

MUTATIONS SOCIÉTALES ET SOUFFRANCES ORDINAIRES DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Béatrice Mabilon-Bonfils

Professeur, Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA
(École, mutations, apprentissages), France

Résumé

La société change, l'école change. La « fiction nécessaire » indispensable à son fonctionnement qui tenait l'institution scolaire a vécu : la construction du sens d'une École prise dans un processus de désinstitutionnalisation n'est plus transcendante, mais immanente pour les élèves et la souffrance est devenue un mode d'expression et une nouvelle forme sociale. Notre approche consiste à interroger le vécu scolaire des lycéens : à la fois leur scolarité du moment et leur parcours antérieur pour évaluer les sentiments qui les traversent ou les ont traversés. Il s'agira donc de se demander si le sentiment de souffrance n'est pas structurel dans l'École française d'aujourd'hui. Si oui, comment est-il exprimé par les élèves en tant qu'élèves ? Quantitative et qualitative, notre étude porte ainsi sur la souffrance des élèves à l'École, mesurée par le sentiment subjectif, de vécu au quotidien de souffrances psychiques en lien avec des situations traumatiques ayant trait à la scolarité, à la relation avec les enseignants ou l'administration, au sentiment d'échec, d'injustice, de honte, aux représentations de soi. Nous sérierons les facteurs potentiels de souffrance des élèves à l'école d'aujourd'hui, puis réfléchirons à leur étiologie avant d'envisager des perspectives nouvelles, pédagogiques autant que politiques, de prise en compte des souffrances à l'École.

Introduction

La société change, l'École change. Les indices d'une déconstruction de l'institution scolaire traduisent les transformations structurelles de l'École : massification scolaire, hétérogénéité sociale et culturelle croissante des publics comme des modes d'insertion scolaire des élèves, éclatement des lieux de socialisation juvénile, crise de la socialisation scolaire, modification du recrutement social des enseignants, pluralité des statuts dans le lieu scolaire, mutations des rapports au savoir, introduction croissante d'un rapport instrumental au savoir, exigences corollaires de productivité scolaire, crise économique et modifications des besoins de l'appareil productif, naissance de « mondes scolaires », pluralités des demandes contradictoires adressées à l'institution scolaire. La « crise de sens » de l'École, plus exactement de son « programme institutionnel » (Dubet, 2002), tient à la remise en cause des consensus dont elle faisait auparavant l'objet, consensus collectif – certes produit hégémonique - mais

dont l'école était le garant et le ferment. La « fiction nécessaire » indispensable à son fonctionnement qui tenait l'institution scolaire a vécu : avec la massification scolaire des collèges et des lycées, la légitimité en valeur du système a changé et a été remplacée par une légitimité en termes d'efficacité. Dès lors, le sens des études n'est plus donné. Il est à construire par chacun. La construction du sens d'une École prise dans un processus de désinstitutionnalisation n'est ainsi plus transcendante, mais immanente pour les élèves, spécialement dans un contexte où les contraintes managériales et gestionnaires sont déterminantes et même normatives d'une relation et d'une forme pédagogique attendues. Le sens de l'expérience scolaire, dans la double acception de direction et de signification, est en crise ; ou bien, plutôt, la définition sociale univoque de l'expérience scolaire a vécu.

Dans le même temps, la souffrance est devenue une thématique dans l'espace public autant que dans les sciences sociales (Renault, 2008), un référent pour agir, un mode d'expression voire une explication de problèmes parfaitement hétérogènes (Foucart, 2004). Probablement qu'émerge avec la postmodernité, une nouvelle forme sociale qu'Ehrenberg appelle une « culture du malheur intime » (Ehrenberg, 2000) : le déclin de la discipline scolaire au profit de l'injonction d'autonomie est porteur de nouvelles exigences pour le sujet, en quête de réussite sociale autant que d'identité personnelle particulièrement dans le lieu scolaire (Mabilon-Bonfils, 2008). « Parce que chacun est plus égal, il (est sommé de prendre) en charge lui-même des problèmes qui relevaient (hier) de l'action en commun et de la représentation politique » (Ehrenberg, 2000, p. 121). « Responsable, le sujet est sommé de réussir et ses échecs renvoient à ses qualités intrinsèques. Cette façon de voir s'inscrit massivement dans l'imaginaire contemporain, affaiblissant la perception des rapports de classe » (Terrail, 1997, p. 36). Avec l'affaiblissement des points d'appui stables des adolescents, avec la scolarisation de nouveaux publics dans le secondaire dont les modes de socialisation sont quasiment allogènes au système scolaire (Thin, 1998), la question de l'expérience scolaire et du ressenti des élèves devant leur scolarité mérite donc d'être posée.

Notre réflexion se décomposera en plusieurs séquences qui se répondent : une analyse des formes de souffrance scolaire des élèves qui s'expriment (ou pas), une réflexion sur leur étiologie et leurs mécanismes générateurs, à la lumière des mutations sociétales qui affectent l'institution scolaire. Il s'agira donc de se demander si le sentiment de souffrance n'est pas structurel dans l'École française d'aujourd'hui. Si oui, comment est-il exprimé par les élèves en tant qu'élèves ? Notre recherche part du ressenti, du sens subjectif que les élèves donnent à la situation qu'ils vivent ou ont vécue à l'École. Notre étude, croisant des données quantitatives et qualitatives, portera sur la souffrance ordinaire des élèves à l'École mesurée non pas par les manifestations « marginales » de phobies scolaires, de tentatives de suicide, de passage à l'acte, etc., mais plutôt par le sentiment subjectif, de vécu au quotidien, de souffrances psychiques (éphémères ou plus durables) en lien avec des situations traumatiques ayant trait à la scolarité, à la relation avec les enseignants ou avec l'administration, au sentiment d'échec, d'injustice, de honte, aux représentations de soi. Nous proposons donc de sérier les facteurs potentiels de souffrance des élèves à l'école d'aujourd'hui, à partir de leurs dires, souffrance exprimée par les ressentis des élèves, quelle que soit la véracité de leurs assertions, puis de réfléchir à leur étiologie par une série d'entretiens proposant des témoignages d'élèves et leur mise en relations qui permettraient d'envisager des perspectives nouvelles, pédagogiques autant que politiques, de prises en compte des souffrances à l'École.

Dans ce contexte, notre enquête empirique de type quantitatif vise à saisir le sentiment subjectif des élèves devant leur expérience scolaire. Notre population est constituée de l'ensemble des lycéens d'un lycée du Vaucluse (1034 élèves de seconde, première, terminale) : le bassin de recrutement est constitué d'une zone rurale avec une population active dans l'agriculture (ouvriers agricoles autant

qu'exploitants agricoles) et dans les services (commerce, tourisme) plus élevée que la moyenne nationale. Il s'agit d'un lycée public avec des séries générales, dont une section européenne et une série technologique (STT) et deux sections de BTS. 1034 élèves de seconde, première et terminale y sont scolarisés en 2007/2008 dont 41 % de garçons et 59% de filles. Les caractéristiques générales de la population concentrent des catégories socioprofessionnelles parentales un peu moins favorisées que le département ou l'académie, une proportion de redoublants en seconde plus élevée que la moyenne départementale ou académique, mais moins élevée en première et en terminale, et des taux de réussite au baccalauréat meilleurs que la moyenne académique, meilleurs que les taux attendus pour toutes les séries et particulièrement pour la série STG (9 points de plus en 2007¹). Globalement, il s'agit donc d'une population de nouveaux lycéens tels que les définit Dubet (1991). L'échantillon de population testée est constitué de 882 élèves sur les 1034 élèves de l'enseignement secondaire soit 85,3 % des élèves du lycée². Dans l'échantillon testé, la PCS du père est plus fréquemment agriculteur ou artisan commerçant et chef d'entreprise (deux fois plus que la moyenne nationale des pères d'élèves de l'enseignement secondaire dans les deux cas), plus fréquemment employé (7 points de plus), moins fréquemment cadre supérieur, profession libérale ou profession intermédiaire (1,6 fois moins) ou ouvrier (7 points de moins) que la moyenne nationale. Le croisement de la série fréquentée et de la PCS du père confirme la hiérarchisation sociale forte des séries du baccalauréat (annexe 1).

Notre enquête consiste à interroger le vécu scolaire des lycéens : à la fois leur scolarité du moment et leur parcours scolaire antérieur pour évaluer les sentiments qui les traversent. Tous les élèves ne franchissent pas les étapes de la sélection de la même manière ; ils construisent des rapports aux savoirs différents (Bautier, Charlot et Rochex, 1992). Selon Dubet et Martucelli (1996), les uns élaborent peu à peu une expérience qu'ils maîtrisent, alors que les autres n'y parviennent pas, se sentent dépossédés, indifférents, parfois détruits par leur parcours. Le système scolaire fabrique divers types d'acteurs et de sujets ; elle assure les uns et affaiblit les autres. Décrivant l'expérience lycéenne, Dubet et Martucelli montrent notamment que ce qui est difficile à vivre pour certains, ce n'est pas tant le poids du travail, ni celui de la discipline et de l'organisation que le sentiment d'être dans un système traversé par une chaîne de mépris, par la menace latente d'une destruction d'une image de soi.

Il s'agissait donc à partir de là de nous demander si le sentiment de souffrance était exprimé par les élèves en tant qu'élèves, en partant du ressenti, du sens subjectif que ceux-ci donnent à la situation qu'ils vivent ou ont vécue à l'École.

Il restait une difficulté, pouvoir distinguer ce qui dans la souffrance exprimée tient de la situation scolaire elle-même et de ses enjeux et ce qui appartient au parcours de sujet de l'individu à un âge, l'adolescence, où les affects sont mobilisés par toute une série d'expériences inédites. Dans un contexte de fortes turbulences sociales et de bouleversements psychiques, l'adolescent cherche à exister : entre les adaptations secondaires et les résistances actives ou passives qu'il est en mesure de mettre en œuvre, il préfère parfois renoncer que de se confronter à ses propres limites, limites que dessinent, parfois avec rudesse, les verdicts scolaires : les formes croissantes de phobie scolaire dessinent en creux des modalités nouvelles de souffrances « ordinaires » à l'École. En outre, dans la mesure où, aujourd'hui, l'École est au cœur de la vie des adolescents et de leur famille, pouvait s'exprimer dans et par l'école, parfois par l'échec scolaire ou par des conduites déviantes, un malaise dont l'étiologie était bien ailleurs. En d'autres termes, il s'agissait de se demander ce qui dans les souffrances exprimées se réfère à l'École et aux rapports à l'école qu'entretient l'élève et à ses souffrances de sujet, même exprimées dans, voire par le champ scolaire, d'autant que les travaux

dont nous disposons montrent que les verdicts scolaires importent pour les familles de tous les milieux sociaux (Thin, 1998). Bien sûr, une telle dichotomie est impossible tant les facteurs sont imbriqués et s'autoproduisent³. Des entretiens non directifs ont été menés dans le même établissement⁴ pour affiner les réponses, mettre du sens sur les items, déborder les réponses proposées par le questionnaire ou rédigées par le répondant. S'agissant de ressentis, la relation empathique entre enquêteur et répondants s'avère primordiale pour saisir la subtilité de ce qui se dit, de ce qui veut être tu et finit par s'exprimer au détour d'une phrase.

Nous proposons donc de sérier les facteurs potentiels de souffrance exprimée par les ressentis des élèves, quelle que soit la véracité de leurs assertions. Cependant, une première constatation nous a surpris, le terrain était toujours fécond en connexions inattendues. Alors que nous pensions que les élèves exprimeraient sans détour leur souffrance à vivre l'école ou la pression sociale ou familiale autour de l'étude, quand elle s'avérait prégnante dans leur vécu, nous fûmes aux prises avec un véritable déni collectif auquel il fallait donner du sens.

Nos élèves sont-ils en souffrance ? Quand la souffrance à l'École peine à se dire

Est-il aisé de dire sa souffrance à vivre l'école ou tout ce qui a trait à la scolarité dans un questionnaire anonyme ou dans un entretien avec un enquêteur ? Ce qui frappe dans les résultats obtenus, c'est la difficulté des élèves à dire leur souffrance, à l'admettre même en tant que telle. En attestent autant l'enquête quantitative que l'enquête qualitative.

Dans notre enquête quantitative, il était d'abord demandé : « *Dans ta scolarité, y a-t-il des choses difficiles à vivre ?* » ; 47 % des élèves répondaient oui. La question suivante demandait : « *Si oui, peux-tu parler de véritables souffrances ou simplement de petites difficultés que tu arrives à surmonter ?* » ; 17,1 % des élèves se déclarent en véritable souffrance, soit presque un élève sur 6 (annexe 2). Mais le plus symptomatique fut la réponse à la question : « *Si tu ressens de la souffrance liée à la situation scolaire, comment se manifeste-t-elle ?* ». Une série d'items suggérait des manifestations physiologiques de souffrance importante (maux de ventre, palpitations, paralysie, oppression, larmes, excitation, insomnie). Or, alors même que seuls 17% disaient souffrir, 52,5 % cochaient au moins l'un de ces items (annexe 3). Plus d'un élève sur deux vit ainsi des manifestations de souffrance importantes liées à la situation scolaire au sens large même s'il ne l'exprime pas comme tel.

Il s'agit donc de saisir le sens de ce déni collectif. Il ne semble pas légitime d'exprimer une souffrance à vivre l'école ; il est difficile de s'autoriser à l'exprimer en tant que telle, même s'il est possible de lister des signes physiologiques manifestant cette souffrance alors validée par le signe extérieur. Les entretiens nous donnent quelques pistes et ce, quelle que soit l'origine de la souffrance vécue : le souffre-douleur de ses camarades de classe, l'élève en échec scolaire, l'élève soumis à une pression parentale très forte, l'élève en difficultés sociales et qui doit combiner petits boulots et lycée, tous commencent par dresser un tableau plutôt positif ou serein de leur vécu scolaire pour, à un moment ou un autre, raconter des faits générateurs de souffrance. Deux exemples parmi des dizaines sont à ce titre illustratifs.

Au début de l'entretien, un lycéen de 17 ans en 1^{ère} S, raconte ainsi son vécu scolaire :

Le lycéen : *L'école, ça s'est toujours bien passé pour moi ; d'ailleurs aujourd'hui, je prépare un bac S.*

Plus loin dans l'entretien, l'élève raconte ses années de collègue :

Le lycéen : *C'était moyen, parce que j'étais beaucoup trop gentil et je me faisais marcher dessus, ça a changé depuis, mais on m'a expliqué que c'était assez... Enfin, j'étais vraiment le type qu'on va frapper parce qu'il était gentil, quoi.*

L'enquêteur : *Et comment vous viviez les choses, vous vous repliez sur vous-même, vous étiez agressif ou vous en parliez, comment... ?*

Le lycéen : *Non, non, parce que je suis pas quelqu'un de rancunier, enfin j'aime pas être méchant envers les autres, parce qu'en fait les personnes qui, entre parenthèses, me martyrisaient, c'était quand même quelque part aussi les seules personnes que je connaissais, donc ça restait acceptable.*

Une autre illustration, **une lycéenne de 17 ans** en terminale STG est interviewée :

La lycéenne : *Ben l'école primaire très bien, enfin j'ai changé d'établissement en CE1, bon ça a été un petit peu dur au début de se réadapter, nouvelles copines, mais sinon non pas de problème à l'école ni au collège ni au lycée, tout va bien.*

Vingt minutes après, lorsqu'il s'agit de l'orientation scolaire au lycée :

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

La lycéenne : *Non, en fait, moi, je voulais pas du tout faire cette section, surtout qu'elle était..., qu'elle est très très dénigrée en fait STG par les professeurs et tout, donc c'est vrai que mon professeur principal de seconde quand il m'a dit d'aller en STG, parce que par rapport au travail que je fournissais c'était ce qui était le plus adapté, c'est vrai que c'était limite l'impression qu'il me mettait dans la classe un peu pouhelle, quoi, il me le faisait très bien ressentir et donc c'est vrai que moi j'étais un peu déçue et je voyais la STG comme « les nuls ». En fait, certains professeurs du général, les techniques, ah oui oui, ils le disent clairement que STG c'est un niveau très bas, enfin c'est ce qu'ils disent, et puis nous, maintenant en tant que STG, on le ressent aussi par rapport aux élèves, qui entendent ça des professeurs, « oh ben vous en STG, c'est pas trop dur STG, ça va STG ».*

L'enquêteur : *Vous vivez comme des lycéens un peu à part du fait de cette série ?*

La lycéenne : *Ben oui, parce qu'on est les plus nuls, on n'a pas un bon niveau, il ne faut pas nous poser des questions trop difficiles, c'est ce que disent les professeurs, et les professeurs de notre section l'entendent et savent aussi que c'est décrit comme ça. Alors on se sent mal, on supporte plus la situation, mais faut bien aller jusqu'au bac même si on est très angoissé de notre futur. Et qu'on comprend pas très bien ce qu'on fait là. Le matin, souvent, j'ai envie de vomir avant de partir pour le lycée.*

Toute une série de témoignages comparables nous permettent de penser qu'une certaine empathie, une durée suffisante d'entretien permet au sentiment souvent partiellement refoulé - ou pour le moins enfoui - difficile à dire, de s'exprimer.

Quel sens donner à cette mise en mots jamais spontanée, toujours laborieuse, qui relève probablement d'un véritable déni collectif comme expérience sociale, d'autant plus troublant dans une culture du malheur intime ? Elle renvoie probablement d'abord à un phénomène d'invisibilisation de la souffrance scolaire, processus social qu'Emmanuel Renault développe à propos des « souffrances sociales » (2008). Cette invisibilisation de la souffrance scolaire tient à son caractère probablement socialement inédit, renvoyant à l'incapacité de l'École à fonder un ordre opérationnel compatible avec les mutations sociales contemporaines. Elle tient aussi à l'illégitimité sociale de son expression pour la génération-massifiée-de-l'égalité-des-chances. Elle tient enfin à la laïcité interprétée comme séparation stricte entre sphère publique et sphère privée.

Si les manifestations de souffrance scolaire sont inédites, c'est parce que, pour la première fois dans l'histoire, avec l'élévation de la scolarisation obligatoire et avec la massification scolaire de l'enseignement secondaire (collèges et lycées), voire la massification relative du premier cycle universitaire, une part majoritaire (et croissante) d'une génération a une scolarité longue, voire très longue, et peut vivre durablement, même si souvent épisodiquement, des situations dans lesquelles elle ne trouve pas les ressources psychiques et/ou matérielles, singulières et/ou collectives pour y faire face dans une société dans laquelle les enjeux éducatifs sont de plus en plus prégnants. En

d'autres termes, l'angoisse scolaire n'a jamais été aussi forte parce que jamais le diplôme n'a été aussi nécessaire et que jamais un individu n'a été aussi sommé de réussir scolairement et socialement dans une École et une société objectivement plus compétitives. Ainsi, manifester sa souffrance à vivre l'école revient implicitement à manifester de son incapacité singulière à trouver sa place dans la société. L'expression d'une souffrance, vécue comme strictement individuelle, reposant sur une dénégation collective, relayée par le refus d'une possible étiologie sociale, est illégitime dans le champ scolaire. L'invisibilisation sociale d'une souffrance vécue est exigée par l'appartenance à l'ordre scolaire, prônée collectivement comme émancipatrice, particulièrement dans la tradition française des Lumières ; les formes concrètes de ces difficultés tenant aux ressources que les sociétés et les institutions donnent aux individus pour se représenter d'abord, puis exprimer leur souffrance.

Après quelques entretiens où nous nous rendîmes compte de la répétition d'une telle contradiction, aporie du système, nous décidions de demander, après que des souffrances eussent été exprimées au détour d'une phrase, au milieu d'une anecdote, de questionner l'élève sur le silence de la souffrance précédant cette remarque dans l'entretien. Trois types de réponses furent alors recueillies : soit le répondant revenait sur sa réponse et minimisait une souffrance qu'il avait exprimée très clairement ; soit le répondant osait pour la première fois mettre des mots et se dire à lui-même cette souffrance un peu comme si, en la disant à l'enquêteur, il arrivait enfin à se la dire à lui-même ; soit le répondant exprimait comme un sentiment de honte, de culpabilité. Beaucoup d'élèves témoignent dans les entretiens qu'ils n'ont jamais exprimé ces souffrances, impossibles même à s'avouer à soi-même et *a fortiori* aux proches.

L'invisibilisation sociale de l'expérience vécue tient au questionnement implicite de l'ordre scolaire, voire social, qu'elle porte en elle par sa seule existence : elle est requise pour justifier un ordre scolaire dont les dysfonctionnements sont traditionnellement renvoyés aux manquements des individus singuliers. En effet, L'École démocratique massifiée renverse le rapport au sentiment d'injustice sociale : plus l'École est en apparence ouverte au plus grand nombre, plus l'échec scolaire est perçu par les familles et par les enseignants comme productions singulières des individus, d'où ce sentiment récurrent de déshonneur individuel, voire même familial et social (Beaud, 2002).

L'école unique privatise les biographies, en faisant de chacun le responsable de sa destinée : le succès professionnel dépend aujourd'hui du succès scolaire, et celui-ci semble dû exclusivement aux qualités individuelles de l'intéressé [...]. Cette façon de voir s'inscrit massivement dans l'imaginaire contemporain, affaiblissant la perception des rapports de classe (Terrail, 1997, p. 36).

En d'autres termes, malgré plusieurs décennies de sociologie de l'éducation, l'échec scolaire n'est ni pensé, ni pensable socialement, en ce qu'il est toujours supposé se fonder sur l'inégalité naturelle, des dons, des talents et du travail⁵. L'École-de-l'égalité-des-chances singularise les destins scolaires, « biographise » les parcours sociaux et renvoie durablement les échecs scolaires aux manques personnels des sujets, alors même que les sujets sont sommés de réussir scolairement, socialement, voire de s'épanouir. La double pression sociale et familiale est donc durable et forte, manifestations de peurs collectives devant un destin social de moins en moins maîtrisable collectivement dont les déterminants sont de plus en plus fluides, labiles. Celle-ci pèse comme une chape de plomb, sur une génération qui y répond au mieux par des ruses adaptatives⁶, parfois par des passages à l'acte, le plus souvent par le silence, dans une institution sans lieu tiers, permettant l'accès à la parole.

L'idéologie laïque française est partie prenante de cette mécanique sociale en ce qu'elle suppose une séparation étanche entre sphère privée et sphère publique, supposant que l'élève abstrait, à l'instar du

citoyen républicain, est sans affect dans l'enceinte scolaire. Ce système d'idées génère un « esprit du lieu », comme on parle d'esprit du temps qui limite la prise en compte de la singularité des personnes et n'autorise pas les affects à se dire. Se met donc en place une économie de la souffrance et une économie des défenses contre la souffrance. Florence Giust-Desprairies (2003) montre comment, dans les établissements scolaires, l'altérité, la subjectivité et l'intersubjectivité sont déniées pour satisfaire au mythe républicain d'une école unifiée. Le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit des modes de défense, notamment en termes de représentations, qui empêchent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. En effet, le sujet, et dit-elle particulièrement le sujet enseignant, intériorise des représentations sociales jusqu'au moment où celles-ci, tellement éloignées de la réalité, ne peuvent plus jouer leur rôle d'étayage psychique, d'où une sidération de l'imaginaire. L'imaginaire républicain est dans la culture scolaire ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets ; il conduit à faire l'économie d'une réflexion sur l'ensemble des protagonistes de l'institution. Les enseignants « sont alors les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié ». Cette croyance renforce les difficultés des enseignants à trouver des solutions qu'ils souhaiteraient universelles, mus qu'ils sont par des « attentes magiques », selon l'expression de l'auteur, qui les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Reprenant l'analyse de Freud dans *Malaise dans la civilisation*, elle explique que cette illusion, certes nécessaire pour pouvoir investir les objets, fait néanmoins obstacle à la prise en compte de l'objet réel. Dans une société connaissant une accélération des processus d'identité, les scénarios construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre comme sujet, peut alors venir combler cette absence de maîtrise (Giust-Desprairies, 2003). Ce modèle collectif induit donc des stratégies de défense contre la souffrance dont le déni collectif est l'expression, en ce que toute souffrance exprimée porte en elle-même une critique de la régulation scolaire, elle est euphémisée, invisibilisée, scotomisée par ceux-là mêmes qui en sont les porteurs, en souffrance aussi parce que sans mode d'expression autre que corporel de leur souffrance.

Les modalités plurielles des souffrances scolaires

Avant de dresser une typologie idéale-typique des formes de souffrances scolaires, saisies à partir des ressentis exprimés dans l'enquête quantitative, dressons à grands traits⁷ les caractéristiques des « souffrants » : ce sont d'abord des filles (avec presque 7 points d'écart)⁸, des enfants de catégories sociales populaires en priorité, mais aussi moyennes, des élèves de séries S et STI⁹ ; des élèves de première plus que de terminale et seconde, des redoublants. Dans la mesure où le ressenti de souffrance renvoie à une étiologie très hétérogène, l'analyse de ces données nécessite d'abord de catégoriser les types de ressenti de souffrances exprimées.

Notre investigation empirique nous a permis de construire une typologie des souffrances scolaires ordinaires : trois sources non exclusives les unes des autres peuvent être définies. La souffrance scolaire ordinaire peut avoir une étiologie sociale (et caractériser des publics socialement peu favorisés dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire¹⁰), une étiologie scolaire (et caractériser les dimensions organisationnelles ou interactives de l'organisation scolaire en tant que telle) ou une étiologie sociétale (et caractériser des souffrances indépendantes de l'école en tant que telle, mais qui s'y manifestent du fait d'éléments secondaires).

L'étiologie sociale de la souffrance scolaire caractérise des publics populaires, marqués par un désajustement durable des habitus familial et scolaire, engendrant une distorsion de la distance normale - au sens de Durkheim - aux normes de l'expérience sociale quotidienne.

D'après l'enquête quantitative, ces élèves ont souvent le sentiment de ne pas comprendre ce qui leur demandé, d'être débordé par le travail scolaire sans savoir s'organiser. Ils se sentent en échec scolaire, appréhendent les contrôles, les devoirs, toutes les formes d'évaluation.

L'habitus primaire est engendré par l'éducation préscolaire dans l'enfance, au sein de la famille. L'habitus scolaire (Bautier, Charlot et Rochex, 1992) habite les enseignants, généralement issus de la classe moyenne. La culture scolaire qui se concrétise dans la manière qu'ont les enseignants de concevoir, de mener et d'évaluer les apprentissages, en est imprégnée sans pour autant que ces savoirs-là soient enseignés à l'école. La distance à la culture scolaire sépare l'habitus primaire de ces élèves de l'habitus scolaire par le biais du curriculum caché, que l'institution se cache à elle-même. L'habitus primaire des jeunes de milieux défavorisés se trouve tellement éloigné de l'habitus scolaire qu'ils ont un grand sentiment d'étrangeté, de non familiarité devant les pratiques scolaires, et parfois de souffrances face à leur inadaptation, vécues comme manque personnel.

Un témoignage parmi de nombreux illustre cet écart.

Une lycéenne de 17 ans en première ES1, de milieu populaire :

Ben, par la plupart des professeurs, j'étais un peu rejetée, mes réponses étaient bonnes à l'oral, mais elles étaient pas acceptées par les professeurs, les autres élèves donnaient les mêmes réponses que moi et là, les réponses étaient acceptées. Je me dis que c'était à cause de moi, que je ne travaillais pas bien, alors forcément, je ne pouvais pas avoir de bons résultats, et puis je voyais que dans les quelques matières où je travaillais j'en avais quand même pas des bons, donc ce n'était pas... facile à vivre. Je me sentais inférieure, je ne savais pas toujours pourquoi je ne réussissais pas... Pourtant je faisais des efforts, j'appliquais les consignes. Vu que je n'avais pas travaillé en 4^e et en 3^e, j'avais des lacunes dans pas mal de matières, déjà tout au début, je m'étais mise à travailler et puis, voyant que malgré mon travail, je n'arrivais pas à ce que je voulais, aux résultats que j'avais étant plus petite, je me suis un peu découragée.

Pour beaucoup d'enseignants, les savoir-faire implicites ne s'apprennent tout simplement pas, car pour beaucoup d'entre eux encore, ce sont soit des compétences innées (des « dons ») soit des « attitudes » qui dépendent de la (bonne) volonté de chaque élève. Ces enseignants se contentent de constater les manques de dispositions adéquates à la réussite scolaire des élèves de familles modestes et de les exhorter à plus de travail, plus de volonté, plus de sérieux, plus de réflexion, plus d'attention... L'École sanctionne les manquements à la culture scolaire, alors même que non seulement cette culture n'y est pas enseignée, mais que les enfants de milieu populaire vivent parfois avec difficulté, voire souffrance, un écart à la norme scolaire, jamais verbalisé quoique intériorisé, et peinent à trouver du sens à l'expérience scolaire. Pour eux, rien ne va de soi : comment on se conduit à l'école, comment on fait pour y réussir, comment on s'adresse aux adultes, etc. La classe est la construction implicite d'un « topo », c'est-à-dire d'un système de reconnaissance et de légitimation, d'un ensemble de rôles et de relations producteur d'un espace politique. Mais les règles du jeu implicites de l'institution n'en sont pas décodées. Or, la production des règles scolaires est de plus en plus labile, comme nous le verrons dans notre deuxième section. Ces adolescents vivent alors des sentiments de peur de l'avenir, de tristesse, d'anxiété, d'angoisse et dans une moindre mesure, des sentiments d'abandon. Un constat similaire peut être fait dans les collèges.

Renvoyant pour une part à l'analyse des dimensions subjectives qui travaillent le rapport des élèves à la scolarisation, les épreuves qui trament les parcours de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires ne sont pour autant pas réductibles à de simples expériences personnelles. Elles résultent d'abord des dissonances constitutives de la scolarisation des enfants de classes populaires entre les logiques socialisatrices de l'école

aujourd'hui dominantes, et les logiques familiales et juvéniles au sein desquelles les élèves des quartiers populaires se socialisent (Millet, 2007, p. 169).

Plusieurs entretiens témoignent d'une intériorisation de l'incapacité à satisfaire les attentes scolaires.

Une lycéenne de 17 ans, en Terminale STT :

Au début, j'ai essayé, je voulais faire une ES... Et puis j'ai compris que ce n'était pas pour moi. Je pensais avoir réussi mes interrogos, et finalement, j'me tapais une mauvaise note. Pourtant, je travaillais. Puis, je me suis découragée. Je n'y arrivais pas de toute façon dans le général. Je supportais plus les jours de contrôle ; y'avait trop d'angoisse, de stress... Ça a été dur à accepter, mais quand j'ai lâché, je suis allée mieux. J'avais moins peur ; de toute façon, ça a presque rien changé dans mes résultats.

Les nouvelles injonctions collectives des 80 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat, comme le montre Stéphane Beaud dans *80 % et après ?*, ont servi d'étalon à la mesure des trajectoires scolaires individuelles pour une génération d'élèves (des années 80 à aujourd'hui), perspective et moyen d'un destin social fixé dans la règle des 80 %, qui pour ceux qui n'y parviennent pas, pourra être vécu, en tant que trajectoire déviante, comme schème d'une honte sociale que nous proposons de qualifier de sentiment d'abandon. Il faut se souvenir que l'étymologie du mot « abandon » renvoie au préfixe « à » et au radical « bandon », signifie « au pouvoir de, action de délaisser, ici volontairement, son droit à réussir dans l'École ». Le renversement de perspective est que l'abandon est alors à la fois actif et passif. Ce qui peut évoquer la réversibilité des frustrations sociales à l'œuvre dans toutes les institutions sociales ; en même temps que le dualisme de la demande/offre, de l'inclusion/exclusion, du faisceau des attentes contradictoires, porte le projet de massification scolaire. Paradoxalement, même en cas de réussite scolaire, les difficultés se posent. Pour le psychanalyste Olivier Douville (2003, p. 206) :

Les heurts culturels l'École prennent souvent l'allure du Un contre Un : le Un de nouveaux tribalismes ou de l'affichage de son identité intemporelle contre le Un institutionnel. [...] L'école a la fonction de susciter du lien et de l'intégration, et à l'école (...) la plupart des familles immigrées et leur progéniture ne tiennent pas à être amenées à réinvestir un archétype caricatural où se refléterait leur supposée « culture d'origine ». [...] On n'aura garde d'oublier que pour des familles qui, en fonction de situations culturelles et socioculturelles, sont loin de l'école, l'école peut disjoindre la génération ou la filiation.

Face au défi ethnique, des enjeux inédits se posent.

La dimension scolaire de la souffrance à l'école caractérise la part plus spécifique de l'École dans l'émergence de formes de souffrance des élèves. Bien sûr, l'école est partie prenante non tant de l'écart entre culture familiale et culture scolaire que la non-prise en compte de cet écart dans le quotidien scolaire. Mais dans cette étiologie, nous analyserons les formes de souffrance directement induites par les acteurs ou par l'institution scolaire elle-même. Il peut s'agir des relations avec les enseignants et/ou l'administration du lycée, de la concurrence scolaire ou de l'organisation scolaire elle-même¹¹.

La relation pédagogique est partie prenante de la souffrance à vivre l'école. D'après notre enquête quantitative, la souffrance scolaire est plus fréquente quand la relation professeur-élèves est vécue comme mauvaise, conflictuelle ou froide. Certains s'en sortent par l'humour : à la question « *qu'apprécies-tu chez tes professeurs ?* », on peut trouver « *quand ils sont absents* », mais l'humour est aussi un moyen d'exprimer un mal-être. Cela se traduit par un sentiment d'injustice (plus d'un tiers le citent), un sentiment de colère, un sentiment d'être inférieur, par un sentiment d'humiliation, et

moins fréquemment un sentiment d'être méprisé, d'être exclu en effet (sentiments recueillis dans l'enquête quantitative classés par ordre décroissant).

Selon les travaux de Pierre Merle (2005), le sentiment d'humiliation est souvent ressenti par les élèves. Dans une de ses enquêtes réalisée en 2000 (872 collégiens de sixième et troisième), un collégien sur cinq déclare s'être senti « souvent » ou « assez souvent » humilié par son professeur. L'humiliation relève pour beaucoup d'élèves de l'expérience scolaire ordinaire. L'humiliation prend souvent la forme de la relégation et de « rabais-ement scolaire », rabaissement collectif ou individuel, et se manifeste par de nombreuses pratiques (injures diverses, copies rendues par ordre décroissant, lecture à haute voix des plus mauvaises, répartition géographique des élèves dans la classe en fonction des notes obtenues). Certes, l'humiliation est révélatrice des problèmes relationnels entre le professeur et sa classe, mais c'est le système scolaire dans sa globalité qui nourrit, qui produit ces humiliations scolaires. Devant la perte d'efficacité de la réglementation scolaire, mais aussi parce qu'ils sont eux-mêmes exposés à l'humiliation des élèves et pris dans des interactions agressives, en difficulté pour faire régner l'ordre, les enseignants peuvent voir dans l'humiliation une forme de sanction non réglementaire propre à rétablir l'ordre scolaire requis par tout apprentissage. Mais ces pratiques subies par les élèves sont aussi la conséquence de la prégnance de l'idéologie scolaire du classement et de la partition « naturelle » entre les « forts » et les « faibles » qui en résulte, ainsi que la conséquence de l'exacerbation de la concurrence scolaire. Elles se traduisent par une moindre estime de soi des élèves, de moindres performances scolaires, voire, pour certains élèves, le décrochage dans un système scolaire dans lequel les contre-pouvoirs sont insuffisants.

Une illustration, parmi de nombreuses, entendues dans les entretiens : le lycée dans lequel nous effectuions l'enquête avait créé une classe particulière pour aider les élèves à vivre leur redoublement autrement : la classe de seconde « Classe où l'initiative, la responsabilité et la solidarité sont encouragées » (CIRSE), initiative que visiblement les élèves apprécient énormément, leur permettant le plus souvent, d'après nos entretiens, de retrouver une estime d'eux-mêmes et des relations avec les enseignants beaucoup plus sereines et productives, ceux-ci étant volontaires pour participer à cette expérience inédite. Mais à l'issue de la seconde, ces élèves retrouvent le cursus normal et ce petit échange témoigne de la stigmatisation dans le système scolaire de toute différence.

Une lycéenne (parlant d'un professeur) : Depuis qu'il sait qu'on vient d'une seconde spéciale, il dit que cette seconde Cirse, elle ne sert à rien, qu'elle est nulle et depuis ben il nous a...

L'enquêteur : Il l'a dit clairement ?

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

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

La lycéenne : Ouais, dès qu'on lui a dit qu'on n'était pas au niveau, on lui a expliqué qu'on comprenait pas trop, il nous a dit : « de quelle seconde vous venez ? », on lui a dit de la CIRSE, il a dit : « oh ben ça m'étonne pas », il nous a sorti ça. D'ailleurs c'était pareil dans toutes les classes, sauf la CIRSE... Pas de contact avec les adultes, aucun contact, d'ailleurs je me souviens plus de mes profs, donc ça, c'est clair, je me rappelle plus de qui j'ai eu, même si je les revoyais aujourd'hui je serais même pas capable de dire si j'étais avec eux en classe, tellement c'était un éloignement, en fait, il fallait être seule et se contenter de ce qu'on avait...

Ou encore, au cours d'un entretien abordant la question de la confiance, un lycéen de seconde explique :

Un lycéen : Confiance en moi ? C'est-à-dire que c'est vaste, mais je pense pour répondre à votre question, c'est, je perdais pas confiance en moi, je me disais, parce que je me souviens parce que c'était il y a un an, je me disais que je n'étais pas fait pour l'école, je me suis dis « de toute façon depuis le primaire » c'est pour ça que j'ai vécu un mauvais

primaire aussi, ils savaient pas que j'étais dyslexique et ils l'ont pas découvert, et au primaire, on me disait toujours « de toute façon, t'es manuel », parce que des fois à la récré en CP je me rappelle, y a une anecdote, y avait une table elle était bancal, j'ai dû la visser ou un truc banal, et on m'a dit « toi t'es fait pour être manuel », déjà au CP.

La situation de compétition scolaire est aussi partie prenante du vécu de souffrance scolaire, car, dans l'ordinaire de la pratique scolaire, notes et classement scandent le parcours scolaire de l'élève, et c'est au cœur même des apprentissages que se noue la difficulté. Les évaluations et devoirs sur table sont vécus avec appréhension par 43,1% des répondants, voire avec mal au ventre pour 17,9 % d'entre eux. Des témoignages nombreux illustrent combien la pression de l'évaluation pèse sur les psychismes, parfois relayés par la manière dont les enseignants ou les parents interprètent l'impact de l'évaluation sur le cursus scolaire en général et sur le cursus social. Certains élèves citent les commentaires sur les copies autant que les notes elles-mêmes, ou encore la visibilité publique et ostensible de la mauvaise note dans la classe. Les travaux de docimologie sont sinon peu connus, au moins très peu légitimes dans la culture professionnelle des enseignants. Pour Pierre Merle (2007), l'incompétence supposée des parents par les enseignants a un effet sur l'évaluation des travaux de l'élève et plus précisément favorise une sous-estimation de ses compétences scolaires, car prévalent parmi les professeurs les idées selon lesquelles les causes de l'échec scolaire sont extérieures à l'école. Sont notamment mis en cause le « milieu social » et la « démission parentale¹² ». Or, par rapport aux autres systèmes européens, le système scolaire français se caractérise par une proportion élevée de redoublants et par une dimension compétitive plus marquée. Les notes et la moyenne trimestrielle assurent une fonction centrale : autoriser ou empêcher le passage dans la classe supérieure. Cette importance démesurée de l'évaluation engendre une anxiété très forte des élèves et des familles. C'est fréquemment le cas pour les élèves en échec.

Quand la répétition de la sanction scolaire de la note, la multiplication des verdicts scolaires négatifs enferment le sujet dans une position psychique et relationnelle telle qu'il ne peut plus trouver en lui-même et en autrui les ressources pour affronter durablement une situation très dommageable à l'estime de soi et stigmatisante, la carrière de « mauvais élève » se met en place, satisfaisant les attentes collectives dans une intériorisation du stigmate scolaire qui est rarement vécu de manière distanciée. Qu'il s'agisse de témoignage générique « *De toute façon, j'ai toujours été mauvais depuis les petites classes... c'est comme ça* » dit un lycéen de seconde, ou plus spécifique « *En maths, je n'ai jamais rien compris. Les profs s'arrachaient les cheveux avec moi, mais bon, y paraît que les filles en maths... (sourire)* », dit cette lycéenne de terminale L. Effets d'attente collectifs et intériorisation des jugements professoraux se traduisent souvent par une difficulté à vivre l'École dans une culture du classement et du verdict scolaire. Mais il peut s'agir aussi d'élèves en réussite scolaire, mais au prix d'efforts très importants : plusieurs élèves de série S ont témoigné de la difficulté, voire de la souffrance, à vivre la surcharge de travail autant que l'évaluation continue dans le quotidien des relations scolaire.

Parfois tu hésites à dire que tu n'as pas compris. Tu ne veux pas avoir l'air bête... et le prof a l'air de dire que c'est si évident, et puis quand il explique, c'est parfois encore plus compliqué... Et du coup, tu dis oui, oui, j'ai compris ; mais t'es pas plus avancé... tu as l'impression d'être le seul à ne pas piger...

La logique de classement se traduit par une mise en ordre social et symbolique des séries de baccalauréat¹³. Le témoignage ci-après montre combien cette partition est mal vécue par les lycéens concernés.

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

Une lycéenne de terminale STG : *Non, en fait, moi je voulais pas du tout faire cette section, surtout qu'elle était..., qu'elle est très très dénigrée en fait STG par les professeurs et tout, donc c'est vrai que mon professeur principal*

de seconde, quand il m'a dit d'aller en STG, parce que par rapport au travail que je fournissais c'était ce qui était le plus adapté, c'est vrai que c'était limite l'impression qu'il me mettait dans la classe un peu poubelle, quoi, il me le faisait très bien ressentir et donc c'est vrai que moi j'étais un peu déçue et je voyais la STG comme « les nuls » en fait.

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

Une lycéenne : Ah, oui oui.

L'enquêteur : C'était dit clairement ?

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

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

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

L'enquêteur : Et eux, comment, est-ce qu'ils le vivent de la même manière ?

Une lycéenne : Ben eux, ça les énerve, mais bon, ils nous disent tout le temps « faut pas faire attention » voilà, « ils savent pas ce qu'ils perdent, ils connaissent pas la série », mais bon.

L'enquêteur : Et vous, vous le vivez comment ce dénigrement ?

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

L'enquêteur : Bien sûr.

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

L'enquêteur : Mais est-ce que vous vous sentez dévalorisée vous-même d'être dans cette série ou est-ce que vraiment vous pensez que c'est eux qui ont un regard différent ?

Une lycéenne : C'est eux qui ont un regard différent, mais, au début, moi aussi j'avais un regard comme ça en fait, de la série, après quand je suis arrivée en première, au début je me suis dit « oh ben ça va vu que je suis en STG, je vais pas avoir beaucoup à travailler », mais en fait, non, c'est comme partout.

Enfin, un des éléments de cette étiologie scolaire de la violence scolaire tient à la disparition de zones de déviance tolérée dans l'École et de l'acuité de la relation d'emprise scolaire (Mabilon-Bonfils, 2005).

La dimension sociétale de la souffrance scolaire est illustrée par la pression sociale et particulièrement familiale autour de la réussite scolaire induite par les effets sociaux et économiques de l'échec scolaire dans une période de chômage de masse et par la question des interactions juvéniles à l'adolescence. Elles ne tiennent pas à proprement parler à l'institution scolaire, mais s'y manifestent au quotidien cependant.

Il peut s'agir de la précarité sociale nécessitant le choix contraint du petit boulot lycéen non pas occasionnel mais hebdomadaire ou quotidien, dont la pratique est croissante (Ballion, 1994) et de la difficulté à vivre travail scolaire et travail professionnel, la fatigue, la culpabilité à négliger le travail scolaire, à se sentir responsable de mauvais résultats. Souvent même, une impossibilité à expliquer aux enseignants cette nécessité de travailler, par pudeur, par crainte d'un regard compatissant, par honte sociale renforce encore la difficulté à vivre ce double emploi du temps ou encore l'impossibilité d'être entendu par les enseignants.

Une lycéenne : Oui, la première fois que je me suis disputée avec elle, c'était pour, elle croyait que j'écrivais pas mon cours alors que je l'écrivais, je me suis énervée et elle m'a dit si ça te plaît pas tu sors, et moi automatiquement, j'ai beaucoup de fierté alors je suis partie, je suis sortie. Et la deuxième fois c'est que j'ai ma maman qui est au chômage donc j'ai trouvé un contrat étudiant à Mac Donald, bon les horaires étaient très difficiles, donc du coup j'étais très fatiguée, mes résultats s'en sont ressentis totalement et en fait pour une histoire de gaminerie en fait, elle voulait mettre un contrôle le

samedi, moi je lui ai dit que je peux pas le samedi, je travaille, devant toute la classe, elle a dit, « c'est pas parce que tes parents sont au chômage que... » Bon ben après moi automatiquement je me suis levée, elle m'a poussée, j'ai levé la main, alors bon je suis sortie de cours, et après on s'est expliqué le vendredi et tout, je lui ai dit moi c'est clair, j'ai eu des mots un peu durs, comme elle, on s'est excusées, mais bon je l'ai prévenue, pas une menace, mais je lui ai dit que la prochaine fois que ça se reproduirait, on verra un peu plus loin quoi, elle a compris donc du coup après ça se passe bien quoi. Je suis pas rancunière à la base donc après je passe au-dessus quoi.

Il peut s'agir plus simplement de la difficulté à vivre une vie familiale et sociale compliquée du fait des mutations de la famille et des loisirs.

Un lycéen : *J'aurais voulu travailler plus, mais comme j'ai du basket, j'avais plus d'entraînement que d'habitude, le soir on commençait tôt et on finissait tard, les copains au lycée j'essayais de les voir quand même, du coup je restais dehors, un week-end chez mon père, l'autre chez ma mère, j'étais mal organisé j'oubliais mes affaires. Toujours fatigué, pas envie de travailler et pas le temps de travailler.*

Il peut s'agir aussi des interactions juvéniles dans les groupes de pairs, spécifiques à l'adolescence. Plusieurs témoignages relaient des formes de violence symbolique et psychique qui passent souvent inaperçues pour les adultes. L'adolescent en situation de victime ne trouve pas d'interlocuteur et se débat alors dans des sentiments de solitude et d'isolement qui le poussent à se renfermer sur lui-même.

Un lycéen : *J'aurais voulu être comme les autres, mais je ne sais pas, j'ai toujours l'impression d'être laissé de côté, parfois même martyrisé. En seconde par exemple, dès que je me mettais à intervenir en classe, les autres rigolaient.*

L'enquêteur : *Les autres ?*

Le lycéen : *Oui, les autres élèves ! Comme si mes questions étaient idiotes. Au début, y'en avait un ou deux qui faisaient un petit bruit, « pschitt... », quand j'intervenais. Puis ils s'y sont tous mis. Et là, j'ai plus osé parler. Les profs, souvent ils faisaient comme s'ils n'avaient rien vu, rien entendu... Ils continuaient imperturbables et moi, j'étais perdu... j'avais mal.*

Conclusion

Massification scolaire et en même temps absence de place symbolique et symbolisée pour toute une partie des publics scolaires se traduisent par des sentiments de souffrances inédits des élèves à l'École d'aujourd'hui. Les formes de souffrances à l'École que nous avons – ici très partiellement - explicitées ne sont pas toutes inédites, mais elles sont à mettre en lien avec les mutations sociétales contemporaines. Avec la seconde modernité, de nouvelles modalités de construction du lien social, de nouveaux modes de participation politique, des formes inédites d'exclusion émergent. La dynamique à l'œuvre se caractérise par un double mouvement de subjectivation et d'individuation. Il s'agit de penser les effets sur l'école de mutations culturelles majeures : à la fois la décomposition du monde moderne et l'émergence d'un Nouveau Monde sociétal et culturel beaucoup plus fragmentaire, fait d'éthiques juxtaposées et d'une pluralité de normes, d'un retour de l'affect, de cultures électives, de participation affinitaires qui se juxtaposent, en parallèle. Ainsi, dans le champ de la pratique sociale comme dans celui des problématiques théoriques, la subjectivation du rapport social semble naître de cette seconde modernité. Parallèlement, se produit simultanément une reconfiguration des formes de pouvoir et de contrôle social. Le propre de la raison moderne était de construire un rapport formaliste à la norme, en évacuant au maximum les marges d'indétermination par un quadrillage strict introduisant la règle dans les moindres interstices du social. Ce modèle s'est construit en France dans une passion de l'Unité dont l'École est l'un des acteurs. La norme doit y être unique, sans lacune, sans concurrence possible. Si le pouvoir s'exprime de façon plurielle, dans l'école, cette dissémination ne conduit pas à penser la pluralité des mondes normatifs. Le contrôle

hiérarchique organise un espace de visibilité sociale tout en devenant invisible. Si l'on admet que, depuis une vingtaine d'années, dans nos sociétés postmodernes, il y a rupture de ce mode de régulation, à savoir non pas que la rationalisation et le contrôle disparaissent, mais qu'ils se poursuivent sous d'autres formes, encore incertaines, plus fluides, moins facilement objectivables, l'École est alors soumise à de nombreux codes normatifs, pas toujours congruents entre eux, des exigences civiques, à celles du marché, des exigences de performances individuelles au respect des identités collectives et individuelles. Les acteurs de l'École peinent alors à construire ensemble du sens et les souffrances à l'école en sont une des manifestations. La complexité et la plurivocité de règles s'opposent à la complétude et au caractère univoque de la règle qui définissait le modèle disciplinaire moderne. Les modalités mêmes du contrôle changent, passant d'un contrôle centralisé même si disséminé, à un contrôle local, latéral, à côté, plus horizontal, ce en quoi d'ailleurs la visée propre au pouvoir postmoderne - se rendre plus invisible encore - est renforcée par ce mode de contrôle social. La coercition et le symbole, instruments du pouvoir, gardent leur efficacité, mais d'une nouvelle façon : le contrôle contemporain porte globalement sur des compétences soit informelles, soit restreintes à l'immédiatement utile et mesurable. Il ne vise plus tant la normalisation qu'il n'accepte des révisions perpétuelles de modes d'action. Ainsi s'interprètent les règles dans le lieu scolaire, requérant la mobilité des élèves entre filières et établissements, requérant les modes de sélection et de bannissement dans des filières ou des établissements générant d'ailleurs un sentiment d'abandon chez certains élèves. Le contrôle social assuré anciennement par l'École est en butte à des résistances toujours plus affirmées à partir de sous-cultures juvéniles majoritairement ignorées par l'École et stigmatisées en tant que cultures périphériques ; celles-ci n'ont pas leur place *entre les murs* d'une École aux fortifications effritées. Avec les mutations de l'École et avec celles de la vie adolescente, la signification subjective des activités scolaires s'est diversifiée, au point que tous les allants de soi de la relation pédagogique et de la relation des élèves à l'institution se sont dissous, d'où des difficultés relationnelles croissantes entre élèves et enseignants. Pour de nombreux publics, la vie juvénile acquiert une autonomie croissante à la famille, à l'École et aux agents traditionnels de la socialisation. Souvent les cultures juvéniles se définissent même contre la culture scolaire. Sous les vertus supposées d'une démocratisation souhaitée de l'accès aux études se cache une multitude de situations et de dispositions à la fois discriminantes et aux rendements inéquitables. La « fracture scolaire » est à la fois conséquence et cause (non exclusive) de la fracture sociale, de la fracture ethnique, des carences cumulées des politiques urbaines, des pratiques de ghettos économiques et ethniques, du recul de l'État et des institutions, donc aussi de la crise économique qui, désordres articulés à la crise de la citoyenneté, de l'autorité, de l'identité et du sens, s'expriment dans l'École, mais aussi hors de l'École, en termes de comportements déviants, de ségrégations, de sentiments d'abandon et de honte, de disqualification et de relégations dont l'École en crise se fait l'écho, et qui se disent en silence scolairement dans les situations de souffrances scolaires.

ANNEXES

Annexe 1 - Tableau 1 : Série fréquentée selon la PCS du père

			série				Total
			S	ES	L	STT	
PCS défavorisée	Effectif		59	42	17	81	199
	% dans PCS		29,6%	21,1%	8,5%	40,7%	100,0%
moyenne	Effectif		95	52	17	78	242
	% dans PCS		39,3%	21,5%	7,0%	32,2%	100,0%
favorisée	Effectif		61	29	6	23	119
	% dans PCS		51,3%	24,4%	5,0%	19,3%	100,0%
Total	Effectif		215	123	40	182	560
	% dans PCS		38,4%	22,0%	7,1%	32,5%	100,0%

Annexe 2 - Question 21 : *Si oui, peux-tu parler de véritables souffrances ou simplement de petites difficultés que tu arrives à surmonter ?*

		Effectifs	Pourcentage
Question 21	Non	731	82,9
	Oui	151	17,1
	Total	882	100,0

Annexe 3 - Manifestations de souffrance

		Effectifs	Pourcentage
Question 22	Ne cite aucun item	419	47,5
	Cite au moins un item	463	52,5
	Total	882	100,0

Notes

- 1 <http://indicateurs.education.gouv.fr/resultlyceeg.php?code=0840017M&annee=2007>.
- 2 Il est composé de 42,2 % de garçons et de 57,8 % de filles, d'élèves de seconde, première et terminale à part comparable (36,4 de secondes ; 30,1 de première et 33,5 de terminale) et la ventilation des séries en première permet de conclure à une prééminence de série S en première, (première S 13,9% première ES 6,1% première STT 7,8 % première L 2,3 %) et de la série STT en terminale (terminale S 10,5 % , terminale ES 7,8 % terminale L 2,3 % terminale STG 12,8%).
- 3 Pour beaucoup de psychologues et/ou psychanalystes, la phobie scolaire, par exemple, a plutôt trait à la crainte que ne survienne en l'absence de l'enfant quelque chose de grave à l'un des parents qu'à la scolarité elle-même.
- 4 Une cinquantaine d'entretiens d'une durée allant d'un quart d'heure à une heure quinze ont été menés auprès des lycéens volontaires de cet établissement. Évidemment, la thématique générale proposée n'exprimait pas en tant que telle la souffrance, mais l'enquêteur proposait aux lycéens volontaires de venir s'exprimer sur leur expérience scolaire : qu'il s'agisse de l'expérience de leur passé d'élève ou de leur expérience au quotidien dans le lycée.
- 5 Une investigation sociologique précédente (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 1998) témoigne de la prégnance de l'idéologie naturaliste dans le champ scolaire : la sélection sociale de l'école quand elle n'est pas niée est très fortement minorée par les enseignants. L'École résiste en tant qu'Institution à l'investigation des sciences sociales, en atteste ainsi la faible pénétration des acquis de la sociologie de l'éducation. Le même constat, renforcé même par une délégitimation dans le champ scolaire de ces savoirs a pu être fait concernant la question de la violence scolaire (Mabilon-Bonfils, 2005).
- 6 Avec la généralisation des téléphones portables, avec la baisse des coûts des SMS et de l'accès Internet sur les portables, les « pompes » sont de en plus aisées et fréquentes : échanges de textos, recherche des corrigés sur Internet pendant les devoirs.
- 7 En quelques pages, il est impossible de faire état de l'ensemble du questionnaire et des données obtenues. Nous nous bornerons ici à résumer quelques éléments principaux d'analyse. Chacune de ces dimensions mériterait une longue analyse et a été étudiée par les entretiens. Nous renvoyons le lecteur à un ouvrage en préparation.
- 8 Mais cela tient-il à ce que la parole est plus aisée pour les filles quand il s'agit d'affect, du fait de la socialisation différentielle des filles et des garçons ?
- 9 S : série scientifique très sélective, STT : Sciences et technologies tertiaires, série dévalorisée.
- 10 Même s'il s'agit ici d'élèves qui intègrent le lycée et qui ont donc déjà traversé avec un certain succès les barrières de la sélection, même si certains sont typiques de l'élimination différée que décrit Françoise Oeuvsrad.
- 11 Bien sûr, en quelques pages, nous ne pouvons faire une analyse complète, mais nous donnons quelques illustrations.
- 12 Et les travaux de Daniel Thin montrent bien en quoi cette allégation est peu adéquate.
- 13 Au point qu'un chanteur de variétés connu, Michel Sardou, peut chanter à propos du bac G, devenu bac STG : « Vous passiez un bac G. Un bac à bon marché. Dans un lycée poubelle. L'ouverture habituelle. Des horizons bouchés. Votre question était : « Faut-il désespérer ? »

Bibliographie

- Ballion, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Beaud, S. (2002). *80 % et après ?* Paris : La Découverte.

- Douville, O. (2003). Filiation versus Altérité. Dans F. Lorcerie (dir.), *L'école et le défi ethnique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Foucart, J. (2004). *Sociologie de la souffrance*. Bruxelles : de Boeck.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L. (1998). *Sociologie Politique de l'École*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Œuvrard, F. (1979) Démocratisation ou élimination différée ? In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, pp. 87-97.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales*. Paris : La découverte.
- Terrail, J.-P. (dir.). (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Notice professionnelle

Béatrice Mabilon-Bonfils est professeure d'université en sociologie à l'université de Cergy-Pontoise (France), elle dirige le laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). Elle questionne dans ses travaux à la croisée des sciences de l'éducation et de la sociologie, l'École en tant qu'institution et organisation de pouvoirs, les sociabilités juvéniles dans et hors l'École autant que l'identité au travail des enseignants. Entre herméneutique et sociologie critique, elle propose une sociologie politique du sujet attentive à la réception sociale des savoirs en sciences sociales dans le monde éducatif. Elle se demande en quoi l'institution scolaire est affectée par les évolutions et les mutations sociétales contemporaines de la seconde modernité et tout particulièrement par celles qui mettent en jeu le rapport aux règles, aux normes et aux institutions.

Beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr