaissance des différentes instances permet d'expliquer en partie les comportements d'un sujet. Dès lors, en ce qui concerne mon objet de mémoire, le « Ça » correspondrait à ce qui pousse un élève à vouloir éviter le vestiaire ou de ce qui provoque une difficulté, une crainte à y entrer ou à s'y trouver. Ceci ne pourrait-il pas s'expliquer par le fait que le vestiaire produit une pulsion chez un élève puisque ce dernier symbolise une angoisse, un traumatisme vécu dans son passé ? En ce qui concerne le Surmoi, ne peut-on pas penser que l'obligation de changer de tenue dans le vestiaire serait une des causes du mal-être dans ce lieu ? En effet, les règles que le Surmoi impose à l'être humain peuvent obliger l'élève à se conformer. Un élève ne pourrait donc pas s'exprimer librement et le vestiaire produirait un mal être chez lui. Enfin, si un élève a subi des moqueries dans le vestiaire les semaines précédentes, le Moi ne permet-il pas de provoquer une angoisse « consciente » puisque cet événement risque d'apparaître de nouveau ?

IV. 1. e. Lacan, L'Imaginaire, le Symbolisme et le Réel

Lacan (1975) se démarque de Freud en redéfinissant l'être humain comme un Sujet divisé en trois registres psychiques noués entre eux à la manière d'un nœud borroméen (nouage dans lequel si un des anneaux se rompt l'ensemble se défait) : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire. Le « Réel » représente une chose inatteignable pour l'être humain. En effet, Lacan compare l'être humain à un anneau d'or où le vide est constitutif de l'anneau. Ceci veut dire que l'être humain est constitué d'une « partie vide », une partie qu'il ne peut ni représenter par des images, ni formuler par des mots. Le Symbolique réunit tout ce qui dans le psychisme permet à l'être humain de se représenter le monde par des mots. L'Imaginaire représente ce qui dans le psychisme renvoie aux images, représentations, permettant de se représenter le monde. Puisque ces 3 instances psychiques sont indissociables les unes des autres, le sujet va être divisé entre ce qu'il dit, ce qu'il se représente et ce qu'il éprouve.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, ne peut-on pas penser que la crainte d'un élève vis-à-vis des vestiaires concernant l'image qu'il pense renvoyer de son corps ou que lui renvoient les autres ne pourrait pas perturber quelque chose du registre Imaginaire ? Plus encore, si le vestiaire est un lieu qui rappelle un traumatisme à l'élève, ce dernier peut provoquer un affect et l'élève ne pourra donc pas exprimer avec ses mots la situation dans laquelle il se trouve, le Symbolique est donc impacté. De ce fait, si l'Imaginaire et le Symbolique sont affectés, l'élève va se retrouver dans une situation qu'il ne peut ni représenter par des images, ni formuler par des mots et qui aurait un effet de Réel en lui.

Pour répondre à ces questions, il sera nécessaire d'analyser la parole du sujet en convoquant les différentes instances psychiques, le Moi, le Ça, le Surmoi, le Réel, l'Imaginaire et le Symbolique.

IV. 2. Le concept de « vestiaire » (revue de littérature)

IV. 2. a. Définition en 4 temps

Le vestiaire se traduit en latin par le terme « *vestiarium* » où l'on retrouve le dérivé de « *vesti* », avec le suffixe « *aire* ». *Vesti* est le participe passé substantivé de « *vestir* » qui signifie « *vêtir* ». Le vestiaire est donc un lieu où les êtres humains s'habillent, se vêtissent d'une « tenue propre à une activité sportive ou professionnelle » (Robert). Pour l'exprimer autrement, le vestiaire est un lieu où les êtres humains se préparent et s'adaptent à la pratique d'une activité. Ce changement de tenue oblige également les êtres humains à se déshabiller au sein du vestiaire, au sein duquel ils sont mis à nu. En ce qui concerne ma recherche, le vestiaire est donc le lieu où les élèves se rendent pour se préparer ; c'est-à-dire qu'ils se déshabillent et s'habillent en tenue adaptée pour pratiquer des activités physiques et sportives. Or, ne pourrait-on pas penser que la mise à nu du corps des élèves dérange et peut provoquer un mal-être chez certains élèves ?

De plus, le suffixe « *aire* » vient du latin « *neuter* » qui signifie « neutre ». Dès lors, le vestiaire peut se définir comme étant un lieu où l'être humain se vêtit et dans lequel ces êtres restent neutres, c'est à dire qu'il n'y a pas d'interactions ou de conflits entre ces derniers.

IV. 2. b Le concept central en sciences de l'éducation

On peut également donner une définition du vestiaire en prenant un regard axé sur les sciences de l'éducation. Vors et Joing (2015) décrivent les vestiaires d'EPS comme un lieu peu perméable à l'adulte. Garçons et filles, d'une ou plusieurs classes sont alors séparés et réunis dans un lieu spécifique que sont les vestiaires. Le vestiaire apparaît comme un territoire à part, un territoire au sens où il est le produit d'une construction et d'une appropriation par les acteurs, d'un système socio-spatial symbolique et contextualisé. Autrement dit, je peux définir le vestiaire comme un lieu à part puisque les élèves construisent eux-mêmes les règles de cet espace. Dès lors, ces règles sont peu institutionnalisées et en perpétuelle négociation. De plus, ce système socio-spatial peut se caractériser par un potentiel de victimation lié à une présence sporadique de l'adulte et une relation exacerbée au corps.

D'un point de vue philosophique, le vestiaire peut être caractérisé d'hétérotopie foucauldienne. Foucault (1967) propose le terme d'hétérotopie pour réfléchir à des espaces différents qu'ils soient initiatiques, transgressifs ou stimulants, qu'ils revêtent un caractère collectif ou individuel. De plus, il ajoute que c'est un lieu qui reste toujours de passage. Dès lors, on peut comprendre que l'activité des élèves dans le vestiaire, du fait de la mise en place de leurs propres règles, peut avoir un impact sur chaque élève plus ou moins direct et provoquer des stimulations positives ou négatives c'est-à-dire qui augmentent l'activité physique ou psychique, les fonctions organiques ou au contraire l'inhibent. De plus le terme collectif renvoie au fait que le vestiaire est un lieu qui accueille plusieurs élèves, parfois de classes différentes. De ce fait, ce lieu impose une promiscuité qui provoque des interactions entre

corps excités, fatigués ou dénudés. Je peux noter que Foucault évoque le vestiaire comme un lieu de passage. Or, faut-il entendre ce mot dans le sens où les élèves y passent peu de temps ou dans lequel les élèves ne sont « pas sages » ? De ce fait, si les élèves ne sont pas sages dans le vestiaire, cela me fait comprendre un peu plus l'impact du vestiaire sur certains d'entre eux.

IV. 2. c Le concept de vestiaire pour la psychanalyse

Il est également possible de donner une définition du vestiaire d'un point de vue psychanalytique. En effet, selon Kaës (1993), il existe un espace trans subjectif, celui des groupes, qu'il décrit comme « des formes et des processus psychiques qui sont sollicités et créés dans les états de foule ou de masse, mais aussi dans les organisations institutionnelles ». Ces formations psychiques constituant l'espace trans subjectif sont comprises comme « des liens de communauté, d'appartenance, d'interprétation, de représentation, de croyance, de certitude » qui se transmettent à travers les sujets. De ce fait, le vestiaire correspondrait à cet espace car la venue des élèves dans ce lieu peut provoquer un état de foule permettant la mise en place d'interactions entre les élèves. De plus, pour Puget (1989), chaque espace psychique requiert un certain renoncement de la part du sujet afin de se développer sur le plan individuel tout en nourrissant des liens d'appartenance. En ce qui concerne l'espace trans subjectif, il y a un renoncement à des aspects singuliers du Moi « qui ne coïncideraient pas avec la requête du contexte social ». Cette idée du renoncement est intéressante puisque le vestiaire pourrait être compris comme un endroit où les élèves refusent de se changer et donc d'y rentrer.

Le vestiaire est un lieu où les élèves se changent mais ne peut-on pas penser que c'est un lieu où les élèves ne veulent pas se changer physiquement et personnellement car c'est un lieu qui les forcerait à se transformer ? Or, de quel changement s'agit-il ?

Enfin, puisque le vestiaire est un lieu peu perméable à l'adulte, l'enseignant n'est plus présent pour y assurer le respect des règles et les élèves peuvent donc être pris de pulsions. En effet, Freud (1913) suppose que l'origine de l'humanité est née d'un groupement humain sous l'autorité d'un père tout-puissant qui possède à lui seul l'accès aux femmes. Dès lors, Freud présuppose alors que les fils du père, jaloux de ne pouvoir posséder les femmes, se rebellent et tuent le père pour le manger en un repas totémique. Néanmoins, à la suite de cela, les fils seraient pris de remords et par peur des représailles, érigent un totem à l'image de leur père. Ce totem incarne la loi que le père représentait de son vivant. L'objectif étant d'éviter que les frères tuent de nouveau. Dès lors on peut penser que les élèves, sans professeur représentant la loi et sans « totem » incarnant le professeur, ne peuvent pas se rendre dans le vestiaire sans être pris de pulsions.

IV. 3. Les concepts psychanalytiques

Selon Smirnoff (1992) « la psychanalyse repose sur des concepts qui, issus d'une réflexion sur l'expérience clinique, forment un ensemble de propositions et définissent la spécificité et le champ de la psychanalyse ». Ainsi, dans le but de répondre à mon objet de recherche, je vais présenter et définir différents concepts psychanalytiques sur lesquels je pourrai m'appuyer pour mieux comprendre le lien entre un élève et le vestiaire, à savoir l'inhibition, le symptôme, l'angoisse, le traumatisme, l'affect et la pulsion.

IV. 3. a. L'inhibition

Selon Freud (1926), « l'inhibition est l'expression d'une limitation fonctionnelle du moi ». Ce dernier précise que l'« inhibition est un renoncement à une fonction parce que dans l'exercice de celle-ci, de l'angoisse s'est développée ». En d'autres termes, l'inhibition permet de "bloquer" le fonctionnement du Moi, c'est-à-dire que la partie consciente de l'être humain renonce à ses fonctions dans le but d'empêcher l'arrivée d'une situation angoissante. Freud distingue deux types d'inhibition : l'inhibition spécialisée et l'inhibition générale. L'inhibition spécialisée concerne les organes qui sont impliqués dans des activités fortement érotisées. Par exemple, « lorsque l'écriture, qui consiste à faire couler d'un tube du liquide sur un morceau de papier blanc, a pris la signification symbolique du coït, alors l'écriture est délaissée, parce que c'est comme si on exécutait l'action sexuelle interdite. Le Moi renonce à ses fonctions qui lui incombent pour ne pas avoir à procéder à un nouveau refoulement, pour esquiver un conflit avec le Ça. » (Quinodoz, 2004). En ce qui concerne les inhibitions générales, Freud détermine trois fonctions humaines sujettes à l'inhibition : l'activité sexuelle, alimentaire et locomotrice.

Ce concept d'inhibition est intéressant dans le cadre de ma recherche puisqu'il permet de comprendre le psychisme des êtres humains peut inhiber inconsciemment le fonctionnement du Moi pour éviter une action angoissante qui peut être liée à une situation traumatique vécue dans le passé. Je peux illustrer ce propos en prenant comme exemple l'histoire de Hans telle que proposée par Freud (1909). Ce petit garçon refuse d'aller dans la rue parce qu'il est angoissé à l'idée de se faire mordre par un cheval. La raison de sa crainte est la suivante : Hans veut se rapprocher de sa mère mais il doit tuer son père. Cependant, il redoute sa vengeance et s'installe chez lui un état d'angoisse devant son père, une angoisse de castration. L'angoisse de castration se concrétise par une expression déformée : être mordu par le cheval au lieu d'être castré par le père. Dès lors, afin d'éviter la production de cette angoisse, lorsque Hans souhaitera sortir dans la rue, ce dernier développera un phénomène d'inhibition à savoir l'incapacité d'y aller. Pour cela, Hans impose donc à son Moi une restriction pour ne pas éveiller le symptôme d'angoisse. Dès lors, l'inhibition peut être comprise comme une tentative du Sujet pour différer un choix, pour éviter l'angoisse.

En ce qui concerne mon mémoire, je peux penser que le vestiaire peut être un passage inhibant. En effet, ce vestiaire peut être un lieu jugé dangereux et angoissant pour un élève qui aurait vécu quelque chose dans son passé, et que le vestiaire représenterait, comme le cheval représente le père. Dès lors, pour ne pas provoquer cette situation angoissante, un élève peut développer un phénomène d'inhibition à savoir l'incapacité à aller dans le vestiaire.

IV. 3. b. Le Symptôme

Le symptôme est la monstration visible externe d'un conflit psychique interne. Dès lors, le fait qu'un élève ne puisse pas rentrer dans le vestiaire peut être assimilé au symptôme de quelque chose.

Selon le Robert, le symptôme est un « terme emprunté au langage médical qui désigne le signe qui vient manifester une dysfonction, ou une lésion dont la cause cachée doit être identifiée ». Dès lors, le symptôme serait un trouble chez un être humain qui renvoie à une pathologie. En psychanalyse, un symptôme désigne un phénomène subjectif qui constitue non pas le signe d'une maladie, mais l'expression d'un conflit entre le Ça, le Moi et le Surmoi. Ce conflit permet de faire émerger « des solutions économiques pour ne rien savoir du désir » (Freud, 1926). En d'autres termes, le symptôme est un conflit psychique qui permet d'éviter la manifestation de son désir afin d'atteindre un certain plaisir puisqu'il se développe « un bénéfice secondaire » qui rend service au Sujet en lui évitant la confrontation directe et consciente avec la représentation d'une situation ancienne ayant provoquée des traumatismes. Les symptômes sont donc formés afin « d'éviter la situation de danger signalée par le développement de l'angoisse [cf définition ci-dessous] » (Freud, 1926).

Par exemple, si je reprends le cas « Hans », je peux dire que l'incompréhensible angoisse devant le cheval est le symptôme. En effet, ce symptôme permet à Hans de ne rien savoir de son désir de tuer le père. Cette formation de symptôme a pour objectif d'échapper à l'angoisse de Hans c'est-à-dire de se retrouver face à son père. Autre exemple, si on abandonne un agoraphobe dans la rue, le symptôme est qu'il ne veut pas aller dans la rue pour éviter l'angoisse. Le symptôme est donc l'indicateur permettant de comprendre qu'il y a un danger. De plus, il est la manifestation d'une souffrance qui est élaborée selon un compromis acceptable par le sujet. C'est de ce compromis, de cet évitement de la confrontation avec ce qui fait réellement mal, que vient le bénéfice du symptôme dont parle Freud (1926). Dès lors, en ce qui concerne ma recherche, il est alors possible de se demander de quel conflit psychique est-il le symptôme ?

En effet, ce symptôme se développe pour que l'élève évite l'angoisse que le vestiaire lui provoquerait une fois qu'il y sera.

Lagache (1967) précise que le symptôme « est audible dans ce qui est dit » par le sujet. Il a donc une qualité de signifiant. Le signifiant est le son ou l'image qui représente un objet ou une idée dans une langue. Autrement dit, l'objectif de la psychanalyse est d'élaborer symboliquement une signification du symptôme afin de poser des mots sur ce symptôme et d'en diminuer les embarras. C'est ce que Freud appelle la perlaboration « c'est mettre des mots sur les maux ». Ainsi, les symptômes, révélés par la parole du sujet et par le fait que celui-ci, avec le concours de l'analyste, les prend en considération en les inscrivant dans le discours, tombent ou s'amenuisent.

IV. 3. c. L'angoisse

Il est apparu dans les présupposés que le vestiaire pourrait provoquer de l'angoisse, je vais donc définir ce terme.

Freud (1926) distingue deux niveaux de définition de l'angoisse. Dans le premier, « c'est un affect entre sensation et sentiment, une réaction à une perte, à une séparation ». Cette angoisse serait produite par l'état de détresse psychique du nourrisson séparé de la mère. En effet, le nourrisson réclame la présence de la mère, car il sait par expérience qu'elle satisfait tous ses besoins. Dès lors, lorsque sa mère n'est plus présente pour satisfaire ses besoins, l'enfant angoisse. Cette réaction lui permet de rappeler sa mère grâce à ses pleurs par exemple. Dans le second niveau de définition de l'angoisse, Freud associe l'angoisse à un affect, c'est-à-dire que l'angoisse est un signal en réaction au danger de la castration.

Ainsi, pour Freud, la survenue de l'angoisse chez un être humain est toujours articulable à la perte d'un objet. En psychanalyse, l'objet désigne ce qui est visé par le sujet dans la pulsion, dans l'amour, dans le désir. Autrement dit, l'angoisse survient lorsque le sujet n'atteint pas ou perd ce qu'il visait. De plus, cette angoisse est le signal pour éviter une situation dangereuse et qui ne peut naturellement être éprouvée que par le Moi.

Ce concept va ensuite être poursuivi et développé par Lacan (2004). En effet, selon Lacan, un être humain peut être angoissé car quelque chose à l'intérieur de lui l'angoisse et lui manque. Pour expliquer cela, Lacan propose différents types d'angoisse. Tout d'abord, il y a l'angoisse provoquée. Cette angoisse survient lorsque l'être humain perçoit un danger réel. Dans le cadre de mon mémoire, cette angoisse peut arriver au sein d'un vestiaire si par exemple des élèves s'amuse à 'fouetter' avec leurs ceintures les autres élèves de la classe. Dans ce cas, un élève peut angoisser car il sera confronté à un danger réel : 'se faire fouetter' par ses camarades. Ensuite, un être humain peut angoisser lorsqu'il pense que quelque chose risque de lui arriver. Dans le cadre de cette investigation, je peux penser que lorsque les élèves rentrent dans un vestiaire, à priori, ce n'est pas angoissant mais il pourrait se passer quelque chose d'angoissant. Par exemple, si un élève a subi des moqueries les semaines précédentes, ce dernier peut angoisser à l'idée de revivre ce moment. Enfin, il existe également une angoisse d'après coup. En effet, dans le cadre de ma recherche, le vestiaire peut être phobogène, c'est-à-dire qu'il rappelle quelque chose qui provoque une phobie chez un élève mais cette angoisse n'est pas liée au vestiaire. La phobie est un mode de transformation de l'angoisse : elle est sa localisation. Ainsi, l'angoisse est une peur sans objet mais par la phobie, elle devient la peur d'un objet que l'on tente d'éviter. Par exemple, si un élève n'aime pas se sentir enfermé dans une pièce avec beaucoup de monde autour de lui, le vestiaire peut faire peur car il est représentant de quelque chose qui a été vécu ailleurs.

IV. 3. d. Le Traumatisme

Il a été évoqué dans les présupposés que « le vestiaire peut être le lieu qui rappelle un traumatisme qu'un élève a vécu durant l'enfance. Par exemple, un élève ne souhaite pas se déshabiller à côté de ses camarades si, par le passé, ce dernier a surpris quelqu'un qui le regardait se déshabiller. » Dès lors, il est nécessaire de donner une définition du traumatisme.

Selon Freud (1920), le traumatisme est le « concept fondamental qui désigne l'empreinte laissée dans le psychisme d'un Sujet par un événement particulièrement significatif pour lui ». En d'autres mots, le traumatisme désigne l'impact laissé dans le psychisme d'un Sujet à la suite d'un événement brutal qui a entraîné des transformations plus ou moins profondes et plus ou moins réversibles. Cet impact est inscrit dans l'appareil psychique du Sujet et reste omniprésent tout au long de sa vie. Le traumatisme renvoie donc à la notion d'après-coup. C'est-à-dire que quelque chose peut se passer au cours de l'enfance d'un sujet et ce dernier va s'en rappeler une fois qu'il arrive dans le vestiaire. De plus, Freud ajoute que ce qui fait trauma, c'est l'irruption d'un afflux d'excitation. Ainsi, un traumatisme est provoqué à la suite d'un « quantum d'affects » encombrants, trop intenses, et des représentations inacceptables pour la conscience.

Lacan (1973-1974) va plus loin et prononce le terme de « troumatisme ». Ce terme désigne ce qui reste du traumatisme, c'est ce dont on ne se souvient pas, c'est ce qui a fait trou dans la compréhension a posteriori mais qui continue à perturber le sujet. Autrement dit, un traumatisme est une excitation trop violente et inacceptable pour la conscience laissant une « lacune dans le psychisme ». Cette lacune peut être assimilée à un « trou » dans le tissu symbolique et sur lequel vient buter inmanquablement le processus de remémoration. Si je reprends les 3 instances de Lacan, le troumatisme est ce qui reste du traumatisme, du côté du Réel. En effet, c'est quelque chose qui ne peut ni être dit, ni être imaginé mais qui néanmoins est présent.

Dès lors, le traumatisme est un concept qui permet de comprendre un impact possible du vestiaire sur un élève. En effet, on peut par exemple imaginer que, si au cours de son enfance, une jeune fille a connu un frère ou une sœur qui la regardait se déshabiller, cette dernière aura un effet de traumatisme fort et elle aura beaucoup de difficultés à se changer lorsqu'elle sera dans le vestiaire d'EPS. Ainsi, ce n'est pas le vestiaire qui fait peur mais le fait de se déshabiller devant quelqu'un puisque cette action rappelle un traumatisme vécu durant l'enfance ou un traumatisme déjà vécu dans un autre vestiaire ou dans un lieu équivalent dans l'imaginaire du sujet. De ce fait, lorsqu'un élève rentre dans le vestiaire, il ressentirait de l'angoisse lorsqu'il doit se déshabiller. En effet, « il y aurait un facteur historique qui provoquerait la récurrence de l'angoisse en tant que reproduction d'un trauma initiale. Comme si l'élève se protège d'un événement qui l'a traumatisé » (Vanessa Brassier, 2021).

IV. 3. e. L'Affect

Il a été démontré dans la partie précédente qu'un traumatisme est provoqué à la suite d'un « quantum d'affects » inacceptables pour la conscience. Il convient donc d'éclairer la signification de ce terme en le définissant.

Le traumatisme peut provoquer un affect chez un élève. L'affect est à comprendre comme « une modalité d'expression du ressenti » (Freud 1915). C'est une décharge pulsionnelle, perçue comme une sensation, dont la cause, ignorée par le sujet, est sans lien logique avec le contexte d'apparition. Autrement dit, l'affect est une sensation dont on ne connaît pas la cause. De plus, l'être humain ne peut pas nommer l'affect, il ne peut pas donner une cause à sa sensation. En effet, selon Victor Hugo (1829), le sujet est affecté quand « les mots manquent aux émotions ». Je peux donc dire que l'affect est dépourvu de signifiant. L'être humain est incapable de donner la cause de sa sensation puisque ce dernier à un « effet de résonance [...] un moment qui ressaisit des ressentis passés, épars et disjoints, mais appartenant à une autre séquence temporelle » (Green, 1973). Autrement dit, un être humain ressent un affect quand il ne peut pas nommer son ressenti, ni en déterminer la cause.

Par exemple, en ce qui concerne mon objet de recherche, je peux émettre l'hypothèse qu'un élève peut ressentir un mal-être dans le vestiaire mais que ce dernier n'a pas de mots pour exprimer ce qu'il ressent. Dès lors, au cours des entretiens clinique, l'élève pourrait dire les phrases suivantes : « *Je n'aime pas aller dans le vestiaire. Je ne sais pas pourquoi mais je n'aime pas ça* ». De plus, l'élève peut également ressentir un affect lorsqu'il ne sait pas quel est le désir de ses camarades à son encontre, dans ce cas, l'affect est provoqué à la suite d'une situation angoissante. Par exemple, si un élève se fait moquer de lui dans le vestiaire et que cela arrive régulièrement, l'élève va ressentir de la peur. Or, si l'élève ne sait pas si l'on va se moquer de lui mais que cela risquerait d'arriver, il développe de l'angoisse et une sensation d'affect.

IV. 3. f. La pulsion

Si l'affect permet de nommer les ressentis d'un sujet, c'est également par lui que Freud explique le phénomène de pulsion puisque selon lui, « si la pulsion n'apparaissait pas sous forme d'affect, nous ne pourrions rien savoir d'elle » (Freud, 1917). De ce fait, il est nécessaire de définir le terme pulsion.

Selon le Robert, la pulsion peut se définir comme une « force psychique qui fait tendre la personne vers un but ». Autrement dit, la pulsion est la concrétisation par un acte physique d'une tendance psychique afin de reproduire une satisfaction que le sujet a vécu comme marquante. En effet, Freud (1917) définit la nature de la pulsion comme étant « une force constante, d'origine somatique, qui représente une excitation pour le psychique ».

De plus, la pulsion possède 5 destins. En effet, une pulsion peut être réalisée c'est-à-dire que l'être humain met en action sa pulsion. Elle peut être sublimée, c'est-à-dire que la pulsion prend une forme édulcorée, transformée de façon à être socialement admise. Elle peut être refoulée c'est-à-dire que l'être humain ne se permet pas la réalisation de la pulsion. Elle peut être renversée. Le renversement de la pulsion est une conséquence de l'inadéquation entre la pulsion et l'objet. Par exemple le renversement d'un élève qui n'aime pas regarder le corps de ses camarades sera l'instauration d'un nouveau but : ne pas être regardé. Enfin, le retournement de la pulsion est le fait de faire réaliser à l'autre ce que l'on a subi.

En plus de posséder un destin qui est quintuple, une pulsion se caractérise par sa source, son objet, sa poussée et son but. Ces 4 caractéristiques permettent de distinguer les pulsions les unes des autres.

Tout d'abord, l'objet. C'est dans ce dernier ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but. L'objet peut aussi bien être extérieur au sujet, qu'une partie de son corps. Autrement dit, l'objet est l'outil de la satisfaction pulsionnelle et est spécifique à chaque être humain, puisque chaque sujet possède sa propre histoire.

Ensuite le but. Il est la satisfaction de l'excitation organique par l'apaisement de la pulsion, autrement dit la possibilité pour l'organisme d'accéder à une décharge pulsionnelle, c'est-à-dire de ramener la tension à son point le plus bas et d'obtenir ainsi l'extinction temporaire de la pulsion.

La pulsion se caractérise également par sa source. Selon Freud, « la pulsion, est le représentant psychique d'une source continue d'excitation provenant de l'intérieur de l'organisme. » (Freud, 1905). Autrement dit, la source est corporelle car elle procède à l'excitation d'un organe.

« Le dernier élément que Freud introduit à la notion de pulsion est celui de poussée conçue comme un facteur quantitatif économique, une exigence de travail imposée à l'appareil psychique ». (Laplanche, Pontalis, 1967). Autrement dit, la poussée correspond à la force d'activité, à l'intensité qu'elle dégage et induit. « Ces différentes caractéristiques sont liées. En effet, selon Freud, une pulsion a sa source dans une excitation corporelle (état de tension); son but est de supprimer l'état de tension qui

règne à la source pulsionnelle; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but ». (Laplanche, Pontalis, 1967).

De plus, il existe 4 types de pulsion, à savoir la pulsion orale qui correspond à la satisfaction liée à la bouche (de manger ou de parler), la pulsion anale qui renvoie à la satisfaction de retenir ou d'expulser, la pulsion scopique qui se rapporte à la satisfaction provoquée par le regard, enfin, la pulsion orale qui correspond à la satisfaction de répondre, de dire mais aussi d'écouter et d'entendre. Ces différentes pulsions peuvent être satisfaites soit de façon passive, de façon intermédiaire ou active. Dans le cadre de mon mémoire, je peux penser que le mal-être d'un élève dans le vestiaire peut être lié à la pulsion scopique. Cette satisfaction peut être assouvie soit de façon passive « être regardé », active « regarder » ou intermédiaire « se faire regarder ». De ce fait, un élève peut être gêné lorsqu'il est dans le vestiaire d'EPS puisque l'idée d'être regardé le gêne, le dérange et il est impossible ou du moins très difficile pour lui de se cacher du regard des autres.

Lacan a établi que le regard ne sert pas qu'à voir et peut avoir une valeur pulsionnelle. Cet écart s'illustre par ce que Freud appelait « Schaulust » qui signifie la « jouissance du regard ». Cette pulsion se nomme la pulsion scopique. Freud souligne que le plaisir scopique est à l'origine de l'activité sexuelle infantile. En effet, « le toucher des yeux est décrit comme un préliminaire à l'égard de l'objet sexuel pour atteindre le but sexuel dit normal : le fait de regarder les « attraites » de l'objet, de le toucher des yeux introduit en effet, chez le sujet, une excitation libidinale » (Pellion, 2009).

Dans le cadre de ma recherche, ne pourrait-on pas penser qu'un élève, poussé par une pulsion scopique, souhaite regarder les corps dénudés de ses camarades car il est attiré par des êtres humains de sexe identique au sien ? Néanmoins, l'élève se refuserait de penser cela et se sentirait gêné lorsqu'il rentrerait dans le vestiaire. On peut aussi imaginer qu'un être humain n'aime pas être dans le vestiaire car il ne veut pas regarder le corps de ses camarades pour ne pas s'apercevoir que son corps est moins développé que ceux de ses camarades. De ce fait, par renversement de la pulsion scopique, cet élève n'aime pas regarder les corps autour de lui dans le vestiaire mais il ne veut pas qu'on le regarde également.

Il ressort de ces présupposés individuels que les objets pulsionnels sont innombrables mais aussi, et surtout, que le but de la pulsion ne peut être atteint que de manière provisoire, que la satisfaction n'est jamais complète puisque la tension renaît très vite et que, en fin de compte, l'objet est toujours en partie inadéquat et sa fonction jamais définitivement remplie. Ainsi, puisque la fonction n'est jamais complète, ceci veut dire que les sensations négatives que ressent un être humain dans le vestiaire ne sont jamais terminées et recommencent sans cesse.

V. La question de recherche

Les différents éléments théoriques qui viennent d'être convoqués permettent de poser ma question de recherche. Elle sera triple :

- Y a-t-il des causes inconscientes qui provoquent un sentiment d'angoisse vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège ?
- Si cela est le cas, de quelle nature sont ces déterminants ?
- Comment tenir compte de ce phénomène en tant que professeur d'EPS dans le quotidien du métier ?

VI. Le cadre méthodologique

VI. 1. La clinique

Ce mémoire s'appuie sur une démarche clinique orientée par la psychanalyse. Pour Ardoino (1989) « est donc proprement clinique aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous ». La démarche clinique vise autrement dit à produire des savoirs sur un phénomène ou à aider un sujet qui serait confronté à un problème et ce à partir du récit d'un sujet entendu et accepté dans sa singularité. Cette démarche se fait aussi lors d'entretien où le chercheur donne la parole au sujet pour parler de ce qu'il vit. La parole est aussi l'outil que la clinique utilise pour comprendre l'être humain.

De plus, la clinique est une méthode qui ne recherche pas la vérité mais une vérité, celle du sujet ; c'est donc une logique exploratoire à partir d'une étude de cas. En effet, selon Cifali (1999) il « se réalise une pratique de l'altérité et de la singularité, dont l'écriture est peut-être prioritairement celle d'un raconter ». Par ailleurs, il est nécessaire de noter que cette relation « chercheur – sujet » est très délicate. En effet, les interventions et les manières de faire du chercheur doivent être réfléchies de façon à ne pas trop influencer la réponse du sujet. Dans le cadre de ce travail, il s'agira donc d'entrer en relation avec un sujet qui ne se sent pas à l'aise dans le vestiaire, et comprendre par l'intermédiaire de la parole des causes possibles à cette situation.

VI. 2. Les préoccupations déontologiques et la logistique

Adopter une démarche clinique nécessite de respecter un ensemble de règles déontologiques, de se plier à une éthique professionnelle dans le but de se construire et d'élaborer des connaissances sur les êtres humains. La déontologie est, selon Le Robert, l'« ensemble des règles et des devoirs régissant une profession ». Autrement dit, la déontologie donne un cadre à suivre pour tous professionnels.

En ce qui concerne la profession des psychologues, le premier code de déontologie est rédigé en 1958 par l'Association Professionnelle des Psychotechniciens Diplômés. Ce code s'est modifié au cours des années et énoncent 6 principes généraux à partir de 2012. Ce code est la version révisée du code de 1996 (Jacquelet, Pheulpin, 2014).

Le code de déontologie de 2012 est « destiné à servir de règle aux personnes titulaires du titre de psychologue, quels que soient leur mode et leur cadre d'exercice, y compris leurs activités d'enseignement et de recherche » (Code de 2012). L'objectif étant de protéger les psychologues et les sujets avec lesquels ils s'entretiennent. Ces éléments sont donc transposables à moi, chercheur clinicien.

Principe 1 - Respect des droits de la personne : Un chercheur réfère son exercice aux principes édictés par les législations nationale, européenne et internationale sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection. (Code de 2012). Pour l'exprimer autrement, le chercheur doit veiller à l'intimité et à la vie privée de son sujet. Pour cette recherche, je vais garantir l'anonymat de mon cas en lui demandant de choisir un prénom par lequel je le nommerai dans ce mémoire.

Principe 2 - Compétence : Un chercheur doit posséder des connaissances théoriques et méthodologiques pour mener une recherche, pour s'entretenir avec un sujet. En effet, en ce qui concerne ma recherche, il est possible qu'un élève évoque son passé et qu'il fasse référence à des situations complexes face auxquelles il peut réagir de différentes manières. C'est pour cela que j'ai convoqué et défini des concepts psychanalytiques me permettant ainsi de me doter de connaissances théoriques et méthodologiques pour mener cette recherche.

Principe 3 - Responsabilité et autonomie : Un chercheur a la responsabilité de choisir la méthode qu'il souhaite pour s'entretenir avec l'être humain. Concernant cette recherche, j'ai choisi de réaliser des entretiens semis non directifs.

Principe 4 - Rigueur : Les modes d'intervention choisis par le chercheur doivent pouvoir faire l'objet d'une explicitation raisonnée et d'une argumentation contradictoire de leurs fondements théoriques et de leur construction. Dès lors, j'ai convoqué des articles scientifiques tout au long de ce mémoire de façon à justifier mes propos.

Principe 5 - Intégrité et probité : Un chercheur ne doit pas exercer ses entretiens à des fins politiques et religieuses. De ce fait, dans le cadre de cette investigation, je devrai avoir une attitude bienveillante, être à l'écoute de mon sujet, tout en étant neutre de façon à ne pas interférer ni influencer ses dires, mais également pour ne pas mettre en avant des idées politiques et religieuses.

Principe 6 - Respect du but assigné : La mise en place de l'entretien doit répondre à l'objet d'étude et à lui seul. De plus, le chercheur doit informer l'être humain de cet objet et avoir son accord. Pour répondre à cela, j'ai l'autorisation signée de mon cas et de ses parents.

Le code déontologique a un impact important pour ma recherche. En effet, selon l'article 45, « le chercheur ne réalise une recherche qu'après avoir acquis une connaissance approfondie de la littérature scientifique existant à son sujet, formulé des hypothèses explicites et choisi une méthodologie permettant de les éprouver. Cette méthodologie doit être communicable et reproductible » (Code 2012). Je peux donc affirmer que je respecte ces étapes puisqu'en amont de l'entretien, j'ai fait des recherches en ce qui concerne le vestiaire en EPS mais également dans le champ de la psychanalyse et des concepts psychanalytiques en lien avec mon sujet. Puis, j'ai formulé des hypothèses puisque ceci correspond à la liste des présupposés que j'ai écrite en début de mémoire. Enfin, j'ai choisi la méthodologie de l'entretien semi-directif pour construire des données sur mon objet de recherche.

VI. 3. L'entretien : recueil des données

L'entretien est, selon le Larousse, une conversation suivie avec une ou plusieurs personnes. Pour Simonot (1979), l'entretien en recherche permet d'accéder aux « savoirs » de l'interviewé. En d'autres termes, l'entretien est mis en place afin de recueillir des données concernant l'objet de recherche. En effet, « le sujet interrogé exprime son point de vue sur un événement ou un objet qui intéresse le chercheur, prend position par rapport à cet événement en tenant compte de ses expériences dans le domaine » (Blanchet, 1991)

Idéalement, le chercheur doit adopter une posture « neutre », c'est-à-dire « qui s'abstient de prendre parti » (Le Robert) et empathique, c'est à dire de « s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent » (Le Robert) afin d'établir un rapport égalitaire entre le sujet et le chercheur permettant à ce dernier de se livrer sur son vécu. Néanmoins, la posture de chercheur n'est jamais totalement neutre puisque ce dernier est impliqué de façon consciente et inconsciente dans son objet de recherche.

Dans l'approche clinique, c'est au chercheur de trouver puis de parler avec un sujet pour trouver une réponse à son objet de recherche. « À travers l'entretien clinique, on ne cherche pas à recueillir des faits ou des informations sur une réalité extérieure, mais à saisir les données de la réalité du sujet dans sa complexité et sa singularité, en intégrant l'hypothèse psychanalytique du sujet divisé par son inconscient » (Costantini, 2019). Dès lors, l'entretien permet à l'approche clinique d'identifier et de comprendre les mécanismes conscients et inconscients du sujet par l'intermédiaire de sa parole dans le but de trouver des réponses à son objet de recherche. Je peux donc dire que en tant que chercheur, je vais m'efforcer d'entendre ce qui ne se dit pas ou plutôt de ce qui se dit dans ce qui s'entend.

La méthodologie de l'entretien clinique s'organise en quatre étapes. La première étape consiste à formuler une consigne qui constitue le thème de la recherche et qui permettra à la parole du sujet de s'exprimer. « Ce contournement favorise l'ouverture de l'inconscient qui saisit, dans une relation de psychisme à psychisme, ce que la consigne ne dit pas » (Costantini, 2019). La préparation et la conduite de l'entretien constitue la deuxième étape. Ce dernier peut être directif, semi-directif ou non directif. Enfin, la troisième étape est l'analyse clinique de la parole du sujet entendu en analysant ses lapsus, ses hésitations, ses répétitions, ses mécanismes défensifs etc.

Afin de comprendre l'impact inconscient des vestiaires sur un élève, je peux donc mettre en place différents types d'entretiens tels qu'un entretien directif, semi-directif ou non directif.

L'entretien directif

Il est possible de réaliser un entretien directif qui s'apparente sensiblement au questionnaire, à la différence que la transmission de ces derniers se fait verbalement plutôt que par écrit. Autrement dit, le chercheur suit un protocole qu'il a établi en amont de l'entretien en posant des questions en suivant un ordre précis. De ce fait, la parole du sujet est discontinue puisque le chercheur écoute la réponse du sujet après chaque question. En utilisant cette stratégie d'entretien, le chercheur « vise la comparabilité et la généralisation des résultats grâce à la précision des réponses à un ensemble de questions posées de la même façon à un échantillon défini ». (Giust-Ollivier, 2016). Cette pratique ne sera pas utilisée dans ce travail.

L'entretien non directif

L'entretien clinique est essentiellement conduit de manière non directive (inspiré des travaux de Rogers, 1945) pour accéder aux fonctionnements psychiques des représentations que le sujet interrogé se fait de son expérience. L'entretien appliqué à la recherche permet, selon Rogers, d'éviter de mettre le sujet sur la défensive.

Dans ce type d'entretien, l'art du chercheur, d'après Piaget (1926), consiste non à faire répondre, mais à faire parler librement et à découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser et de les endiguer. Autrement dit, le chercheur ne mène pas une recherche confirmatoire mais exploratoire. De ce fait, ce dernier laisse la parole au sujet pour ne pas influencer ses paroles. Pour cela, le chercheur débute l'entretien par l'annonce de la consigne. Il s'agit d'une « intervention visant à définir le thème du discours de l'interviewé » (Blanchet et Gotman, 1992). Pour ce qui me concerne, je vais demander à l'interviewer « si je te dis le mot vestiaire, à quoi penses-tu ? » Cette intervention est l'unique question posée par le chercheur. Ce dernier laisse le sujet s'exprimer librement. Le chercheur intervient seulement pour stimuler le discours de l'être humain, pour le rassurer, pour lui demander des précisions, mais il n'oriente pas son discours sur un sujet spécifique.

Au cours de l'entretien, le chercheur va également analyser et décider de la signification des paroles du sujet. La validité de l'entretien non directif repose sur « la prise en compte de sa subjectivité dans la mesure du possible et sur l'effort fourni pour en tirer parti consciemment et pour systématiser sa démarche » (Magioglou, 2008). Les résultats du chercheur ne sont donc pas neutres mais en ayant recours à l'entretien non-directif, ce dernier diminue son implication dans ses travaux puisqu'il n'oriente pas les paroles du sujet.

Néanmoins, ce type d'entretien place le sujet « face à un vide » qui se « voit obligé de parler seul » pour le remplir (Magioglou, 2008). Dès lors, je pense qu'il serait difficile de mener un entretien de ce type avec un élève de collègue puisque face à l'absence de questions, ce dernier pourrait se renfermer sur lui-même.

L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est utilisé pour conduire une investigation qualitative à partir d'un guide d'entretien préétabli (Giust-Ollivier, 2016). En effet, un certain nombre de thèmes, préparés en amont de l'entretien et en lien avec son objet de recherche, sont abordés au cours de ce dernier et veille à ce que l'ensemble des points clés soient abordés par le chercheur. Ce dernier s'efforcera de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois que l'interviewé s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.

Néanmoins, ce type d'entretien « induit un biais puisque les questions du chercheur introduisent souvent des signifiants nouveaux et que l'on assiste à la domination langagière et imaginaire du chercheur » (Montagne, 2021).

L'entretien semi non directif

Je vais donc mettre en place dans ce travail des entretiens « semis non directifs » pour réaliser mon mémoire. Ce type d'entretien « garde la trame de l'échange au gré de la parole du sujet, comme dans des entretiens non directifs, mais intègre l'idée de questions « balises » de l'entretien semi-directif » (Montagne, 2021). Ces questions, ne seront pas posées explicitement au sujet mais permettent au chercheur de les prendre en considération lorsqu'il écoute et interprète les paroles du sujet. De cette manière, l'entretien semi non directif n'induit pas les réponses du sujet ou manifeste de jugement et diminue l'implication du chercheur dans ses travaux puisque les questions lui permettent d'étayer sa stratégie d'écoute.

De plus, au cours de ce dialogue, je devrai être patient et à l'écoute des paroles du sujet afin « d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la 'juste distance' » (Imbert, 2010/3). Cette action du chercheur pendant l'entretien fait référence à l'analyse du discours et à l'interprétation du chercheur que je définirai plus tard dans ce mémoire.

VI. 4. L'interprétation et l'analyse du discours

Selon le Larousse, interpréter se définit comme le fait de « donner à des propos, à un événement, à un acte telle signification, les comprendre en fonction de sa vision personnelle ». En d'autres termes, interpréter signifie éclaircir, traduire, et dans le champ de la psychanalyse, ce sont les paroles d'un sujet qu'il est question d'interpréter pour y donner du sens et comprendre son comportement. En effet, selon Montagne (2021), « l'acte d'interpréter repose sur le fait que ce qu'entend le chercheur (le sens latent) peut être autre chose que ce qui a été dit ou que le sujet a voulu/cru dire et/ou faire entendre (le sens manifeste) ». Autrement formulé, l'interprétation permet de faire surgir un sens nouveau au-delà du sens manifeste et la méthode clinique permet de faire le lien entre ce qui est dit par le sujet et ce qui est donné à entendre à celui qui écoute.

Pour cela, le chercheur doit analyser son discours, c'est-à-dire « lui poser des questions auxquelles le locuteur n'avait eu aucune raison de penser, ou qu'il s'est gardé de formuler. C'est refuser son offre de communication (la carte présentée) pour regarder les autres cartes du jeu. » (Giust-Desprairies, Lévy, 2002). En d'autres mots, quand je vais analyser les paroles entendues et retranscrites, je porterai un regard autre que là où la syntaxe me dit d'écouter. Dès lors, analyser et interpréter un discours me demandera une mise à distance avec le discours du cas interviewé puisque c'est le chercheur qui pose le sens et la valeur signifiante des paroles du sujet.

En ce qui me concerne, voici comment je vais structurer et organiser les trois entretiens avec mon sujet.

Dans le premier entretien, je vais échanger avec mon sujet en le questionnant sur sa famille, son enfance, ses amis, sa personnalité, sur ses sensations à l'école et en éducation physique et sportive. Lors de ces échanges, je repèrerais le signifiant des mots et non le signifié, tout en gardant en tête ma question de recherche et les concepts psychanalytiques que j'ai développé en amont de mon entretien. Lorsque mon sujet utilisera des mots qui m'interpellent ou qui peuvent être en lien avec mon objet de recherche, je vais alors le questionner afin d'en tirer davantage de précisions. Pour recueillir ces informations je peux par exemple, lui demander de me donner des synonymes et des antonymes du terme, le questionner pour savoir quand est-ce qu'il a ressenti cela pour la première et dernière fois, lui demander s'il ressent ce sentiment ailleurs, de façon régulière et de me donner un exemple.

Dans le deuxième entretien, je vais revenir sur ce qui s'est entendu lors de la retranscription et ce qui est resté non audible lors de la rencontre avec mon sujet. De plus, je pourrai également questionner mon sujet si j'ai aperçu des incohérences et des répétitions au cours du premier entretien. Au cours de cet entretien, je veillerai également à mettre en relation les dires de mon sujet, les concepts psychanalytiques et ma question de recherche.

Enfin, le troisième entretien me permettra dans un premier temps de revenir sur les 2 premiers, de mettre des signifiants en relation, de repérer des signifiants maîtres et de resserrer l'approche vers mon objet de recherche. Puis, dans un second temps, je me focaliserai sur la question de recherche en la

raccrochant avec les paroles de mon sujet lors des entretiens précédents. Ainsi, c'est au cours de ce temps que mon sujet parlera du vestiaire tout en veillant à aborder le sujet de façon progressive.

Au cours de ces entretiens, j'adopterai une attitude accueillante et je veillerai à appliquer le code de déontologie de 2012 (cf VI. 6.).

VI. 5. L'implication du chercheur

« La question de l'implication, c'est celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain, de l'homme à sa vie » (Lourau, 1997). Autrement dit, l'implication désigne les relations conscientes et inconscientes entre la vie du chercheur, c'est-à-dire ses expériences, ses idées, et son objet de recherche. Dès lors, puisque la notion d'implication est fondamentalement importante dans une recherche clinique, il s'agira de définir les liens, les influences, entre le chercheur et sa recherche. En effet, une recherche clinique consiste selon Foucault (1963) à « objectiver une subjectivité à l'aide d'une subjectivité ». Autrement dit, évoquer l'implication c'est faire cas de la subjectivité du chercheur qui interprète les paroles conscientes et inconscientes du sujet sans s'en rendre compte. Or, la subjectivité du chercheur peut interférer sur sa façon de poser une question, dans la compréhension des paroles de l'interviewé, sur la façon dont il sera influencé et affecté par l'affectivité de la rencontre avec « son » sujet.

La subjectivité du chercheur est donc le seul outil permettant d'obtenir des résultats vis-à-vis de sa question de recherche. L'implication du chercheur a longtemps été répudiée par l'esprit scientifique, considérée comme un parasite, comme « un résidu de subjectivité contrariant l'idéal d'objectivité » (Ardoino, 1983). Néanmoins, en tant que chercheur, je ne peux m'extérioriser du Réel. C'est pour cela que j'ai développé, au début de ce mémoire, ma part d'implication concernant cette recherche afin que cette dernière influence le moins possible le discours de mon sujet et mon interprétation de ses paroles.

En effet, les notions de « transfert » et de « contre-transfert » en psychanalyse peuvent influencer les entretiens, l'interprétation des paroles du sujet. Le « terme transfert désigne la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste – de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002). Autrement dit, le transfert renvoie aux projections (sentiments, attention, traits de personnalité) du patient sur l'analyste, donc de l'élève sur le professeur ou du cas sur le chercheur. Par exemple, selon Freud (1914) « nous transférons sur eux (professeurs) le respect et les attentes suscitées par le père omniscient de nos années d'enfance et nous nous mettons alors à les traiter comme nous traitons nos pères à la maison ». Dès lors, le transfert révèle que les paroles du sujet peuvent elles aussi être influencées par la relation qui se tisse entre ce dernier et le chercheur. Ce transfert provoque un contre-transfert qui se définit comme « l'ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient » (Roudinesco et Plon, 1997). Autrement dit, le contre-transfert désigne la réaction de l'analyste aux projections du patient. Ce contre transfert peut avoir un impact sur l'interprétation des paroles du sujet. En effet, selon Devereux (1980), « le

contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ».

De ce fait, il est nécessaire que le chercheur soit conscient de son implication, du transfert et du contre-transfert afin que ces derniers influencent le moins possible les paroles du sujet et l'interprétation du chercheur.

VI. 6. La construction de cas

Dans l'optique de répondre à mon objet de recherche, je vais analyser les paroles d'un sujet sous la forme d'une construction de cas. La construction de cas peut se définir comme « un outil de réflexion permettant d'aborder d'une façon claire et diversifiée la complexité de la question fondamentale des rapports de l'individu à son histoire » (Manzano et Abella, 2011). Pour l'exprimer autrement, la construction de cas permet au chercheur de s'intéresser à l'histoire d'un sujet en particulier et non à celle d'une multitude d'êtres humains.

Dès lors, si l'on prend exemple de ma recherche, il s'agira de s'entretenir avec un seul sujet pour comprendre son histoire, la signification de ses paroles, en ayant pour objectif de comprendre la cause inconsciente de ses actes, à savoir quels sont les causes inconscientes qui le poussent à vouloir éviter le vestiaire et à ressentir un mal être dans ce lieu. Cette étude de cas permet donc de cibler une réponse à cet objet de recherche mais ce résultat ne concerne qu'un seul être humain. Il est donc nécessaire de comprendre que ce résultat n'est pas un phénomène qui touche tous les élèves qui n'apprécient pas d'entrer dans le vestiaire mais il peut être une des causes de ce mal être. Toutefois, le cas reste un être humain et c'est de cette universalité « profondément humaine » que naît la scientificité et donc la légitimité, de la recherche par construction de cas unique (Cifali, 2007).

Un cas unique est recevable dans un mémoire universitaire. Certes, un cas ne permet pas la généralisation mais il permet d'apporter des informations sur la structure de l'être humain. En effet, Passeron et Revel (2005) ont démontré qu'un cas unique est recevable parce qu'il « n'est pas seulement un fait, pose problème et appelle à une solution, c'est-à-dire à l'instauration d'un cadre nouveau de raisonnement... il permet de redéfinir une autre formulation de la normalité et de ses exceptions ». De cette manière, la compréhension d'un fait provenant d'un cas unique permet de comprendre sa structure inconsciente et l'analyse de sa singularité permet d'extraire une hypothèse sur le général.

VII. Le cas Asuna : « Je me débrouille pour ne pas changer de tenue »

Dans le but de réaliser ce mémoire, j'ai demandé à mes collègues d'EPS de distribuer des questionnaires à la rentrée afin de connaître davantage leurs élèves. Dans ce questionnaire, une question était la suivante : « Comment te sens-tu dans le vestiaire d'EPS ? ». A la suite de cette démarche, j'ai remarqué qu'une jeune fille a répondu qu'elle n'aimait pas se rendre dans les vestiaires d'EPS. Je l'ai donc contactée afin de lui expliquer l'objectif de ma recherche et son déroulement. Pour cela, je lui ai demandé de choisir un prénom de façon à ce que mon cas de recherche soit anonyme, elle a choisi de se nommer Asuna. Enfin, avec son accord, celui de ses parents et du chef d'établissement, j'ai réalisé avec elle trois entretiens semis non-directifs d'une durée de 40 à 50 minutes que j'ai analysés et interprétés afin de dresser des hypothèses interprétatives.

VII.1.a Présentation d'Asuna.

Asuna est une élève discrète et passionnée de musique. Elle fait notamment partie d'une classe de 6^{ème} à horaires aménagés musique au sein d'un collège public en milieu urbain. De plus, Asuna est issue d'une famille de catégorie socio-professionnelle favorisée et a vécu dans un premier temps en ville avant de déménager dans un village « rural ».

VII.2.a Construction du cas Asuna

- Ce qu'Asuna dit d'elle en tant que sujet

Ce qu'Asuna dit de sa personnalité

Lorsque je questionne Asuna sur sa personnalité, cette dernière est embarrassée et peine à trouver les mots pour se décrire, d'autant plus que, selon elle, un être humain ne peut pas connaître sa personnalité mais ce sont les autres qui la voit. En effet, selon Asuna, « *je ne vois pas ma personnalité mais je vois les autres donc je ne peux pas savoir* ». Cette première remarque très précise fait que l'on peut se demander si Asuna n'aime pas être dans le vestiaire car elle ne souhaite pas que ses camarades voient sa personnalité ? D'autant plus que dans un vestiaire, il est très difficile de se cacher et que les êtres humains exposent leurs corps aux yeux de tous.

De plus, Asuna s'est livrée peu à peu au cours des différents entretiens et se définit comme une jeune fille « *timide* ». En effet, elle a l'habitude de rester « *un peu dans mon coin en même temps de rester vers les autres* ». Néanmoins, les causes de cette timidité lui sont étrangères puisqu'elle dit : « *Je sais que je suis gênée à plein d'endroits mais je ne saurais pas dire lesquels. Je suis une stressée de la vie de toute façon* », c'est-à-dire qu'elle « *stresse un peu près partout ça dépend. Ça dépend de où, ça dépend des gens* ». En plus d'être timide, Asuna est une fille qui aime la solitude. En effet, elle se lève à 7h-7h30 parce que tout le monde dort et elle peut lire et être tranquille, il n'y a personne pour l'embêter et pour la reprendre, « *voilà je fais ce que je veux* ».

Dès lors, ne pourrait-on pas s'interroger sur le fait qu'Asuna soit un sujet sensible à l'ochlophobie c'est-à-dire à la crainte de la foule ? Cette hypothèse est probable puisque le vestiaire est un lieu souvent bondé d'élèves.

Asuna révèle dès le premier entretien qu'elle n'aime pas réaliser les tâches ménagères et notamment vider le lave-vaisselle qui la « *dégoute* ». En effet, elle prononce la phrase suivante : « *Les trucs qui sont encore un peu mouillés et la buée chaude et pis il pue le lave-vaisselle même si les affaires elles sont lavées ça pue* ».

Ainsi, ne pourrait-on pas considérer que le vestiaire, qui lui aussi peut renfermer des odeurs parfois désagréables, dégoûte Asuna provoquant ainsi un refus, une non-envie d'y rentrer et un mal-être une fois à l'intérieur de ce lieu ?

Ce qu'Asuna dit de ses loisirs

Asuna dit pratiquer quotidiennement divers loisirs. Tout d'abord, elle aime jouer avec ses amis, que ce soit au parc ou au stade pour jouer au ballon. De plus, Asuna est en classe CHAM et pratique de la harpe après avoir fait du volley-ball. Mais une activité ressort tout particulièrement des entretiens, Asuna et ses amis aiment « *faire des caches-caches géants* ». De plus, lors de son temps libre, Asuna aime dessiner mais révèle essayer « *dessiner les garçons mais c'est hyper compliqué* » et que maintenant, elle dessinait également « *tous leurs corps (aux filles), fin avec tout ça* ».

De ce fait, ne pourrait-on pas penser qu'Asuna a des difficultés à montrer son corps, d'où le fait de vouloir jouer à cache-cache et également des difficultés à voir et imaginer le corps de ses camarades puisqu'elle rencontre des difficultés pour dessiner le corps des filles ? Ne pourrait-on pas concevoir qu'Asuna n'aime pas aller dans un vestiaire parce que ce lieu l'oblige à dévoiler son corps mais aussi à voir le corps de ses camarades ?

- Ce qu'Asuna dit de sa famille

Ce qu'Asuna dit de son frère

Tout au long des entretiens, Asuna s'est souvent plainte du comportement de son frère. En effet, selon elle, son frère « *fait toujours son fayot* » et il est « *énervant, très* ». Ainsi, il en résulte de nombreuses disputes entre le frère et la sœur. Par exemple, Asuna évoque la dispute suivante : « *J'étais dans les escaliers et à un moment, tu vois, mon frère il monte les escaliers et moi je suis toujours obligée de me coincer, j'en ai marre. Pourquoi c'est moi qui dois toujours faire ? Donc je reste contre le mur pendant qu'on est en train de marcher donc en fait il se prend mon épaule.* »

Dès lors, ne pourrait-on pas penser qu'Asuna n'aime pas aller dans le vestiaire puisque ce lieu, qui regroupe parfois plusieurs classes provoquant une promiscuité des corps, lui rappelle lorsqu'elle est « *coincée* » quand elle croise son frère dans les escaliers ? De plus, son frère ne serait-il pas l'auteur de « *violences physiques, réelles ou imaginaires* » envers sa sœur provoquant ainsi une sensation de mal-être au sein du vestiaire ?

Ce qu'Asuna dit de ses parents

Asuna est une jeune fille qui se dit « *contente* » quand elle est avec sa famille et lorsqu'elle fait des activités avec eux comme faire des gâteaux, faire des balades ou encore réaliser la journée « *mère – fille* » comme elle dit, c'est-à-dire qu'elle passe la journée avec sa maman en ville.

De plus, lorsque je demande à Asuna si le fait de se changer devant ses parents la dérange, cette dernière me répond « *Moi ça ne me dérange pas si je vois mes parents parce qu'ils sont de la famille mais les autres en fait moi je n'aime pas me montrer comme ça et je n'aime pas voir les autres non plus, ça me gêne* ». Ainsi, Asuna semble accepter de porter le regard sur ses parents et de se montrer devant eux, chose qui est très difficile lorsqu'elle est en face de ses camarades. Cette différence pourrait-elle pas s'expliquer par le fait qu'Asuna a normalisé le fait d'être moins développée que sa maman ? Asuna aurait donc intériorisé le fait d'être encore une petite fille de 6^{ème}. Cependant, lorsqu'Asuna compare le développement de son corps par rapport à celui de ses camarades, ne se rendrait-elle pas compte qu'elle n'est pas si petite que ça ? L'image qu'elle se faisait d'elle devient alors incohérente. Ne pourrait-on pas penser qu'Asuna est une jeune fille qui ne désire pas quitter l'enfance ou du moins pas aussi vite et pas contre sa volonté ? Asuna ne désirerait pas quitter son « image d'enfant », son « statut d'objet du désir parental » (Montagne, Bui-Xuân, 2015), c'est-à-dire qu'elle se refuse de grandir pour rester une enfant dans ses yeux ou de ceux de ses parents.

Ce qu'Asuna dit de sa cousine

Au cours des entretiens, je me suis rendu compte que les liens entre Asuna et sa cousine ont évolué au cours du temps. Ces transformations sont notamment provoquées par les changements de sa cousine à cause de son passage dans la période de l'adolescence.

En effet, Asuna évoque ses liens avec sa cousine en disant : « *Par exemple jusqu'en 5^{ème}, mi 5^{ème}, on jouait ensemble, on espionnait nos frères quand ils jouaient, c'était trop drôle et en fait là ça a changé d'un coup [...] je lui ai dit viens on va espionner les garçons et elle a dit « ouai nan là j'ai plus l'âge, ça m'ennuie », [...] ils sont nuls les ados* ». Asuna révèle qu'en voyant sa cousine changer et devenir adolescente, elle se refuse de devenir une adolescente à son tour. Ce refus se précise quand Asuna contredit ses parents qui lui disent « *tu es ado* » en leur répondant « *non je ne suis pas ado je suis une pré ado* ».

Ainsi, au regard de ce constat, ne pourrait-on pas penser qu'Asuna stresse lorsqu'elle est dans le vestiaire puisqu'en regardant le corps de ses camarades, elle se rend compte de ce qu'elle va devenir ? Or, Asuna se refuse de devenir une adolescente car selon elle, les adolescents « *sont nuls* », « *ils s'amuse pas, ils s'étalent* », et que sa cousine, la plupart du temps, « *elle est sur son téléphone dans son lit et elle fait rien d'autre à part regarder la télé* ». Je peux émettre l'hypothèse qu'Asuna devient pudique, car elle ne souhaite pas changer de tenue au sens de prendre le costume, le survêtement d'adolescente.

- Ce qu'Asuna dit de sa maison

Ce qu'Asuna dit du déménagement

« *Je n'aime pas le changement* ». Asuna a déménagé 2 fois. Une première fois pour passer de Auxerre à Besançon puis une seconde fois pour vivre dans un village. Ces déménagements l'ont obligée à s'habituer à des nouveaux environnements, à des nouveaux êtres humains. En effet, « *le déménagement c'est tout notre environnement qui change, notre vie* » et ceci a beaucoup perturbé Asuna, jusqu'à lui faire dire qu'elle n'aime pas « le changement ». Mais de quel changement parle Asuna ? Ne pourrait-on pas émettre l'hypothèse qu'Asuna n'aime pas le changement de tenue l'obligeant à dévoiler son corps ? Ne serait-ce pas le changement de l'enfance à l'adolescence qui dérange Asuna ? Ou encore Asuna ne voudrait-elle pas affronter l'endroit où elle se rend compte que son corps n'a pas encore changé, et le vestiaire l'oblige à se dévoiler, à se montrer ?

Ce qu'Asuna dit de sa chambre

Au cours des entretiens, Asuna a expliqué qu'elle aimait la solitude. Or ce trait de personnalité contraste avec le fait qu'elle révèle avoir « *commencé à ne pas dormir, toutes les semaines* » et qu'elle faisait au moins deux nuits blanches par semaine. La cause de ces nuits blanches selon ses dires est liée au fait que « *quand il y a pas la lumière ça me stresse* ». De ce fait, si Asuna aime être seule, ce n'est que dans un endroit lumineux.

Ainsi, ne pourrait-on pas penser que le vestiaire est un endroit trop sombre, un endroit qui provoque du stress à Asuna ? Pourquoi Asuna a-t-elle peur du noir ? Qu'aurait-elle subi ou imaginé dans le noir ? Un traumatisme réel ou imaginé qui se réveillerait à chaque fois qu'elle se rend dans un lieu qui est sombre ?

- Ce qu'Asuna dit de l'école

Ce qu'Asuna dit de la transition école élémentaire - collège

Asuna est une élève de 6^{ème}. Elle a donc vécu la transition entre l'école primaire et le collège, chose qu'elle dit ne pas avoir aimée et qualifie le collège d'un lieu « *vraiment différent, très différent* » de l'école élémentaire. En effet, Asuna prononce les phrases suivantes : « *Je me sens différente des autres parce qu'on n'a pas tous des habits de marques, aussi j'ai l'impression qu'ils se connaissent un peu près tous et ils se sont déjà vus plusieurs fois alors que lorsque je suis arrivée, je connaissais personne et tout* ». De ce fait, ne pourrait-on pas penser qu'Asuna n'aime pas aller dans les vestiaires d'EPS puisqu'étant timide, il peut être encore plus difficile de montrer son corps à des êtres humains qu'on ne connaît pas ? De plus, Asuna, évoque que certains élèves peuvent avoir des vêtements de marques. Ainsi, Asuna n'oserait-elle pas se changer dans le vestiaire afin de cacher ses sous-vêtements qui ne sont pas qualifiés de « vêtements de marques ».

Ce qu'Asuna dit des filles

Au cours des entretiens, Asuna a évoqué les relations qu'elle peut avoir avec les filles de sa classe. Puisqu'elle est très timide, Asuna peut compter sur une seule copine et reste très observatrice des comportements et des attitudes du reste de ses camarades. Ces liens sont très intéressants puisque le vestiaire renferme des êtres humains de même sexe. Ainsi, Asuna considère que ses camarades « *se prennent pour des adolescentes* » et qu'« *elles nous prennent plus de haut que d'autres, elles font un peu leurs péteuses on va dire* ». Les relations entre Asuna et ses camarades sembleraient plutôt délicates. Asuna rajoute que ses camarades font des rires forcés et que « *c'est un peu dérangeant des fois car ça met mal à l'aise, ce n'est pas vraiment leur rire naturel* ». Ainsi, ne pourrait-on pas penser que des camarades d'Asuna ont rigolé tout en portant leur regard sur elle ? De ce fait, en ne connaissant pas les causes de leurs rires, Asuna ne s'est-elle pas sentie vexée et angoissée à l'idée de se rendre dans le vestiaire car elle pense que ses camarades se moquent d'elle ?

Ce qu'Asuna dit de ses cours

Comme précisé précédemment, Asuna fait partie d'une classe CHAM, dans laquelle les élèves sont sélectionnés selon leur dossier scolaire. Asuna, comme ses camarades, est donc une élève qui a de bons résultats scolaires et l'échec ne fait pas partie de ses habitudes. Or, lorsque cette dernière doit se rendre au tableau, elle se dit stressée « *parce qu'en fait je n'ai pas envie de faire d'erreurs parce qu'en plus déjà tous les regards sont braqués sur moi* ». Ce qu'Asuna craint c'est que ses erreurs soient vues aux yeux de tous. En effet, Asuna prononce la phrase suivante : « *Répondre aux questions et que je me trompe ça va parce que les gens ils ne sont pas tous braqués sur moi et après je vais au tableau et j'aime pas* ». L'erreur n'est donc pas une possibilité pour Asuna. Néanmoins, Asuna est passée d'une classe où elle était « *dans les meilleurs de la classe* », comme elle le dit, à une classe où elle n'est « *ni dans les moins bons, ni dans les plus hauts* » mais « *dans le milieu et en fait ça [la] perturbe* ».

Or, en EPS, l'erreur est souvent susceptible d'être perçue par l'ensemble des élèves puisque ces derniers doivent réaliser des actions en mettant en jeu leurs corps et ce corps est visible. Ainsi, ne pourrait-on pas considérer qu'Asuna n'aime pas se rendre dans les vestiaires puisque ces derniers représentent le passage entre une élève qui ne commet pas d'erreurs à une élève qui se doit d'être performante sur tous les points sinon ses camarades se rendront compte qu'elle a des difficultés ? De cette manière, le vestiaire deviendrait un signal d'angoisse. Il représenterait l'endroit où Asuna commence à comprendre qu'elle est susceptible d'être en difficulté lorsqu'elle sortira de ce lieu.

Ce qu'Asuna dit des transports en commun pour venir à l'école

Pour se rendre au collège, Asuna, comme beaucoup d'élèves, doit prendre les transports en commun, notamment le tramway. Or cette dernière déteste ce passage-là, puisqu'elle considère qu' « *on est serré comme des sardines* » et en plus « *ça pue le parfum parce que les filles, elles se parfument* ». Dès lors, Asuna se dit « *soulée* » lorsqu'elle doit vivre ces moments-là. Or ne peut-on pas faire un lien entre la promiscuité des corps qu'impose le vestiaire et le rapprochement des êtres humains dans le tramway ? Cette odeur désagréable ne serait-elle pas également présente au sein du vestiaire qui renferme des odeurs de transpiration, de déodorant, de parfum ? Ainsi, ne pourrait-on pas penser qu'Asuna n'aime pas être dans le vestiaire car elle ne supporte pas l'odeur qui y est enfermée ? Quel poids signifiant prendrait alors l'odeur du vestiaire pour Asuna ?

- Ce qu'Asuna dit de l'éducation physique et sportive

Ce qu'elle dit des cours d'EPS

Asuna est une élève qui est sportive et qui a pratiqué une activité extra-scolaire, le volley-ball. Au cours des entretiens, Asuna évoque le fait qu'elle « *aime bien l'EPS mais ça dépend de ce qu'on fait* ». Dans les choses qu'elle dit préférer, Asuna aime bien l'acrosport puisqu'elle est avec ses copines. En revanche, elle n'aime pas la course d'orientation pour la raison suivante : « *on est avec les garçons et j'aime pas les garçons* ». En effet, l'enseignant met en place des binômes mixtes qu'Asuna qualifie de « *gênants* ». Asuna a un rapport conflictuel avec les garçons. En effet, j'ai évoqué précédemment ses relations avec son frère qui sont difficiles et il semblerait que les échanges avec les garçons de sa classe le soient également. Plusieurs émotions traversent son esprit au cours de l'entretien lorsque j'évoque les garçons. En effet, Asuna prononce la phrase suivante : « *les garçons, ils font que de nous embêter [...]. Comme c'est des garçons je me sens soulée. Je me sens pas contente, en colère et gênée* ».

On peut faire l'hypothèse que ces contentieux avec les garçons remontent à lorsqu'Asuna allait à la piscine en CE2. En effet, au cours de l'entretien, Asuna évoque ces événements comme un moment douloureux et difficile à vivre, notamment « *en CE2, là vraiment c'était le pire endroit qu'on pouvait imaginer. [...] Il y avait des sacs poubelles devant (le vestiaire) et ce n'était même pas une porte donc quand on rentrait il fallait enlever le sac poubelle comme ça pour le remettre et du coup quand les garçons passaient, ils pouvaient nous voir [...] mais en fait c'était trop gênant.* ». Cet événement ne pourrait-il pas être l'élément déclencheur de la difficulté qu'a Asuna à communiquer avec les garçons et à réaliser des activités mixtes ? Ainsi, ne pourrait-on pas considérer qu'Asuna ne se sent pas bien dans le vestiaire parce qu'il lui rappellerait un traumatisme passé : le fait d'avoir été vu par les garçons lorsqu'elle se changeait dans le vestiaire de la piscine ?

De plus, au cours des entretiens, Asuna révèle que Kevin, un de ses camarades, l'a embêtée lors d'un cours qui n'était pas l'EPS car « *il voulait faire tomber nos k-ways de la chaise* ». Or, ne peut-on pas considérer que cette action déplait à Asuna car elle lui rappellerait l'événement traumatisant au cours duquel un garçon avait voulu la voir ?

Ce qu'elle dit du vestiaire d'EPS

Asuna affirme : « *Le vestiaire c'est comme une prison* ». Ceci prouve à quel point Asuna se sent prise au piège, sans échappatoire. La seule solution qu'elle ait trouvée est de venir en tenue de sport et de se changer « *dans un coin de la douche parce qu'il y a personne qui vient* ». Ce qu'Asuna ne veut pas c'est d'être vue et de regarder les autres. En effet, selon elle, « *le problème c'est que je regarde d'un côté je vois des gens, je regarde de l'autre côté je vois des gens, je suis obligée soit de regarder la fenêtre, d'aller vers le radiateur et d'aller vers la fenêtre, soit de fixer le plafond, soit de fixer le sol.* » Asuna n'aime donc pas être dans un vestiaire car elle ne sait pas où poser son regard pour ne pas voir ses camarades et elle ne veut pas que ses camarades la regardent également. De ce fait, Asuna se sent emprisonnée entre ces 4 murs et les quelques bancs qui complètent la pièce.

Ainsi, si l'on reprend les hypothèses précédentes, ne peut-on alors faire l'hypothèse qu'Asuna qui aime jouer à cache-cache, veut également se cacher dans le vestiaire car elle a peur que ses camarades la voient adolescente, et elle ne souhaite pas le devenir.

De plus, Asuna se dit incapable de porter le regard sur ses camarades qui se changent. N'aurait-elle pas, dès lors, une forme d'impossibilité à regarder les autres ? En sachant que l'impossible renvoie à la définition du réel pour Lacan, les vestiaires ne la confronteraient-elle pas à un point de réel qui est lié à la transformation du corps ?

VII.3.a Hypothèses interprétatives

L'interprétation des paroles d'Asuna montre que le malaise qui la saisit quand elle rentre au vestiaire n'est pas sans cause inconsciente. De ce fait, en réponse à ma question de recherche : « Y a-t-il des causes inconscientes qui provoquent un sentiment d'angoisse vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège ? », deux hypothèses interprétatives sont possibles.

1. Hypothèse interprétative numéro 1 : Asuna n'aime pas les vestiaires car ils lui rappellent un traumatisme passé : « *En CE2, là vraiment c'était le pire endroit qu'on pouvait imaginer* ».
2. Hypothèse interprétative numéro 2 : Asuna n'aime pas être dans le vestiaire car elle ne veut pas voir qu'elle est une adolescente et que ses camarades la voient comme elle. « *Ils (mes parents) disent Asuna tu es une adolescente tu dois te comporter correctement mais non je suis pas ado moi.* »

Hypothèse 1 : Asuna n'aime pas les vestiaires car ils lui rappellent un traumatisme passé : « *En CE2, là vraiment c'était le pire endroit qu'on pouvait imaginer* ».

Comme je l'ai montré précédemment, le traumatisme est un « concept fondamental qui désigne l'empreinte laissée dans le psychisme d'un Sujet par un événement particulièrement significatif pour lui » (Freud, 1920). Autrement dit, un sujet est victime ou témoin d'un événement inacceptable pour lui, ce moment va avoir des répercussions dans son psychisme. Cet impact peut avoir eu lieu en CE2 pour Asuna puisqu'elle semble très marquée par son passage au vestiaire à cette période. En effet, lors du troisième entretien, Asuna dit la phrase suivante. « *En CE2, là vraiment c'était le pire endroit qu'on pouvait imaginer* ». Je peux penser que ceci renvoie à un traumatisme d'avoir été vue et peut être moquée par les garçons qui pouvaient la voir à travers le sac poubelle qui représentait la porte du vestiaire. En effet, Asuna raconte : « *Il y avait des sacs poubelles devant (le vestiaire) et ce n'était même pas une porte donc quand on rentrait il fallait enlever le sac poubelle comme ça pour le remettre et du coup quand les garçons passaient, ils pouvaient nous voir [...] mais en fait c'était trop gênant.* ». Ce moment peut être l'évènement traumatique, source de la difficulté qu'a Asuna pour se changer dans le vestiaire. De ce fait, Asuna n'aime pas être dans les vestiaires, non pas parce que ce lieu représente un danger réel, mais parce qu'il représente une angoisse d'après coup, une restructuration des événements passés. En effet, selon Chervet (2009) « chaque remémoration est un après-coup d'un souvenir inconscient ayant acquis, dans l'après-coup de son refoulement, la valeur de coup traumatique ». Autrement dit, lorsque quelque chose se passe, le coup engendré va avoir des conséquences par la suite et ce sont ces conséquences là que l'on appelle un après-coup. Cet après-coup peut être interprété lorsqu'Asuna me dit « *On allait à la piscine pour apprendre à nager, ah c'était trop bien, je me rappelle trop. Et dans les vestiaires on devait se changer donc voilà j'aime pas.* ». Pour Asuna, la piscine est un bon moment mais c'est le passage dans le vestiaire qu'elle n'apprécie pas, provoqué par un évènement traumatique passé.

De plus, lors de ses recherches sur le cas d'Emma, « Freud décrit l'après-coup en le décomposant alors en plusieurs temps. Le temps 1, celui du *coup*, en deux scènes rétrogrades, une scène I récente et remémorable, et une scène II antérieure, inconsciente au sens strict. » (Chervet, 2021). Le temps 2 constitue le symptôme. En ce qui concerne Asuna, les moqueries ou la peur d'être vue par les garçons constituent le temps 1, tandis que le développement de la pudeur qu'Asuna témoigne souvent caractérise le temps 2.

Asuna n'aime donc pas être dans le vestiaire puisqu'il lui rappelle un traumatisme passé : le fait d'avoir été vue, peut être moquée par les garçons lorsqu'elle se changeait dans le vestiaire de la piscine. De plus, les liens complexes qu'Asuna présente avec les garçons peuvent appuyer mes propos puisque comme elle me l'a expliqué « *comme c'est des garçons je me sens souillée. Je me sens pas contente, en colère et gênée* ».

Pour aller plus loin, Lacan (1973-1974) parle de « traumatisme ». Ce terme correspond aux traces laissées du côté du Réel, c'est-à-dire un effet d'après coup qui ne peut ni être dit, ni être imaginé

mais néanmoins qui est présent. De ce fait, un traumatisme vécu durant son enfance peut provoquer un mal-être chez Asuna lorsque cette dernière se rend dans le vestiaire. De ce fait, lorsqu'Asuna m'explique que Kevin l'a embêtée car « *il voulait faire tomber nos k-ways de la chaise* », ceci ne correspondrait-il pas à une action traumatisante ayant provoquée un traumatisme ? Autrement dit, Asuna ne serait-elle pas victime d'un événement traumatisant survenu dans le vestiaire de la piscine en CE2 ? Cette action aurait pu laisser un trou dans le psychisme d'Asuna qui considère maintenant les vestiaires « *comme une prison gênante, c'est genre je me sens piégée, je ne me sens pas bien dans les vestiaires* » mais qui ne sait pas dire pourquoi, tel un « traumatisme ».

Hypothèse 2 : Asuna n'aime pas être dans le vestiaire car elle ne veut pas voir qu'elle est une adolescente, or dans ce lieu ses camarades la voient comme une adolescente et renforce le regard parental : « *Ils (mes parents) disent Asuna tu es une adolescente tu dois te comporter correctement mais non je suis pas ado moi.* »

Pour expliquer la difficulté qu'a Asuna à regarder les autres et à être regardée, on peut utiliser le schéma L de Lacan « matérialisant les liens qu'établit un sujet pour se construire avec les autres et avec l'Autre primordial » (Montagne 2011). Le schéma L explique que l'être humain, afin de se percevoir, doit passer par les « petits autres » qui lui renvoient une image de lui en passant par l'axe imaginaire. « Ce lien se superpose, s'oppose, se complémente, avec le lien qui l'unit à l'Autre (grand Autre) qui constitue sur le plan symbolique autant ce qu'il est comme Sujet que l'image qu'il a de lui-même » (Montagne 2011). Cet axe symbolique correspond aux injonctions des institutions, au SURMOI... Par exemple, Asuna sait qu'elle est une adolescente parce que les filles qui ont le même âge qu'elle et qui sont en face d'elle dans le vestiaire sont des adolescentes et lui renvoient cette image d'elle en la regardant comme telle.

L'effet de stade du miroir permet à un être humain de savoir qui il est en passant par les autres. Ainsi, dans le cadre de mon cas, c'est en fonction de ce que lui renvoient ses camarades où plutôt ces adolescentes qu'Asuna devient adolescente à ses yeux. De ce fait, je peux comprendre que l'image que les « petits autres » ont renvoyée à Asuna par l'axe imaginaire est en désaccord avec son idéal de MOI, renvoyé par l'axe symbolique.

Cette interprétation est confirmée à plusieurs reprises au cours des différents entretiens. En effet, lors du deuxième entretien, lorsque je questionne Asuna sur sa personnalité, cette dernière répond « *Euh ça je ne sais pas, il faut demander à d'autres personnes en fait parce que je ne me vois pas* ». Par cette phrase, je comprends qu'Asuna ne connaît pas sa personnalité mais doit passer par les autres, par l'axe imaginaire, pour savoir qui elle est.

Cependant, en regardant les adolescentes qui sont dans le vestiaire avec elle, Asuna se rend compte qu'elle est, elle aussi, une adolescente ou qu'elle risque d'y devenir très rapidement. Cette image déplaît fortement à Asuna car selon elle, « *c'est pas drôle d'être ado, ils sont nuls les ados* », [...] « *ils s'amuse pas, ils s'étalent* », et elle se refuse de le devenir en contredisant ses parents qui lui disent « *tu es ado* » mais Asuna leur répond « *non je ne suis pas ado je suis une pré ado* ».

Le vestiaire apparaît donc comme « *une prison* » pour Asuna puisque c'est un lieu où elle n'a ni échappatoire ni cachette et Asuna explique le problème qu'elle rencontre au cours de l'entretien 3 : « *le problème c'est que je regarde d'un côté je vois des gens, je regarde de l'autre côté je vois des gens, je suis obligée soit de regarder la fenêtre, d'aller vers le radiateur et d'aller vers la fenêtre, soit de fixer le plafond, soit de fixer le sol.* » Ainsi, elle se sent donc gênée dans le vestiaire et n'aime pas cet endroit puisque lorsqu'elle regarde ses camarades, ceci lui donne une image des autres qu'elle assimile à la sienne, où les autres deviennent un miroir de soi qu'elle ne peut pas supporter : devenir adolescente.

Asuna évite donc de porter le regard sur ses camarades mais ne souhaite pas être regardée également puisqu'elle ne veut pas être vue comme une adolescente, c'est-à-dire comme un être humain qui est « nul ». Pour éviter cela, Asuna essaie de ne pas changer de tenue, devient pudique puisqu'elle « *pense que ça doit quand même se voir fin les gens qui se changent* » et donc angoisse pour se préparer au danger et l'éviter. Asuna devient pudique afin qu'imaginativement, elle n'ait pas à changer de tenue c'est à dire qu'elle ne devienne pas une adolescente et qu'elle reste une pré-adolescente comme elle se caractérise.

Asuna devient donc pudique puisqu'elle ne veut pas changer de tenue au sens de prendre le costume, le survêtement d'adolescence. Ce changement est d'autant plus difficile pour Asuna car cette dernière n'aime pas le changement de façon générale. Selon ses dires, « *dès qu'il y a du changement, oui je suis perturbée* ». Asuna n'aime pas le changement de pré adolescente à adolescente mais, dans le vestiaire, le « change (ne) ment pas » (changement) car le corps dénudé est exposé au regard de tous.

« *J'aime pas regarder les autres et j'aime pas qu'on me regarde* ». Ces difficultés à regarder ses camarades mais également à être regardée peuvent s'expliquer par la pulsion scopique. En effet, il a été montré précédemment que la pulsion est une « force psychique qui fait tendre la personne vers un but » (Robert). Autrement dit, la pulsion est la satisfaction de quelque chose et la pulsion scopique signifie que cette satisfaction est provoquée par le regard. Néanmoins, si l'on prend le retournement de cette pulsion, Asuna pourrait ressentir une insatisfaction liée au regard, une satisfaction désagréable à regarder ou à être regardée. En effet, Asuna dit la phrase suivante au cours du dernier entretien : « *Mais dans les vestiaires du collège j'aime pas, il y a des gens qui se changent. Moi j'aime vraiment pas* ». Ainsi, Asuna ne veut pas se voir vivre l'insatisfaction de se voir adolescente. De ce fait, Asuna a une incapacité à regarder ses camarades dans le vestiaire car, par retournement de la pulsion scopique, elle ne peut pas accepter de voir des gens se changer : c'est-à-dire de passer de la pré-adolescence à l'adolescence.

Ainsi, je peux penser qu'Asuna ne veut pas regarder le corps de ses camarades car ceci lui rappelle qu'elle est adolescente. De ce fait, selon le renversement de la pulsion scopique, en plus de ne pas aimer regarder les corps dénudés des petits autres, Asuna n'aime pas que l'on regarde son corps.

Pour terminer, à la fin du troisième entretien, Asuna prononce la phrase suivante : « *Pour moi les vestiaires c'est comme une prison gênante, c'est genre je me sens piégée, je ne me sens pas bien dans les vestiaires* ». De ce fait, je peux penser qu'Asuna ne se sent pas bien dans le vestiaire puisqu'elle a des difficultés à percevoir son propre corps à cause d'un décalage entre son corps imaginaire, son corps réel et son corps symbolique.

Le corps réel désigne « la masse des éléments nous attribuant un corps déterminé par la génétique, marqué par la différence des sexes » (Léon, 2013). Pour l'exprimer autrement, le corps réel correspond au corps ressenti, au corps organique.

En ce qui concerne le corps imaginaire, ce dernier « ne s'identifie pas seulement à ses sensations, mais aussi au regard et à la parole de l'autre, à l'image de lui nommée par l'autre » (Montagne, 2017). Autrement dit, le corps imaginaire correspond au corps que l'être humain se représente à travers les paroles des autres et également dans le miroir des autres.

Enfin, le corps symbolique correspond au « corps parlé et parlant, le corps signifiant » (Montagne, 2017), c'est-à-dire qu'il signifie quelque chose à l'insu du sujet, il apparaît dans l'existence que lui donne toute nomination indépendamment de sa présence organique.

Or, concernant Asuna, il y aurait un désaccord, une séparation entre ses différents corps lorsque cette dernière se rend dans le vestiaire puisque ce lieu peut provoquer une désagrégation de ces corps et ceci ne lui permettrait pas de sentir, de percevoir son corps correctement provoquant ainsi une sensation gênante.

Enfin, en guise d'ouverture de cette seconde hypothèse interprétative, je vais m'appuyer sur une phrase d'Asuna qui dit « *on a tous des choses qu'on fait mieux que d'autres* ». De ce fait, ne pourrait-on pas supposer que ses camarades font mieux la transition enfance-adolescence qu'Asuna ? Pour répondre à cette question, il aurait été intéressant que je lui demande ce qu'elle fait de mieux que ses camarades ? On peut penser, compte tenu de l'interprétation des entretiens, que ce qu'elle fait de mieux c'est de ne pas vouloir être adolescente.

VIII. Perspectives professionnelles en lien avec 3 compétences des enseignants

VIII. 1. Définition des compétences

Selon le Décret du 31 mars 2015, « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite ». Autrement dit, je vais analyser dans quelle mesure les résultats concernant l'impact inconscient des vestiaires sur une élève permettent à l'enseignant d'obtenir des connaissances pour adapter ses relations et ses interventions auprès des élèves.

VIII. 2. Illustrations du lien de la compétence aux concepts mis en lumière

Tout d'abord, cette recherche apporte des connaissances pour répondre à la compétence 4 « prendre en compte la diversité des élèves » (Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, Arrêté du 01/07/2013). En effet, Musard et Wane (2017) évoquent la diversité des âges, des genres, des qualifications, des origines, des ressources, des cultures, des opinions, des religions. Il est donc nécessaire que l'enseignant adapte sa pédagogie aux besoins de ses élèves.

Tout d'abord, il est possible qu'un élève ne souhaite pas se rendre dans le vestiaire d'EPS puisque ce dernier n'aime pas se sentir enfermé dans une pièce dans laquelle il se retrouve très proche d'autres personnes puisque ce lieu lui rappelle un traumatisme. En effet, si l'élève a été victime de parents pervers qui le regardaient se déshabiller, en étant très proches de lui, ce dernier ne voudra pas se rendre dans le vestiaire qui est un lieu souvent bondé d'élèves. Néanmoins, je retrouve également au sein de la classe des élèves qui sont heureux à l'idée de venir en EPS et pour qui le passage aux vestiaires ne pose aucun problème.

L'enseignant doit donc prendre en compte la diversité de ses élèves afin de proposer des contenus d'enseignement et des méthodes d'intervention qui soient adaptés à tous. Autrement dit, il faut permettre à tous les élèves de se rendre dans le vestiaire d'EPS sans émettre de la crainte, de la peur, de l'angoisse. De ce fait, une des solutions pour éviter que les élèves restent trop longtemps dans le vestiaire d'EPS et qu'il s'y produise des comportements déviants est de proposer une activité instantanée. « Une activité instantanée est une activité physique qui suscite un fort intérêt de la part des élèves et qui est utilisée pour les mettre en activité immédiatement à mesure qu'ils sortent des vestiaires et rejoignent le gymnase » (Pasco, 2016). Par exemple, au cours d'un cycle de basket-ball, je me suis rendu compte que les élèves présentaient un fort intérêt pour le jeu du tour du monde qui consiste à réaliser des tirs au panier en progressant après chaque tir réussi sur des positions de niveaux de difficultés plus élevés. Le but étant de réussir à marquer des points sur chaque position.

Ainsi, cette situation instantanée répond à la diversité des élèves puisqu'elle permet aux élèves qui souhaitent pratiquer l'activité de se mettre en action et elle permet également de diminuer le nombre

d'élèves présents au sein du vestiaire puisque ces derniers vont se dépêcher de se changer pour pouvoir pratiquer l'activité instantanée. De cette façon, les élèves ne vont pas perdre de temps à discuter ou à regarder leurs camarades. Ainsi, l'élève qui est angoissé par le regard que les autres portent sur lui ne rencontrera pas ce problème puisque le vestiaire se « videra » en quelques secondes et les élèves ne le regarderont même pas.

De plus, je montrerai que l'objet de ce mémoire demande à l'enseignant d'EPS des connaissances sur le passage des élèves au vestiaire d'EPS afin d' « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (P.4, Compétences communes à tous les professeurs, Arrêté du 01/07/2013)

Le vestiaire peut être un passage inhibant dans la mesure où il peut être un lieu jugé dangereux et angoissant pour un élève qui subi des moqueries dans ce lieu comme il semble que ce soit le cas pour Asuna. Dès lors, pour ne pas provoquer cette situation angoissante, un élève peut développer un phénomène d'inhibition à savoir l'incapacité à aller dans le vestiaire. Il est donc nécessaire pour l'enseignant d' « organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Compétence n°4).

Pour cela, l'enseignant peut proposer une situation permettant un apprentissage de l'empathie afin d'améliorer les relations au sein du vestiaire. L'empathie peut se définir comme « la compréhension intuitive du monde, d'émotions, d'images et de signes d'autrui, permettant de partager les sentiments de son interlocuteur » (Decety, 2004). Autrement dit, l'empathie permet de dépasser les clivages de genre et les moqueries et permet aux élèves de comprendre les actions de leurs camarades afin d'éviter toutes moqueries qui seraient susceptibles d'être présentes au sein du vestiaire. Pour réaliser cela, l'enseignant peut organiser une séance « bike and run ». Après avoir constitué des binômes non mixtes au sein desquels un élève court et un élève est à vélo, les élèves doivent réaliser le maximum de tours de piste de 400m. Pour réaliser cela, les élèves ont l'opportunité d'échanger les rôles autant de fois qu'ils le souhaitent. Certes cette situation ne permet pas de résoudre tous les problèmes mais elle permet néanmoins de créer les conditions pour permettre aux élèves d'être à l'écoute de son corps et de celui des autres. De ce fait, les élèves vont apprendre à communiquer, à écouter, et ceci améliorera les relations entre les élèves et donc le climat au sein du vestiaire d'EPS.

Pour conclure, ce mémoire permet à l'enseignant d'EPS de développer des connaissances concernant les différentes expériences que peut vivre un élève au sein du vestiaire. Pour lutter contre cela, l'enseignant doit acquérir les compétences professionnelles telles que « prendre en compte la diversité des élèves », « coopérer avec les partenaires de l'école » et « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Compétences communes à tous les professeurs, Arrêté du 01/07/2013) afin de proposer des situations d'apprentissage et d'enseignement permettant de créer un passage au vestiaire sans craintes.

VIII. 3. Illustration du lien de la compétence à la méthodologie clinique

Je pense également que ce mémoire et notamment la compréhension et l'usage de la méthodologie clinique m'a permis de me doter de connaissances afin d' « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation n°6, Arrêté du 01/07/2013). En effet, « l'éthique est une discipline philosophique pratique et normative visant à indiquer comment les êtres humains doivent se comporter envers ce et ceux qui les entourent » (Ricoeur, 1990). Ainsi, l'enseignant se doit d'adapter une posture éthique c'est-à-dire qu'il doit accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, et il doit se comporter de manière juste, équitable et solidaire avec ses élèves. Autrement dit, dans le cadre de ma recherche, l'enseignant doit veiller à ce que tous ses élèves passent un bon moment au sein du vestiaire et que ce lieu ne soit pas source de craintes ou de violences par exemple. Or, ce mémoire prouve que certains élèves vivent difficilement ce passage au vestiaire. C'est donc à l'enseignant d'EPS d'accompagner l'élève en ayant une discussion avec ce dernier pour comprendre les causes de ce mal-être. En effet, la méthodologie clinique et notamment le champ de la psychanalyse met en avant que c'est par la compréhension des paroles inconscientes du sujet que le chercheur met des mots sur ces problèmes. Dès lors, en ayant un entretien avec son élève, l'enseignant pourra agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques puisque ce dernier contribuera à l'amélioration du climat scolaire de cet élève. De plus, si un élève subit des violences ou des moqueries, il en est de la responsabilité de l'enseignant de mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre afin de contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté de ses élèves.

IX. Implication d'après coup

Selon Bernard Chervet (2009/5), « le terme après-coup désigne le résultat temporel et manifeste d'un travail psychique latent et intemporel, et le procès même de ce travail ». Dès lors, l'implication d'après coup peut se définir comme l'impact de cette recherche psychanalytique qui concerne le vestiaire d'EPS sur « moi chercheur », sur « moi futur professeur » et sur moi « jeune adulte ».

IX. 1. Vis-à-vis de « ma » découverte de la psychanalyse

C'est en étudiant le champ de la psychanalyse que ce mémoire a pu aboutir. Néanmoins, lors de mes premières recherches je me suis rendu compte que je disposais de peu de connaissances sur ce champ scientifique. J'ai alors étudié et analysé les différents concepts psychanalytiques en utilisant les ressources que j'avais à disposition à savoir des articles sur internet, des livres à la bibliothèque universitaire et grâce à l'aide de mon directeur de recherche.

A mes premières lectures, j'ai tout de suite eu des difficultés à comprendre le sens des articles puisque les auteurs utilisaient des termes que je connaissais mais qui avaient peu de signification pour moi tel que les mots « jouissance », « pulsion », « inconscient », « le Ça, le Surmoi et le Moi », « L'Imaginaire, le Symbolisme et le Réel », la clinique .

Au final, l'étude de la psychanalyse m'a permis d'apporter un autre regard sur la vie et surtout lors de mes interactions avec des êtres humains. En effet, cette étude m'a fait comprendre l'importance des mots, de leurs sens latents et manifestes. Ainsi, la somme de connaissances que j'ai acquises au cours de ces recherches va m'être utile pour comprendre le comportement et les dires de mes élèves.

IX. 2. Vis-à-vis de « ma » compréhension du concept central

Cette recherche m'a permis de mieux comprendre l'impact inconscient que peut avoir le vestiaire d'EPS sur un élève. En effet, j'ai compris à travers cette recherche que le vestiaire peut ne pas avoir la même valeur affective pour tous. A la suite des entretiens, je me suis rendu compte que mon cas ne voulait pas se rendre dans le vestiaire d'EPS pour des raisons qui sont totalement différentes des miennes. En effet, selon mon interprétation des paroles de mon cas, je me suis rendu compte qu'il est possible qu'un élève n'aime pas être dans le vestiaire à cause d'un événement qui l'a traumatisé par le passé ou à cause de l'image que lui renvoient ses camarades. De ce fait, le vestiaire n'est pas un lieu anodin et peut provoquer différents comportements en fonction de son vécu, de ses camarades, de ses relations familiales ou encore de son établissement.

Cette recherche m'a également appris à mieux me connaître et à comprendre pourquoi le vestiaire est un lieu dans lequel je stresse.

Tout d'abord, cette recherche a confirmé le présupposé que j'avais, à savoir que le vestiaire devient un signal d'angoisse qui me fait comprendre qu'une fois la porte du vestiaire franchie, je devrai être fort pour permettre à mon équipe de gagner, pour ne pas paraître « nul » aux yeux de mes camarades.

Mais cette recherche m'a également permis de formuler une seconde hypothèse qui peut expliquer mon mal-être dans le vestiaire. En effet, je me suis souvenu qu'un des vestiaires de mon collège était très sombre et que je n'aimais tout particulièrement pas ce vestiaire. Les raisons ? Je me rappelle, lorsque j'étais petit, que mes parents me mettaient à la cave pour me punir et ce lieu était également très sombre. J'avais extrêmement peur de rentrer dans cette cave car j'ai toujours pensé qu'elle était remplie de souris, animal qui m'effraie. Ainsi, je peux formuler l'hypothèse que le vestiaire me rappelle cette cave sombre dans laquelle j'avais peur de ce qu'il pouvait m'arriver.

X. Conclusion

Ce mémoire s'est attaché à analyser les effets inconscients du passage au vestiaire chez un élève de collège et plus particulièrement à répondre aux questions de recherche ; Y a-t-il des déterminants inconscients qui poussent un élève à éviter le vestiaire ? Si cela est le cas, de quelle nature sont ces déterminants et quelles en sont les causes ? Pour cela, j'ai tout d'abord énuméré une liste de présupposés puis j'ai défini le terme clé de ma recherche ; le vestiaire d'EPS. Ces définitions, issues des sciences de l'éducation, de la philosophie, ou encore de la psychanalyse m'ont permis de cerner et de comprendre très précisément les différents liens entre le vestiaire d'EPS et un être humain. Puis, en définissant des concepts psychanalytiques en lien avec le vestiaire d'EPS, à savoir l'inhibition, le symptôme, l'angoisse, le traumatisme et l'affect, je me suis rendu compte de l'apport primordial de la psychanalyse pour répondre à mon objet de recherche. Ces différentes connaissances théoriques m'ont permis de réaliser un entretien semi non directif avec Asuna que j'ai par la suite analysé et interprété.

Cet entretien m'a permis de prendre conscience que le vestiaire peut être un lieu très risqué pour un élève. Il est donc nécessaire d'en prendre conscience afin de lutter contre l'angoisse que ce lieu peut procurer et cette recherche clinique en donne un exemple avec le cas d'Asuna. En effet, cette recherche m'a permis de formuler deux hypothèses interprétatives. La première est le fait que le vestiaire peut être un lieu qui rappelle un traumatisme à un élève. La seconde montre que le vestiaire peut obliger un élève à se voir adolescent et à montrer qu'il est adolescent alors qu'il ne souhaite pas le devenir. Dans ces deux cas, le vestiaire représente un endroit chargé de stress, provoquant de l'angoisse, que les élèves cherchent à éviter.

Néanmoins, il est également intéressant de soulever quelques limites de cette recherche en psychanalyse clinique. En effet, étant un chercheur débutant, il est difficile de poser les questions justes et au moment approprié lors des entretiens. Ainsi, il est possible que je sois passé à côté de certaines informations me permettant de mieux comprendre les effets inconscients du vestiaire d'EPS sur Asuna. Par exemple, lorsque cette dernière m'a dit « *On a tous des choses qu'on fait mieux que d'autres.* », je n'ai pas rebondi sur sa phrase par une question alors qu'il aurait été intéressant de demander « que fais-tu de mieux que les autres ? ».

Enfin, il me semble regrettable que les enseignants d'EPS ne soient pas formés à l'interprétation des paroles de leurs élèves. En effet, je pense que des connaissances psychanalytiques permettraient aux enseignants de comprendre les paroles ainsi que les comportements de leurs élèves. Cette formation leur permettrait de résoudre des problèmes auxquels les élèves sont confrontés et ceci favoriserait un bon climat scolaire, indispensable au développement des élèves.

Pour conclure, il est nécessaire de se rendre compte que mon étude offre une réponse partielle à mon objet de recherche. En effet, je pense qu'il serait intéressant de réaliser plusieurs entretiens, avec des garçons aussi, ou avec un élève en difficulté et en réussite en EPS afin d'étudier plus précisément les effets inconscients du vestiaire d'EPS sur les élèves. De plus, je me suis posé une question, au cours de cette recherche, à laquelle il me semble primordial de répondre. J'ai remarqué que le vestiaire peut être un lieu provoquant une angoisse pour les élèves, néanmoins, je peux également me demander si les couloirs de l'école, la cours de récréation, le gymnase, ou encore la natation, l'escalade, la boxe (...) ne sont-ils pas également des vecteurs d'angoisse pour les élèves ?

XI. Bibliographie

- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, N° 55-57
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale I et II*. Paris : Gallimard.
- Blanchard-Laville, C. (2005). Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse. In Luc. Ria, *Les émotions*, (pp. 47-59). Paris, Revue EP&S.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et Faire Dire : l'Entretien*. Paris, Colin.
- Blanchet A. & Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan.
- Boucherat-Hue, V. (2001). Des effets aux causes dans la construction du cas clinique en psychosomatique. In *Cahiers de psychologie clinique* (pp. 97-122). Paris : De Boeck Supérieur
- Bourguignon, M. & Katz-Gilbert, M. (2018). Les espaces de la réalité psychique, Une revue critique de la littérature. In *Research in Psychoanalysis*, (pp 130-141). Paris : Laboratoire CRPMS.
- Chervet, B. (2009). L'après-coup, La tentative d'inscrire ce qui tend à disparaître. In *Revue française de psychanalyse*. Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. In *Cliopsy, Du contre-transfert*, (pp 107 – 127). Paris : Association Cliopsy.
- Chervet, B. (2009). L'après-coup. La tentative d'inscrire ce qui tend à disparaître. In *Revue française de psychanalyse*, (pp. 1361 – 1441). Paris : PUF
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. In G. Chappaz, *Accompagnement et formation*, (pp. 121-160). Marseille : Université de Provence et CDRP de Marseille.
- Cifali, M. (2017). Action poétique dans le monde de la science et de la formation. In Gilles Amado, Jean-Philippe Bouilloud, Dominique Lhuilier & Anne-Lise Ulmann, *La créativité au travail*, (pp. 107-126). Paris : Eres.
- Costantini, C. (2019). Entretien, (interview – entrevista). In Agnès Vandevelde-Rougale & Pascal Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique*, (pp 243 – 247). Toulouse : Érès.
- Decety, J (2004). *L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ?* In Alain Berthoz & Gérard Jorland, *L'empathie*, (pp. 53-88). Paris : Odile Jacob.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 2012.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF, 2015.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 2010.

- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, 1987.
- Freud, S. (1909). *Le Petit Hans. Analyse d'une phobie chez un garçon de 5 ans*. Paris : Payot, 2011.
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Paris : Payot, 1970.
- Freud, S. (1914). *Sur la psychologie du lycéen*. Résultats, idées problèmes, (pp. 227-231, 336). Paris : PUF.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Paris : Payot, 2018.
- Freud, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1975.
- Freud, S. (1917) *Métapsychologie*. Paris : FOLIO, 1986.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris: PUF, 2010.
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le ça*. Paris : Payot, 2010.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- Giust-Desprairies, F. & Lévy, A. (2002). Analyse de discours. In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez & André Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 287-301.). Toulouse : Érès.
- Giust-Ollivier, A.-C. (2016). Entretien. In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez & André Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*, (pp. 360-369). Toulouse : Érès.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant*. Paris : PUF, 2015.
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. Paris : Revue EPS
- Hugo, V. (1829). *Le dernier jour d'un condamné*, Paris : Gallimard, 2017.
- Imbert, G. (2010/3). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. In, *Recherche en soins infirmiers*, n°102, (pp. 23-34). Toulouse, Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Jacquelet, E. & Pheulpin, M.-C. (2014). Le code de déontologie des psychologues (mars 1996, révisé en février 2012). In Jean-Yves Chagnon, *40 commentaires de textes en psychologie clinique*, (pp. 399-408). Malakoff : Dunod.
- Jakobson, R. (1976). *Six leçons sur le sens*. Paris : Editions de Minuit
- Joing, I. & Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive. In *Déviance et Société*, (pp. 51-71). Chêne-Bourg : Médecine & Hygiène.
- Lacan, J. (1957-1958). *Le séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Ecrits*, (pp. 242-322). Paris : Seuil.

- Lacan, J. (1973). *L'étourdit*. Paris : Le Seuil, 2001.
- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire 1954-1955, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse* (1963). Paris : Seuil.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lourau, R. (1997). *Implication, transduction*. Paris : Anthropos.
- Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. In *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (pp. 51-65). Presses universitaires de Liège.
- Magis, J-M. (1978). *Introduction à la psychanalyse à l'usage des formateurs*. Paris : Robert Jauze.
- Manzano, J. & Abella, A. (2011). *La construction en psychanalyse : Récupérer le passé ou le réinventer ?* Paris : PUF.
- Montagne, Y.-F. (2020). *La Parole*. Paris : Revue EPS.
- Montagne, Y.-F. & Bui-Xuân, G. (2015). *Adolescent(e), adolescence, sport et éducation physique*. Paris : Revue STAPS 108.
- Montagne, Y.-F. (2017). Refuser d'entrer dans les pratiques physiques en EPS. Regard psychanalytique sur trois cas. In Geneviève Cogérino, *Rapport au corps, genre, réussite en EPS*. (pp. 259 - 274). Paris : Ed. AFRAPS
- Pasco, D. (2016). *Enseigner l'EPS*. Paris : Hachette
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Pellion, T. (2009) Présentations de l'objet à l'adolescence. Le cas de la pulsion scopique. In *Recherches en psychanalyse*. (pp. 265 – 281). Paris : Laboratoire CRPMS
- Perraut-Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur, un nouvel espace de connaissance. In Anne Perraut - Soliveres, *Infirmières, le savoir de la nuit*. (pp. 193-286). Paris : PUF.
- Piaget, J. (1926). La représentation du monde chez l'enfant. In Thalia Magioglou, *L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions*, (pp.51-65). Liège : Presses universitaires de Liège.
- Quinodoz, J.-M (2004). *Lire Freud*. Paris : PUF
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Savournin, F. (2014). Le rapport à l'épreuve. Montagne, Y.-F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS, (pp. 34-45). *eJRIEPS*, 49.

Simonot, M. (1979). Entretien non-directif, entretien non prestructuré : pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique. In Thalia Magioglou, *L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions*, (pp.51-65). Liège : Presses universitaires de Liège.

Smirnoff, V. (1992). De quelques concepts fondamentaux. In Victor Smirnoff, *La psychanalyse de l'enfant*, (pp. 97-158). Paris : PUF.

XII. Sitographie

Astor, R.-A, Guerra, N & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research ?. *Educational Researcher*, 39, 1, 69-78, [en ligne] <https://www.researchgate.net/publication/235667202> How Can We Improve School Safety Research. Consulté le 26/11/2022.

Brassier, V. (2021). Du trop au trou. In Patricia Zarowsky, *Sommaire du n° 153*, 58-65, [en ligne] <https://www.tupeuxsavoir.fr/wp-content/uploads/2021/09/Mensuel153.pdf>. Consulté le 12/12/2022.

Bulletin officiel, (2004). Recommandations à l'attention de la communauté éducative et des enseignants d'EPS, [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/32/MENE0401637C.htm>. Consulté le 24/03/2023.

Chervet, B. (2021). L'après-coup est l' « entre deux-temps » de la pensée humaine et du désir, [en ligne] [L'après-coup et le « en-deux-temps » de la pensée humaine et du désir. - Société Psychanalytique de Paris \(spp.asso.fr\)](https://www.spp.asso.fr/)

Code de déontologie des psychologues. (2021). Code de déontologie des psychologues français de 1996 actualisé en 2012 puis en 2021, [en ligne] <http://www.codededeontologiedespsychologues.fr/Code-de-Deontologie-des.html>. Consulté le 23/03/2023.

Cossette, S. (2010). De la recherche exploratoire à la recherche appliquée en sciences infirmières : complémentarités et finalités. In *Recherche en soins infirmiers*. (pp. 73 - 82), [en ligne] [De la recherche exploratoire à la recherche appliquée en sciences infirmières : complémentarités et finalités | Cairn.info](https://www.cairn.info/)

Didelet, S. (2014). Besoin, désir et demande : un débroussaillage théorique. *PRAXIS 74*. [en ligne] <http://www.praxis74.com/archives/2014/07/12/30235573.html>. Consulté le 11/03/2023.

Education nationale. (2013). Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>. Consulté le 15/02/2023.

Foucault, M. (1967). Des espaces autres. Conférence au Cercle d'études architecturales, 46-49, [en ligne] <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.fr/>. Consulté le 27/12/2022.

Lacan, J. (1973-1974). Les non-dupes errent. [en ligne] <http://staferla.free.fr/S21/S21%20NON-DUPES....pdf>. Consulté le 08/03/2023.

Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre XXII, RSI. 1974-1975*. Inédit. [en ligne] <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf>. Consulté le 17/03/2023.

Léon, J. (2013). *Corps réel, imaginaire et symbolique dans un cas de trouble dermatologique*, In *Bulletin de psychologie*. (pp. 451 – 462), [en ligne] [Corps réel, imaginaire et symbolique dans un cas de trouble dermatologique | Cairn.info](https://www.cairn.info/)

Montagne, Y.-F. (2011). « SAVOIR-Y-FAIRE » avec les élèves ; Repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. Revue des sciences de l'éducation, [en ligne] « [Savoir-y-faire](#) » avec les élèves ; repérer une ... – Revue des sciences de l'éducation – Érudit (erudit.org)

Montagne, Y.-F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. eJRIEPS, 49, [en ligne] <http://journals.openedition.org/ejrieps/6006>. Consulté le 07/02/2023.

Musard, M & Wane, C-T. (2017). Construire et mettre en œuvre des parcours de formation adaptés à la diversité des élèves, [en ligne] [Construire et mettre en œuvre des parcours de formation adaptés à la diversité des élèves](#) | Request PDF (researchgate.net). Consulté le 14/09/2023.

Ricoeur, P. (1990). Ethique et morale, [en ligne] <https://entrorger-anndefrenne.com/wp-content/uploads/2021/06/RICOEUR-P. Ethique-et-morale Extrait-de-Lectures-1 1990 .pdf>. Consulté le 28/03/2023.

XIII. Annexe

XIII. 1.a. Entretien 1 - Mardi 17 octobre 2023

- 1 Pour commencer, parle-moi de toi. Tout d'abord où habites-tu ?
2 *Je dois dire l'adresse exacte ou le nom de la ville ?*
3 Tu peux me dire la ville.
4 *Alors je n'habite pas dans une ville mais dans un village, j'habite à (nom du village actuel).*
5 D'accord. Habites-tu dans une maison ou dans un appartement ?
6 *C'est des maisons qui sont collées l'une à côté de l'autre.*
7 Tu as toujours habité là-bas ?
8 *Non.*
9 Où habitais-tu alors ?
10 *Avant j'habitais à Auxerre. Après on a déménagé pour le travail de mon père à Besançon et après on a acheté à*
11 *(nom du village actuel).*
12 Et comment te sens tu chez toi alors ?
13 *Ba bien, à Auxerre vu que c'est quand même une ville, mes parents ils ne voulaient pas me laisser aller à l'école*
14 *toute seule et à Besançon vu que ma mère ne connaissait pas trop le coin, elle ne voulait pas non plus mais vers*
15 *la fin de l'année elle voulait bien pis on jouait beaucoup moins dehors avec les enfants de la rue car il y en avait*
16 *moins pis voilà. Dans ma rue là où j'habite maintenant, il y a plus d'enfants pis on joue plus dehors.*
17 Que veut dire le terme « jouer » pour toi ?
18 *Ba.... On peut jouer au ballon. On peut même faire des caches-caches géants. En fait nos rues, comme c'est des*
19 *maisons collées, il y a des entrées des fois ça fait comme un carré, au milieu des maisons il y a un grand carré*
20 *d'herbes et en fait dans les rues là, bah en fait on fait des caches-caches géants.*
21 Tu aimes bien jouer avec tes copains dans les rues ?
22 *Bah oui.*
23 Et peux-tu vivre encore ces moments avec tes copains aujourd'hui ?
24 *Ouais le week-end mais un peu moins.*
25 As-tu beaucoup de copains qui jouent avec toi ?
26 *A Auxerre ou à Besançon ?*
27 Dans les deux cas.
28 *Euh.... J'avais beaucoup d'amis à et euh ... j'avais deux meilleurs amis à Besançon et l'année dernière j'étais*
29 *amie avec presque tout le monde dans la classe. Ba on s'entendait bien.*
30 D'accord. Alors pour toi c'est quoi un bon ami ?
31 *Quelqu'un sur qui on peut compter. Je ne sais pas comment expliquer, c'est quelqu'un qui va nous comprendre.*
32 *Je ne sais pas. On n'a pas forcément les mêmes passions.*
33 Maintenant, nous allons parler de ton enfance. Tout d'abord as-tu des frères et sœurs ?
34 *Oui un petit frère et il est énervant, très.*
35 Ah bon ? Pourquoi est-il énervant ?
36 *Il s'appelle Lilo. Il m'embête tout le temps. Et en fait, je suis par exemple à mon bureau en train de dessiner et il*
37 *va venir pour montrer un truc et après je vais lui dire de repartir et il va repartir, mais je vais reprendre mon*
38 *crayon et je n'aurai même pas le temps de le poser sur ma feuille qu'il va revenir. Et pis pareil c'est pareil il*
39 *raconte ma vie. Une fois j'étais malade, mais en vrai j'étais pas vraiment malade et pis il l'a raconté à tout le*
40 *monde dans la rue, il raconte ma vie au lieu de la sienne.*
41 D'accord, qu'est-ce que tu peux me dire alors sur tes liens avec ton frère ?
42 *Ba en vrai c'est vrai que des fois avant on faisait des bêtises ensemble, on allait chiper de la nourriture dans la*
43 *cuisine quand mes parents ils n'étaient pas là, quand ils étaient en course, on regardait la télé quand on n'avait*
44 *pas le droit. On a découvert il n'y a pas longtemps un bouton qui allumait la télé donc on n'a pas besoin de*
45 *télécommande. Euh... voilà c'est tout.*
46 Partageais-tu ta chambre avec ton frère ? Car il est possible que des frères et sœurs dorment dans la même chambre.
47 *En fait, à Auxerre quand il est né, à la base je voulais dormir avec lui. Au bout d'un moment ça m'a soulé et pis*
48 *du coup on a toujours eu des chambres séparées.*
49 Ok. Mise à part tes relations avec ton frère, quelles sont tes relations avec les autres membres de ta famille comme
50 tes tontons, tes cousins ?
51 *Ba en vrai je ne les vois pas souvent ma famille en dehors de mes parents, je ne les vois pas beaucoup. Les grands-*
52 *parents du côté de ma mère, ils vont bientôt venir habiter dans ma rue, bientôt, ils habitent à Lyon.*
53 Qu'est-ce que ça te fait qu'ils viennent habiter vers chez toi ?
54 *Je suis contente parce que du coup avant, à Auxerre, on habitait encore loin de tout le monde mais il y avait ma*
55 *tata du côté de mon père et les grands parents du côté de mon père, ils habitaient à Champlay, un tout petit village.*
56 *Ma tata et mon tonton ils habitaient à Brion, comme nous avant quand je suis née et on pouvait les voir. Dès que*
57 *mes parents faisaient des sorties en amoureux, on allait chez mes grands-parents, on allait chez ma tata, mon*
58 *tonton pis après on a dû faire comme on pouvait.*
59 Et toi alors plus petite, quel enfant te souviens-tu d'avoir été ?

60 *C'est-à-dire ?*

61 *Quelle était ta personnalité ?*

62 *J'étais réservée. Et pis je ne sais pas.*

63 *Qu'est ce que ça veut dire pour toi réservée ?*

64 *Et bin je restais un peu dans mon coin en même temps de rester vers les autres. Je ne me montrais pas trop non plus. J'étais timide. Fin dès que je voyais par exemple des amis à ma mère j'étais trop timide et après ça allait je pétais le feu. Je ne sais pas trop comment le définir.*

66 *Tu peux me donner des exemples de lieux dans lesquels tu es timide ?*

67 *Bin par exemple quand on arrive chez des gens ou qu'on invite des gens je suis timide parce que c'est le début voilà, ça fait longtemps que je ne les ai pas vu.*

70 *Est-ce que tu ressens ce sentiment de timidité ailleurs ?*

71 *En fait chez moi non je ne suis pas timide mais quand on va par exemple dans des endroits que je connais pas trop, qu'on voit des gens avec lesquels mes parents ils parlent et qu'ils ont des enfants ou qu'ils n'ont pas d'enfants en fait je suis timide, je sais pas moi.*

74 *D'accord. Maintenant peux-tu me donner une de tes qualités ?*

75 *Euh...je ne sais pas. J'aime dessiner. C'est une qualité ?*

76 *C'est plutôt un trait de personnalité, un loisir. Que dessines-tu alors ?*

77 *En ce moment j'essaie de dessiner les garçons mais c'est hyper compliqué. J'essaie aussi de dessiner maintenant les animaux mais j'arrive pas les animaux. Mais avant je dessinais que des filles, je dessinais que leur tête. Maintenant je dessine tout leurs corps, fin avec tout ça. Et maintenant j'essaie de dessiner un peu les paysages mais c'est hyper compliqué.*

81 *Quand tu dis que maintenant tu dessines les filles avec « tout ça », c'est quoi « tout ça » ?*

82 *Ba en fait, par exemple je les mets dans des poses différentes pour être assise comme ça (démonstration). Je ne dessine pas toujours la même fille parce que voilà. Je dessine toujours façon manga.*

84 *C'était quand la première fois que tu as dessiné ?*

85 *Depuis la fin de CP je dirais. Depuis que je peux dessiner un trait.*

86 *C'était quand la dernière fois que tu as dessiné ?*

87 *C'était en maths aujourd'hui (rire).*

88 *D'accord. Peux-tu me parler du métier de tes parents ?*

89 *Ma mère est infirmière en addictologie et elle est sophrologue. Je crois elle va passer à la télé. Mon père, il est manager, ouvrier, dans l'usine de Besançon là, l'usine bleue.*

91 *Qu'aimes-tu faire avec tes parents ?*

92 *Ba j'aime bien faire des gâteaux avec mes parents. C'est rare mais j'aime bien faire la journée mère – fille, on passe la journée ensemble, on va en ville. J'aime bien aussi quand on fait des balades en famille, qu'on fait des activités ensemble.*

95 *C'était quand la dernière fois que tu as fait des activités avec ta famille ?*

96 *C'était il n'y a pas longtemps. On allait voir s'il y avait la foire au livre ou les grandes braderies et pis la foire au livre je crois elle était annulée, elle était reportée et du coup on s'est un peu baladé partout.*

98 *D'accord et quel sentiment ressens-tu quand tu es avec ta famille ?*

99 *Ba je suis contente. Parfois il m'énerve tous mais c'est pas grave.*

100 *Quand tu dis que tu es contente, est ce que tu ressens ce sentiment avec d'autres personnes ?*

101 *Ba je sais pas, je ne peux pas avoir le même sentiment avec tout le temps parce qu'en fait c'est ma famille, ce n'est pas mes amis. C'est pas ma tata, c'est pas mon tonton. J'ai une sensation différente.*

103 *Qu'elle est alors ta sensation quand tu es avec tes amis ?*

104 *Bin on rigole bien.*

105 *Ça veut dire quoi rigoler pour toi ?*

106 *Je sais pas (rire). Ba rigoler c'est rigoler quoi hahaha.*

107 *Et c'était quand la dernière fois que tu as rigolé ?*

108 *(Rire) Il y a maintenant et il y a aussi en chorale.*

109 *A cause de quoi as-tu rigolé ?*

110 *En fait on devait apprendre une chanson. Et pis à un moment sur un mot je me suis trompée. En fait, je n'avais pas le bon rythme alors j'ai répété deux fois le mot « bon » et après il y avait « port », donc ça a fait « bon bon port » et après on a inventé une histoire de ville avec des ponts, c'était trop drôle.*

113 *D'accord. Qu'est ce que tu n'aimes pas faire avec tes parents ?*

114 *J'aime pas quand ils me disputent alors que je n'ai rien fait.*

115 *C'était quand alors la dernière fois qu'ils t'ont disputé ?*

116 *Je ne sais plus. Je me fais disputer souvent mais en fait vu que ce n'est pas important j'oublie. Mais en fait la plupart du temps quand je me fais disputer c'est à cause de mon frère. Il fait toujours son fayot. Par exemple, quand ma mère elle dit qu'elle a fait à manger, c'est pas très bon voilà donc je fais un peu la tête et j'essaie de ne pas montrer car j'essaie de ne pas lui faire de peine et pis en fait, mes parents ils me connaissent trop donc en fait ils voient, ils disent « ouais mais tu vas manger gna-gna-gna » et après mon frère il dit « oh c'est bon maman », il fait bien son fayot là.*

121 *Tu dis que ton frère fait son fayot. Qu'est-ce que tu ressens quand lui il fait son fayot ?*

123 *Ah ça m'énerve. En fait, par exemple je me fais disputer et pis, parce que je lui ai mal parlé car je parle mal à*
124 *mon frère voilà mais d'un côté il l'a cherché et mes parents ils disent « tu dis pardon » donc je dis pardon et après*
125 *ils disent « de » donc je dois dire pardon de t'avoir mal parlé et pis il dit « j'accepte tes excuses » tout le temps,*
126 *mais ça m'énerve. Et pis moi du coup je dis, quand il me dit pardon, la dernière fois je lui ai dit « pardon de » fin*
127 *je lui ai demandé de... parce qu'en fait mes parents ils ne lui disent jamais de me dire « pardon de... » du coup*
128 *moi je lui ai demandé et je l'ai bien énervé en disant j'accepte tes excuses mais j'en ai marre en fait. Il fait son*
129 *fayot ça m'énerve.*
130 C'était quand alors la dernière fois qu'il a fait son fayot ?
131 C'était hier.
132 Et qu'est ce qui s'est passé ?
133 *Je lui avais encore mal parlé. J'étais dans les escaliers et à un moment, tu vois, mon frère il monte les escaliers*
134 *et moi je suis toujours obligée de me coincer, j'en ai marre. Pourquoi c'est moi qui dois toujours faire ? Donc je*
135 *reste contre le mur pendant qu'on est en train de marcher donc en fait il se prend mon épaule.*
136 D'accord. Nous allons parler de tes amis maintenant. Qu'est ce que tu aimes bien faire avec eux ?
137 *Ba on fait pas beaucoup de choses parce que voilà on ne se voit pas souvent. La plupart du temps les amis du*
138 *collège je les vois qu'au collège. Mes amis sinon on aime bien jouer dans la rue et pis les amis de mes amis de*
139 *l'an dernier, ceux qui habitent à Besançon, des fois on se voit au parc tout ça et Alice, une de mes amis, elle habite*
140 *à Chalèze donc on ne se voit pas souvent.*
141 Quand tu dis que tu les vois au parc « tout ça », qu'est-ce que c'est « tout ça » ?
142 *Ba on va au stade, on va au parc, on va dans le carré d'herbe au milieu des maisons, on va vers le Doubs, on va*
143 *un peu partout. Fin pas partout mais dans Besançon.*
144 Quand tu dis que tu vas dans Besançon t'amuser avec tes amis, quels sentiments tu as quand tu passes des journées
145 comme ça ? Qu'est-ce que ça provoque chez toi ?
146 *Je ne sais pas car je ne suis pas concentrée sur ça.*
147 D'accord. Donc maintenant je vais te demander de me parler de tes loisirs. Quels sont-ils ?
148 *La harpe, avant je faisais du volley mais elles ont pris leur retraite. Le dessin, la lecture, voir mes amis. Ma vie*
149 *elle tourne comme ça (mime un cercle), mes jours ils sont toujours pareils.*
150 Explique-moi comment se déroule ta journée.
151 *Ba en fait je me lève, je suis fatiguée, il y a mon chat qui m'a embêtée toute la nuit. Donc voilà, je me réveille tout*
152 *ça. Et pis après il y a le collège. Non d'abord il y a le tram, on est serré comme des sardines. Après il y a le collège.*
153 *Quand je rentre, il y a mes devoirs. Après je fais mes loisirs donc je dessine, et pis quand il y a pas solfège, je dois*
154 *faire de la harpe aussi donc après je dessine, je lis et ça fait ça tous les jours.*
155 Quand tu dis que tu es serrée comme des sardines dans le tram, qu'est-ce que tu ressens alors quand tu es serrée
156 comme ça ?
157 *Ça me soûle. Tout simplement. On est tous collé et en plus ça pue le parfum parce que les filles elles se parfument.*
158 Que veut dire soûler ?
159 *Ba ça m'énerve, euh voilà, je ne sais, c'est le mot soûler.*
160 Est-ce que tu connais des synonymes du mot « soûler » ?
161 *Il y a les mots vulgaires*
162 C'est quand la dernière fois que tu as été soûlée ?
163 *Ba ce matin.*
164 Et la première fois tu te rappelles ?
165 *Au tram, le deuxième jour du collège. En fait car c'était mon père qui m'avait amenée la première fois en voiture*
166 *Est-ce que ça t'arrive souvent d'être soûlée qu'il y ait beaucoup de gens autour de toi ?*
167 *Euh ouai, ba dans le tram.*
168 Tu as d'autres exemples ?
169 *Il y a le bus, quand on va dans des festivals et qu'il y a trop de monde et qu'on ne voit rien du tout, pis après voilà.*
170 Il y a des choses que tu n'aimes pas faire ?
171 *Les tâches ménagères. Ça dépend, j'aime bien vider le lave-vaisselle.*
172 D'accord et les choses que tu n'aimes pas faire ?
173 *Mettre les affaires sales dans le lave-vaisselle parce que c'est sale et parce que ça pue du coup le lave-vaisselle*
174 *parce que ça renferme des odeurs. Descendre la poubelle au tri sélectif. Aller au compost parce qu'il y a des*
175 *guêpes, il y a des frelons aussi. Il y a faire la salle de bain, passer l'aspirateur. J'aime bien passer la serpillère*
176 *mais dans ma chambre, après je n'aime pas.*
177 Tu dis que tu n'aimes pas faire les tâches ménagères parce que c'est sale. Qu'est-ce que tu ressens alors quand tu
178 dois les faire, qu'est ce que ça provoque chez toi ?
179 *Le lave-vaisselle ça me dégoute et aussi il y a trois choses qui me dégoutent. C'est quand je vais vider la poubelle*
180 *au tri sélectif parce que des fois il y a des trucs liquides, ça fait du jus de poubelle et ça me glisse sur les mains. Il*
181 *y a aussi le compost car il y a les guêpes, les frelons et quand j'ouvre des fois il y a des araignées ça me dégoute,*
182 *j'ai la phobie des araignées et le lave-vaisselle parce que les mauvaises odeurs se renferment dedans.*
183 Est-ce que tu as ce sentiment de dégout ailleurs que chez toi ?
184 *Non pas spécialement. Ah si quand je lève le truc du lavabo il y a des cheveux des fois dedans.*
185 Et en dehors de ta maison, est ce qu'il y a des endroits qui peuvent provoquer ce sentiment ?
186 *Non*

187 D'accord. C'était quand la première fois que tu as eu ce sentiment de dégoût ?
188 *La première fois ? Je ne m'en rappelle plus moi. Même au Auxerre je ne crois pas qu'on avait de lave-vaisselle.*
189 *Je ne sais plus.*
190 D'accord, je vais parler maintenant de l'école. Comment te sens-tu dans ta classe ?
191 *Bien, je ne sais pas quoi dire d'autre. Bon des fois, dans certains cours je m'ennuie un peu mais sinon je me sens bien. Ah juste je n'aime pas venir au tableau.*
192
193 Ah bon ? Qu'est-ce que tu ressens quand tu vas au tableau ?
194 *Ça me stresse parce qu'en fait je n'ai pas envie de faire d'erreurs parce qu'en plus déjà tous les regards sont braqués sur moi. J'aime pas du tout, j'aime pas du tout. Et pis si je fais des fautes ils vont tous crier « non c'est pas ça » et ça me gêne trop, donc j'aime pas aller. Répondre aux questions et que je me trompe ça va parce que les gens ils ne sont pas tous braqués sur moi et après je vais au tableau et j'aime pas. L'année dernière j'allais au tableau ça ne me gênait pas je connaissais tout, on était presque tous amis mais cette année voilà je les connais pas bien.*
198
199
200 Et ce stress là, est ce que tu l'as ailleurs que lorsque tu vas au tableau ?
201 *Mmm je ne sais pas je ne fais pas attention.*
202 Pour toi qu'est-ce que ça veut dire être stressé ?
203 *Ba je sais pas, je ne veux pas aller, ça me stresse. Et pis hier j'étais trop stressée en orchestre parce que je n'avais pas réussi à faire une deuxième ligne et du coup quand je stresse après je tremble de partout.*
204
205 Ah bon ? Ça t'arrive souvent de stresser et de trembler comme tu dis ?
206 *Le soir, des fois, quand je vais me coucher, je n'arrive pas à me rendormir et pis du coup je sais pas, je stresse mais sans savoir pourquoi je stresse et je tremble.*
207
208 Et la dernière fois alors c'était quand ?
209 *Ba hier à cause de l'orchestre.*
210 Est-ce que tu te souviens la première fois que tu as été stressée ?
211 *C'était à Besançon. Parce que, en fait, je ne sais pas pourquoi mais j'ai commencé à ne pas dormir, toutes les semaines je faisais au moins deux nuits blanches par jour, euh deux nuits par semaine. Je ne sais pas pourquoi mais le soir quand je me couche trop tard bah en fait mes parents me disent parce que je suis trop fatiguée mais moi non. Je stresse mais je ne sais même pas pourquoi. Et pis du coup je fais une nuit blanche. Maintenant j'ai trouvé un truc pour me déstresser. Des fois, en fait, le chaud ça me calme. En fait je prends la bouillote de ma mère. Et en fait quand il y a pas la lumière ça me stresse donc du coup je laisse mes volets ouverts comme ça, ça me réveille mieux le matin quand je dois me réveiller. Donc je laisse ma lampe de chevet allumée et en fait c'est mon père qui vient l'éteindre mais dès qu'il vient l'éteindre bah en fait comme il fait du bruit, fin voilà j'ai le sommeil léger, bah ça me réveille.*
219
220 D'accord, et tu as dit juste avant que tu n'aimais pas quand les élèves criaient quand tu étais au tableau.
221 *Ouais mais en fait ils disent « ouais c'est pas ça, c'est pas ça ».*
222 Et ça te provoque quoi quand ils disent ça ?
223 *En fait ça me stresse, je n'ai pas envie que ça m'arrive mais en fait je me sens gênée si ça arrive.*
224 Es-tu gênée ailleurs ?
225 *Je sais que je suis gênée à plein d'endroits mais je ne saurais pas dire lesquels. Je suis une stressée de la vie de toute façon.*
226
227 Ah bon ? Ça veut dire quoi « stressée de la vie » ?
228 *Je sais pas je stresse un peu près partout ça dépend. Ça dépend de où, ça dépend des gens.*
229 Par exemple c'était quand la dernière fois que tu étais gênée ?
230 *Hier en orchestre.*
231 D'accord, maintenant, peux-tu me parler du dernier moment agréable que tu as passé en classe ?
232 *Dans une classe spéciale ?*
233 C'est quand le dernier moment agréable que tu as passé à l'école ?
234 *C'était aujourd'hui en éducation musicale.*
235 Ah bon, que s'est-il passé ?
236 *Ba en fait, tu vois déjà il y avait le « bon bon port » et pis des fois il se trompait aussi sans se faire exprès donc c'était trop drôle. En fait on est télépathe avec Alissa.*
237
238 Ah bon ? Peux-tu m'en dire plus sur ce terme ?
239 *En fait, des fois on pense à des choses au même moment.*
240 Et ça t'arrive avec d'autres personnes aussi ?
241 *Non*
242 Qu'est-ce que ça provoque en toi alors quand vous pensez au même chose ?
243 *C'est drôle.*
244 C'est quand la dernière fois que ça s'est passé ?
245 *On a fait trop de télépathie je ne m'en souviens plus.*
246 Qu'est ce que tu aimes bien à l'école ?
247 *Le goûter de 10 heures dans la cour, car on ramène à manger. Et je peux dire des matières aussi ?*
248 Oui dis-moi.

249 *J'adore l'art plastique. J'aime pas mais j'aime bien la prof car elle est drôle car en fait en maths, on parle*
250 *beaucoup et on rigole beaucoup. Sinon aussi j'aime bien la prof d'anglais. J'aime bien l'anglais. Mais j'aime pas*
251 *l'EST. En fait l'EST je l'ai déjà vu l'année dernière donc je m'ennuie.*
252 *Quelle est la dernière fois que tu t'es ennuyée à l'école ?*
253 *C'était en maths aujourd'hui.*
254 *Ah bon, que s'est-il passé ?*
255 *Ba en fait on fait des révisions et on n'apprend rien d'autre.*
256 *Est-ce qu'il y a d'autres endroits à l'école où tu t'ennuies ?*
257 *Des fois en français, en anglais aussi.*
258 *Et qu'est ce que tu n'aimes pas faire à l'école ?*
259 *Du coup les maths, l'histoire géo l'année dernière j'adorais ça pis cette année je déteste.*
260 *Ah bon, pour quelles raisons ?*
261 *Je sais pas, déjà Mr (nom) il est pas ouf et il fait que crier.*
262 *Que veut dire pas ouf pour toi ?*
263 *Ba il est pas cool quoi. Il fait, je ne sais pas comment expliquer mais en fait dès qu'on fait quelque chose il dit*
264 *« gna-gna-gna-gna-gna ».*
265 *C'était quand la dernière fois qu'un cours n'était pas ouf ?*
266 *Hier en orchestre.*
267 *Et tu peux me donner un exemple alors de pourquoi ce cours n'était pas ouf ?*
268 *Il crie tout le temps. D'un côté moi j'aime rien faire donc je me tais.*
269 *Tu dis que le prof d'histoire et d'orchestre crient. Qu'est ce que ça provoque chez toi quand les enseignants crient*
270 *en classe ?*
271 *En vrai, je suis gênée pour les gens. Tu vois si c'est sur moi je suis vraiment trop gênée, je stresse. La semaine*
272 *dernière je me suis fais disputée car je n'avais pas réussi à faire une phrase, une phrase de musique hein, pis du*
273 *coup je me suis mise à trembler, comme ça (démonstration).*
274 *C'était quand la première fois que tu as été stressée lorsque les gens crient ?*
275 *Ça je ne m'en rappelle pas, c'est trop loin.*
276 *Ça t'arrive souvent ?*
277 *Non. Euh sur les autres ouais mais pas vraiment souvent sur moi. En fait, je suis gênée quand ils crient sur les*
278 *autres car ça ne se fait pas vraiment en fait. C'est juste parce qu'ils n'ont pas écouté.*
279 *Maintenant on va parler de l'EPS. Alors qu'est ce que tu penses de l'EPS ?*
280 *Je n'aime pas la course d'orientation. J'aime bien l'acrosport. Et pis en fait j'aime bien l'EPS mais ça dépend*
281 *de ce qu'on fait. Parce que des fois, il y a des choses que j'aime pas vraiment et il y a des choses que je préfère.*
282 *Pourquoi n'aimes-tu pas la course d'orientation ?*
283 *Chepa. J'aime bien courir mais en fait quand on me demande de courir j'aime pas trop. Et aussi les binômes*
284 *mixtes c'est gênant.*
285 *Ah bon ?*
286 *En fait on est avec les garçons et j'aime pas les garçons. Et euh, en fait les garçons ils font que de nous embêter.*
287 *D'accord. Et cela arrive qu'en course d'orientation ?*
288 *Quand les garçons m'embêtent dans la rue, je sais pas.*
289 *Ça t'arrive souvent ?*
290 *Non, ils me respectent les gens de ma rue.*
291 *Comment te sens-tu en EPS ?*
292 *Je ne saurais pas dire comment je me sens en EPS.*
293 *Est-ce que ce sentiment que tu ressens en EPS tu pourrais le ressentir ailleurs ?*
294 *Je sais pas en fait, je sais pas.*
295 *Comment qualifies-tu tes relations avec les autres élèves en cours d'EPS ?*
296 *Comment ça ?*
297 *Comment tu te sens avec les élèves en course d'orientation par exemple ?*
298 *Comme c'est des garçons je me sens soûlée. Je me sens pas contente, en colère et gênée.*
299 *Que penses tu des élèves de la classe ?*
300 *Ils sont au haut niveau.*
301 *C'est-à-dire ?*
302 *En fait l'année dernière j'étais dans les meilleurs de la classe et pis en fait là, je suis pas dans les moins bons, je*
303 *ne suis pas dans les plus hauts, je suis dans le milieu et en fait ça me perturbe.*
304 *Que veut dire le mot « perturber » selon toi ?*
305 *En fait ça me fait bizarre parce que l'année dernière du coup j'étais dans les plus hauts, là je me retrouve au*
306 *milieu.*
307 *Et ce sentiment d'être perturbée, est ce que tu l'as déjà eu dans ta vie, en dehors de l'école ?*
308 *Euh je sais pas par exemple si je déménage euh ouais je vais être chamboulée.*
309 *Qu'est-ce que pour toi une bonne classe ?*
310 *Comment ça une bonne classe ?*
311 *La classe idéale pour toi ça serait quoi ?*
312 *Qu'il y ait que mes amis.*

313 Qu'est-ce que tu ressens quand tu es avec tes amis ?
314 *Vous m'avez déjà posé la question.*
315 Peut-être oui.
316 *(Rire) Je me sens normale, je n'ai pas le temps de penser à ce que je ressens.*
317 Que veux dire normal alors pour toi ?
318 *C'est quoi ces questions ? Elles sont dures (rire). Ba normal, euh... c'est normal.*
319 Est-ce que tu as ce sentiment d'être normale avec d'autres personnes que tes amis ?
320 *Dans la rue, normale avec mes parents, chez ma tata, chez ma mamie.*
321 Est-ce que tu as des moments où tu n'as pas ce sentiment d'être normale ?
322 *Je me sens différente au collège, en même temps c'est carrément des groupes d'amis en fait et du coup je me sens*
323 *différente parce que l'année dernière déjà on était 20 filles et 6 garçons et pis en fait on était tous mélangés donc*
324 *voilà, il y avait pas de groupes d'amis, enfin si, il y avait des groupes d'amis. Et là il y a des groupes d'amis où*
325 *on ne se parle pas souvent. Du coup ça m'a fait bizarre.*
326 Et c'était quand que tu as eu ce sentiment « bizarre » ?
327 *A la rentrée. En fait je voyais des gens de ma classe qui se connaissaient déjà et je me suis demandée pourquoi.*
328 *Comment ça se faisait donc voilà.*
329 Voila ?
330 *Ba les gens se connaissaient déjà alors que normalement, s'ils sont en classe CHAM, ils n'auraient, enfin si ça*
331 *aurait pu mais c'est peut-être pas leur collègue de secteur donc je me suis demandée comment ils pouvaient déjà*
332 *se connaître.*
333 Pour terminer, qu'est-ce que tu en as pensé de ce premier entretien ?
334 *J'ai parlé.*
335 Qu'est-ce que tu ressens ?
336 *Je sais pas, je sais pas comment expliquer.*
337 Qu'est ce que tu gardes en mémoire de ce premier entretien ?
338 *Que vous m'avez posé des questions, que j'ai répondu.*
339 De quoi aimerais-tu que l'on parle la prochaine fois ?
340 *J'ai pas compris*
341 Tu aimerais parler de quel sujet la prochaine fois ?
342 *Je sais pas. Je n'ai pas d'idées.*

XIII. 1.b. Entretien 2 - Mardi 7 novembre 2023

- 1 J'ai retranscrit notre entretien n°1, j'ai travaillé dessus et aujourd'hui nous allons échanger sur ce que tu m'as dit
2 lors de ce premier entretien.
- 3 Alors, la dernière fois tu m'as dit que tu étais normale chez ta tata et ta mamie. Peux-tu m'en dire un petit peu plus
4 s'il te plaît ?
- 5 *Normale bah je sais pas, bah je suis avec ma famille quoi donc je suis normale fin je ne sais pas comment expliquer.*
6 Que fais-tu comme activités lorsque tu es avec ta tata et ta mamie ?
- 7 *On va se promener, on va marcher avec ma grand-mère, on promène le chien, on fait des galets-peints, on fait des*
8 *activités, des jeux de société.*
- 9 D'accord, c'est quoi des galets-peints ?
- 10 *En fait des galets-peints c'est..., on cherche des cailloux assez plats comme des galets, ensuite on fait un dessin*
11 *au crayon de papier, après on prend des Poscas et on colorie et on dessine. Après on prend une bombe, les bombes*
12 *pour pas que l'eau ne traverse par les chaussures, on les met sur les galets-peints et voilà.*
- 13 D'accord mais alors ce serait quoi pour toi quelqu'un qui n'est pas normal ? Quelqu'un d'anormal.
14 *Personne n'est normal et personne n'est pas normal. Je sais pas.*
- 15 Par exemple tu as qui comme ami qui est normal ?
- 16 *J'ai aucun ami normal, fin ils ne sont pas normaux et ils sont normaux en même temps. Ils ont leur personnalité.*
17 Et ça serait quoi la différence entre ta personnalité et la personnalité de tes amis ?
- 18 *Euh ça je ne sais pas, il faut demander à d'autres personnes en fait parce que je ne me vois pas.*
19 *Je ne vois pas ma personnalité mais je vois les autres donc je ne peux pas savoir.*
- 20 D'accord. De plus, lors de notre premier entretien, tu m'as dit que tu te sentais différente au collège, est ce que tu
21 peux m'expliquer ?
- 22 *Je me sens différente des autres parce qu'on n'a pas tous des habits de marques, aussi j'ai l'impression qu'ils se*
23 *connaissent un peu près tous et ils se sont déjà vus plusieurs fois alors que lorsque je suis arrivée, je connaissais*
24 *personne et tout. Je voyais déjà des groupes qui étaient formés. Bon il y a Alyssa qui m'a souri et après nous*
25 *sommes devenues amies.*
- 26 Tu ressens donc des différences par rapport aux autres élèves du collège ?
- 27 *Ouais parce que le collège c'est pas comme si on était dans la rue avec ses amis quoi. Je ne sais pas comment*
28 *expliquer.*
- 29 Tu ne te sens pas différente dans la rue ?
- 30 *Fin si on se sent différent, fin on est différent mais euh on est différent mais je fais moins attention à ça parce*
31 *qu'on se connaît mieux bah..., parce qu'on se connaît mieux bah..., bah je sais pas.*
- 32 Est-ce que tu te sens différente des autres élèves par rapport à tes connaissances dans les différentes disciplines ?
- 33 *Oui, j'aime pas les maths, j'aime pas l'histoire-géo. Mais du coup les maths il y a beaucoup de monde qui aiment*
34 *ça, fin dans ma classe il y a beaucoup de monde et pis du coup ils sont meilleurs que moi et en fait comme ils*
35 *préfèrent les maths et pas moi, par exemple quand j'aime pas une matière j'ai moins envie de travailler parce que*
36 *voilà je n'aime pas. Et comme j'aime pas la matière je me dis dans ma tête : j'aime pas les maths tout ça mais du*
37 *coup je fais de mon mieux mais je suis moins bonne que les autres parce que je sais que je n'aime pas les maths.*
38 *Je ne suis pas la plus mauvaise non plus. Et en géographie j'ai beaucoup de difficultés donc je me sens différente.*
- 39 D'accord et dans quelle discipline tu ne te sentirais pas différente selon toi ?
- 40 *Euh l'EST.*
- 41 Peux-tu me dire c'est quoi l'EST s'il te plaît ?
- 42 *C'est enseignement de sciences et technologie.*
- 43 D'accord et que fais-tu en EST ?
- 44 *Là on fait des recherches, en fait on fait des tableaux, on fait des recherches sur des hypothèses.*
- 45 D'accord. Ensuite tu m'as également dit que tu avais déménagé lorsque tu étais petite.
- 46 *Oui*
- 47 Que penses-tu de ce déménagement ?
- 48 *J'étais très petite, je devais avoir deux ans donc je ne me rappelle plus vraiment. En fait, quand je repartais à*
49 *Auxerre, je ne savais pas comment elle était la maison car je n'avais aucun souvenir mais quand je suis allée dans*
50 *ma maison je me suis rappelée que ma chambre elle était là-bas. Après je me souvenais de rien du tout.*
- 51 Qu'est-ce que ça t'a provoqué lorsque tu as revu ta chambre ?
- 52 *Rien*
- 53 Tu as eu des souvenirs uniquement de ta chambre ?
- 54 *Si des fois il y a ma grand-mère elle venait et il y avait un parc à côté avec des trampolines.*
- 55 Et que penses-tu du changement ?
- 56 *Je n'aime pas le changement.*
- 57 Ah bon ? Qu'est-ce que ça te provoque lorsqu'il y a un changement dans ta vie ?
- 58 *Ça me perturbe. En fait le déménagement c'est tout notre environnement qui change, notre vie. Par exemple, je*
59 *n'ai pas aimé le changement d'élémentaire à collège. C'est vraiment différent, très différent.*
- 60 Ah bon ? Et-tu souvent perturbée par les changements ?
- 61 *Dès qu'il y a du changement, oui je suis perturbée.*

62 Es-tu perturbée par du changement qui arrive au sein du collège ? Mise à part le fait de passer de l'école élémentaire
63 au collège, est ce qu'il y a des changements au collège qui t'ont perturbé ?
64 *Oui l'emploi du temps il change presque tous les jours on dirait. Et pis les changements de salles, les changements*
65 *de profs c'est vraiment compliqué donc ça m'a vraiment changée.*
66 Et en EPS, il y a des changements qui peuvent te perturber ?
67 *Euh... non, bah non en EPS c'est toujours course d'orientation, après l'autre jour on fait acrosport et la comme*
68 *c'est en travaux on va faire quelque chose d'autre mais c'est avec la classe.*
69 C'est-à-dire ?
70 *Les changements avec la classe ça me perturbent moins.*
71 *Ah bon ? Tu peux m'expliquer ?*
72 *Ba... je sais pas.*
73 D'accord. Lors du premier entretien, tu m'as dit que tu faisais des cache caches géants chez toi. Parle-moi du
74 cache-cache.
75 *Alors on est au moins 11 enfants qui jouent à cache-cache.*
76 D'accord
77 *Alors, en fait ça se sont les rues (démonstration sur sa carte de cantine). Les cache caches, on fait dans les trois*
78 *rues là et au milieu, en fait là ce sont des maisons comme ça et pis au milieu il y a un gros terrain d'herbe donc*
79 *mon frère il monte des fois dans les arbres. Des fois on fait des groupes de deux aussi pour se cacher comme ça*
80 *c'est plus facile. Et pis voilà c'est un cache-cache et pis dehors quoi. Un peu dans les entrées des gens aussi car*
81 *il n'y a pas de barrière.*
82 Tu joues à cache-cache uniquement dehors ?
83 *Je peux en faire à l'intérieur mais je préfère dehors, il y a plus de cachettes et c'est plus sympa. A part quand il*
84 *pleut je ne fais pas de cache-cache.*
85 Que ressens-tu quand tu es cachée ?
86 *Je ne sais pas ce que je ressens. Des fois en fait on va se cacher et on va espionner les gens qui cherchent. Mais*
87 *je ne sais pas ce que je ressens.*
88 Qu'est ce que ça provoque en toi quand tu es cachée et que quelqu'un essaie de te trouver ?
89 *Ba des fois c'est drôle car ils font exprès de faire des bruits pour nous faire rire et ducoup on essaie de ne pas rire*
90 *mais on rit quand même donc c'est drôle.*
91 As-tu envie de te cacher dans d'autres situations que lorsque que tu joues avec tes amis ?
92 *Pour moi, quand on dit, pour moi, quand on dit des situations vraiment gênantes et qu'on a envie de se cacher,*
93 *pour moi c'est juste une expression parce qu'en vrai, on pourrait avoir des envies de se cacher mais au fond on*
94 *ne pourrait pas se cacher.*
95 Tu as un exemple de situations gênantes que tu as vécues ?
96 *Je ne m'en rappelle plus.*
97 D'accord. Tu m'as dit que tu faisais des cache caches dans la rue, et lors du premier entretien tu m'as également
98 dit que tu jouais avec tes amis dehors, que préfères tu ? Être dehors ou être dedans ?
99 *Avec mes amis ?*
100 Oui par exemple
101 *Dehors parce que je ne peux pas inviter tous mes amis dedans. Dehors on peut tous se rencontrer.*
102 D'accord et dans la vie de tous les jours tu préfères quoi ?
103 *Bah en vrai j'aime bien les deux parce que chez moi je peux être au calme et quand mon frère est dehors je suis*
104 *au calme, je peux faire mes activités tranquille et quand je suis dehors je m'amuse avec mes amis donc j'aime bien*
105 *les deux.*
106 Qu'est-ce que ça provoque chez toi quand tu passes de dehors à dedans ?
107 *Mmm je ne sais pas vraiment. Quand je suis à l'intérieur je suis tranquille, je suis chez moi et pis quand je suis*
108 *dehors je suis avec mes amis, je ne suis pas toute seule. Parce que si je suis toute seule dans la rue et qu'il n'y a*
109 *personne qui veut sortir je rentre chez moi.*
110 Ah bon ?
111 *Ba si je suis toute seule dehors je m'ennuie, je ne peux pas m'amuser, il y a même pas ma famille dehors donc*
112 *voilà. Donc là je préfère être dedans parce que déjà je suis au chaud et pis je suis au frais s'il fait chaud dehors.*
113 *Et quand je m'ennuie dehors et qu'il n'y a personne bah je préfère faire des activités à la maison.*
114 Que ressens tu lorsque tu es chez toi ?
115 *Je ne sais pas ce que je ressens je suis toujours chez moi.*
116 Tu m'as dit lors du premier entretien que tu n'aimais pas la course d'orientation qui est une activité d'extérieur et
117 pourtant tu me dis que tu aimes bien jouer à cache-cache dehors qui est une activité d'extérieur également. Tu
118 peux m'expliquer ?
119 *Parce qu'en fait la course d'orientation je ne sais pas vraiment à quoi ça va me servir dans la vie, j'aime pas*
120 *parce que les cours ils sont mixtes et je ne sais pas des fois les cartes elles ne sont pas précises. Des fois les balises*
121 *elles sont dans l'eau. Je n'ai jamais aimé la course d'orientation.*
122 D'accord. Tu m'as également dit lors du premier entretien que tu n'aimais pas être serrée et collée avec d'autres
123 personnes par exemple tu m'as dit « ça me soule tout simplement, on est tous collé ».
124 *Dans le tram ?*

125 Oui mais tu m'as aussi dit que tu aimais bien l'acrosport. Donc il faudrait que tu m'expliques parce que l'acrosport
126 est aussi une activité au cours de laquelle tu peux être proche des autres élèves.

127 *C'est pas pareil je connais la personne et pis je suis avec une amie. C'est vrai que si je serais avec des garçons je*
128 *détesterai l'acrosport, ça serait horrible. Par exemple, ça ne me dérange pas d'être avec une fille même si ce*
129 *n'est pas vraiment mon amie mais si c'est avec un garçon et que je n'aime pas ce garçon déjà alors ça serait*
130 *impossible.*

131 Qu'est-ce que cela provoquerait en toi ?

132 *Je ne sais pas ce que ça provoquerait mais je n'aurais pas envie.*

133 Es-tu comme ça souvent à ne pas vouloir faire des activités avec des garçons ?

134 *Les garçons de la rue, mon frère, mon père, je m'en fiche un peu parce que je les connais bien depuis deux trois*
135 *ans mais sinon les autres garçons non je ne veux pas.*

136 Est-ce que tu te rappelles la première fois où tu n'as pas aimé faire une activité avec un garçon ?

137 *La première fois non je ne me rappelle pas.*

138 Et la dernière fois alors c'était quand ?

139 *Euh ce matin en maths. Kevin nous embêtait, il voulait faire tomber nos k-ways de la chaise.*

140 Alors je vais revenir au fait d'être dedans et dehors. Qu'est-ce que tu ressens par exemple lorsque tu es enfermée
141 dans une pièce ? Qu'est-ce que ça provoque en toi lorsque tu es chez toi à l'intérieur et que tu es toute seule.

142 *Ah mais en fait j'adore la solitude, j'aime trop. Par exemple le matin je me lève à 7h-7h30 parce que tout le monde*
143 *dort, j'aime le calme, j'aime la solitude du coup je me lève tôt le matin comme ça je peux lire tranquille, je peux*
144 *faire ce que j'ai à faire tranquille, il y a personne pour m'embêter, pour me reprendre, voilà je fais ce que je veux.*

145 D'accord et si tu es dans cette pièce avec d'autres personnes qu'est-ce que ça te provoque ?

146 *Dans par exemple ma chambre ?*

147 Oui par exemple

148 *J'ai l'habitude d'être avec des gens quand même, le salon, euh... ça ne m'énerve pas vraiment car ils ont le droit*
149 *d'être dans le salon quand même. Et pis d'un côté ma chambre ce n'est pas vraiment ma chambre parce que ce*
150 *sont mes parents qui l'ont payée.*

151 Et lorsque tu te retrouves dans une pièce au collège qu'est-ce que ça te provoque ?

152 *Ba rien parce que la pièce elle ne m'appartient pas. La pièce c'est au collège donc je m'en fiche un peu. Mais par*
153 *exemple ça me dérangerait si je serais la seule fille au milieu de plein d'autres personnes.*

154 Ah bon ? Quelles personnes par exemple ?

155 *Ba par exemple ce serait plein d'adultes tout ça, ça me... par exemple il y aurait que les mamans de mes amis et*
156 *qu'il n'y aurait pas mes amis, il y aurait que les parents de mes amis mais il y a aurait pas mes amis donc en fait*
157 *sa serait wow.*

158 Quand tu dis que ça serait « wow », tu veux dire que ça provoque quoi chez toi quand tu es avec les parents de tes
159 amis ?

160 *Mais c'est quoi ces questions ?! Euh bah je serais dégoutée, il n'y aurait pas mes amis du coup je comprendrais*
161 *rien à ce qu'ils parlent les parents, parce que les parents ça parle que aux parents ça ne parle même pas aux*
162 *enfants.*

163 D'accord. Alors tu m'avais dit lors de l'entretien précédent que tu étais en colère contre ton frère quand il avait dit
164 que tu n'étais pas malade et que tu avais menti tu te rappelles ?

165 *C'est moi qui avais dit qu'il mentait ?*

166 Non c'est lui qui avait dit que tu mentais et que tu n'étais pas malade.

167 *Je ne crois pas que j'avais dit ça. J'étais malade mais moi je lui avais dit que ce n'était pas vrai du coup il avait*
168 *dit que j'avais menti mais en fait je me sentais pas bien donc lui il a compris que j'étais malade mais du coup moi*
169 *je lui ai dit que je n'étais pas malade mais que je me sentais juste pas bien. En fait mon frère il est sourd, non*
170 *vraiment il ne comprend rien, on est toujours en train de lui..., il comprend ce qu'il veut et on est toujours obligé*
171 *de lui répéter trois fois les mêmes choses pour qu'il comprenne. Il est casse couilles, il ne veut jamais écouter, il*
172 *veut toujours avoir raison. De toute façon il ne faut pas chercher, c'est mon petit frère, il est dans l'âge de raison*
173 *avec ses...*

174 Avec quoi tu m'as dit ?

175 *Avec ses neufs ans. Mais c'est vrai il veut toujours avoir raison je peux jamais rien dire.*

176 Et qu'est ce que ça te fait ça alors ?

177 *Ba ça m'énerve.*

178 C'était quand la dernière fois que c'est arrivé ?

179 *Je crois que c'est hier soir mais je ne me rappelle plus pourquoi... ah oui c'était dimanche quand on a fait le*
180 *ménage et ma mère s'est mise à me disputer parce que mon frère a fait son fayot.*

181 Tu dis que tu as fait le ménage. Je me rappelle que lors du premier entretien tu m'avais dit que tu n'aimais pas
182 faire le ménage et notamment vider le lave-vaisselle, tu te rappelles ?

183 *Non j'aime pas. Les trucs qui sont encore un peu mouillés et la buée chaude et pis il pue le lave-vaisselle même si*
184 *les affaires elles sont lavées ça pue.*

185 Est-ce que tu peux avoir cela ailleurs, l'idée d'affaires mouillées, d'une odeur qui pue ?

186 *La poubelle et voilà.*

187 D'accord et au collège tu as déjà eu cette sensation-là ?

188 *Euh non parce que je ne fais pas de tâches ménagères.*

189 D'accord et à part les tâches ménagères ?
190 *J'aime pas l'odeur du poisson à la cantine.*
191 Et en EPS ?
192 *Mmm non, dans les classes non.*
193 Alors tu m'as dit dans l'entretien précédent que tu étais une stressée de la vie. Alors on va évaluer ton degré de
194 stress. Pour cela je vais te donner des lieux, des situations et tu vas me dire à quoi ça te fait penser, ça peut être un
195 animal, une image, une couleur que tu associes à cette situation. Alors, si je te dis que tu es avec ta tata et ta mamie,
196 à quoi cela te fait penser ?
197 *Une poule.*
198 Ah bon ? Tu peux m'expliquer ?
199 *Je ne sais pas, la poule c'est tout dodu et pis je me sens bien chez ma famille donc ça me fait penser à une poule.*
200 D'accord, si je te dis quand tu es dehors.
201 *Un lapin.*
202 D'accord, pourquoi ?
203 *Parce qu'un lapin ça saute partout.*
204 C'est ce que tu fais lorsque tu es dehors ?
205 *Je ne saute pas non mais c'est l'impression parce que je m'amuse quoi je saute fin je cours du coup c'est comme*
206 *un lapin quoi. Je ne vais pas dire que c'est un ours non plus parce qu'un ours ce n'est pas du tout ça.*
207 Ça serait quoi alors un ours pour toi ?
208 *L'ours pour moi, il est pas content, ça serait quelque chose de pas content.*
209 Il représente quelle situation pour toi l'ours ?
210 *Quand je me dispute avec mon frère.*
211 Donc quand tu es dehors avec tes amis tu penses à un lapin et quand tu es à l'intérieur, dans une salle avec des
212 élèves de ta classe, tu penses à quoi ?
213 *Déjà ce qui est sûr c'est qu'on serait collé-serré dans cette salle, donc je sais pas. En fait, si on serait avec toute*
214 *la classe, je serais juste en train de parler avec Alissa. On parlerait tout simplement, on serait en train de rigoler.*
215 Tu penses à un animal, une couleur en pensant à ça ?
216 *Euh... bleu turquoise.*
217 Ah bon ?
218 *Parce qu'on serait dans notre bulle et on se fiche du reste du monde.*
219 D'accord et pourquoi le bleu turquoise ?
220 *Car ça me fait penser à la sérénité de la bulle.*
221 D'accord. Maintenant quand tu es avec Alyssa, tu es comment ?
222 *Euh...Il faudrait que ce soit un animal malicieux.*
223 Ah bon ?
224 *Parce qu'en fait, on se fait beaucoup de blagues, en fait on est télépathe.*
225 Et lorsque tu es avec les élèves de ta classe.
226 *Poisson.*
227 D'accord, tu peux m'expliquer ?
228 *Je sais pas un poisson ça parle pas ça reste comme ça (ne bouge plus). Ça serait moi car j'écoute les gens qui*
229 *travaillent et moi du coup je travaille en les écoutant travailler, fin j'apprends en écoutant la prof mais en écoutant*
230 *aussi les autres réponses donc je suis comme ça en train d'écouter les gens. Et après quand je pense que j'ai une*
231 *bonne réponse je le dis.*
232 D'accord et lorsque tu es serrée comme une sardine dans le tram ? Tu as quel niveau de stress ?
233 *A un loup.*
234 D'accord, tu peux m'en dire plus ?
235 *Bah en fait, comme je l'ai dit ça m'énerve et les loups ça peut être gentil mais ça peut être méchant, ça peut être*
236 *énervé, donc les loups pour moi je les imagine avec les poils hérissés parce qu'en fait on est souvent serré.*
237 D'accord, maintenant dis moi une image, une couleur lorsque tu es en train de vider le lave-vaisselle.
238 *Un chat. Le chat là qui est dégouté de l'odeur.*
239 Et lorsque tu joues à cache-cache ?
240 *J'ai l'impression d'être un chat aussi. Mon chat il joue à cache-cache avec moi dans la maison.*
241 Le chat à deux significations selon toi ?
242 *Oui il a plein de significations.*
243 Ah bon, lesquelles ?
244 *Ils peuvent être en colère, tout contents, tout mignons, ils peuvent être sereins, dégoutés comme le lave-vaisselle.*
245 D'accord. Pour revenir sur le 1^{er} entretien, tu as dit que tu n'aimais pas la course d'orientation en EPS et que tu
246 aimais bien l'acrosport. A part ces activités-là, qu'est-ce que tu aimes bien faire en EPS ?
247 *J'aime bien la balle aux prisonniers, j'aime bien la course de relais, j'aime le volley, l'escalade j'en ai jamais fait*
248 *mais ça a l'air trop bien. J'aime pas la piscine et j'aime pas nager avec la classe.*
249 Ah bon ? Tu peux m'expliquer ?
250 *Je sais pas, on est en maillot de bain et pis je sais pas j'aime pas. En plus on doit faire une entrée en arrière, en*
251 *roulade arrière et ça j'aime pas.*

252 Tu dis que tu es en maillot de bain, qu'est-ce que tu ressens lorsque tu te changes en EPS et que tu passes de tes
253 habits de ville à ceux de l'EPS ?
254 *En fait, en EPS je viens en tenue de sport et pis quand je me change je vais dans un coin de la douche parce qu'il*
255 *y a personne qui vient.*
256 D'accord. A part les activités, tu aimes bien autre chose en EPS ?
257 *En EPS on fait que du sport.*
258 Oui mais tu peux aimer être avec Alissa par exemple.
259 *Ah oui j'aime bien être avec Alissa.*
260 Et il y a d'autres choses que tu aimes bien ou que tu n'aimes pas ?
261 *On peut pas dire qu'il y a des choses que je n'aime pas. Je ne sais pas.*
262 D'accord. Alors maintenant parle-moi des différents moments de l'école. Par exemple comment ça se passe entre
263 les cours ?
264 *Entre les cours j'aime bien parce que en fait on sort de classe, on est tranquille, fin on est pas tranquille mais on*
265 *parle, on rigole.*
266 Ils arrivent souvent ces moments-là ?
267 *Ba oui.*
268 D'accord et dans les couloirs comment ça se passe ?
269 *On rigole parce que c'est la sortie des cours.*
270 D'accord et entre les cours et celui d'EPS, quelles sont tes sensations ?
271 *Ba ça se passe bien aussi. C'est quand je finis le cours d'EPS que ça m'énerve.*
272 Ah bon ?
273 *Parce qu'après on va dans les vestiaires et ça m'énerve.*
274 Ça t'arrive régulièrement ?
275 *Ba dès qu'on va en EPS. Je suis en colère tout simplement.*
276 C'était quand la première fois que tu étais en colère de partir du cours d'EPS ?
277 *C'était à Besançon donc il y a au moins 4 ou 5 ans. On était en CP ou CE1, ou même en maternelle je sais plus.*
278 *On allait à la piscine pour apprendre à nager, ah c'était trop bien, je me rappelle trop. Et dans les vestiaires on*
279 *devait se changer donc voilà j'aime pas.*
280 Et c'est à partir de ce moment-là que tu n'aimes pas aller dans le vestiaire ?
281 *J'aime pas les vestiaires tout court. Pourquoi dans les vestiaires vous n'installez pas des cabines ?*
282 Des cabines c'est-à-dire ?
283 *Des cabines individuelles.*
284 C'est le fonctionnement de l'établissement et des collègues qui est comme ça. Comment te sentirais-tu dans une
285 cabine ?
286 *Ba ça serait mieux, ça serait comme si je m'habillerais dans la salle de bain c'est... je suis seule, personne ne peut*
287 *me voir.*
288 Est-ce que le sentiment que tu as dans le vestiaire tu l'as aussi ailleurs ?
289 *Non.*
290 D'accord. Pour terminer, dis moi ce que tu as pensé de cet entretien ?
291 *Vous allez me demander ça à tous les cours ? A tous les entretiens ?*
292 Oui.
293 *Oui mais quand même...*
294 Quand même ?
295 *C'est bizarre car on parle avec un prof et on n'est pas avec la classe.*
296 Qu'est-ce que ça te fait quand tu parles avec un prof ?
297 *Ça fait bizarre. Par exemple on peut être vulgaire. Quand j'ai dit soulé c'est un mot vulgaire et tu m'as même pas*
298 *repris, fin vous ne m'avez même pas repris.*
299 Tu m'aurais dit ça en cours je t'aurais sûrement repris mais là tu as le droit de me dire tout ce que tu penses avec
300 les mots que tu veux. Qu'est-ce que tu as pensé de mes questions ?
301 *Alors vos questions elles sont très compliquées. Je ne sais pas quoi répondre. En fait il y a pas de bonnes ou de*
302 *mauvaises réponses mais c'est compliqué quand même.*
303 D'accord et qu'est ce que tu penses de tes réponses à toi ?
304 *Ba je les trouve bien mes réponses c'est mes réponses quoi.*
305 Tu t'attendais à ce type d'entretiens ?
306 *Non fin au début je pensais, le premier entretien j'ai voulu pas trop être vulgaire et quand vous m'avez dit de dire*
307 *d'autres mots qui sont des synonymes d'énervé, j'ai été obligé de dire soulé donc voilà.*
308 Et pour aujourd'hui tu t'attendais à ça ?
309 *Je m'attendais à ce que vous me posiez des questions quoi.*
310 D'accord. Merci pour tes réponses, on va s'arrêter là pour aujourd'hui.

XIII. 1.c. Entretien 3 - Mardi 28 novembre 2023

- 1 L'objectif de cet entretien est de revenir sur les entretiens précédents et cette fois ci nous allons parler du vestiaire.
2 Tout d'abord, je veux revenir sur le fait que tu aies choisi le prénom d'Asuna. Que peux-tu me dire sur Asuna ?
3 *J'aime bien ce prénom, je l'ai vu dans un manga et du coup j'aime bien.*
4 Qu'est-ce qu'elle fait Asuna dans ce manga ?
5 *C'est un manga que j'ai vu en animé, euh c'était comme un film euh... je sais pas moi.*
6 Est-ce que tu ressembles à Asuna ?
7 *Euh je ne lui ressemble pas. Mmmh je m'en fiche un peu d'être comme elle. J'aime bien ce personnage.*
8 Qu'est-ce que tu aimes bien chez elle ?
9 *Je sais pas bah j'aime bien les actions qu'elle fait.*
10 Quelles actions fait-elle ?
11 *En fait le film, il jouait à un jeu vidéo et c'était un jeu où on a un masque et c'est comme si on était dans la réalité.*
12 *Et euh après, il ne pouvait plus sortir car il y avait quelqu'un qui avait créé le jeu mais qui les avait piégés et euh*
13 *du coup ils doivent tuer des méchants pour pouvoir arriver tout en haut de la tour mais en fait chaque niveau de*
14 *la tour, c'est un nouveau monde. Et voilà et avec des mondes de plus en plus dangereux.*
15 D'accord. L'objectif alors c'est d'arriver en haut de la tour pour sortir du jeu ?
16 *En fait on arrive au-dessus de la tour pour désactiver quelque chose, en fait tout le monde sera libéré mais les*
17 *gens qui meurent dans ce jeu ils ne peuvent pas revivre dans le nouveau monde quand ils sortent. Ils sont morts*
18 *pour toujours.*
19 D'accord. De plus, lors du deuxième entretien, tu m'as dit que tu aimais bien aller à la piscine quand tu étais petite.
20 Je voulais savoir comment te sens-tu dans l'eau ?
21 *J'aime bien.*
22 Qu'est ce que tu aimes bien alors à la piscine ?
23 *Je sais pas j'aime bien l'eau, j'aime bien nager.*
24 Et au bord du bassin aussi tu te sens bien ?
25 *Je m'en fiche d'être au bord du bassin, je suis avec ma serviette mais je préfère être dans l'eau.*
26 D'accord et lorsque tu passes au vestiaire, qu'est-ce que tu ressens ?
27 *Dans le vestiaire de la piscine ?*
28 Oui par exemple.
29 *Ba ça fait rien car on est dans des cabines seules.*
30 Ce sont des cabines individuelles ?
31 *Oui oui ba c'est bien des cabines individuelles.*
32 Oui tu m'as dit lors du précédent entretien que tu voudrais avoir des cabines individuelles au collège.
33 *Mais oui, pourquoi vous ne faites pas ça ? Sinon vous mettez juste des cartons que vous fixez au sol.*
34 Pourquoi aimerais tu être dans ces cabines alors ?
35 *Parce que je suis pudique.*
36 Et qu'est-ce que tu ressens quand tu es avec d'autres personnes dans le vestiaire ?
37 *Je suis très gênée et je n'aime pas.*
38 D'accord et tu ressens la même chose lorsque tu vas dans le vestiaire de la piscine et celui d'EPS ?
39 *Alors à la piscine c'est des cabines individuelles donc ça ne me dérange pas du tout car il y a personne d'autre.*
40 *Mais dans les vestiaires du collège j'aime pas, il y a des gens qui se changent. Moi j'aime vraiment pas. En fait*
41 *comme je suis pudique, il y a des gens ils sont pudiques mais ça ne les dérange pas de voir des gens sans habits.*
42 *Moi ça ne me dérange pas si je vois mes parents parce qu'ils sont de la famille mais les autres en fait moi je n'aime*
43 *pas me montrer comme ça et je n'aime pas voir les autres non plus, ça me gêne.*
44 D'accord. Tu es déjà allée à la piscine avec l'école primaire ?
45 *Oui l'année dernière et en grande section.*
46 Et c'était des cabines individuelles ou des vestiaires collectifs ?
47 *Je crois en fait en moyenne section, CE2 et CM2. Alors la maternelle, on était tous ensemble mais j'étais petite*
48 *donc en vrai je m'en fichais, je me cachais avec ma serviette, fin voilà quoi. En CE2, là vraiment c'était le pire*
49 *endroit qu'on pouvait imaginer. On ne pouvait pas aller dans les cabines, fin on n'a jamais pu aller dans les*
50 *cabines mais on avait pas de vestiaire. En fait, je crois que c'était au covid, ils avaient mis des..., en fait il y a les*
51 *casiers de la piscine comme ça et en fait, il y avait des casiers là et une autre paire de casiers. Donc il y avait une*
52 *classe là et une classe là (démonstration avec ses doigts). Les garçons étaient là-bas, fin loin. Et euh il y avait des*
53 *sacs poubelles devant et ce n'était même pas une porte donc quand on rentrait il fallait enlever le sac poubelle*
54 *comme ça pour le remettre et du coup quand les garçons passaient, ils pouvaient nous voir donc du coup on disait*
55 *« non ferme, il faut que tout le monde soit là et que tout le monde parte en même temps » comme ça on verra*
56 *rien mais en fait c'était trop gênant. Et l'année dernière je n'aimais pas non plus car c'était des vestiaires collectifs*
57 *et voilà quoi j'aime pas, fin je me cachais avec ma serviette, fin je faisais la bossue, fin ma serviette était au-dessus*
58 *de moi et je faisais ma bossue.*
59 Que penses-tu du fait que la porte soit un sac poubelle ?
60 *J'aime pas du tout, c'est pas avec des murs, ça peut tomber à tout moment, ça peut se décrocher.*
61 C'était quand alors la première fois que tu n'as pas aimé être dans le vestiaire ?

62 *Je n'aimais déjà pas en maternelle, je n'aimais pas les vestiaires.*
63 *Ah bon ?*
64 *C'était quand on allait à la piscine car je n'aimais pas que les autres élèves me regardent.*
65 *D'accord. Quand penses-tu au vestiaire ?*
66 *Euh quand je vais en sport. Fin par exemple, le matin du mardi bah j'ai pas très envie d'aller dans les vestiaires.*
67 *Mais de toute façon le lundi j'arrive bah c'est les vestiaires (Le lundi, Asuna a EPS à 8h et le mardi à 14h)*
68 *D'accord. Tu m'as dit lors du premier entretien que tu faisais du volley aussi.*
69 *Il y avait pas de vestiaire hahaha*
70 *Ah bon ?*
71 *Non et en plus j'habitais juste à côté du gymnase donc voilà. Le gymnase il était là, je passais par le parc des*
72 *poneys de (village), je prenais la petite route, le petit chemin et j'arrivais dans ma rue. Et je me douchais à la*
73 *maison et je me changeais à la maison.*
74 *D'accord. Et tes autres camarades, ils aiment bien aller dans le vestiaire tu penses ?*
75 *Il y a des filles oui je pense qui aiment bien aller dans le vestiaire, qui aiment bien parler dans les vestiaires.*
76 *D'accord et qu'est-ce que tu en penses ?*
77 *Elles font leur vie mais voilà quoi, le problème c'est que je regarde d'un côté je vois des gens, je regarde de l'autre*
78 *côté je vois des gens, je suis obligée soit de regarder la fenêtre, d'aller vers le radiateur et d'aller vers la fenêtre,*
79 *soit de fixer le plafond, soit de fixer le sol.*
80 *D'accord. Et tu en as déjà parlé à quelqu'un que tu n'aimais pas aller dans le vestiaire ?*
81 *Bah oui mes amis le savent fin toutes mes copines le savent.*
82 *D'accord. Tu m'as dit au cours des entretiens que dès qu'il y avait du changement tu étais perturbée, de quels*
83 *changements s'agit-il ?*
84 *Par exemple quand on déménage, quand on change de niveau de classe, quand on change de classe fin non fin au*
85 *collège non, parce que ça en fait partie mais l'année dernière quand on changeait de classe et qu'on n'avait pas*
86 *les mêmes personnes dedans ça me perturbait vraiment donc c'était un petit peu plus compliqué à se faire des*
87 *amis. Quand on déménage aussi c'est un grand changement parce que voilà quoi, on change de maison, on change*
88 *tout.*
89 *Et que penses-tu du changement dans les vestiaires ?*
90 *Je sais pas.*
91 *Que penses-tu du changement de tenue ?*
92 *Ah mais en fait je me débrouille pour ne pas changer de tenue.*
93 *D'accord. As-tu les mêmes sensations lorsque tu vas dans le vestiaire pour aller en EPS et lorsque tu y vas à la fin*
94 *du cours d'EPS ?*
95 *J'aime pas les deux. En fait il y a surtout la fin quand on part parce que là j'ai transpiré donc des fois je suis*
96 *obligée de changer de t-shirt mais par contre en allant je n'ai pas besoin car je suis déjà habillée en sport.*
97 *D'accord. Ensuite, au cours du deuxième entretien, tu as dit que tu ne voyais pas ta personnalité mais que c'était*
98 *plutôt les autres qui pouvaient la connaître.*
99 *Ne me posez pas de question là-dessus je ne saurais pas y répondre.*
100 *Je voulais te demander, qui peut connaître ta personnalité.*
101 *Ma copine Alissa.*
102 *Et les filles qui sont dans le vestiaire elles peuvent connaître ta personnalité ?*
103 *Je n'ai pas compris la question.*
104 *Est-ce que Alissa peut connaître ta personnalité dans la vie de tous les jours et celle que tu as dans le vestiaire ?*
105 *Je sais pas*
106 *Est-ce que ta personnalité change lorsque tu es dans le vestiaire ?*
107 *Je pense, il faut lui demander.*
108 *Et toi qu'est-ce que tu ressens quand tu vois les autres filles dans le vestiaire ?*
109 *J'aime pas donc je fais tout pour éviter de voir*
110 *D'accord mais quand tu vois qu'est-ce que ça te fait ?*
111 *Je suis gênée du coup je tourne vite la tête donc je ne vois pas.*
112 *Qu'est-ce qu'une situation gênante pour toi ?*
113 *C'est là où je me sens gênée, c'est quand je me sens mal à l'aise.*
114 *Et dans le vestiaire tu dis que tu es gênée, tu peux m'expliquer ?*
115 *J'aime pas regarder les autres et j'aime pas qu'on me regarde.*
116 *C'est quoi que tu n'aimes pas regarder chez les autres ?*
117 *Ba c'est eux je sais pas moi.*
118 *Est-ce que tu penses que tu es entrée dans la période de l'adolescence.*
119 *Je suis en pré adolescence pour l'instant, je n'ai pas 12 ans encore.*
120 *Donc tu es entre l'enfance et l'adolescence ?*
121 *Ouai parce que je n'ai pas encore 12 ans.*
122 *Selon toi on devient une adolescente à 12 ans ?*
123 *Fin là j'ai 11 ans, j'ai pas 12 ans (elle insiste). Fin je sais pas par exemple ça pourrait commencer à 13 ans pour*
124 *les gens mais mes parents ils disent « tu es ado » mais moi je dis non je ne suis pas ado je suis une pré ado. Je*
125 *préfère dire que ça sera quand j'aurai 12 ans mais en fait...*

126 Mais en fait ?
127 *Mais c'est dans 2 mois. Donc du coup, quand j'aurai 12 ans, je vais dire « non ça sera quand j'aurai 13 ans ».*
128 Ah bon ?
129 *Je ne sais pas j'ai pas envie.*
130 Comment ils sont les adolescents pour toi ?
131 *Je sais pas, j'ai des cousines adolescentes.*
132 Et comment sont-elles ? Elles sont plus grandes que toi ?
133 *Oui j'ai 4 ans d'écart avec la cousine du côté de mon père. Elle est au lycée et pis en fait quand j'étais en*
134 *élémentaire et qu'elle était encore au collège. Par exemple jusqu'en 5^{ème}, mi 5^{ème}, on jouait ensemble, on espionnait*
135 *nos frères quand ils jouaient, c'était trop drôle et en fait là ça a changé d'un coup. Un jour je suis revenue chez*
136 *mes grands parents parce qu'en fait c'est là-bas qu'on se voit. Mes grands parents peuvent nous garder parce que*
137 *des fois nos parents travaillent. Et pis un jour ça a changé du tout au tout et pis du coup je lui ai dit viens on va*
138 *espionner les garçons et elle a dit « ouai nan là j'ai plus l'âge, ça m'ennuie » gningningnin donc c'est pas drôle*
139 *d'être ado, ils sont nuls les ados.*
140 Ah bon ? Tu peux m'en dire plus sur le fait qu'ils soient nuls ?
141 *Ils s'amuse pas, ils s'étaient (démonstration d'un ado affalé sur une table). La plupart du temps quand je vois*
142 *ma cousine elle est sur son téléphone dans son lit et elle fait rien d'autre à part regarder la télé. Donc les ados*
143 *c'est nul. Fin maintenant elle rigole plus parce que je pense qu'elle devient mi adulte donc du coup, elle devient*
144 *plus sympa que lorsqu'elle était ado. Mais quand elle était ado, elle était étalée sur son lit, elle ne faisait rien*
145 *d'autre et moi je m'ennuyais.*
146 D'accord et tes parents, ils te considèrent comme une adolescente ?
147 *Ils disent Asuna tu es une adolescente tu dois te comporter correctement mais non je suis pas ado moi.*
148 D'accord et tu as des responsabilités d'adolescente à la maison ?
149 *Je sais pas, par exemple quand ils partent je dois garder mon frère mais mon frère j'ai même pas besoin de le*
150 *garder parce qu'en fait il va regarder la télé et il ne bouge pas.*
151 D'accord. Et est-ce que les filles qui sont avec toi dans le vestiaire ce sont des adolescentes ?
152 *Il y en a certaines ouais je pense. Fin qui se prennent pour des adolescentes et il y en a qui le sont.*
153 Pourquoi elles y sont alors ?
154 *Je ne sais pas.*
155 Tu dis que certaines sont adolescentes, pourquoi dit tu cela ?
156 *(Rire gêné) Je sais pas.*
157 Et tu dis que certaines se prennent pour des adolescentes. Tu peux m'en dire plus ?
158 *Je m'en fiche et à la fois je m'en fiche pas parce que en fait comme elles se prennent pour des adolescentes bah*
159 *en fait elles nous prennent plus de haut que d'autres, elles font un peu leurs « péteuses » on va dire.*
160 D'accord. Concernant l'EPS, qu'est-ce que tu penses de la compétition ?
161 *Je connais des personnes qui trouvent que c'est de la compétition mais moi non.*
162 Ah bon ?
163 *Pour moi ce n'est pas de la compétition.*
164 C'est quoi alors ?
165 *Ce n'est pas de la compétition pour moi, j'aime pas la compétition.*
166 Ah bon ?
167 *Bah en fait moi toutes les compétitions que j'ai faites on rigolait fin on était avec des amis et on rigolait. On s'en*
168 *fichait un peu de gagner, fin on voulait bien gagner mais ça nous faisait rien si on perdait, on disait tans pis ça*
169 *sera pour une prochaine fois mais on rigolait plus qu'autre chose, c'était plus drôle de rigoler que de dire il faut*
170 *gagner à tout prix.*
171 Et en EPS tu penses que ce n'est pas comme ça ?
172 *Ba non on fait plus n'importe quoi que l'on travaille perso. Mais des fois comme en course d'orientation je suis*
173 *avec des élèves qui veulent courir vite pour trouver des balises et ça j'aime moins.*
174 D'accord. Et toi dans la vie tu es une compétitrice ?
175 *Non.*
176 Que penses-tu de ton niveau en EPS ?
177 *Entre 0 et 10, je pense que je suis à 7 ou 5.*
178 D'accord et par rapport à tes autres camarades de classe, tu penses que tu es comment par rapport à eux.
179 *Euh il y en a certains que je suis meilleure qu'eux je pense et il y en a certains que je suis moins bonne qu'eux.*
180 D'accord et qu'est ce que tu en penses alors ?
181 *Ça ne me dérange pas du tout. On a tous des choses qu'on fait mieux que d'autres.*
182 D'accord. Est-ce que ce que tu ressens en allant dans le vestiaire tu peux le ressentir en allant dans d'autres
183 matières ?
184 *Non.*
185 Alors tu m'as dit au cours des différents entretiens que tu venais déjà en tenue de sport. Qu'est-ce que tu ressens
186 lorsque tu dois changer de tenue.
187 *J'aime pas. Mais moi vu que je les vois pas je ne sais pas si les autres me regardent. Mais je pense que ça doit*
188 *quand même se voir fin les gens qui se changent et qui ne sont pas vraiment pudiques comme certaines personnes,*
189 *je pense qu'ils vont regarder autour d'eux, ils vont rigoler mais voilà quoi, moi je ne suis pas vraiment à mon aise.*

190 D'accord et qu'est ce que tu penses des tenues que portent tes camarades en EPS ?
191 *Ba ils mettent des tenues de sport.*
192 D'accord, que penses-tu de la mode et des habits de marques ?
193 *Il y a des habits de marques qui sont jolis mais la plupart ils sont moches. Fin c'est personnel. En fait, par exemple,*
194 *il y a des habits je suis allée les chercher chez Pimkie et Jennifer sauf qu'en fait ce n'est pas du noir et blanc mais*
195 *c'est de la couleur que j'ai pris mais en fait tout le monde, la plupart du temps, ils sont habillés en noir, en blanc*
196 *et en gris, dans des couleurs ternes ou très claires, mais moi j'aime bien la couleur parce que ça met du peps dans*
197 *la vie.*
198 D'accord. Et quand tes camarades portent des tenues en noir et blanc ou avec des couleurs ternes ou claires et toi
199 des habits avec de la couleur tu en penses quoi ?
200 *Je m'en fiche complètement. J'aime bien le noir mais j'aime bien la couleur aussi.*
201 D'accord, aussi au cours des précédents entretiens, tu as dit que tu n'aimais pas lorsque les enseignants criaient et
202 que tu aimais bien être au calme, qu'est ce que tu penses du bruit dans le vestiaire ?
203 *C'est pas vraiment du bruit, il y a plus de rires que de cris.*
204 D'accord et que penses-tu du bruit à cause du rire ?
205 *Je préfère les rires naturels. Les rires qui ne coulent pas sur les autres. Fin des fois je reconnais les rires forcés,*
206 *les rires qui sont sur quelqu'un et les rires qui sont naturels fin ça se voit quand même.*
207 Il y a des rires forcés dans le vestiaire ?
208 *Oui des rires pour plaire à leur ami.*
209 Qu'est ce que tu en penses ?
210 *J'en n'ai rien à faire ce n'est pas ma vie.*
211 D'accord. Tu ne ressens rien ?
212 *Fin je ne sais pas si je ressens quelque chose mais voilà c'est un peu dérangent des fois car ça met mal à l'aise,*
213 *ce n'est pas vraiment leur rire naturel, il y a une personne pour l'instant dans la classe où je n'ai pas encore*
214 *entendu son vrai rire.*
215 Ah bon ? Et qu'est-ce que tu en penses ?
216 *Ba on connaît moins bien les personnes, on ne sait pas trop ce qu'ils pensent lorsqu'ils font des rires forcés. On*
217 *ne peut pas savoir ce que pense la personne.*
218 Et qu'est-ce que tu ressens lorsque tu ne sais pas ce que les personnes pensent de toi ?
219 *Les personnes qui font semblant de rire et qui se forcent, on ne peut pas savoir, fin on ne peut pas comprendre ce*
220 *qu'elles pensent. Par exemple ils peuvent très bien être gênés et faire des rires forcés exprès pour faire style, ils*
221 *peuvent être contents, ils peuvent se forcer parce qu'ils arrivent pas, ils peuvent être gênés ou en colère parce*
222 *qu'ils préfèrent rire, euh on ne peut pas savoir ce qu'ils pensent.*
223 D'accord. Je vais revenir sur un point. Tu m'as dit lors des précédents entretiens que tu n'aimais pas le tram car tu
224 étais souvent serrée...
225 *Serrée comme des sardines*
226 Exactement, est ce que tu es serrée toi dans le vestiaire ?
227 *Non ils sont assez grands parce qu'en fait le vestiaire c'est carré, il y a la porte là, moi je suis là, on est deux sur*
228 *le même banc et pis les autres ils sont au milieu et là-bas. Il y a des gens des fois ils vont se changer vers les*
229 *douches et les douches on dirait elles sont débiles car des fois elle se mettent en route toutes seules, elles sont*
230 *possédées.*
231 Tu as utilisé souvent le terme « perturbé » au cours des entretiens précédents, que veut dire pour toi perturber ?
232 *Vous pouvez me donner un exemple ?*
233 Est-ce que le vestiaire te perturbe ?
234 *Perturber... euh... je sais pas du tout.*
235 D'accord. Maintenant je voudrais savoir ce que tu penses de l'odeur du vestiaire d'EPS ?
236 *C'est quoi cette question ? (rire)*
237 C'est possible qu'il y ait des odeurs de transpiration dans le vestiaire par exemple.
238 *Non il y a pas d'odeur de transpiration, il y a juste une odeur de vestiaire, de piscine je sais pas.*
239 L'odeur du vestiaire est la même que celle de la piscine ?
240 *Oui ça me fait penser à l'odeur de la piscine mais l'odeur de la piscine ne me fait pas penser aux moments gênants*
241 *des vestiaires, fin le fait que les autres me regardent ou que je regarde les autres.*
242 Qu'est ce que tu ressentirais si demain nous devions aller à la piscine ?
243 *Si je suis déjà en maillot de bain, ça ne me dérange pas. Si mes maillots de bain sécheraient en deux deux en*
244 *sortant de la piscine ça serait vraiment très bien mais ça n'existe pas. Pour moi les vestiaires c'est comme une*
245 *prison gênante, c'est genre je me sens piégée, je ne me sens pas bien dans les vestiaires.*
246 Tu ressens cela dans d'autres lieux ?
247 *Non que dans les vestiaires.*
248 Ce que tu ressens en étant dans les vestiaires a toujours été au même degré ?
249 *Je pense que je suis encore plus gênée maintenant mais je ne saurais pas dire pourquoi.*
250 Ah bon ?
251 *Je ne saurais pas.*
252 Est-ce que tu penses que tu vas ressentir cela longtemps ou que cela va s'arrêter ?
253 *Un jour ça ne me dérangera plus car je n'irai pas.*

254 Et au cours de ta scolarité ?
255 *Ça va continuer de me déranger.*
256 Pour terminer, est ce que tu peux me dire ce que tu as pensé de ce dernier entretien ?
257 *Si ça a aidé c'est bien.*
258 Si ça a aidé qui ?
259 *Si ça vous a aidé.*
260 Qu'est ce que tu as pensé de cet entretien par rapport aux autres ?
261 *Il était plus facile, il était plus court.*
262 Ça ne t'a pas dérangée de parler principalement des vestiaires ?
263 *Si un peu.*
264 En tout cas je te remercie d'avoir accepté de réaliser ces entretiens.

Ce mémoire se propose d'analyser les effets inconscients que produit le passage au vestiaire en EPS sur un élève depuis le champ de la psychanalyse. Pour ce faire, en premier lieu seront définis la psychanalyse et certains de ses concepts, ainsi que le vestiaire d'EPS et la relation pédagogique au sein des sciences de l'éducation. En deuxième lieu, sera présentée la méthodologie de recueil et d'analyse de données fondée par une construction de cas, basée sur l'interprétation d'entretiens avec un élève. En troisième lieu, les résultats seront présentés. L'interprétation des entretiens a montré que, en réponse à la question de recherche qui est : « Y a-t-il des causes inconscientes qui provoquent un sentiment d'anxiété vis-à-vis des vestiaires chez un élève de collège ? » il est possible de répondre qu'Asuna n'aime pas être dans les vestiaires car ils lui rappellent un traumatisme passé (hypothèse interprétative n°1) ou parce qu'elle ne veut pas voir qu'elle est adolescente et que ses camarades la voient comme elle (hypothèse interprétative n°2). En dernier lieu quelques pistes professionnelles intégrant ces résultats seront proposées.

Mots - clés : Vestiaire, EPS, Psychanalyse, Anxiété, Inconscient.

This dissertation proposes to analyse the unconscious effects that the passage to the changing room in physical education and sport produces on a student from the field of psychoanalysis. To this end, psychoanalysis and some of its concepts will first be defined, as well as the physical education locker room and the pedagogical relationship within the educational sciences. Secondly, the methodology of data collection and analysis based on a case construction will be presented, based on the interpretation of interviews with a student. Thirdly, the results will be presented. Interpretation of the interviews showed that, in response to the research question: 'Are there unconscious causes that cause a feeling of anxiety about locker rooms in a middle school student ?' it is possible to answer that Asuna doesn't like being in the changing room because it reminds her of a past trauma (interpretative hypothesis n°1) or because she doesn't want to see that she is an adolescent and that her classmates see her as she does (interpretative hypothesis n°2). Lastly, some professional paths integrating these considerations will be proposed.

Key words : Locker room, Physical education and sport, Psychoanalysis, Anxiety, Unconscious.