

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

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

Mention du master MEEF : Encadrement Educatif

Mémoire

L'approche spatiale des relations sociales chez les élèves d'un lycée agricole

Marion TESTARODE

Jury :

Isabelle Fabre, Professeure en Sciences de l'Information et de la Communication. ENSFEA :
directrice de mémoire.

Bruno Corneille, Formateur en Sciences Techniques de l'Aménagement de l'Espace. ENSFEA : co-
directeur de mémoire.

Hélène Busson, Formatrice en Encadrement Educatif. ENSFEA : examinatrice.

MAI 2021



Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Isabelle Fabre, et mon co-directeur, Bruno Corneille, pour leurs conseils avisés et leur accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également mon conseiller pédagogique et ses deux collègues CPE qui ont contribué à la recherche de mon sujet d'étude aux vues du projet d'aménagement impulsé au lycée et de mon intérêt certain à l'égard du développement psycho-social des adolescents.

Je remercie évidemment tous les élèves en classe de seconde pour leur coopération et leur participation à mon étude grâce à la réalisation des plans, ainsi que les huit élèves qui ont donné de leur temps lors de la réalisation des entretiens.

Je remercie mes collègues CPE stagiaires qui, de loin, ont su m'encourager et me soutenir dans mes choix.

Merci à mes parents qui m'ont transmis cet amour pour l'éducation des jeunes, qui m'ont été d'un soutien sans faille et m'ont toujours poussé à donner le meilleur de moi-même.

Enfin, je remercie mes proches et plus particulièrement mon copain et ma colocataire et amie qui ont fait des concessions pour me laisser travailler dans le calme, et m'ont souvent remonté le moral.

Sommaire

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 – LE CADRE THEORIQUE	7
1 Les spécificités des relations entre pairs à l'adolescence	7
2 Les espaces de vie scolaire au sein d'un établissement	20
PARTIE 2 - LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	32
1 Le contexte d'étude	32
2 L'approche méthodologique	32
3 Les outils méthodologiques	34
4 L'opérationnalisation du travail expérimental	36
PARTIE 3 - ANALYSE ET DISCUSSION AUTOUR DES RESULTATS	42
1 La présentation des résultats de la recherche	42
2 L'analyse des données	54
3 Discussion	68
4 Les limites et les intérêts de l'étude	73
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	79
TABLE DES MATIERES	85
TABLE DES ANNEXES	87
ANNEXES	88

INTRODUCTION

Dans mon établissement actuel d'alternance, un projet d'aménagement extérieur est né il y a deux ans autour de la transformation d'une zone extérieure inoccupée en un lieu de détente et de convivialité. Depuis, de plus en plus d'élèves, dont ceux ayant contribué au projet en 2018, sont demandeurs d'espaces de vie accessibles en dehors des temps de cours pour se divertir et partager du bon temps. En effet, le lycée ne dispose pas de ses propres équipements sportifs et les deux foyers, placés sous la responsabilité des membres de l'Association des Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis (ALESA), ne sont pas ouverts en accès libre. Avec sa vue panoramique sur la ville de Rodez et sa localisation au pied des internats, cet espace extérieur inoccupé ne demande qu'à vivre. Un groupe de travail, constitué d'une trentaine d'élèves issus de toutes classes, avait vu le jour. Plusieurs séances avaient permis de recueillir les souhaits et les envies des adolescents. L'aménagement de cette zone extérieure était alors envisagé en deux blocs : un côté relatif à la détente et au repos avec des bancs, des tables etc... et une aire plus ludique avec des tables de ping-pong en dur, un boulodrome ou encore un panier de basket. Mais malheureusement, le projet ne s'est jamais concrétisé. A mon arrivée, il m'a immédiatement été proposé de le reprendre en réfléchissant à l'aménagement de cet espace, qui serait certainement une source de bien-être pour les élèves.

En parallèle, j'ai toujours été très intéressée par la thématique adolescente analysée sous le prisme de la sociologie et de la psychologie. Et, ma petite expérience professionnelle dans des établissements scolaires lors des stages m'a amené à me questionner sur la dualité des interactions que j'avais souvent constaté : en effet, alors que certains adolescents tissent des liens d'amitié avec d'autres jusqu'à former des groupes de pairs, d'autres évoluent seuls et en margent des groupes. De plus, les élèves isolés occupent très souvent des lieux où il y a peu de passage voire qui sont cachés. Il est vrai qu'en tant que future CPE animée par des valeurs collectives, des phénomènes comme ceux-là m'interpellent énormément.

A l'issue de ces deux constats et du projet d'aménagement, j'ai choisi tout naturellement de construire mon mémoire autour de deux thématiques, étroitement liées, que sont les espaces scolaires et les relations sociales à l'adolescence.

Aujourd'hui, l'école est de plus en plus pensée comme un lieu de vie et non plus seulement comme un lieu d'apprentissage. Pour réussir, les élèves ne doivent plus seulement apprendre mais aussi se sentir bien, avec soi et avec les autres. La réussite n'est plus uniquement scolaire mais entendue plus largement au sens éducatif. Dans son rapport de 2017¹, le CNESCO² n'a pas hésité à écrire « derrière chaque élève se cache un enfant » pour montrer qu'il est nécessaire de considérer les élèves dans leur dimension humaine, et d'être attentif aux indicateurs de dégradation du climat scolaire afin d'améliorer leur bien-être. Au regard de la réussite de tous les élèves, l'amélioration du climat et le bien-être des élèves à l'école sont devenus des enjeux majeurs de politique publique en matière d'éducation.

De nombreux chercheurs comme Konu et Rimpela (2002) affirment que les relations sociales sont une véritable composante du bien-être à l'école. Ils définissent leur modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : *having*, *loving* et *being*. *Having* renvoie aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services aux élèves. *Loving* concerne les relations interpersonnelles et sociales et prennent en compte l'environnement social d'apprentissage tel que les relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative. Enfin, *Being* est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être satisfaits par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décisions, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. Cet aspect social est également mis en avant par Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur (2015), pour qui le bien-être renvoie au climat scolaire qui « ne se réduit pas à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels » mais fait intervenir des dimensions collectives, en rapport avec les relations sociales.

Une réflexion sur les espaces scolaires et plus particulièrement leur impact sur les relations sociales paraît d'autant plus pertinente que le rapport du CNESCO (2017) dont nous avons parlé précédemment souligne qu'un établissement sur trois ne dispose pas de lieux de détente et d'activités libres d'accès en dehors du temps scolaire. De plus, les chiffres publiés par la DEPP³ dans la note de mai 2020⁴ font état d'un sentiment de bien-être nuancé de la part

¹ Rapport sur la qualité de vie à l'école : http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf

² Conseil National d'Evaluation pour le Système Scolaire

³ Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

⁴ Note d'information « Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens : le point de vue des élèves internes » [ni-20-19-68055 \(2\).pdf](#)

des élèves internes. En effet, si 91% déclarent se sentir bien dans leur établissement, une minorité concentre visiblement des facteurs de mal-être et notamment relationnel puisque 15% ont une vision dégradée des relations entre élèves et 4 internes sur 10 disent souffrir de mises à l'écart. Ces rapports à l'Autre, parfois compliqués chez certains de nos jeunes, renvoie à l'étude des phénomènes de séparation dans des espaces supposés d'intégration. Ainsi, l'école inclusive comme espace d'accueil des différences révèle néanmoins des situations de mal-être relationnel chez certains élèves qui interrogent la dimension spatiale dans le développement social adolescent. Face à ce constat, il s'agit d'appréhender l'environnement physique comme facteur d'influence sur les interactions entre adolescents, et donc sur leur bien-être à l'école.

Ainsi, on questionnera dans cette recherche le rapport existant entre les espaces de vie scolaire et les relations sociales à l'âge adolescent, et plus précisément la place des dynamiques interactionnelles durant l'adolescence puis l'influence des espaces de vie scolaires sur ces dernières.

Deux questions de recherche guideront mon étude :

- Dans quelle(s) mesure(s) le développement social est-il au cœur de l'adolescence ?
- Les espaces de vie scolaire influencent-ils les relations sociales ?

Pour répondre à ces questions de recherche, on engagera une première réflexion autour des spécificités des relations entre pairs à travers leurs fonctions, la dynamique de groupe et enfin leur nature parfois problématique. Alors que les besoins sociaux et affectifs varient d'un individu à un autre, l'enjeu de l'institution réside dans la capacité à continuer à transmettre des valeurs humanistes permettant à la fois le respect de l'individu et du collectif : tolérance, respect d'autrui, épanouissement de soi, liberté d'entreprendre, liberté de penser mais refus de l'ignorance par la valeur du savoir émancipateur et égalisateur. Il est possible de développer au-delà du sentiment d'appartenance, la collaboration et le respect mutuel qui viennent enrichir la qualité des relations interpersonnelles.

Ainsi, à l'adolescence, les besoins socio-affectifs sont grands. Et ce d'autant plus dans les établissements agricoles où la majorité des élèves sont internes et passent le plus clair de leur temps dans l'enceinte de l'établissement. C'est pourquoi le lycée n'est plus seulement un espace de travail mais bien au-delà, un espace de vie qui devient le théâtre d'une multiplicité d'interactions entre ses usagers.

Par conséquent, nous étudierons dans une seconde partie, la thématique des espaces de vie scolaire par le biais du concept de « l'habiter », des différentes pratiques et appropriations développées mais aussi des caractéristiques physiques dans l'espace qui influencent le bien-être. Si la question de la qualité de vie à l'école s'est massivement imposée dans les politiques d'éducation, c'est sans doute parce qu'elle contribue au bien-être et à la réussite de chacun des apprenants. Et parmi ses composantes, l'environnement physique est un facteur clé. C'est d'abord un puissant moyen de développer et de susciter le sentiment d'appartenance à l'établissement que l'on constate lorsqu'ils disent par exemple « c'est mon lycée ». Mais c'est aussi un levier de réponse aux besoins « d'être et de vivre ensemble » éprouvés par tant d'adolescents. Parce que l'école ce n'est pas uniquement apprendre des savoirs académiques, il s'agit de développer des lieux de socialisation qui favorisent le respect par la connaissance de l'autre et installent une vie sociale de qualité, facteur de réussite pour tous.

Pour mener à bien ma recherche, une méthode qualitative me semble la plus adaptée afin de recueillir le vécu et les expériences des élèves en matière de relations sociales au sein des espaces de vie au lycée. Deux classes d'élèves de seconde se sont prêtées au jeu. Ces derniers ont dû effectuer des représentations graphiques de leur établissement et colorer certaines zones en rouge, orange ou vert selon leur niveau de bien-être relationnel ressenti au sein de chacun de ces espaces scolaires. Ces croquis, analysés sous l'angle d'images opératives (Ochanine, 1971) nous ont permis de percevoir les représentations de chacun, selon l'utilisation du lieu qu'il en fait. Puis, des entretiens en *focus group*, avec le plan comme support, ont été réalisés afin qu'ils explicitent leur réalisation et qu'ils donnent leur point de vue sur différentes thématiques. Ces données récoltées, aux moyens de différents outils, sont venues alimenter mes deux questions de recherche qui s'articulaient autour premièrement de la place des relations sociales à l'adolescence et deuxièmement autour de l'influence des espaces de vie scolaire sur ces relations. Tout au long de mon travail, cela m'a permis d'analyser les relations sociales des élèves sous l'angle des espaces de vie scolaire dans un établissement agricole.

1 Les spécificités des relations entre pairs à l'adolescence

L'adolescence s' imagine comme un sas entre l'enfance et l'âge adulte, une période de transition qui provoque de multiples remaniements sur les plans physiques, cognitifs, psychiques et sociaux. Le versant social, qui a trait à la construction de compétences sociales grâce aux relations familiales ou amicales, est celui qui nous intéresse le plus. L'être humain est par essence sociable, éprouvant le besoin d'entretenir des liens avec l'Autre pour se développer. A l'adolescence, qui est une période charnière dans la construction et le modelage de l'identité personnelle (Erikson, 1968), les relations sociales évoluent vers un fort engagement auprès des pairs. Les parents n'occupent plus une position centrale dans la vie de leur enfant et ce sont les amis qui prennent une place grandissante dans la vie sociale et émotionnelle. Le terme commun de « l'amitié » prend tout son sens en se définissant comme « un sentiment réciproque d'attrance et de confiance qui ne se fonde pas sur les liens du sang ou sur l'attrait sexuel » (Sand, 1997). Le sociologue Dubet considère même que la création de ces liens affectifs est une condition essentielle du bonheur (Dubet, 1994).

Les travaux de recherche en psychologie sociale montrent clairement que les liens amicaux durant cette période sont d'une grande importance, le simple fait de se créer un réseau de relations constitue chez eux un besoin fondamental : « l'adolescent se sent perdu s'il est seul ; avec d'autres, il se sent « fort » » (Coslin, 2003). Ces jeunes qui partagent une étape de vie transitoire difficile avec les mêmes types de bouleversements vont mettre en place un mécanisme de défense : l'adhésion à un groupe. De cette manière, ils s'identifient les uns aux autres pour former un « idéal du moi collectif » (Coslin, 2002). Cette adhésion à un groupe de pairs répond à des besoins que nous allons développer dans la première partie.

1.1 Le groupe de pairs et ses fonctions

L'appartenance à un groupe de pairs, le contact avec les amis répond à des besoins intérieurs d'un sujet instable, confus et incertain. En effet, au sein d'un groupe « s'élabore une image, des signes d'appartenance groupale qui nient la singularité de l'individu pour valoriser le « nous » source de sécurité, de protection devant l'angoisse existentielle » (Coslin, 2002).

1.1.1 *Le soutien social*

Comme nous l'avons dit précédemment, les relations aux parents et aux adultes de manière plus globale évoluent à l'adolescence. Elles sont par conséquent moins intenses à un moment où l'adolescent est pourtant en perte de repères. Il cherche alors d'autres piliers pour trouver ce dont il a besoin. A cet instant, les amis font figure de soutien émotionnel, affectif en écoutant, en rassurant et en donnant des conseils au sujet fragilisé (Engel & Hurrelmann, 1989). Il est souvent perçu comme un confident qui sait se rendre disponible, redouble d'attention et lui rend des services quand cela est nécessaire : « on se cherche un double pour se sentir plus fort, un confident pour partager les difficultés, une âme-sœur pour les adoucir dans la fraternité, un alter-ego qui vous soutienne et vous aide à avancer. On cherche aussi un miroir vivant pour se conforter, parce que l'on n'est pas sûr de soi » (Dolto & Dolto-Tolitch, 1985).

Pour définir ce mécanisme naturel de soutien, d'aide et de solidarité entre amis, le concept de « soutien social » est souvent employé. Ce terme pluridimensionnel est au cœur des recherches de nombreux chercheurs qui analysent ses caractéristiques et son rôle dans le développement adolescent. La définition la plus largement mobilisée est celle de Barrera, Streeter et Francklin qui soulignent trois dimensions constitutives du soutien social (Beauregard & Dumont, 1996). Le premier élément fait référence au soutien reçu se traduisant par des comportements concrets d'aide et d'assistance qui sont visibles et reconnus par le sujet aidé. Un autre auteur, Caplan, évoque cette même dimension en parlant du sentiment de soutien reçu de la part des relations de son réseau social (Emond, Fortin & Picard, 1998). Le deuxième élément a trait à la grandeur du réseau, sa composition et à la qualité des relations nouées en son sein (Beauregard & Dumont, 1996). Le dernier élément constituant renvoie à la perception

du soutien social opérationnel selon l'offre d'aide, de disponibilité et de confiance de ses pairs (Beauregard & Dumont, 1996).

Par ailleurs, une corrélation subsiste entre le sentiment d'être soutenu c'est-à-dire sa perception subjective et le sentiment de bien-être personnel (Claes, 2003). Et justement, les auteurs Bettschart, Bolognini, Plancherel, Nunez & Leidi (1992) définissent le soutien social comme ce bien-être individuel résultant « d'une acceptation par le groupe, d'une offre d'aide et d'un environnement stable et rassurant » (Bettschart et al, 1992).

Dans ce cadre sécurisant et protecteur, sans hiérarchie ni autorité, l'amitié soutient le développement socio-affectif de l'adolescent (Cloutier, 1996). Se comprendre, se tendre la main, s'unir, partager et s'écouter empêchent de se sentir seul sur le chemin de la vie des grands.

1.1.2 Les compétences psychosociales

Le mécanisme de sociabilité se construit majoritairement à partir des interactions sociales et de l'apprentissage du fonctionnement du groupe de pairs. Les liens amicaux, à la fois intenses et égalitaires, suscitent le développement de savoir-faire comme la coopération, la communication, la négociation mais également de savoir-être comme le respect de l'intimité ou encore la réciprocité (Cloutier, 1996).

Ces savoirs, dans toute leur diversité, sont en réalité des habilités sociales regroupées sous le nom de « compétences psychosociales ». On entend par cette expression le fait de savoir se comporter correctement dans ses relations à l'Autre (Peyre, 2000). Mais pour se comporter de telle ou telle manière, il faut au préalable mobiliser sa capacité à « mettre à profit les ressources personnelles et environnementales nécessaires à l'atteinte des objectifs désirés dans les situations interpersonnelles » (Cloutier, 1996). Elles sont véritablement des composantes psychologiques vectrices du bon déroulement de la socialisation.

La classification des compétences sociales est large et variable selon les auteurs. A titre d'exemple, pour Florin (2008), ces dernières renvoient à la capacité de communiquer avec ses amis, de s'approprier les règles sociales de groupe, d'exprimer ses émotions et de capter celles des autres et enfin de gérer les tensions et les conflits. La possibilité d'expérimenter de nouveaux comportements, jugements et sentiments crée en quelque sorte une base solide aux compétences sociales. La liste est non-exhaustive puisque Cloutier (1996) évoque également

dans ces compétences le sentiment d'efficacité personnelle et la cognition sociale qui sont respectivement la perception que l'on a de soi pour pouvoir agir afin d'atteindre un objectif et la capacité à comprendre les sentiments et les émotions des autres.

Pour résumer, ce sont des habiletés personnelles sources de bien-être relationnel dans un groupe. Il s'agit de manière globale de s'insérer dans un groupe, d'interagir de la meilleure façon possible, d'imposer mais aussi de concéder quand il le faut (Fantuzzo, Manz & McDermott, 1998). Les adolescents ayant acquis des compétences psychosociales éprouvent du bien-être. Premièrement, ils sont intégrés, acceptés et parfois même valorisés (Florin, 2008 ; Cloutier, 1996). Deuxièmement, ils sont capables d'exprimer des valeurs positives et négatives, de gérer les conflits et de prendre des décisions. Grâce à cela, les relations négatives de nature agressive, violente ou antisociale se réduisent considérablement. Au-delà du cercle d'amis, le développement de ces compétences permet de répondre aux attentes dans un cadre plus large qu'est celui de la société. Les amis jouent un rôle crucial dans la compréhension et la conception de nouvelles notions morales à l'exemple de la loyauté, de la confiance, de la réciprocité et du respect. Cette immersion dans l'intime et le territoire de l'Autre conduit les jeunes à « développer leur intelligence des relations humaines » (Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997).

1.1.3 La construction de soi

Alors que l'adolescent est à la recherche de son identité propre, le groupe de pairs par les éléments qu'il renvoie sur soi contribue fortement à la formation de l'identité et de la personnalité des jeunes. Comme on l'a exposé, la ressemblance ou la similarité entre les membres du groupe procurent de la sécurité et poussent les adolescents à parler de tout, sans réserve contrairement au cercle familial où ils ne pourraient pas en faire autant (Boyer & Coridian, 2000). C'est en leur compagnie que le jeune va pouvoir construire son soi en se découvrant à travers les autres. En effet, le jeune en construction projette son image sur ses amis et observe directement son reflet. Son ami est alors un « miroir de lui-même » qui va l'aider à se comprendre soi-même et à comprendre les transformations qu'il vit puisque « dans ses yeux il va découvrir davantage qui il est » (Sand, 1997). De plus, l'adolescent transpose sur son ami son « moi idéalisé » en le voyant comme la personne qu'il voudrait être (Claes, 2003).

Par le biais de ses amis, l'adolescent trouve qui il est vraiment, se découvre une personnalité qui l'épanouit ou, si elle ne lui convient pas, va la remodeler à sa convenance pour se créer une image propre. Le concept d'image de soi se doit d'être explicité car il est double. C'est d'abord la description de soi-même que l'on se fait à partir de son propre point de vue. Mais c'est aussi et surtout l'image de soi à partir du regard d'autrui. C'est la description de soi-même avec des traits que l'on reconnaît comme venant de l'Autre. Lorsque je m'expose au regard de l'autre, je peux laisser entrevoir mes forces et mes faiblesses, mes valeurs et mes objectifs, tout ce dont je suis réellement, c'est mon identité réalisée. Mais je peux exposer aussi celui que l'on attend de moi-même, même si cela va à l'encontre de ce que je suis réellement, c'est l'identité forclosée. Je peux aussi choisir de cacher mes faiblesses et mes défauts pour protéger mon estime. L'estime de soi correspond au degré de satisfaction de soi, l'évaluation que je fais de ma propre valeur. Elle résulte plus précisément du rapport entre les caractéristiques qui me décrivent réellement et celles à quoi j'aspire. Et l'écart entre les deux variables impacte l'appréciation plus ou moins positive de ma personne (Cooley, 1902).

Des études ont démontré que l'amitié a une grande influence sur la personnalité de l'adolescent et notamment l'estime de soi. Les autres sont des « miroirs sociaux » dans lesquels l'adolescent se regarde pour voir ce qu'ils pensent de lui et comment ils le perçoivent. L'estime de soi augmente proportionnellement à la valeur qui nous est accordée. Le soutien et la présence rassurante des pairs, la communication et la confiance améliorent l'estime de soi et les « capacités d'adaptation psychologiques » (Claes 2003). Le fait de s'accorder de la valeur les uns les autres nourrit une image positive de soi (Cloutier, 1996). Au-delà de ça, les relations d'amitié accordant de la valeur et un regard particulier vers l'Autre contribue à se connaître, se définir et se construire une identité.

Le groupe de pairs et les relations d'amitié à l'âge adolescent sont manifestement essentiels dans la construction de soi à une période où le jeune est traversé par des remises en question, des incertitudes et une perte de repères. Cependant, le processus d'affiliation sociale, que nous allons évoquer dans la partie suivante, est plus compliqué qu'il n'y paraît à première vue en raison des divers mécanismes qu'il implique.

1.2 L'influence sociale majeure : le conformisme

Nombreux sont les adolescents qui pensent que les relations entre pairs se créent de manière naturelle et inconsciente. Pourtant, avec le recul, ils se demandent parfois plus tard pourquoi ils sont devenus amis avec telle ou telle personne. Les chercheurs en psychologie sociale se sont emparés de cette question : est-ce que l'on choisit nos amis parce qu'ils nous ressemblent ou est-ce seulement après les avoir choisis qu'une ressemblance apparaît ?

1.2.1 *Différents motifs d'affiliation dans un processus d'influence sociale*

D'après des études, le principe « d'homophilie » renvoie au fait que l'on s'associe et que l'on crée des liens significatifs avec des pairs avec lesquels on a le plus de similarités (Dumoulin-Charrette, 2011). En somme, les jeunes deviennent amis avec certaines personnes car ils se ressemblent et partagent des points communs de vie tels que le lieu d'habitation, les objectifs scolaires ou les loisirs. Michinov (2004) ajoute l'idée selon laquelle l'amitié se développe d'abord dans notre environnement de vie proche c'est-à-dire majoritairement l'école, puis chacun sélectionne des individus similaires sur le plan sociodémographique ou encore sur celui de la personnalité. A partir de ces constats, deux catégories de motifs se dégagent : la proximité physique et la proximité psychologique, deux processus qui expliquent le développement des affinités.

La proximité physique est le premier critère de « choix » des relations amicales. L'école mais aussi le quartier et les lieux où se déroulent les activités sportives sont les espaces les plus fréquentés par les adolescents. En grandissant, ces lieux se diversifient et le réseau social s'agrandit en conséquence. Il faut alors prendre en compte d'autres éléments, au-delà de cette proximité physique, qui participent à la construction des liens d'amitié.

C'est à ce moment que le facteur psychologique entre en jeu. Selon Epstein (1989), cette autre proximité fait référence « [aux] ressemblances et [aux] différences concernant une ou plusieurs caractéristiques ». Si bien que les enfants et les adolescents sélectionnent leurs amis selon la variable sociodémographique c'est-à-dire l'origine ethnique, culturel ou encore le statut socioéconomique. Ils peuvent également porter une attention particulière aux valeurs et aux croyances qu'ils portent ou encore au projet professionnel et au profil scolaire. Il est vrai que

les jeunes qui développent des comportements a-scolaires ou des conduites à risques ont tendance à se regrouper entre eux (Millet & Thin, 2007 ; Mauger, 2006).

L'intégration à un groupe d'amis ou la formation même d'un groupe entre amis sous-tend un mécanisme de socialisation. Au sein du groupe, les membres vivent des processus de pression sociale implicite par conflit de valeurs ou explicite par injonction, qui les amènent à se conformer aux attentes du groupe qui sont les rôles et les comportements guidés par des normes et des valeurs sociales. Modifier soit par pression groupale soit par adhésion volontaire ses comportements, ses attitudes, ses opinions pour les mettre en harmonie avec ceux du groupe dans lequel on souhaite être inséré, c'est ce que l'on appelle se conformer (Aebischer et Oberlé, 1990).

1.2.2 Deux types de conformisme selon Deutsch et Gerard

Les travaux de Asch en 1951 puis Deutsch et Gerard en 1955 ont établi que le conformisme résulte de deux types d'influence sociale construites sur des motifs précis : la conformité normative et la conformité informationnelle.

La conformité normative aussi appelée l'influence sociale normative, renvoie au fait de se comporter de manière socialement acceptable dans un groupe afin d'être accepté et donc d'éviter les situations délicates pouvant mener au rejet. Ce dernier fait partie des comportements discriminatoires que l'on peut observer de la part des membres du groupe de la majorité contre ceux qui ne respectent pas cette norme du groupe (Schachter, 1951). Cette discrimination fait un effet de pression sur l'individu pour l'inciter à se conformer. L'étude de Schachter en 1951 démontre les circonstances d'action de ces différents moyens de pression. Elle se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, la majorité essaye de convaincre la minorité d'adhérer à la norme sociale du groupe. Paradoxalement, lors de cette phase le nombre moyen de communication reçu est plus élevé du côté des membres minoritaires. Ceux qui sont en désaccord avec la règle sociale se voient donc contraints de justifier leur position. Si à l'issue de cette première étape le ou les individus concernés ne se rallient pas à la norme, alors un processus de rejet et d'exclusion s'enclenche. Toutes les interactions entre la majorité et la minorité cessent et la partie minoritaire est dévalorisée aux yeux des majoritaires. La minorité

est indirectement poussée vers la sortie, et, dans le cas où elle choisit de rester, les tâches subalternes et plutôt dégradantes lui sont attribuées (Schachter, 1951).

A côté de cette pression qui s'exerce sur le comportement et les pensées, la conformité informative renvoie au fait de rechercher la véracité d'une information en acceptant d'adhérer au consensus du groupe car les réponses des autres paraissent plus fiables que les siennes. En doutant de son propre jugement, il va finir par adhérer à celui des autres membres. Cette conformité s'explique par un conflit cognitif entre les valeurs de la personne et les valeurs du groupe. La majorité peut l'amener à douter de son propre jugement et de son propre positionnement pour qu'il finisse par percevoir comme vrai l'information donnée. Cette sorte d'influence informationnelle provoque une conformité consentie et plutôt sincère qui par la remise en cause de sa conviction initiale revêt une forme privée et durable.

Ces deux types de pression mises en avant actionnent donc deux types de comportement que l'individu peut adopter : soit dans le cas de la conformité normative, il subit la pression en gardant ses propres idées différentes, soit dans le cas de la conformité informationnelle, il accepte la pression du groupe en adoptant sincèrement ses idées défendues. Ainsi, on retient que le conformisme ne s'ancre pas au même niveau selon la motivation personnelle, il peut être superficiel ou plus profond.

1.2.3 Le conformisme de Kelman selon trois niveaux d'intensité

Kelman (1958) a plus particulièrement développé ces niveaux de conformisme en proposant une troisième variante que l'on pourrait placer entre la conformité normative et celle informationnelle. Elle se décline en trois niveaux basés sur l'intensité du changement d'attitude et de croyance. Du changement le plus léger au plus profond nous verrons : la complaisance, l'identification et l'intériorisation.

Le modèle de la complaisance n'est autre que la conséquence de l'influence normative. Afin d'éviter tout conflit et tout désagrément lié à des potentiels différends, l'individu se conforme à un groupe. Il accepte cette appartenance en public, mais la rejette en privé. Il fait en sorte d'être approuvé par les autres membres seulement pour ne pas subir les mauvais côtés de la désapprobation. De cette manière, il adhère à la norme du groupe non parce qu'il en a envie mais pour correspondre aux attentes du groupe. Cette conformité par complaisance peut

apparaître uniquement en présence de la source d'influence, lorsque cette dernière a la capacité d'observer le comportement et les dires de la personne déviante. En somme, nos valeurs initiales ne changent pas, nous subissons une pression normative qui nous persuade de ne pas exprimer notre point de vue pour ne pas risquer le rejet.

L'identification, quant à elle, reflète un niveau de conformisme intermédiaire mais ne procède pas des mêmes motifs. Burnkrant et Cousineau (1975) placent ce niveau de conformisme au même niveau que le processus spécifique de l'influence normative proposé par Deutsch et Gerard (1955). Nous ne modifions notre personne uniquement pour anticiper l'image qu'ont les autres de nous comme dans la complaisance mais aussi pour des motifs relatifs à l'image que nous nous faisons de nous-même. Dans ce processus d'identification c'est davantage notre attractivité et notre image positive renvoyée qui motivent la conformité. L'objectif pour l'individu est de créer ou de maintenir une identification au groupe en conformant ses attitudes et ses croyances à celles des autres membres. Ce style de conformité se fait donc autant en public qu'en privé mais aura tendance à s'accroître dans certaines situations pour créer du lien entre l'individu et le groupe. En d'autres termes, l'identification appelle à la conformité uniquement quand l'individu revendique une identité de groupe. Et ce conformisme dure autant de temps que le groupe reste important et attrayant pour lui.

Enfin, l'intériorisation se situe à l'opposé de la complaisance et se place comme conséquence de la conformité informationnelle. C'est le niveau de conformisme le plus intense et le plus durable en raison du conflit sociocognitif qui implique un changement radical. L'individu se conforme en s'appropriant le système de valeurs de la force majoritaire du groupe. Par conséquent, il adopte les comportements et exprime les pensées du groupe à la fois en public mais aussi en privé. Le poids de l'unanimité va lui permettre de remettre en question son positionnement et d'évoluer vers un système de valeurs en prenant d'abord en compte les idées puis en les intégrant totalement. Les sources d'influences les plus capables d'exercer ce type de pression sont celles apparaissant comme étant les plus crédibles.

Le phénomène de conformisation, dans ses différentes formes, exprime ce besoin d'une personne d'être intégrée auprès des autres et reconnue en tant que telle. Pourtant, de tels liens sont parfois difficiles à nouer pour certains adolescents qui développent des relations problématiques aux autres.

1.3 L'absence d'investissement dans les relations aux pairs

Les situations où l'engagement dans les relations aux pairs est faible sont plurielles chez l'adolescent. D'un côté, il y a celles où le jeune éprouve un sentiment interne et profond de solitude pouvant parfois provenir de troubles du comportement. De l'autre, au-delà des caractéristiques individuelles, le jeune peut subir les conduites volontaires de rejet ou d'intimidation de la part de ses pairs. Le dénominateur commun entre ces trois problématiques réside dans la difficulté pour l'adolescent d'exploiter de manière positive ses compétences sociales pour interagir avec les autres. Le problème qui se pose lors de la période adolescente, c'est que les sentiments d'acceptation ou de refus social sont vécus beaucoup plus intensément qu'en temps ordinaire (Claes, 2003).

1.3.1 *La solitude*

Les jeunes se sentent de plus en plus seuls, car selon des études internationales, la moitié d'entre eux ressent ce sentiment « de temps en temps » et 14% l'éprouve « souvent » ou « toujours » (Choquet & Ledoux, 1994). Ce phénomène grandissant chez les jeunes générations intéresse les chercheurs en psychologie du développement qui en l'analysant sous différents angles ont pu en dégager trois composantes.

Pour commencer, la solitude serait due à des problématiques comportementales liées à un dysfonctionnement des compétences sociales (Lutte, 1988). Plus précisément, on observe chez les individus concernés une absence de prise de contact avec autrui auquel s'ajoute de l'égoïsme ou de la déloyauté qui fragilisent les rapports sociaux censés être sains et égalitaires. Mais cette anomalie au niveau des habiletés sociales peut aussi provenir de conduites d'inhibition ou de timidité qui compliquent la création de liens avec les autres (Claes, 2003).

Après la difficulté à établir des relations de qualité, l'aspect quantitatif rentre en ligne de compte et renvoie directement à l'insuffisance des relations sociales (Dumont, Blanchet & Tremblay, 1990). La solitude serait donc une caractéristique de « ceux qui n'ont pas d'amis » (Lutte, 1988). De plus, d'autres auteurs spécifient deux formes de solitude différentes, à la fois sur le plan quantitatif et celui qualitatif en parlant d'un côté de l'isolement social et de l'autre

de l'isolement émotionnel. Le premier, est la conséquence de l'absence de liens amicaux qui nourrissent chez le jeune un sentiment d'abandon entraînant des comportements de repli, de timidité et d'angoisse. Le second, l'isolement émotionnel fait référence à l'absence de relations intimes et proches et nourrit une carence affective chez l'adolescent (Coslin, 2007).

Pour terminer, la solitude est un sentiment subjectif, variable selon ses expériences et son vécu personnel des situations rencontrées. Bien au-delà d'un état concret physique et observable, elle apparaît comme un sentiment d'insatisfaction concernant le réseau social en termes de quantité et de qualité (Dupont, 2010). Il faut remarquer que certaines personnes ne vivent pas mal leur solitude, sans pour autant penser que c'est voulu, et que d'autres à l'inverse se sentent seules malgré le fait d'être bien entourées. Ainsi, selon Terrell-Deutsch (1993), l'évaluation que l'on porte sur soi, en fonction de nos expériences et de celles des autres, influence grandement cette solitude. Et parfois, au-delà du soi, c'est l'autre par le rejet social qui cause cette solitude.

1.3.2 Le rejet

MacDonald & Leary (2005) définissent le rejet social comme le sentiment pour un individu d'être exclu de toute relation sociale qu'il voudrait établir ou d'être dévalorisé par les personnes que l'on estime importantes pour nous. Les travaux qui étudient ce phénomène comportemental se fondent sur une méthodologie consistant à faire écrire aux enfants, les noms de leurs pairs avec qui ils aiment passer du temps, et les noms de leurs pairs avec qui ils n'aiment pas partager du temps. Le constat fait de cette expérience est que les individus rejetés sont « ignorés » car ils ne sont pas rejetés mais ne sont pas non plus choisis (Claes, 2003).

Le rejet social s'explique en partie par un dysfonctionnement de la socialisation primaire, effectuée par les parents. Les compétences parentales mises en œuvre dans la socialisation de l'enfant sont jugées inadéquates pour ce dernier qui rencontre des difficultés à se socialiser (Hartup, 1989). L'absence ou la faiblesse des compétences sociales développées augmentent les problèmes dans la relation à autrui. C'est-à-dire que les « règles » de l'amitié liées à la réciprocité et à l'intimité ne sont pas bien décodées, au point d'adopter un comportement mal perçu par le groupe de pairs (Cloutier, 1996). Ces jeunes en difficultés sociales risquent d'être marginalisés et de tomber dans la déviance pour se faire reconnaître.

Cependant, le rejet social n'est pas sans conséquence sur l'individu puisque certains auteurs évoquent des attitudes agressives, anxieuses ou solitaires (Asher & Paquette, 2003). Un adolescent rejeté présente plus de risque de ressentir la solitude, de sentir un manque social ou du moins une insatisfaction, de se percevoir de manière négative voire de développer des formes de dépression. On observe donc un véritable mal-être psychologique chez ces jeunes qui s'accompagne parfois aussi de difficultés d'adaptation comportementale et scolaire (Parker & Asher, 1987). D'autres auteurs voient plus loin dans le temps en démontrant qu'une fois adulte, l'individu ne sera jamais vraiment satisfait de ses relations interpersonnelles et qu'en plus de cela, il entretiendra une faible estime de soi (Boivin & Béguin, 1989).

Ces adolescents rejetés ne présentent tout de même pas les mêmes caractéristiques. Les travaux en ce sens distinguent deux catégories : ceux rejetés et agressifs et ceux rejetés et retirés (Boivin & Béguin, 1989). Ces auteurs notent des différences en termes de comportement et de perception de soi. Tandis que les premiers sont rejetés par leurs pairs car jugés trop agressifs, les seconds, eux, sont rejetés car se conduisent de manière antisociale, sans exprimer le moindre besoin de l'autre. Ensuite, sur le plan de l'image de soi, les premiers estiment positivement leur identité sociale, cognitive et comportementale alors que les autres se voient comme des individus négatifs.

Ces formes de rejet social ne sont jamais voulues ou souhaitées par les adolescents mais sont plutôt subies. Des individus et des facteurs extérieurs sur lesquels le jeune n'a aucune prise vont le conduire à l'exclusion sociale. Cette inimitié, selon son intensité peut s'accompagner d'isolement intentionnel passant par l'intimidation et pouvant aller jusqu'à la victimation.

1.3.3 *L'intimidation*

L'intimidation et sa forme plus grave, la victimation concernent les adolescents cibles de moqueries, de jugements ou de bien d'autres violences. Et ils le sont de plus en plus, comme en témoignent les nombreuses enquêtes de victimation. L'apparition, dans les années soixante-dix, d'un terme anglosaxon : *school bullying* permet de mettre un mot sur les maux des victimes. Les auteurs français peinent à définir ce terme aux multiples dimensions mais Pain (1999) évoque « l'intimidation », le « harcèlement » et « toutes les formes de violence que comporte

le phénomène de victimation ». L'intimidation est de l'abus de l'autre nourrit par un sentiment d'injustice et d'inégalité qui se traduit par des « actions négatives de la part d'un ou de plusieurs autres enfants ou adolescents, de manière répétée et à long terme » (Olweus, 1999).

Les victimes types des phénomènes d'intimidation se présentent comme des jeunes plus faibles physiquement c'est-à-dire plus petit ou plus fragile. Au-delà du portrait physique, leur personnalité est marquée par l'anxiété, l'insécurité et la passivité voire la soumission donc en quelque sorte loin d'être forte et influente. Ces adolescents éprouvent un sentiment d'infériorité et s'estiment de manière négative. Sur le plan des relations interpersonnelles, le rejet et la solitude constituent des circonstances aggravantes qui attirent les auteurs d'actes d'intimidation (Boulton et Smith, 1992).

Les auteurs de cette intimidation présentent des caractéristiques précises comme la volonté de dominer, de prendre le pouvoir mais aussi l'absence d'empathie. Ces sont des individus qui paraissent physiquement plus forts que les victimes. A l'origine de ce comportement, des conflits intrafamiliaux dont l'adolescent souffre et qu'il transpose sur ses pairs. Mais parfois, d'autres raisons sont à la source, comme le prestige que cela peut apporter dans le groupe ou des biens matériels obtenus par les autres en guise de récompense. Le plus souvent, les agresseurs utilisent comme prétexte la « déviance physique » en termes de corpulence, de couleur de cheveux ou encore d'accent pour mettre en œuvre ces comportements d'intimidation et de provocation (Olweus, 1978). En réalité, nous avons tous en nous une forme de déviance physique aux yeux des autres mais elle ne justifie pas ces comportements, eux-mêmes qualifiés de déviants.

Finalement, cette personnalité anti-sociale chez les uns est une conséquence chez les autres. Pour des adolescents en pleine construction, des caractéristiques telles que la timidité et la sensibilité vont être intériorisées pour faire partie intégrante de leur vie d'adulte. Ces brutalités, majoritairement psychologiques et morales, vont renforcer l'anxiété et à l'inverse atrophier l'estime de soi (Schwartz, Dodge et Coie, 1993). C'est tout un cercle vicieux qui se met en place : l'intimidation subie impacte durement l'engagement dans les relations interpersonnelles, qui ne sont plus gérables par le jeune et finissent par s'affaiblir. Les besoins sociaux des jeunes diffèrent et les espaces de vie scolaire, au cœur des interactions doivent être repensés en conséquence, tout en gardant en tête cette construction d'une culture de la socialisation.

2 Les espaces de vie scolaire au sein d'un établissement

L'espace scolaire prend un double sens. Il est d'abord entendu comme un espace physique et clos constitué par « l'ensemble des lieux (accueil, couloirs, salles de classe, cour de récréation, sanitaires, restaurant, abords, etc.) qui constituent le réceptacle de l'action d'éduquer » (Poupeau et Moreau, 2020). Mais il est aussi un lieu de vie et de mouvement c'est-à-dire « un espace géographique composé de plusieurs échelles et un ensemble de réseaux structurés autour d'enjeux qui prennent sens localement » (Di Méo et Buléon, 2005). On dénombre autant d'espaces que d'usages, en raison de la multiplicité des ressources à disposition et des relations sociales qui s'y créent. On observe autant d'espaces scolaires que de façons de les percevoir et de les habiter. Ils sont le cadre d'apprentissages des savoirs mais aussi de situations de socialisation et de construction de soi, considérés comme le troisième éducateur du jeune selon l'approche pédagogique italienne « *Reggio Emilia* » fondée dans les années 1960 (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

2.1 Des lieux de vie pour une communauté d'adolescents

2.1.1 La notion de « l'habiter »

De la même manière que nous habitons notre « chez soi », les adolescents habitent l'école. Selon Grataloup (2007), les humains « habitent tous les espaces du monde en une variété infinie de combinaisons possibles ». Ce concept géographique, qui traite des relations entre l'habitat et ses habitants, est de plus en plus étudié que ce soit par l'anthropologie, la sociologie urbaine ou encore la philosophie. S'interroger sur les « combinaisons possibles » de l'habiter, c'est selon Bonnin (2002) « comprendre comment, au probable tournant d'une ère, nos sociétés produisent et spécifient leurs lieux, en créent de nouveaux et réinterprètent ceux dont elles héritent, les agencent et les distribuent en des configurations significantes ».

Les approches scientifiques qui tentent d'expliquer les rapports aux lieux sont multiples. La pensée philosophique d'Heidegger (1980) met en avant un concept purement existentiel, lié à soi et à son vécu et non à la matérialité des espaces occupés. Dans la même perspective,

l'habiter est vu comme un fait anthropologique par Segaud (2010) qui se présente comme un caractère spécifique à l'espèce humaine et se traduit par des pratiques dans des objets. Autour de ces apports, c'est donc bien un questionnement lié à la pratique qui se dégage : « faire avec de l'espace » et non pas « être dans l'espace » (Stock, 2007).

Ce sont bien les actions individuelles et collectives des habitants qui forment l'habiter et l'expérience spatiale plus que les espaces matériellement perceptibles à l'œil nu. Ainsi, tous les espaces sont à la fois « habités » et « habitables » car l'habiter n'est pas lié à des questions de configuration spatiale (Ghliss & Jahjah, 2019). Habiter un espace c'est, selon Besse (2013), le pratiquer et l'expérimenter personnellement par l'habitation et collectivement par la cohabitation. Ainsi, les études anthropologiques étudient les pratiques des lieux dans toute leur diversité et toute leur forme. Il s'agit d'étudier l'expérience des hommes qui occupent un espace dans lequel ils s'y sentent bien (Amar, Evans, Le Marec & Viguié-Camus, 2019).

Si l'habiter marque l'importance de l'espace dans la construction de la nature humaine, elle renvoie également à l'expérience sensible de l'espace en termes de perceptions et de représentations. Cet espace est entendu comme un « dispositif, lieu où humains, objets matériels et liens s'organisent pour mettre en œuvre les interactions à la fois réelles et symboliques qui instituent des modalités et des logiques d'usage » (Fabre, 2013). Il doit être appréhendé dans sa globalité comme un endroit riche en expériences spatiales entre phases d'exploration et d'engagement. Si à première vue, le terme « sensible » fait référence aux sens de l'être humain, l'expression du sensible, elle, a trait à la perception et aux sensations vécues dans l'espace grâce aux capacités sensorielles. Dans cette perspective, le sensible ne se réduit en aucun cas aux sens. Les aspects émotionnels et affectifs ne doivent pas être épargnés. Le vécu personnel en matière de « sensible » contribue à la construction de son identité puisque, selon Lardellier (2016), il « recouvre les dimensions synesthétiques des relations sociales et du rapport de l'individu à son identité, à autrui et à son environnement. Il implique une relation au monde construite sur la prise en considération des différents sens, participent de la mémoire et de l'identité ».

En somme, le rapport à soi et à autrui que l'on entretient est teinté de nos expériences, de toute nature qu'elles soient, avec l'espace et dans l'espace.

2.1.2 *La sociabilité comme dynamique spatiale*

Les études sociologiques définissent la sociabilité comme « l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec d'autres compte tenu de la forme que prennent ces relations » (Rivière, 2004). Ce concept, analysé sous le prisme de l'espace scolaire, caractérise le cœur de la période adolescente. Les enfants puis les jeunes sont par essence sociables et actifs dans la recherche et l'établissement de liens, en particulier avec leurs pairs durant leur présence scolaire. Selon Galland (2011), cette adolescence « avant tout relationnelle » accroît l'importance donnée à « être-ensemble » dans les différents espaces constitutifs de l'école.

Les pratiques spatiales qui s'opèrent ne sont pas que d'ordre scolaire c'est-à-dire ne concernent pas que les activités effectuées mais sont aussi et surtout d'ordre social avec des logiques d'interactions entre jeunes parfois complexes. Dans une enquête du type « collège idéal » (Maurin, 2010), les adolescents donnent leur avis sur la rénovation des bâtiments de l'établissement et les résultats donnés sont sans appel : ils ne veulent pas que les nouveaux espaces créés empêchent toutes ces activités informelles qui les unissent telles que « parler ensemble », « blaguer », « jouer à se bagarrer un peu ». Ils accordent une attention particulière au droit « de rire, de bouger, de discuter ». Et cette vie sociale ne se déroule pas que dans les espaces cachés ou encore dans les endroits de circulation. Bien au contraire, à un degré moindre mais pourtant tout aussi important pour eux, ces activités ont lieu dans les espaces traditionnels surveillés par l'adulte (Maurin, 2010). Ainsi, habiter l'espace scolaire c'est avant tout habiter un espace de sociabilité. De manière ordinaire, ces activités relatives à « l'être ensemble » sont nécessaires pour l'adolescent et s'ajoutent à toutes les autres, plus formelles, qui composent chacune à leur façon les apprentissages. Dans l'étude, les jeunes expriment ce besoin de « se regrouper ensemble », « c'est plus agréable de rester avec des gens ».

Et ce besoin de sociabilité, cette quête incessante de l'autre se révèle être un facteur clé de l'occupation de l'espace. En d'autres termes, les jeunes se déplacent et occupent les espaces scolaires selon les dynamiques de mouvement des autres. Dans l'étude citée précédemment où l'espace de documentation est questionné, les élèves disent « si on a pas d'amis au CDI c'est pas très marrant ». On en déduit qu'ils cherchent à se déplacer et à occuper des espaces en groupe même si certains peuvent parfois chercher la tranquillité. Il en est de même pour se repérer dans l'espace puisqu'ils caractérisent les zones par la possibilité de se retrouver en groupe, de se retrouver autour d'une table ou de s'asseoir en cercle : « c'est vachement simple,

d'abord je vais à gauche, là il y a un petit coin avec plein de gens assis en cercle avec des BD autour ». Les espaces sont distingués selon qu'ils soient vecteurs de socialisation ou à l'inverse d'isolement et cela même permet le repérage dans l'espace plutôt que tout autre objet matérialisé. Cette recherche de la sociabilité peut même conditionner l'usage des objets mis à disposition dans un espace. Certaines élèves ne vont pas aux ordinateurs car il n'y a qu'une seule place qui empêche d'être avec leurs amis. De même certains ne s'assoient pas sur une table seule dans une salle de classe car ils ne peuvent pas non plus rester avec leurs camarades.

Le phénomène de sociabilité se traduit souvent dans les espaces par la formation du cercle d'amis : « souvent avec mes amis, on va là et on fait un cercle ». Le fait de se mettre en rond, où chaque individu est à côté d'un autre sans qu'aucun ne se retrouve seul, est un facteur de socialisation. On peut retrouver cette tendance à former des cercles dans divers espaces de l'établissement que ce soit la cour, le foyer, le centre de documentation ou encore la salle de classe.

2.1.3 *Habiter c'est cohabiter*

Habiter rime toujours avec cohabiter dans un espace (Besse, 2013). Comme nous l'avons étudié précédemment, les lieux sont associés à des pratiques et des usages qu'ils soient individuels ou collectifs. Par conséquent, cohabiter c'est « coproduire et négocier des temps et des usages dans lesquels nous pouvons affirmer notre identité, sa pratique et sa représentation » (Leroux, 2008).

L'établissement scolaire est avant tout un espace collectif. Selon Sgard et Hoyaux (2006), on ne peut pas le qualifier d'espace « public » dans la mesure où il n'est pas ouvert à n'importe qui et on ne peut pas non plus parler d'espace « commun » car la présence et donc la cohabitation des jeunes relève d'une obligation, celle d'être scolarisée jusqu'à 16 ans. Etant donné le temps que les élèves passent entre les murs de l'école, cette cohabitation source d'obligation devient également source de solidarité entre pairs traduite par des échanges, de l'aide, de l'attention dans tous les espaces qui le permettent. Et là, les pairs ne sont pas seulement les amis mais bien au-delà des jeunes avec différentes cultures de l'habiter qui partagent une grande proximité physique dans des espaces de vie collectifs. Ces espaces sont vecteurs d'échanges entre pairs, des échanges de toute nature mais également d'ordre

intellectuel, enrichissant pour tout un chacun. Ces échanges sont recherchés de manière directe par le langage et de manière indirecte par l'engagement dans des activités artistiques, culturelles ou sportives. La mise à disposition et le partage de biens sont des éléments clés de « l'habiter ensemble ». Qu'il s'agisse de la salle informatique, de la salle de télévision, des foyers qui abritent billards et baby-foot, ces lieux de vie révèlent une grande solidarité entre les adolescents. Certains modèrent l'usage de ces espaces pour laisser la place à ceux qu'ils estiment en avoir le plus besoin : « pas moi, mais pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux, ni de téléphone ». De cette manière, les activités de travail et de loisirs sont des occupations partagées entre des jeunes faisant preuve d'une réelle conscience collective.

Selon Pellegrin (2015), l'élève est aussi un « animal politique » qui approuve des règles communes. Les pratiques et les représentations de chacun qui naissent autour des échanges et du partage participent à la co-construction d'un espace social. Cependant, cet « habiter ensemble » n'est pas toujours chose facile. L'établissement de règles permet d'éviter les confrontations et de faire respecter certains principes et valeurs nécessaires à la vie en communauté. L'approche sensible qui conditionne nos pensées et nos visions des espaces entraîne chez chacun d'entre nous un écart entre espace énoncé et espace vécu. Les logiques d'activités réelles et observables dans les espaces peuvent être largement éloignées de celles prescrites. Par conséquent, elles peuvent être sources de tensions quand tous n'ont pas les mêmes représentations en termes d'usages et de pratiques associés : « c'est pas que ça me gêne, mais je trouve ça pas correct d'utiliser un endroit pour faire ça, juste pour se réchauffer, alors que de base c'est pour travailler ». Par exemple, l'usage de référence du foyer des élèves à savoir le jeu devient un point de crispation quand apparaissent des usages déviants des tables de jeux mises à disposition. Dans le même sens, un élève qui recherche le calme et la tranquillité en venant au CDI n'accepte pas ceux qui « restent là juste pour discuter ». Ces usages réels et multiples dans des espaces pourtant cadrés et normés laissent penser à une nécessaire réflexion autour de la nature des lieux proposés.

Par ailleurs, cet écart entre le réel et le prescrit oblige les usagers à développer des stratégies spatiales qui influent directement leurs rapports sociaux. Ces règles intériorisées, sous la forme de règlement intérieur ou de charte, sont bel et bien le ciment du vivre-ensemble dans un espace collectif. Les pratiques dans toute leur diversité développent un sentiment d'appropriation de l'espace et d'appartenance à leur établissement. Et cette pratique de la

cohabitation favorise l'inclusion des jeunes exclus ou isolés tout en contribuant à la construction de la civilité, du respect et de la tolérance chez des jeunes en devenir.

Les pratiques et les usages qu'ils soient individuels ou collectifs s'inscrivent dans divers espaces scolaires qui sont le théâtre d'activités impliquant sans cesse du mouvement. Aujourd'hui, ces lieux sont amenés à changer parallèlement à l'évolution des pratiques scolaires.

2.2 Aux multiples usages et appropriations

2.2.1 *Une pluralité de lieux*

Traditionnellement, la salle de classe comme lieu essentiel à la transmission du savoir, était une symbolique forte des établissements scolaires. Cependant, dans les années soixante-dix, la création des foyers socio-éducatifs souligne la prise en compte des besoins socio-affectifs des adolescents (Fabères, 2017). Ainsi, l'école devenant un espace social, le développement de la vie scolaire, entendue comme la vie dans l'établissement, s'impose. D'autres lieux dans l'établissement qui étaient jusqu'ici peu mobilisés font l'objet de nouvelles réflexions en termes d'aménagement des espaces. De l'école maternelle à l'enseignement secondaire, au-delà de l'espace classe, les lieux de vie se diversifient et offrent un cadre de socialisation et d'apprentissage des savoirs (Mazalto & Paltrinieri, 2013). D'un point de vue global, l'établissement scolaire perçu comme un lieu unique à finalité spécifique est également un lieu fragmenté en de nombreux espaces qui abritent bien des usages (Sgard & Hoyaux, 2006).

L'étude de Joing (2018) dresse une typologie des espaces de vie au sein des établissements scolaires en dehors des lieux institutionnels comme l'administration et la salle de classe. Elle distingue différents lieux principalement occupés par les élèves tels que les espaces de transition (les couloirs, les escaliers, les halls), les espaces d'intimité (les toilettes, l'infirmerie, le vestiaire de sport), les espaces de socialisation (l'internat, le foyer des élèves, la cour de récréation, la cantine) et les espaces périphériques (le parvis de l'établissement, l'arrêt de bus à proximité immédiate). Le temps passé en cours, majoritaire, définit les temps libres et

les moments de liberté accordés aux élèves qui contribuent d'une toute autre manière à l'apprentissage de la vie, notamment par le biais de la socialisation avec les pairs ou encore à travers les vécus et les expériences de chacun. A ce propos, il s'agit d'apporter autant d'importance à chaque espace qui compose l'établissement car le bien-être ressenti de manière générale ne se traduit pas par du bien-être dans tous les espaces. En effet, selon Florin et Guimard (2017), le bien-être socio-affectif des adolescents varie selon les lieux fréquentés.

Ces différents espaces précédemment cités sont pensés et conçus pour abriter des usages spécifiques que les élèves connaissent bien. Le CDI, par exemple, apparaît comme un espace de tranquillité qui permet à chacun de lire et de travailler dans le calme. La cantine scolaire, plutôt caractérisée comme un lieu convivial, laisse place aux échanges entre pairs, aux partages des vécus et des expériences. Enfin, les espaces ludiques qu'ils soient intérieurs ou extérieurs apportent détente et divertissement en dehors des heures d'enseignement. On remarquera que ces espaces, de toute nature qu'ils soient, entrent en complémentarité avec les activités pédagogiques en fournissant un support d'apprentissage supplémentaire. Par ailleurs, la visualisation de tel espace associé à telle activité représente un repère pour l'adolescent qui vient à être perturbé par le moindre changement de fonctionnement. Selon ses besoins et son vécu, il a effectivement tendance à différencier les espaces de travail des espaces de détente mais aussi les espaces fréquentés en groupe avec les amis et ceux fréquentés plutôt seul.

Aménager et équiper les lieux, c'est prendre en compte un équilibre subtil entre espaces intimes et espaces collectifs. Les adolescents, tous singuliers, ne se développent pas sur le même modèle et leurs besoins se trouvent parfois aux antipodes les uns des autres. Pendant que certains, introvertis, solitaires ou rejetés recherchent des lieux pour s'isoler et se mettre en retrait, d'autres s'imposent à tout prix dans la relation à autrui grâce aux jeux ou aux activités ludiques partagés. La cour de récréation est un espace très étudié sur la question. Les jeunes qui recherchent le calme refusent de sortir en récréation car c'est un espace perçu comme trop bruyant. A l'inverse, certains jeunes ne se rendent pas au CDI car la contrainte du silence est difficilement acceptée. Ainsi, dans la conception des espaces scolaires, il ne faut pas perdre de vue cette nécessité d'espaces respectant à la fois l'individuel et le collectif, permettant à chacun de s'épanouir à sa manière.

2.2.2 Des mouvements incessants

Les différents moments qui ponctuent la journée scolaire laissent des espaces de respiration aux apprenants. Le matin à la première heure de cours, le midi pour l'heure du déjeuner, à la sortie des classes ou encore à la l'heure du dîner pour les internes : sont autant de moments où se déplacent des flux d'élèves dans l'espace scolaire. Leclercq (1979) souligne l'importance de tous ces flux qui harmonisent l'établissement scolaire en donnant du sens à chaque espace. Il les compare à la respiration d'un organisme dans « Collaboration pédagogie & architecture dans les écoles : utopie ou réalité ? »⁵ en évoquant le fait que par ces déplacements incessants, les espaces respirent de manière agréable. Pour cela, l'architecture scolaire doit prendre en considération les mouvements et la vie pour créer des espaces accueillants qui insufflent un climat scolaire positif. C'est pour Prairat (2018) une des caractéristiques fondamentales de l'école d'être hospitalière, qui, bien au-delà du simple accueil se doit de faire de l'espace à chacun qui s'approprie et habite l'école. Pourtant, Marie-Claude Bonnault (2008) évoque cette hospitalité scolaire comme un défi du quotidien en tant que conseillère principale d'éducation : « comment faire pour éviter de dire, des dizaines de fois par jour, et ce, quelles que soient les saisons et les conditions climatiques : « Sortez s'il vous plaît ! Allez, dans la cour ! Voulez-vous sortir maintenant ? ». Comment éviter ces mots qui rejettent, qui repoussent, alors que ma mission consiste à accueillir, à inviter à une présence active ? ».

Cette circulation massive qui fait respirer les espaces est davantage fluide quand les accès et les espaces pour se déplacer sont nombreux. Et plus cette circulation est souple, plus les élèves sont heureux et ressentent l'envie de venir à l'école et d'apprendre. Les différents bâtiments ou les salles de classes qui proposent plusieurs portes d'entrée ou de sortie permettent aux élèves de choisir par eux-mêmes leur chemin pour respirer et souffler. En revanche, quand les modalités d'accès aux salles de classes par exemple sont restreintes à un seul couloir long et rectiligne, les apprenants n'ont pas le choix que d'emprunter ce chemin massivement fréquenté, qui est source d'insécurité et d'angoisse. Bien loin des aménagements à la « Jules Ferry » avec ces espaces de circulation rectilignes et oppressants, certains établissements sont construits autour d'un organe central et incontournable qui fait l'objet d'un point de repère dans l'espace scolaire. Cela peut-être un hall dans un bâtiment, une cour de récréation ou encore un

⁵ « Collaboration pédagogie & architecture dans les écoles : utopie ou réalité ? »

http://www.lamanufacturedespaysages.org/IMG/pdf/PEDAGOGIE_ARCHITECTURE_brochure_site.pdf

patio qui font figure d'espace social commun où l'on se rencontre, où l'on se retrouve. Le cœur de l'école, vu comme un organe central, conduit à tous les espaces de vie perçus comme des organes spécifiques. Il apparaît comme un espace polyvalent qui dénombre de multiples usages et pratiques mais qui contribue toujours à l'unité de l'établissement. Sa présence est indispensable puisqu'elle permet de fluidifier les flux et de faire respirer les espaces traditionnels de circulation.

Plutôt que de penser en termes de formes et de finances, les constructions et les aménagements scolaires sont à partir des années quatre-vingt-dix soumis à des exigences qualitatives. L'architecture est désormais pensée selon des espaces d'apprentissage à la fois sociaux et pédagogiques (Pourchet, 2005). Les évolutions sociétales qui placent l'adolescent au centre de l'école et qui modifient les modalités d'apprentissage appellent à la construction d'espaces modulables et adaptables à tout type de besoins et de pratiques.

2.2.3 Des besoins en évolution : polyvalence, flexibilité et modularité

La vision holistique de l'apprentissage et des savoirs acquis requiert un décroisement des espaces que l'on appelle « défonctionnalisation » pour apprendre différemment en termes de pédagogie, de lieu et de temps (Durpaire, 2017). Il s'agit de concevoir des espaces qui induisent des apprentissages de différentes natures et qui contribuent à « transmettre les valeurs d'autonomie, d'initiative et de responsabilité et à éduquer des citoyens en capacité de s'orienter aussi bien à titre individuel que collectif et de se donner forme dans une société mouvante » (Dizerbo, 2017). Le principe de construction d'une école ouverte avec des espaces moins cloisonnés et polyvalents en termes d'usages est à développer plus profondément pour correspondre à cette évolution des apprentissages. Par ailleurs, l'école est un bâtiment public au service d'une communauté d'élève dans un cadre scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Les architectes spécialisés dans les constructions scolaires identifient différents principes justement pour unir les apprentissages et les projets architecturaux tels que l'élève comme sujet et non comme objet, la mise à l'échelle de l'espace par rapport à l'élève, la multiplicité des situations d'apprentissages et enfin l'harmonie avec la nature. De ce fait, la polyvalence et la réversibilité désignant le changement de fonction du lieu, sont deux éléments incontournables pour permettre la conception d'espaces d'apprentissages aux fonctions diverses.

À la suite de la défonctionnalisation de ces espaces, s'ensuit des critères liés à la modularité et à la flexibilité (Klein, 2017). D'ordinaire, les pièces sont délimitées par des murs ou des cloisons fixes. Mais selon Blyth (2013), d'autres manières de délimiter les espaces doivent être envisagées comme les revêtements au sol ou muraux qui pourraient être différenciés ou encore le type de mobilier présent ou enfin si vraiment les cloisons sont nécessaires, a minima des cloisons amovibles ou transparentes qui créent du lien. Le fait de pouvoir varier d'un espace à un autre favorise grandement les interactions entre les adolescents qui elles-mêmes nourrissent les apprentissages. Par exemple, la mise en place d'espaces pouvant accueillir des petits groupes d'élèves de manière à encourager le travail collectif et les interactions. S'adapter à la taille des groupes et aux méthodes de travail, c'est par conséquent proposer des espaces dont la grandeur est modulable. D'autant plus que, selon Mazalto (2013), la classe d'aujourd'hui doit se penser « hors les murs », c'est-à-dire que tous les espaces en dehors de la salle de classe traditionnelle contribuent aux apprentissages notamment par les dynamiques interactionnelles. Les architectes finlandais conçoivent les espaces scolaires selon la métaphore du nid ou du village qui renvoie au fait que les élèves sortent d'un espace commun pour se rendre dans d'autres espaces adaptés à différentes tailles de groupes et différentes activités. (Jetsonen & Johansson, 2011).

En définitive, Blyth (2013) évoque le fait que la création d'espaces « de formes, de tailles et de configurations diverses » permet de répondre à une pédagogie différenciée et individualisée auprès d'un public adolescent sensible à l'environnement physique dans sa recherche du bien-être.

2.3 Un levier au service du bien-être des élèves

Hébert et Dugas (2017) invoquent le fait que l'environnement physique constitué par l'aménagement des espaces lié aux besoins d'apprentissages et d'enseignement, l'esthétique ainsi que le confort est un facteur majeur de la qualité de vie à l'école.

2.3.1 *La qualité de vie scolaire et le bien-être subjectif*

Le concept de qualité de vie à l'école, qui est une composante rattachée au climat scolaire, mérite d'être définie en raison de sa prise en compte grandissante dans les apprentissages scolaires. Cette qualité de vie dans le contexte de l'école comprend tout d'abord des éléments objectifs relatifs aux caractéristiques factuelles de l'environnement scolaire telles que la taille de l'école, le nombre d'élèves par classe, la nature des espaces proposés ou encore les chiffres du climat scolaire. S'ajoute à cela des aspects subjectifs liés à l'appréciation des expériences vécues dans l'environnement de l'école. Comme l'évoque Baker, Dilly, Aupperlee & Patil (2003), le milieu scolaire et la qualité de vie en son sein ne sont pas neutres mais influent les représentations qui elles-mêmes orientent le développement cognitif et comportemental.

La qualité de vie se présente comme un terme plus général que le bien-être, qui lui, est une évaluation subjective de son niveau de satisfaction face à des besoins dans différents contextes de vie dont les expériences vécues à l'école font parties (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001). Dans l'espace scolaire qui est un lieu d'épanouissement personnel, nombreux sont les besoins qui cherchent à être satisfaits par les usagers. Ainsi, le modèle dominant du bien-être dans les travaux de psychologie, renvoie-lui à la satisfaction de ces besoins fondamentaux physiologiques, de sécurité, d'appartenance et de considération, de justice, de sens et de respect et enfin d'expression et de réalisation de soi. Cette notion multidimensionnelle du bien-être subjectif est mesurable de deux manières différentes : l'évaluation de la satisfaction scolaire grâce à l'échelle de Cantril par exemple qui amène l'élève à se positionner sur une échelle de 1 à 10 ; et l'évaluation de la satisfaction dans différentes dimensions de la vie scolaire comme les relations avec les pairs ou celles avec les enseignants (Guimard, Bacro, Florin, Ferrière, Thanh Ngo, 2015). La satisfaction que les élèves éprouvent dans un cadre scolaire est un des facteurs les plus importants de leur qualité de la vie en général. Les jeunes qui sont satisfaits renforcent leur capacité d'adaptation et leurs ressources personnelles qui contribuent grandement à la réussite scolaire. À l'inverse, une insatisfaction ressentie peut entraîner des conséquences psychologiques pouvant mettre en danger leur scolarité.

Une multiplicité de facteurs influence cette satisfaction dans divers domaines de la vie scolaire mais l'environnement physique fait partie des plus importants.

2.3.2 *L'impact de l'environnement physique sur le bien-être*

Le récent rapport du CNESTO de 2017 au sujet de la qualité de vie à l'école établit un lien fort entre l'environnement physique et le bien-être des élèves. Par cela, Eccles et Migley (1989) montrent que le changement négatif du comportement et la baisse des performances scolaires chez certains jeunes seraient causés par « un environnement éducatif inapproprié ». Ainsi, certaines caractéristiques liées à l'aménagement des espaces impacteraient directement le bien-être de nos jeunes apprenants.

Les travaux d'Eccles et de ses collaborateurs mettent en avant un modèle décrivant différents niveaux d'influence de l'environnement sur le développement et le bien-être du jeune dont le niveau 5 lié aux structures organisationnelles et fonctionnelles. Barrett (2015) lui s'est intéressé plus précisément à l'impact de certaines caractéristiques de l'environnement liées au confort (la lumière, le bruit, la température), à la satisfaction des besoins cognitifs (l'identification, la personnalisation, l'adaptation aux modalités d'apprentissage), et à l'esthétique (les couleurs, l'agencement des équipements, la décoration). Parmi ces éléments, il ressort que le bruit entraîne du stress, de la fatigue, un manque de concentration qui fragilisent le sentiment de bien-être (Clotuche, 2014). Et cela ne s'adresse pas uniquement à la salle classe qui perd de plus en plus sa place centrale dans l'école, tous les espaces doivent respecter ces caractéristiques pour que les élèves qui se sentent bien s'approprient leur lieu de travail et de vie (Musset, 2017).

Certains lieux, jugés encore trop secondaires dans les établissements, ne sont pas associés aux réflexions entre l'espace et le bien-être. Les sanitaires, les abords des établissements sont souvent sources d'angoisse et d'insécurité et donc évités par les adolescents. La question de la non-fréquentation des toilettes, qui impacte directement l'hygiène et le bien-être, ne cesse d'être au cœur des préoccupations éducatives puisque 46 % des élèves perçoivent cet espace comme l'un des moins sécurisants de leur établissement (Hébert & Dugas, 2017).

En ce sens, l'intérêt porté à l'environnement physique des espaces scolaires lorsqu'on questionne le bien-être des élèves est essentiel. Il conditionne le développement des apprentissages cognitifs, sociaux et affectifs dans un cadre propice à la réussite.

PARTIE 2- LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

1 Le contexte d'étude

Comme énoncé en début de mémoire, mon établissement actuel a monté un projet d'aménagement d'un espace extérieur de détente et de divertissement à destination des élèves. De ce fait, analyser les interactions sociales des jeunes sous l'angle des espaces scolaires semble d'autant plus pertinent dans ce contexte de création d'un lieu avec et pour les élèves. A cette occasion, nous pourrions nous interroger sur l'intérêt d'inclure les élèves dans la réflexion des espaces et plus particulièrement en lien avec la créativité. L'adolescence semble être une période clé dans le développement de cette créativité car c'est au cours de cette période que la motivation et la capacité à créer vont naître, et ce pour toute la vie. En effet, la créativité dans un domaine spécifique se définit par notre capacité à réaliser une production nouvelle (Barbot & Lubart, 2012).

J'ai pu observer en parcourant les plans des élèves ayant participé aux prémices du projet l'année dernière, qu'ils sont tous singuliers car chacun visualise différemment l'aménagement de la zone. C'est simplement car la créativité résulte d'une combinaison de facteurs individuels et environnementaux, et, chaque association de facteurs entraîne un niveau de créativité unique en son genre. Ainsi, dans le cadre du recueil de données auprès des élèves, il semblerait enrichissant d'étudier le cheminement de leur pensée pour produire une certaine représentation, une pensée créative sans fond de plan imposé.

2 L'approche méthodologique

2.1 La posture d'observation participante

L'observation est une méthode utilisée par les sciences humaines et sociales pour comprendre les mécanismes des interactions sociales et de la vie en société. Les formes de

l'observation varient allant de la « simple » observation depuis l'extérieur du groupe jusqu'à l'observation participante c'est-à-dire l'intégration au sein du groupe en tant que membre à part entière. Pour cette dernière, le degré de participation et d'observation varie et conduit Martineau (2005) à distinguer plusieurs types de chercheurs : le participant complet, le participant observateur et l'observateur participant. Dans le premier cas, son rôle n'est pas révélé aux membres du groupe et il doit alors se comporter comme les autres pour ne pas être repéré. Dans le deuxième cas, il participe aux actions du groupe mais son rôle est connu des autres membres. Enfin, l'observateur participant s'intègre au groupe, en toute transparence, pour mieux l'observer. Etant donné mon statut de stagiaire au sein du terrain étudié, ma position de chercheur s'apparente davantage à la dernière approche. En effet, je suis à la fois « acteur » dans l'institution dans laquelle j'exerce mais aussi chercheur, qui, par l'observation des espaces et des comportements, découvre les mécanismes des relations sociales et plus particulièrement les dynamiques de groupe de pairs.

L'intérêt principal est de pouvoir, en dehors de toute représentation extérieure, se rendre compte de la réalité des choses en se basant sur des faits observés ou vécus et non des interprétations ou des analyses. Cependant, ma posture d'observatrice n'est pas sans conséquences sur les comportements des observés. Il faut partir du postulat que toute personne observée a tendance à modifier son comportement puisqu'ici par exemple, les élèves vont répondre aux entretiens tout en sachant que je fais partie de l'équipe de vie scolaire de l'établissement. Au-delà de ça, ils connaissent mon statut de stagiaire et savent que je prends des notes sur leurs moindres faits et gestes. Ces caractéristiques du chercheur que j'incarne pourraient constituer des biais puisque les élèves vont chercher à répondre ce qu'ils pensent être ce que j'attends d'eux en tant que CPE stagiaire.

2.2 La recherche qualitative

Dans le cadre de cette étude, j'ai opté pour la méthode de recherche qualitative qui m'a semblée être la plus appropriée compte tenu de l'objet de mon étude mêlant espaces et comportements sociaux. Une méthodologie qualitative est une « démarche exploratoire portant sur des usages ou non-usages de documents ou d'équipements, des comportements, des systèmes de représentation des individus par rapport à un lieu, une institution, une profession... » (Roselli, 2011). Bien plus qu'une simple description, il s'agit de comprendre un

phénomène social par le point de vue des sujets étudiés : « la recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative » (Paillé & Mucchielli, 2012). Les données, issues de mes investigations sur le terrain, sont donc de nature qualitative grâce à l'observation, aux supports visuels et aux entretiens. L'objectif principal étant d'en extraire le sens pour accéder aux représentations, aux expériences et aux pratiques des adolescents. Cette dimension qualitative permet une approche compréhensive des dynamiques interactionnelles des sujets en lien avec les espaces de vie scolaire.

3 Les outils méthodologiques

3.1 Les images opératives d'Ochanine dans la représentation graphique

La démarche entreprise par le dessin de plans permet la confrontation de deux ordres : le soi et l'autre. En effet, la diversité des croquis et des discours rend possible la comparaison. Premièrement, le sujet est amené à plonger par la pensée dans son propre vécu de l'espace (le soi) avant d'exprimer des étonnements et des interrogations face aux plans des autres (l'autre).

Une image opérative peut se définir comme « une structure informationnelle spécialisée qui se forme au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets » (Ochanine & Kozlov, 1971). Elle met en valeur des caractéristiques accentuées et utiles à l'action qui ont pour nous une signification particulière. L'aspect « opératif » de l'image souligne son rôle de régulateur c'est-à-dire qu'elle ne reflète que les aspects qui nous semblent utiles de l'objet. En réalité, c'est une interprétation de l'objet qui sert de base d'orientation à l'action. Un objet peut se voir de différentes manières et l'image choisie prend la forme d'un certain complexe informationnel. Quand on agit, on ne reflète pas l'objet dans toute la complexité de ses propriétés mais seulement les informations pertinentes qui correspondent à l'objectif d'une action donnée (Spérando, 1984).

Ces images opératives s'analysent sous plusieurs angles. Tout d'abord, l'étude du laconisme interroge l'absence d'éléments sur la représentation. Le principe de sélectivité

renvoie au choix de certains éléments plutôt que d'autres. Et enfin, la déformation fonctionnelle est relative à l'amplification ou la déformation de certains détails du plan.

Ce premier outil méthodologique qui mettra en évidence les espaces de vie scolaire tels qu'ils sont perçus et représentés sera complété par un deuxième outil qu'est l'entretien en *focus group*. Durant cette phase d'entretiens, les participants pourront, à l'aide de leurs plans, faire part de leurs usages et pratiques des différents espaces dessinés.

3.2 L'entretien en *focus group* de Merton

Cette méthode qualitative a été conçue pendant la seconde guerre mondiale par deux sociologues américains, Merton et Lazarsfeld, pour comprendre les mécanismes de formation des opinions des auditeurs de radio suite à la communication de masse et à la propagande. Les sciences sociales s'en sont largement emparées (Lazarsfeld, 1969 ; Merton, 1956). Aujourd'hui, la réalisation de *focus group* a pour objectif principal l'exploration et la stimulation de différents points de vue pour développer ou expliquer des données expérimentales (Kitzinger, 1994). Ce type d'entretien se caractérise par une réaction en chaîne d'opinions, d'expériences, et de connaissances en raison de la réunion de personnalités diverses. Il faut noter que l'émergence d'idées est le reflet des valeurs propres à chacun.

L'entretien en *focus group* s'articule autour d'une forte interactivité. Le produit de l'interaction résulte de l'effacement de l'individu au profit du groupe qui devient le cadre des échanges. Une véritable dynamique de groupe se crée, et aucun membre n'est isolé. Cependant, il est possible que la pression du groupe modifie le point de vue de certains individus. Le discours se construit grâce à la complexité des interactions qui entraîne une certaine argumentation grâce à la confrontation, discussion et négociation des propos. Enfin, le contexte de groupe naît d'une entité sociale à part entière formée par différents sujets, différentes façons de penser, différentes influences extérieures. Si l'accent est mis sur l'homogénéité entre les membres du groupe, il reste tout de même différent des autres groupes potentiellement formés (Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004).

4 L'opérationnalisation du travail expérimental

4.1 Choix de l'échantillon de départ

J'ai volontairement choisi deux classes d'élèves de seconde soit 66 élèves au total pour la première phase du travail. Mon choix s'est porté sur un niveau de seconde pour plusieurs raisons. La première est celle d'un environnement nouveau pour ces jeunes qui fréquentent l'établissement seulement depuis le mois de septembre et qui par conséquent ont une appropriation des lieux sans doute différente des autres élèves. En effet, nous avons montré combien la sociabilité est un aspect clé de la période adolescente et le fait d'entrer dans un environnement nouveau engendre forcément de nouvelles interactions sociales. De plus, au sein de ces deux classes, quelques élèves présentent des difficultés relationnelles en raison soit d'un investissement problématique soit carrément d'une absence d'investissement dans les relations aux pairs. Même si mon idée première n'était pas de les choisir absolument pour la suite de mon enquête, car ça reviendrait à les placer dans une position inconfortable du fait de leur difficultés, d'autres camarades peuvent témoigner et apporter un regard sur la situation.

4.2 Modalités de mise en œuvre de la représentation graphique

Pour informer les élèves du travail que je vais leur demander, je me suis rendue dans chacune des deux classes à l'issue d'une heure d'étude afin de leur donner les consignes. Je leur présente brièvement mon travail de recherche en le contextualisant puis je leur explique mes attentes : chacun d'entre eux devra représenter sur une feuille de papier un plan de l'établissement constitué de ses différents espaces intérieurs ou extérieurs. Il leur est également demandé de colorer en vert les zones qu'ils fréquentent plutôt entre amis, en rouge celles qu'ils fréquentent seul, et enfin en orange les zones qui ne sont ni propices aux relations sociales ni à la solitude. Ce code couleur qui indiquera la manière dont l'espace est perçu aux vues des relations sociales s'ajoutera aux catégories d'Ochanine (laconisme, sélectivité et déformation fonctionnelle) qui indiqueront, elles, la façon dont un espace a été dessiné en fonction de sa perception.

A l'issue de ces consignes, j'insiste néanmoins sur l'interdiction de s'aider du vrai plan de l'établissement au regard de l'importance du cheminement choisi pour arriver à une représentation purement personnelle. Par ailleurs, aucune autre indication ne leur est fournie, ni fond de carte ce qui les laisse complètement libre sur la forme que peut prendre le dessin.

Je décide de leur distribuer un papier qui récapitule les consignes et la date du rendu pour ne pas avoir de mauvaise surprise. Je leur laisse volontairement une semaine pour réaliser le plan de manière à ce qu'ils n'oublient pas et je viendrai les récupérer pendant la même heure d'étude.

4.3 Méthode de tri des représentations graphiques selon des critères visuels

Etant donné le vécu et les pratiques personnelles de chacun des participants et l'absence de fond de carte, la diversité des plans pouvait être infinie tant sur la forme que sur le fond. J'ai donc à ce stade de la recherche effectué un tri des représentations que j'ai récupérées, ce qui a donné lieu à une première analyse.

Sur la totalité des élèves soit 66, j'ai pu récolter 57 représentations que j'ai classées selon la couleur et la forme des espaces dessinés. Pour le tri des plans, j'ai procédé dans un premier temps selon la couleur majoritaire des espaces. Ainsi, j'ai regroupé ensemble les plans où la majorité des espaces était vert, d'autres où la majorité était orange et enfin les derniers où les espaces étaient majoritairement rouges. Puis dans un second temps, pour chaque catégorie, j'ai étudié la manière dont les espaces ont été représentés par le biais de l'absence, de la sélection ou encore de la déformation de certains lieux : les différentes cours, le self, la cour d'honneur, les foyers des élèves, les internats, les salles de classe, le bâtiment administratif, l'exploitation, le CDI, les toilettes...

Afin d'enrichir mon étude, j'ai décidé de croiser les informations données par la couleur et la forme pour ne retenir que les plans qui ont suscité un étonnement et m'ont donné envie d'en savoir davantage. Pour certains espaces, le code couleur utilisé m'a interpellé, et pour d'autres ce sont des éléments de représentation liés à l'absence, la sélection ou la déformation qui m'ont interrogés.

Par soucis de temps et tout en gardant à l'esprit l'étape des entretiens qui allait suivre, j'ai donc choisi de retenir uniquement 8 plans qui ont soulevés un questionnement chez moi. Ces plans sont présentés dans la section dédiée à la présentation des résultats ci-après.

4.4 Modalités de mise en œuvre des entretiens

Une fois les plans choisis pour la suite du travail de recherche, j'ai organisé des séances d'entretiens collectifs dits *focus group*. Le fait est que l'organisation en semi-distanciel des cours pour les élèves a rendu la tâche très chronophage car ces derniers n'étaient présents dans l'établissement qu'une semaine sur deux avec des emplois du temps très chargés sur la semaine en présentiel. De ce fait, les entretiens étaient organisés sur l'heure d'étude du soir de 18 à 19 heures.

Critère	Entretien	Nombre d'élèves	Temps d'entretien
Nombreuses zones rouges	Collectif	2	36'53
Nombreuses zones vertes	Collectif	2	37'25
Cour de récréation rouge	Collectif	2	37'06
Quelques zones vertes	Collectif	2	30'29

Tableau 1: Présentation des entretiens

L'objectif de ces entretiens menés était double. Premièrement, je leur ai remis leur plan qui faisait office de support pour débiter les réflexions autour du premier thème abordé. Ainsi, je le leur ai demandé de me parler de leurs expériences personnelles en matière de relations sociales dans les différents espaces de l'établissement. Pour ce faire, j'ai questionné notamment le code couleur mais aussi les éléments graphiques tels que la sélectivité et la déformation qui ont retenu mon attention. Alors, ils s'appuyaient sur le plan qu'ils avaient réalisé. Par ce biais, le but était d'accéder à la signification des visuels produits à partir de leurs propres mots. Leurs propres mots se rapportaient à la présentation des éléments visibles dans le dessin, l'attention portée à tel élément, la signification qu'ils lui avaient donnée et l'organisation qu'ils en avaient faite. Cela a permis de révéler leur perception, leur représentation de leur univers social et de leur relation aux autres.

A la suite de cette entrée en matière, je décide de lancer la discussion autour de questions ouvertes en lien avec les plans et des thèmes prédéfinis à l'avance. Pour mener à bien les échanges, j'ai opté pour la technique des entretiens semi-directifs qui permet de guider un minimum l'entretien tout en laissant s'exprimer les participants. L'objectif de ce deuxième temps était d'aborder avec eux diverses questions en les laissant s'exprimer, rebondir entre eux,

et comparer leurs représentations, leurs pratiques et expériences. Pour orienter l'entretien autour de mes questions de recherche, j'avais préparé un guide d'entretien⁶ autour de thématiques :

- L'influence des espaces sur leurs relations sociales et leurs interactions
- L'intérêt de l'aménagement des espaces
- La place des relations amicales dans leur vie d'élève et d'adolescent
- Le mécanisme de l'amitié
- La difficulté de l'engagement dans la relation à l'Autre : isolement et solitude.

A l'issue de cette phase de recueil, tous les entretiens ont été retranscrits⁷ pour être analysés.

4.5 Méthode de l'analyse catégorielle des entretiens

Pour l'analyse des entretiens, j'ai choisi de m'appuyer sur l'analyse catégorielle, une sous-classe de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est définie par Berelson (1952) comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». En d'autres termes, elle permet d'étudier des contenus riches de sens et de significations dans des textes sous forme écrite ou orale, ici écrite grâce à la retranscription des entretiens. Cette technique est explicitée également par Mucchielli (1991) qui affirme qu'il s'agit plus précisément de « rechercher des informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou cette communication ». Pour rendre compte de mes entretiens, le contenu va donc être extrait et classé dans diverses catégories.

Mucchielli (1991) et d'autres auteurs comme Bardin (1988) ont établi différentes méthodes d'analyse de contenu. Ainsi, celle que j'ai choisie pour analyser les verbatims des entretiens est l'analyse catégorielle entendue par Bardin (1998) comme « la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement d'après des critères ». La sélection de cette méthode m'a permis d'analyser le contenu verbal des entretiens en classant les réponses des participants dans un tableau d'analyse faisant apparaître mes questions de recherche, les éléments théoriques, les indicateurs correspondants et les éléments pertinents retenus pour chaque entretien :

⁶ Guide d'entretien en annexe.

⁷ Retranscriptions des entretiens en annexe.

Questions de recherche	Eléments théoriques	Indicateurs	Verbatims des entretiens
Dans quelle(s) mesure(s) le développement psycho-social est-il au cœur de l'adolescence ?	Les fonctions du groupe de pairs	Les amis apportent soutien/entraide dans les moments difficiles. Ils développent chez les ados des compétences sociales. Ils permettent de mieux se connaître soi-même.	« c'est important d'avoir des amis pour se soutenir » (D) ; « quand on a des amis ils peuvent nous soutenir » (No) ; « parce qu'au moins on se sent pas seul, ils nous soutiennent » (Ch) ; « oui pour le moral et tout » (E) ; « si on a des questions ils nous aident » (A) ; « ça nous aide même pour le travail » (Na) ; « parce que là c'est compliqué les études » (J). « ça apprend à être empathique, à ressentir les émotions des autres par exemple on va pas rigoler à côté de notre pote qui est triste, on va le soutenir » (E) ; « le fait d'être avec les autres, de vivre en communauté » (Na) ; « si on a pas des fois le même point de vue, ils peuvent nous expliquer et ça peut des fois nous faire évoluer fin prendre les choses autrement » (A). « quand on voit quelqu'un des fois ça nous aide à voir nos défauts et des choses chez nous qu'on pourrait faire évoluer et changer. Et pour moi les personnes qui me font voir comment je suis c'est positif parce qu'elles m'aident à évoluer de façon positive » (L) ; « les amis ça aide à prendre confiance en soi » (A).
	Les mécanismes d'engagement auprès des pairs	Les centres d'intérêts et passions communs rapprochent les adolescents.	« point communs avec certaines personnes » (No) ; « les mêmes envies » (D) ; « nous on vient de l'agriculture donc on parle plus de ça entre nous » (Ch).
		Les similarités de personnalité participent à la création des liens.	« après c'est plus au caractère » (J) ; « le caractère ça compte » (Ch) ; « la personnalité joue aussi » (Na).
	Les investissements problématiques dans les relations aux pairs	Les phénomènes d'exclusion, de rejet et de solitude détériorent les relations sociales.	« c'est la société fin c'est par rapport aux jugements qui sont portés fin maintenant on est dans une société où ya bcp de tords et faut être un peu être parfait. Ya des gens qui n'acceptent pas (J) ; « c'est la peur qui fait qu'ils se referment sur eux, ils s'isolent alors qu'ils pourraient aller voir d'autres gens parce qu'ils ont peur du rejet » (A) ; « ça c'est pas top » (E) ; « à un moment donné dans sa vie il a peut-être été rejeté du coup il s'est refermé sur lui-même et maintenant il a peur » (L).

Questions de recherche	Eléments théoriques	Indicateurs	Verbatims des entretiens
Les espaces de vie scolaire ont-ils une influence sur les relations sociales ?	La notion de « l'habiter » dans les espaces scolaires	L'importance accordée aux espaces collectifs.	« c'est là où c'est le mieux » (No) ; c'est l'endroit où on aime bien tous se retrouver » (L) ; « les zones conviviales où on passe de bons moments (J) ; « les espaces communs donc le foyer parce que souvent on aime se retrouver » (A).
		Des espaces riches de pratiques sociales.	« on est souvent avec des gens qui nous accompagnent » (E) ; « comme on attend devant et tout on se retrouve aussi » (No) ; « on parle et on rigole on décompresse tout ça » (J) ; « on est tous entre nous » (Ch) ; « groupes parce qu'on est nombreux » (Na) ; « quand on sort on se croise souvent » (D).
	Une pluralité d'usages et de pratiques dans les espaces.	Certains lieux favorisent l'isolement...	« y'a pas grand monde » (L et A) ; « c'est sombre un peu » (A) ; « dans des coins » (Na) ; « ya moins de monde et c'est plus calme, ya moins de passage aussi » (E) ; « ya pratiquement personne on peut être un peu tranquille » (L) ; « derrière le bâtiment là-bas » (Na) ; « l'espace en dessous de la vie scolaire » (L) ; « l'espace où on est tout seul avec le lit et moi je veux pas que y'ait des gens qui viennent sur mon espace » (E).
	L'environnement physique dans le bien-être à l'école	... et d'autres entraînent un sentiment de solitude. L'environnement physique impacte le bien-être social et la qualité de la vie scolaire.	« parce que c'est une salle où on est quand même isolés par exemple pour les contrôles tout ça on est tous seuls » (J) ; « c'est que quand on a des papiers ou des choses à rendre donc j'y vais seul » (D) ; « si on est là-bas souvent on est seul c'est qu'on a des problèmes » (Na) ; « même si on est accompagnés c'est pas pour rejoindre des amis » (No). « ça peut que nous avantager » (No) « ça joue » (J) ; « ça peut créer du lien » (Ch) ; « ça facilite » (L) ; « mais aussi des coins où on peut s'asseoir pour jouer » (D) ; « créer du lien comme on est les uns à côté des autres » (Ch) ; « pour se mettre face à face comme ça facilite pour parler » (A).

Tableau 2: Analyse catégorielle des entretiens.

PARTIE 3- ANALYSE ET DISCUSSION AUTOUR DES RESULTATS

1 La présentation des résultats de la recherche

Parmi la soixantaine de plans réalisés, j'en ai sélectionné 8 au total qui vont être présentés dans la section ci-dessous. Pour rappel, les élèves devaient dessiner un plan de l'établissement et colorer les espaces selon trois couleurs. Le vert représente les espaces vecteurs de collectif et de dynamique de groupe, le rouge à l'inverse renvoie aux espaces propices à l'isolement et la solitude et enfin l'orange symbolise les espaces neutres soit parce qu'ils ne sont pas fréquentés soit parce qu'ils n'évoquent ni le groupe ni la solitude.

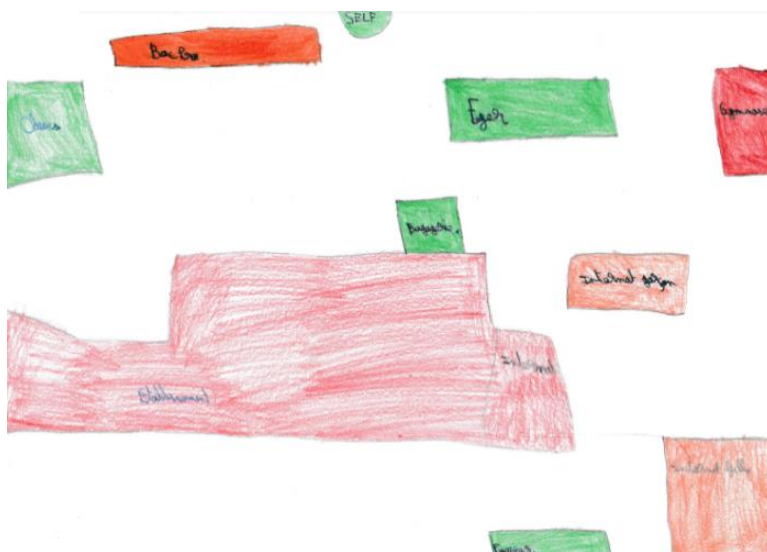
Sachant que le plan était un support pour éclairer les thématiques abordées en entretien, j'ai choisi de présenter pour chaque entretien soit 4 au total : les éléments du plan (couleur, absence, sélection ou déformation d'éléments) qui ont orientés les questions posées, ainsi que des extraits des propos tenus par les élèves pour chaque thématique.

1.1 Entretien collectif n°1

Pour ce premier entretien, les deux élèves interrogés étaient un garçon et une fille que l'on appellera D et No par soucis d'anonymat. Concernant la posture adoptée en entretien par chacun d'eux : D avait du mal à prendre la parole de lui-même et paraissait timide alors que No semblait plus à l'aise pour discuter des thématiques abordées.

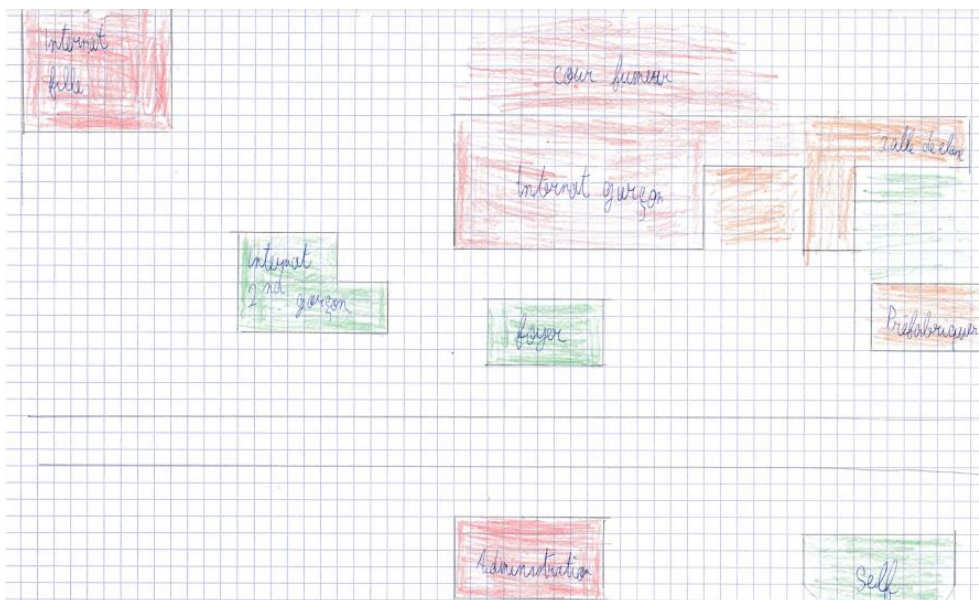
Je présente ci-dessous les plans dessinés par les deux élèves et les éléments mis en évidence notamment les nombreuses zones rouges qui vont nous intéresser particulièrement.

Figure 1 : Plan de No



No a coloré en rouge sur son plan 3 zones rouges qu'elle nomme « l'établissement », « le gymnase » et « l'internat » qui correspond à celui des 1ères et Terminales garçons. De plus, No a représenté de manière très agrandie une partie des bâtiments qu'elle a intitulé « établissement » sans aucune précision. En revanche, elle est la seule à ne pas avoir fait apparaître le bâtiment d'accueil avec les bureaux administratifs.

Figure 2 : Plan de D



Quant à D, il a choisi de colorier en rouge une zone qu'il appelle « la cour fumeur » qui correspond à une partie bien précise de la cour à proximité de l'espace fumeur. « L'internat filles », « l'internat garçon » et « l'administration » apparaissent également en rouge. Je

cherche à savoir particulièrement pourquoi D a sélectionné cet espace précis de la cour alors qu'elle est très vaste.

Je propose pour chaque thématique abordée un aperçu des propos de chaque participant. Comme expliqué plus haut, l'entretien débute donc, sur leurs pratiques dans les différents espaces de l'établissement en matière de relations sociales. Pour cela, les plans leur servent de support de réponse :

No : *« beh l'infirmerie et tout quand on y va c'est pas pour rejoindre des gens. Même si on est accompagnés mais c'est pas pour rejoindre des gens ».*

D : *« on ne va pas forcément à l'administration c'est que quand on a des papiers ou des choses à rendre donc j'y vais seul ».*

L'influence des espaces sur leurs relations sociales et leurs interactions :

No : *« les classes ont y passe et toutes les classes se croisent donc forcément c'est bien parce qu'on peut se parler et tout voilà.. tandis que justement devant l'internat des premières pros, l'établissement on croise personne soit on y va c'est pas pour rejoindre quelqu'un ni rien donc forcément qu'on se sent seul. »*

D : *« Beh y'a des endroits où y'a beaucoup de monde comme le foyer et les salles de cours et d'autres où on est souvent seuls. »*

L'intérêt de l'aménagement des espaces :

No : *« si c'est un endroit aménagé pour qu'on s'y retrouve forcément on va y aller et forcément on va retrouver d'autres personnes et tout et forcément que ça peut nous avantager. »*

D ne s'est pas prononcé.

La place des relations amicales dans leur vie d'élève et d'adolescent :

No : *« c'est assez important quand même, quand on a des amis ils peuvent nous soutenir, communiquer c'est sûr que c'est mieux d'avoir des gens proches. »*

D : *« c'est pareil c'est important d'avoir des amis pour se soutenir et s'entraider. »*

Le mécanisme de l'amitié :

No : *« beh je pense les points communs avec certaines personnes d'autres ça s'explique par vraiment ça s'est fait comme ça et voilà. »*

D : « c'est un peu pareil, les points communs, les mêmes envies quoi.. »

La difficulté de l'engagement dans la relation à l'Autre : isolement et solitude :

No : « moi je pense quand on est plutôt seul et que y'a déjà des gros groupes de formé beh c'est compliqué d'aller vers eux et tout c'est difficile de communiquer, d'aller dans leur groupe. Mais même tu peux être un petit groupe contre un grand groupe. »

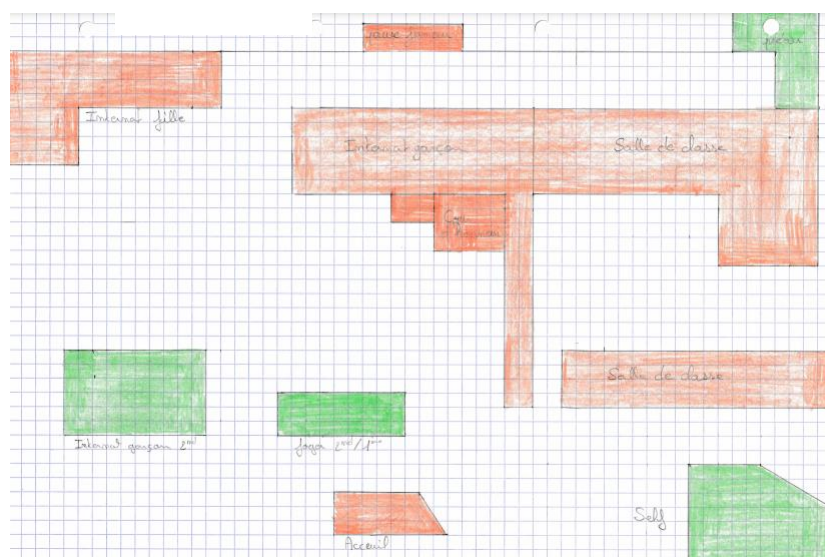
D : « la peur des fois des autres, d'être rejeté... »

1.2 Entretien collectif n°2

Pour ce deuxième entretien, au même titre que le premier, les élèves interrogés étaient un garçon et une fille appelés Ch et J. Tout comme le premier entretien, ici Ch était un peu plus effacé dans la discussion contrairement à J qui paraissait bien plus bavarde.

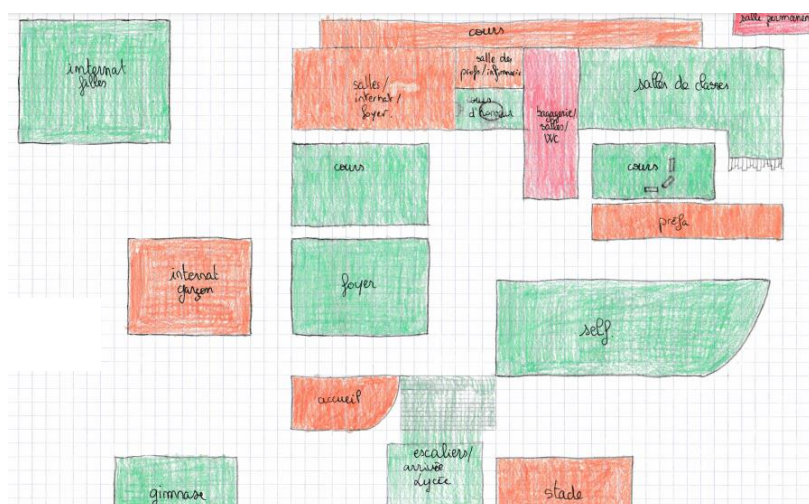
Ci-dessous apparaissent les plans dessinés par les deux élèves et les éléments mis en évidence, plus particulièrement les nombreuses zones vertes qui demandent à être commentées.

Figure 3: Plan de Ch



Sur son plan, Ch a coloré 4 zones vertes correspondant à « l'internat garçons 2nd », « le foyer des 2nd et des 1^{ère} », « le préau » et « le self ». Son choix de représenter le préau m'a interpellé car c'est une zone désaffectée et peu agréable à vivre dans l'établissement.

Figure 4: Plan de J



J a fait apparaître en vert 9 zones au total soit « l'internat fille », « le gymnase », « la cour », « le foyer », « la cour d'honneur », les salles de classes », « la cour » devant les salles de classes, « le self, et « les escaliers » d'entrée au lycée. J'ai été intéressée notamment par les escaliers d'arrivée au lycée et le gymnase, deux espaces qui sont peu apparus sur l'ensemble des plans.

Les pratiques dans les différents espaces de l'établissement en matière de relations sociales :

Ch : « euh nous on reste dans le foyer surtout et dans la cour devant les classes et après on allait au préau aussi comme c'était une zone. Le self on s'y retrouve tous et l'internat on est tous entre nous. »

J : « moi j'ai coloré en vert les zones conviviales où on passe de bons moments donc par ex l'internat des filles euh la cour et le foyer, après le self aussi parce que c'est le moment où on parle et on rigole on décompresse tout ça et le gymnase. »

L'influence des espaces sur leurs relations sociales et leurs interactions :

Ch : « à l'internat aussi comme on est tous entre nous dans les chambres on peut faire connaissance. »

J : « beh par exemple le fait d'avoir des chaises, d'être assez regroupé ça joue. On essaie de mixer. »

L'intérêt de l'aménagement des espaces :

Ch : « ça peut créer du lien comme on est les uns à côté des autres par exemple pendant les heures de perm si on a pas grand-chose à faire on peut parler avec les autres ».

J : « ça dépend des personnes après des mentalités, y'en a qui auront besoin d'une activité pour faire copain-copain et d'autres ça se fera naturellement avec le dialogue. »

La place des relations amicales dans leur vie d'élève et d'adolescent :

Ch : « c'est important parce qu'au moins on se sent pas seul, ils nous soutiennent et on peut leur demander conseil aussi des fois après euh.. »

J : « c'est important beh par exemple ça met un peu le soleil quand on a des coups de mou c'est mieux d'être entouré. On se motive entre nous parce que là c'est compliqué les études. »

Le mécanisme de l'amitié :

Ch : « le caractère ça compte mais moi je pense plus au milieu car avec quelqu'un qu'on connaît pas on discute de notre milieu professionnel, nous on vient de l'agriculture donc on parle plus de ça entre nous. »

J : « c'est naturel mais des fois ça peut être réfléchi si y'a des personnes qui ne sont pas bien à fréquenter, ça compte un peu. »

La difficulté de l'engagement dans la relation à l'Autre : isolement et solitude :

Ch : « faut essayer de ressentir ce qu'il ressent si on lui fait quelque chose que nous on aimerait pas qu'on nous fasse. »

J : « moi au collège en 4^{ème} y'avait une fille qui était en déambulateur et tout et elle était pas souvent avec des gens et c'était toujours les mêmes qui l'accompagnaient. Avec la prof du coup on a parlé pour moins qu'elle se sente seule et on avait mis en place des roulements. »

« des fois y'a des gens qui portent un regard négatif donc ça joue. »

1.3 Entretien collectif n°3

Lors de ce troisième entretien étaient présentes deux filles, L et A. L est déléguée de sa classe et éprouve une certaine aisance à l'oral ce qui a facilité l'expression de son point de vue sur les thématiques. Concernant A, elle semblait également confortable dans la prise de parole et l'expression de son opinion.

Voici les plans dessinés par les deux participantes et les éléments mis en évidence et plus particulièrement les espaces de la cour colorés en rouge qui demandent à être commentées.

Figure 5: Plan d'A



Bien qu'on distingue très peu les couleurs sur le plan d'A, cette dernière a coloré une grande partie de la cour en rouge soit la zone autour des internats et face à la ville de Rodez. Ce qui m'a interrogé une fois de plus est le choix de cette partie de la cour et particulièrement l'espace entre les internats.

Figure 6: Plan de L



L sur son plan a mis en évidence 4 zones de la cour qu'elle a colorées en rouge. De plus, elle a fait apparaître dans cette même couleur une petite partie de « l'internat fille » et les « WC ». Le choix de colorier une petite partie de l'internat des filles en rouge m'a posé question mais aussi le bloc sanitaire qui n'a pas toujours été représenté sur les plans.

Les pratiques dans les différents espaces de l'établissement en matière de relations sociales :

A : « et en rouge j'ai mis la cour derrière parce que y'a pas grand monde alors c'est bien si on veut être seul. »

L : « les espaces rouges j'ai mis le devant de l'internat des filles parce que y'a pas grand monde souvent donc si jamais on veut se retrouver un peu seul c'est bien. J'ai mis le hall de l'internat des filles parce que comme j'ai ma chambre juste à côté si jamais je veux me retrouver seule c'est pratique. Euh les toilettes..parce que aussi devant les toilettes y'a pas grand monde.. »

L'influence des espaces sur leurs relations sociales et leurs interactions :

A : « beh euh déjà y'a de la musique, y'a des babys foot donc y'en a qui vont jouer tout ça, y'a des chaises pour s'asseoir et puis l'hiver aussi c'est bien parce qu'il fait chaud. Euh la cour devant les classes parce qu'euh c'est un peu le lieu de passage où on peut croiser des gens, y'a les bancs pour s'asseoir et s'il pleut on y va pour s'abriter. La bagagerie pour quand on va chercher son sac on peut croiser quelqu'un ou l'hiver aussi pareil. »

L : « beh le foyer on aime bien s'y retrouver parce que c'est à l'intérieur, y'a les baby-foot, la musique on peut s'asseoir après euh c'est vrai que devant les classes y'a les bancs c'est facile

de se rapprocher parce que beh quand on est sur un banc on est proches donc on est un peu obligés de parler. Euh après dans les couloirs on se croise ça peut donner envie de se parler tout ça. Et le self en étant 2 tables à côté on peut facilement commencer une discussion. »

L'intérêt de l'aménagement des espaces :

A : « beh le fait que ça soit rond on est plus proches des personnes parce que si c'était rectangulaire la personne elle est plus loin plus espacée. »

L : « une table avec des bancs autour on va s'asseoir et on se retrouve tous en rond ça facilite la discussion. »

La place des relations amicales dans leur vie d'élève et d'adolescent :

A : « c'est important fin.. après la famille mais ça .. »

« les amis ça aide à prendre confiance en soi et si on a des questions ou fin ils nous aident. »

L : « l'amitié c'est important... fin pour moi j'ai besoin de sentir que je compte pour quelqu'un et que je peux compter sur les autres. »

Le mécanisme de l'amitié :

A : « beh souvent on a les mêmes centres d'intérêts ou on pense les mêmes choses ça nous rapproche, on peut discuter d'une même passion... »

L : « on va vers eux, on commence une discussion. »

La difficulté de l'engagement dans la relation à l'Autre : isolement et solitude :

A : « ça dépend du caractère de la personne y'a des gens ils ont plus de facilités à aller vers les autres et y'a des gens qui sont plus timides et ont plus de mal. »

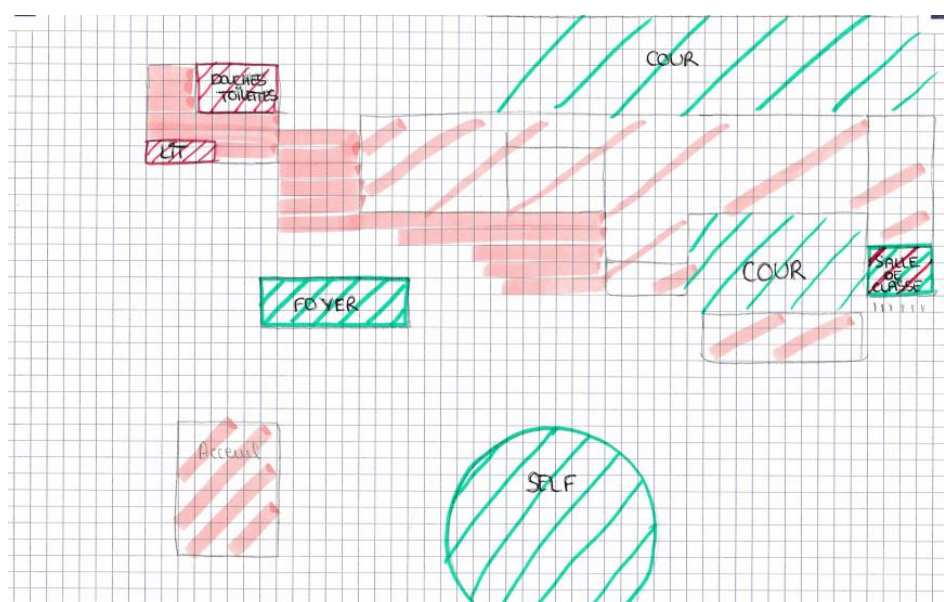
L : « je pense que quand on voit qqn seul faudrait qu'on aille vers lui et rien faire c'est de l'égoïsme un peu. En tout cas les gens qui victimisent ils ont pas conscience des choses ils sont pas matures je dirais parce qu'ils comprennent pas qu'ils font souffrir quelqu'un. Ils le voient différemment ils pensent que c'est de la rigolade alors que beh non ... »

1.4 Entretien collectif n°4

Pour ce dernier entretien, les deux participants étaient un garçon et une fille appelés E et Na. Contrairement aux deux autres garçons interrogés dans les entretiens précédents, Na est apparu plutôt à l'aise tout au long de l'entretien et a pu exprimer ses ressentis sans aucunes difficultés. Quant à E, une jeune fille un petit plus réservée au premier abord mais qui a pourtant apporté plein d'éléments à la discussion puisqu'elle-même a vécu des petits soucis relationnels en début d'année à l'internat avec ses camarades de chambre.

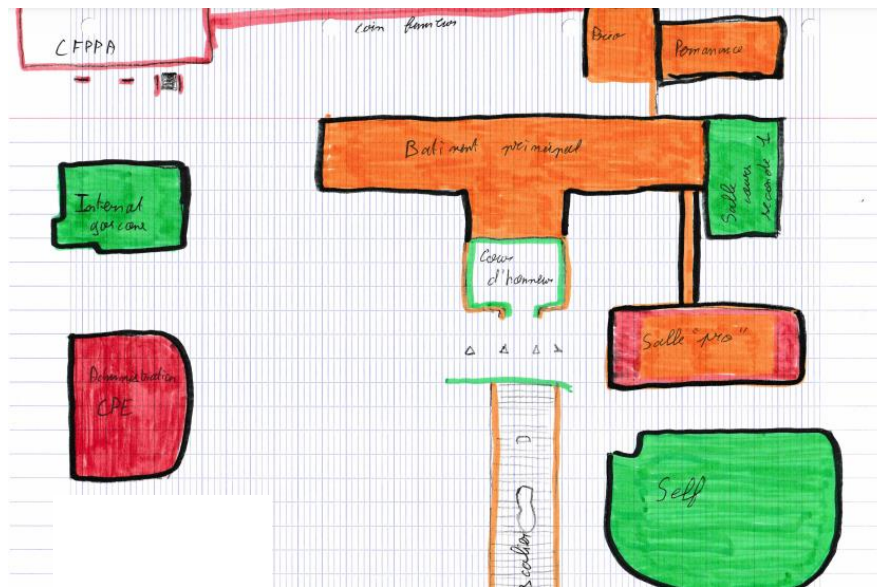
Les plans dessinés par les deux participants et les éléments clés apparaissent ci-dessous. Nous nous pencherons plus précisément sur les quelques zones bien identifiées de couleur rouge.

Figure 7: Plan d'E



Même si E a choisi un figuré différent pour légender son plan, on visualise clairement les 3 zones qu'elle a mise en rouge soit les « douches et toilettes », « la salle de classe », et le « lit ». Le détail du plan avec le dessin d'espaces extrêmement précis tels que le lit, l'espace sanitaire ou encore l'espace classe m'ont donné envie d'en savoir plus sur les usages de cette élève en matière de relations sociales.

Figure 8: Plan de Na



Na, lui, a fait apparaître de couleur rouge 4 zones qui sont « le CFPPA », « le coin fumeur », « la salle pro » qui correspond à la salle de classe des élèves de bac professionnel, et enfin « l'Administration-CPE ». J'ai été surprise par la représentation à la fois orange et rouge de la salle des élèves en bac professionnel, un espace habituellement fréquenté par ces apprentis. À côté de ça, le fait d'avoir inscrit « CPE » pour situer l'administration donne un indice sur les pratiques faites de ce lieu.

Les pratiques dans les différents espaces de l'établissement en matière de relations sociales :

E: « beh du coup moi les zones rouges j'avais mis la salle de classe euh avec aussi en zone vert parce qu'on est aussi en relation avec des amis et tout mais aussi on veut être un peu tout seul pour travailler on a besoin de calme. Et après notre lit, c'est l'espace où est tout seul et moi je veux pas que y'ait des gens qui viennent sur mon espace et mon bureau aussi et les douches et les toilettes. »

Na : « euh beh moi les zones rouges j'avais mis euh le CFPPA et le coin fumeur parce que j'y vais pas donc c'est pas un lieu où c'est que je retrouve des gens et l'administration et les CPE parce que si on est là-bas souvent on est seul et c'est qu'on a des problèmes. »

L'influence des espaces sur leurs relations sociales et leurs interactions :

E : « après y'a des lieux c'est sur comme le foyer, l'internat, la salle de classe c'est sur ça rapproche beaucoup plus que les lieux de passage comme les escaliers et les couloirs. »

Na : « beh après ça dépend du lieu et de l'environnement aussi si c'est à l'intérieur comme au foyer ça va mais après si c'est dehors ou dans les couloirs quand tu marches pour aller soit le soir à l'internat ou au self y'a pas forcément de rencontres. »

L'intérêt de l'aménagement des espaces :

E : « des endroits où on peut se poser peut-être plus en groupe parce que ya un banc en soit où on peut être rassemblés plus ou moins. Des bancs ou des choses comme ça. »

Na : Ne s'est pas prononcé.

La place des relations amicales dans leur vie d'élève et d'adolescent :

E : « pour le moral et tout beh on en a besoin quoi. »

« ça motive à travailler, ça occupe fin quand on s'ennuie on va voir des potes et c'est tout de suite plus drôle. »

Na : « euh beh c'est important fin ça nous aide même pour le travail, pour rigoler ça sert quoi... il le faut pour avoir une vie sociale. »

Le mécanisme de l'amitié :

E : « c'est pas rapport à des choses qu'on a vécu avec eux aussi c'est des choses qui te marquent toute ta vie.. »

Na : « beh c'est un peu par rapport aux centres d'intérêt aussi ça y fait puis la personnalité aussi fin je sais pas comment expliquer mais ça se choisi pas autrement. »

La difficulté de l'engagement dans la relation à l'Autre : isolement et solitude :

E : « après y'a des personnes qui parlent mal d'autres personnes, des choses comme ça. C'est pas comme du harcèlement mais presque, ça peut être une forme de rejet. »

Na : « ça peut être des deux sens fin je sais pas comment l'expliquer mais si la personne déjà elle est timide et que les autres font rien pour l'arranger et le prendre forcément elle n'ira pas. Après y'a des choses qui peuvent plaire et d'autres qui peuvent pas plaire des actions euh des façons de penser... »

2 L'analyse des données

Pour analyser les entretiens réalisés j'ai suivi le fil conducteur de ma recherche avec mes deux grandes questions que je rappelle :

- Dans quelle(s) mesure(s) le développement psychosocial est-il au cœur de l'adolescence ?
- Les espaces de vie scolaire ont-ils une influence sur les relations sociales ?

Pour y répondre, j'ai pu aborder deux thématiques d'abord en partie théorique puis lors du recueil de données : le portrait des relations sociales à l'adolescence et l'influence des espaces de vie scolaire sur les interactions avec autrui. Je présenterai dans cet ordre les résultats construits à partir de l'analyse des plans et des *verbatim* des entretiens.

2.1 Les relations sociales à l'adolescence

Concernant cette première thématique, je vais mettre en évidence trois points d'analyse dans cette partie correspondant tout d'abord à la place centrale des relations sociales chez les adolescents, puis le mécanisme de construction des liens d'amitié, et enfin les relations aux pairs problématiques.

La place centrale des relations sociales à l'adolescence

A l'analyse des plans grâce aux images opératives, j'ai constaté immédiatement la représentation en nombre des espaces collectifs dans lesquels se jouent des relations. Je présente ci-dessous le plan de l'une des participantes qui réunit les espaces collectifs les plus représentés sur l'ensemble des plans :



Tous les plans faisaient apparaître au moins le foyer, l'internat filles ou garçons, le self, et des espaces de la cour. Certains ont rajouté le gymnase, l'entrée du lycée ou encore leur salle de classe. Les espaces collectifs qui sont le théâtre d'interactions sociales sont donc représentés en nombre sur l'ensemble des dessins.

Grâce à ce constat tiré des plans, j'ai pu poser des questions contextualisées comme la place des relations sociales au lycée et dans leur vie. Les réponses ont été unanimes. En effet, chacun des huit participants interrogés a utilisé le terme « important » comme par exemple : « c'est assez important quand même » ; « moi c'est pareil c'est important » ; « c'est important » ; « l'amitié c'est important fin pour moi ». Il est intéressant de voir l'utilisation commune de ce même mot alors que les élèves n'étaient pas tous rassemblés lors d'un entretien et qu'il n'y a priori pas d'influence entre eux. Même si, j'imagine bien que les deux élèves de chaque entretien s'influençaient mutuellement dans le choix des termes utilisés pour s'exprimer.

Puis, après avoir tous fait part de la place très importante accordée aux amis dans leur vie quotidienne, ils ont continué leur phrase en expliquant en quelques mots pourquoi c'était si « important » pour eux. Deux d'entre eux laissent même entendre que c'est une nécessité d'avoir des amis pour « avoir une vie sociale » (Na), « [ils en ont] besoin » (E). L'une des élèves

explicite un peu plus pourquoi c'est un besoin selon elle : « j'ai besoin de sentir que je compte pour quelqu'un et que je peux compter sur les autres » (L). Pour une grande majorité d'entre eux c'est le rôle de soutien qui ressort le plus : « quand on a des amis ils peuvent nous soutenir » (No) ; « c'est important d'avoir des amis pour se soutenir » (D) ; « parce qu'au moins on se sent pas seul, ils nous soutiennent » (Ch) ou encore « oui pour le moral et tout » (E). L'une des filles n'hésite pas à comparer les amis au soleil lorsqu'elle traverse des périodes de la vie un peu difficile : « ça met un peu le soleil quand on a des coups de mou c'est mieux d'être entouré ». Au-delà du soutien psychique et émotionnel apporté par les amis, l'aide est également soulignée à plusieurs reprises « parce que là c'est compliqué les études » (J). Certains évoquent le fait de « s'entraider » (D) ou le fait que « ça nous aide même pour le travail » (Na) et d'autres disent « on peut leur demander conseil aussi des fois » (Ch) ou « si on a des questions ils nous aident » (A). Mais l'amitié c'est aussi de la distraction et de la rigolade comme E qui dit que « quand on s'ennuie on va voir des potes et c'est tout de suite plus drôle. » mais aussi L pour qui un ami « c'est aussi quelqu'un qui sait comment te changer les idées, te faire rire, avec qui tu passes du bon temps. »

Un point significatif à souligner qui est ressorti plusieurs fois dans les entretiens concerne le rôle des amis dans la construction de soi et le développement de certaines qualités humaines. Premièrement, selon A « les amis ça aide à prendre confiance en soi » mais ça participe aussi à faire évoluer la vision du monde à une période où les adolescents se construisent un soi à partir des autres. A explique que « si on a pas des fois le même point de vue, ils peuvent nous expliquer et ça peut des fois nous faire évoluer fin prendre les choses autrement ». Se confronter aux autres c'est également pouvoir se découvrir à travers eux, développer une image de soi et vouloir la modifier. C'est ce que j'interprète à travers les propos d'une des filles qui avance que « quand on voit quelqu'un des fois ça nous aide à voir nos défauts et des choses chez nous qu'on pourrait faire évoluer et changer. Et pour moi les personnes qui me font voir comment je suis c'est positif parce qu'elles m'aident à évoluer de façon positive » (L). Les relations amicales sont véritablement des leviers pour la construction de nos jeunes et leur permettent également de développer des habiletés sociales, des compétences humaines que deux d'entre eux ont évoqués : « ça apprend à être empathique, à ressentir les émotions des autres par exemple on va pas rigoler à côté de notre pote qui est triste, on va le soutenir » (E) mais également en parallèle à cela « le fait d'être avec les autres, de vivre en communauté » (Na).

Les mécanismes de construction des liens d'amitié

Une fois avoir recueilli le point de vue des participants au sujet de la place de l'amitié dans leur vie, ils ont pu ensuite s'exprimer sur les mécanismes de création des liens amicaux. De manière générale, les adolescents perçoivent la création des liens d'amitiés comme un mécanisme naturel et inconscient puisqu'on peut relever « ça s'explique pas vraiment ça s'est fait comme ça et voilà » (No) mais aussi « c'est naturel » venant de J ou encore « fin je sais pas comment expliquer mais ça se choisit pas » (Na). A l'opposé d'un comportement naturel, l'une des participantes nuance le tableau en parlant d'une démarche « réfléchie si y'a des personnes qui ne sont pas bien à fréquenter, ça compte un peu » (J). A côté de ça, une participante ajoute qu'elle voit ce mécanisme comme un temps progressif composé de plusieurs étapes : « beh on a été les voir, on a fait connaissance puis après on a appris à se connaître et petit à petit on reste ensemble et voilà c'est au fur et à mesure qu'on se connaît » (No).

Par la suite, ils ont tous donné leurs raisons qui ont conduit selon eux à la création de liens que ça soit la personnalité, le milieu d'origine ou encore le vécu personnel. Certains restent vagues en parlant de « point communs avec certaines personnes » (No) ou « les mêmes envies » (D) qui peuvent renvoyer à tous les éléments constitutifs de la personne elle-même. D'autres réalisent même un classement des raisons donnés en utilisant les termes : « c'est plus » (J), « mais moi je pense plus » (Ch), « un peu » (Na et J). Parmi ces facteurs, beaucoup sont d'accord sur le fait que les traits de caractère et de la personnalité, aussi divers soient-ils, influent sur le rapprochement entre certaines personnes. C'est notamment le cas de J qui pense que le caractère explique une grande partie des relations nouées : « après c'est plus au caractère », une explication qui est également mise en avant par Ch : « le caractère ça compte ». Quant à Na, lui, reste dans la même idée mais en évoquant le fait que « la personnalité joue aussi ».

Mise à part ces facteurs caractéristiques de la personne, un élève décrit le milieu social d'origine comme ayant des répercussions sur le choix des amis. En effet une grande partie de nos élèves sont issus de familles d'agriculteurs pour qui l'élevage ou l'agroéquipement sont au centre de leurs préoccupations. C'est exactement ce que souligne l'un des garçons interrogés lorsqu'il dit « on discute de notre milieu professionnel, nous on vient de l'agriculture donc on parle plus de ça entre nous » (Ch).

Après le caractère et le milieu d'origine, une dernière raison est avancée par les adolescents, il s'agit du vécu personnel. Selon eux, les parcours de vie qu'ils soient positifs ou négatifs,

contribuent au rapprochement entre des personnes et à la création de liens forts. L'une d'elle mentionne qu'on se fait des amis aussi « par rapport à des choses qu'on a vécu comme eux aussi c'est des choses qui te marquent toute ta vie.. » (E), ce que son camarade d'entretien approuve par ailleurs en ajoutant : « oui c'est l'expérience ».

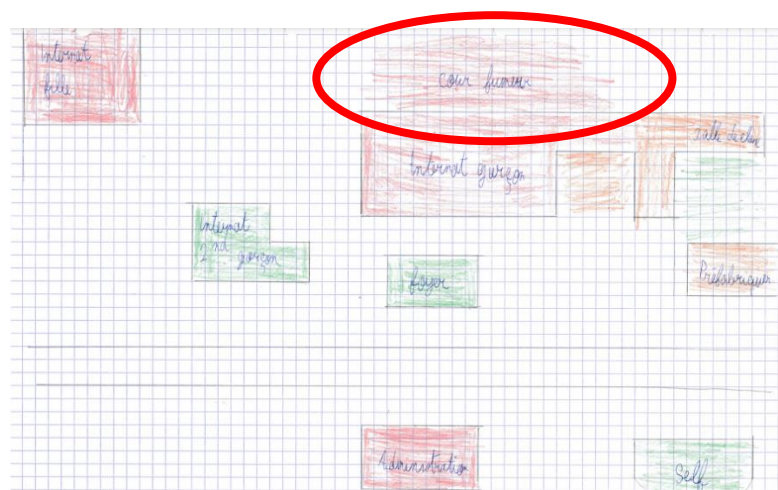
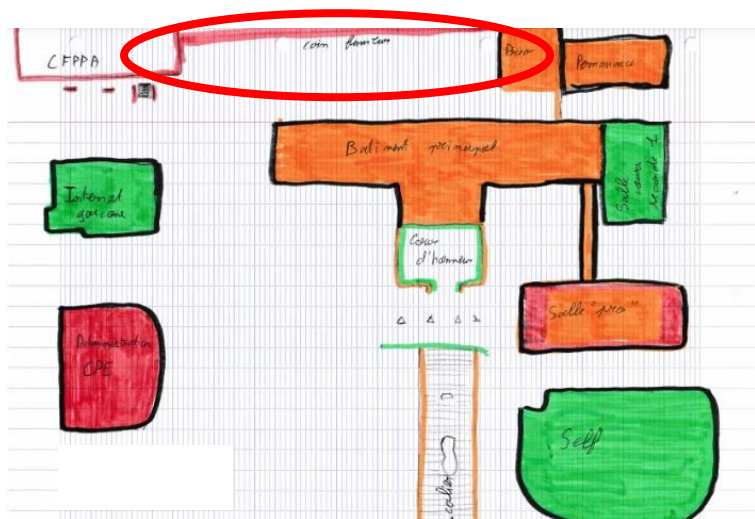
Enfin, il est apparu intéressant d'analyser la vision d'une élève qui exprime le fait qu'« on peut pas être ami avec tout le monde », pour elle « ça passe on s'entend et si on s'entend pas beh c'est pas grave on peut passer à autre chose » (L). L'expression « ça passe » peut renvoyer finalement à toutes les raisons citées ci-dessus et sans doute bien d'autres.

Les relations aux pairs problématiques

Outre l'aspect positif des relations sociales, les plans laissaient aussi apparaître des zones d'ombre avec la représentation d'espaces collectifs colorés paradoxalement en rouge. A l'exemple du dessin ci-dessous où certaines parties de la cour sont en rouge ainsi que les sanitaires et une partie de l'internat des filles.



On observe souvent sur les plans les mêmes espaces « cour » représentés en rouge comme sur les deux dessins ci-dessous :



Ces analyses des plans mettent en relief des espaces collectifs perçus comme des espaces vecteurs d'isolement et de solitude. En m'appuyant sur cela, j'ai pu aborder en entretien avec les participants des questions telles que les difficultés dans les relations sociales. Certains participants, après avoir constaté que l'on ne peut pas être ami avec tout le monde, ont poursuivi en disant que certains élèves n'ont à l'opposé que des relations négatives voire absentes avec les autres. A commencer par la solitude et l'isolement que certains expliquent par « la peur des fois des autres, d'être rejeté... » (D), un argument que No développe davantage puisque selon elle « elles ont peur d'aller voir les gens, elles pensent qu'elles vont se faire juger et tout. Elles sont un peu exclues, elles voudraient pas mais voilà... peut-être qu'au début ils ont essayé puis ils ont perdu confiance en eux et ils se sont éloignés des gens et voilà.. ». Dans ces deux cas, les élèves avancent le fait que les personnes prennent peur car elles vont se faire juger. Le jugement est un sujet qu'a décidé d'aborder J : « c'est la société fin c'est par rapport aux jugements qui sont portés fin maintenant on est dans une société où ya bcp de tords et faut être un peu être parfait. Ya des gens qui n'acceptent pas. » Cette dernière pense que la société d'aujourd'hui est construite sur des normes et des codes sociaux qui conduisent aux jugements envers ceux et celles qui ne correspondent pas aux attendus.

D'un autre côté, on a deux autres adolescentes qui associe le fait d'avoir peur des autres au phénomène de rejet et d'exclusion. C'est le cas d'A et de L : « c'est la peur qui fait qu'ils se referment sur eux, ils s'isolent alors qu'ils pourraient aller voir d'autres gens parce qu'ils ont peur du rejet » ; « à un moment donné dans sa vie il a peut-être été rejeté du coup il s'est refermé sur lui-même et maintenant il a peur ». Le choix du mot « rejet » n'implique plus la personne

elle-même dans sa situation d'isolement et de solitude mais aussi les autres individus qui n'adoptent visiblement pas un comportement positif à son égard.

Hormis la peur du jugement ou du rejet qui implique plusieurs individus dans la situation, certains élèves soulignent que cela peut provenir de la personnalité timide ou facilement impressionnable d'une personne. E déclare que « quand t'es timide fin quand t'es pas à l'aise tu vas pas vers les autres. » et No ajoute que la difficulté réside dans l'importance du groupe face à soi : « si y'a déjà des gros groupes de formé beh c'est compliqué d'aller vers eux et tout c'est difficile de communiquer, d'aller dans leur groupe ». Cette même élève apporte un autre élément d'explication lié à la personne en parlant « des humeurs parce que peut-être à un moment dans la vie on aura envie et d'autres on pourra pas on aura pas le courage ou comme ça ».

Après la peur du rejet, du jugement et le caractère de la personne, deux élèves ont abordé une autre idée selon laquelle le refus de se conformer aux opinions, aux pensées, aux valeurs d'un groupe rend difficile la création de liens. Comme le défend Na : « ya des choses qui peuvent plaire et d'autres qui peuvent pas plaire des actions euh des façons de penser... » mais aussi E lorsqu'elle dit « quand une personne cautionne pas ce que l'autre fait ou pense ». Ici, le fait de ne pas être d'accord avec les attitudes ou les agissements d'un groupe entérine l'isolement et la solitude pour la personne qui n'est pas acceptée. C'est ce que nous a expliqué Na lorsqu'il a dit : « si la personne dit des choses que ça plait pas aux autres ils peuvent lui dire de partir. » En somme si les principes de la personne ne correspondent pas à celles du groupe, elle est rejetée.

Pour conclure cette partie sur les relations sociales aux pairs problématiques, les élèves n'ont pas hésité à aborder les questions autour du harcèlement et de la victimisation. Tous sont d'accord sur la cruauté du phénomène et affirment qu'il ne faut pas le faire : « faut pas » (J) ; « c'est négatif » (A) ou encore « ça c'est pas top » (E). Trois des participants avancent le fait que le manque d'empathie et de bienveillance de certaines personnes envers d'autres serait la cause principale. J et Ch parlent tous deux de la compréhension des sentiments et des émotions, il « faut se mettre à la place des gens avant de faire des actes, faut penser à ce qu'ils peuvent ressentir » (J), « ce qu'il ressent si on lui fait quelque chose que nous on aimerait pas qu'on nous fasse » (Ch). Ajouté à cela, L pense que « les gens qui victimisent ils ont pas conscience des choses ils sont pas matures je dirais parce qu'ils comprennent pas qu'ils font souffrir quelqu'un. » Cette dernière souligne un manque de maturité et de prise de conscience

quand « ils pensent que c'est de la rigolade ». Ces phénomènes de victimisation ou de harcèlement sont associés par quelques-uns au fait de « parler mal, des choses comme ça » (E), de « dire ou faire des choses méchantes » (A). Pour E, « c'est pas comme du harcèlement mais presque, ça peut être une forme de rejet ». Enfin, je tenais à analyser le propos d'une des élèves qui a rétorqué que lorsqu'une personne dans un groupe victimise ou harcèle, c'est l'ensemble du groupe qui adhère à son comportement et qui la soutient : « quand y'a une personne qui a son groupe d'amis qui commence à exclure une personne puis après harceler beh les autres ils vont suivre et puis si la personne est seule en plus... »

Au-delà des informations apportées sur les relations sociales à l'adolescence, les plans analysés sous l'angle d'images opératives, sont porteurs de détails faisant le lien entre les espaces perçus et les usages qu'en ont les élèves. Jusqu'ici, le choix de représenter tel ou tel espace nous a montré quels types de relations se jouent mais la façon dont ils ont été dessinés apportera davantage d'informations sur les espaces qui orientent les pratiques sociales.

2.2 L'influence des espaces dans les interactions avec l'Autre

Pour l'analyse de cette deuxième thématique discutée en entretien, j'évoquerai trois points qui sont l'importance des espaces collectifs au sein de l'établissement, la perception d'espaces propices à l'isolement et enfin l'aménagement des espaces comme facteur de bien-être relationnel.

L'importance des espaces collectifs

Il est vrai que sur les plans des élèves, les espaces colorés en vert étaient plutôt nombreux traduisant une pluralité d'espaces collectifs, fédérateurs, qui rassemblent. Lors des entretiens ils ont pu expliciter la valeur accordée à ces espaces. L'endroit principal qui est ressorti à chaque fois reste bien évidemment le foyer des élèves car selon l'une d'entre elles « c'est là où c'est le mieux » (No). Il y en a deux dans l'établissement : un accessible aux secondes et aux premières et un autre pour les terminales.

On observe sur les plans ci-dessous que tous les élèves ont choisi de représenter le foyer comme si c'était l'espace le plus représentatif de la vie en collectivité. De plus, cet espace est toujours dessiné au centre du plan, ce qui marque son importance au sein de l'établissement.



Figure 9: Plan de J

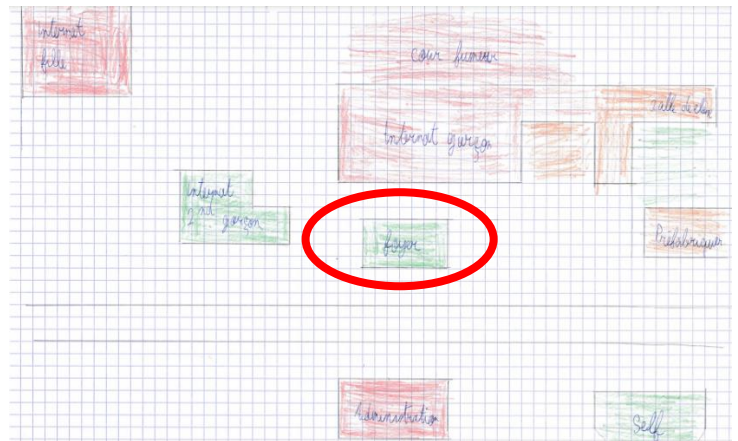


Figure 10 : Plan de D

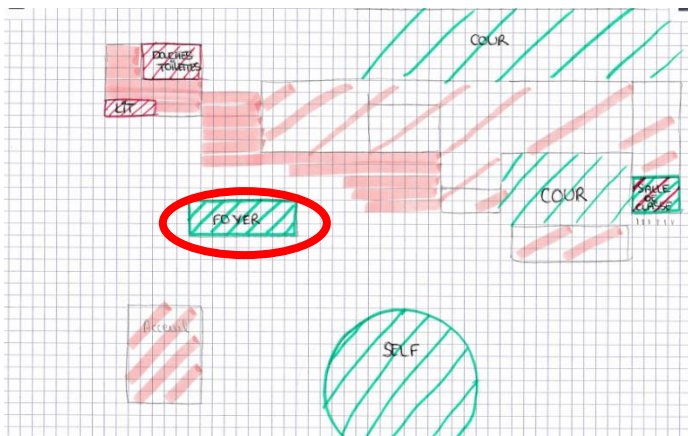


Figure 11 : Plan d'E



Figure 12: Plan d'A

Une grande majorité a donc dessiné ce foyer comme espace où l'on se retrouve en groupe : « Euh le foyer c'est là où c'est le mieux pour se retrouver en groupe, y'a tous les groupes de gens et tout beh du coup on se retrouve tous au foyer » (No), un argument que son camarade d'entretien acquiesce : moi j'ai mis le foyer pour les mêmes raisons » (D). Deux des participantes ont rajouté le terme « aimer » qui montre bien l'importance de ce lieu pour eux : « le foyer c'est l'endroit où on aime bien tous se retrouver » (L) ; « les espaces communs donc le foyer parce que souvent on aime se retrouver » (A). Une autre élève apporte une précision en disant que c'est un espace très fréquenté dans lequel « on est souvent avec des gens qui nous accompagnent » (E). Pour J, le foyer rime avec les bons moments entre amis : « les zones conviviales où on passe de bons moments donc par ex le foyer ». Ce qui semble être similaire

pour Ch : « nous on reste dans le foyer surtout » ; « on joue au baby-foot soit on reste entre nous pour parler ».

Mise à part le foyer, le self est également perçu par chacun des élèves interrogés comme un espace de décompression avec ses amis que ce soit le matin, à la pause méridienne ou au dîner. Il est intéressant de voir ci-dessous comment quelques élèves ont dessiné cet espace qu'ils perçoivent visiblement tous comme un lieu de retrouvailles durant la pause du déjeuner.

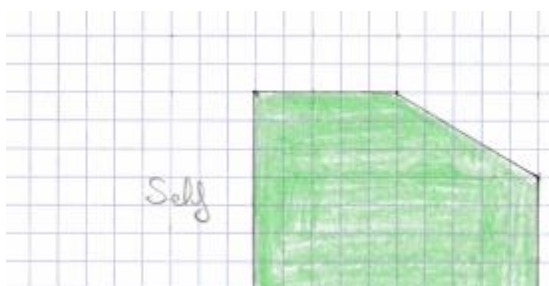


Figure 13: Plan de Ch

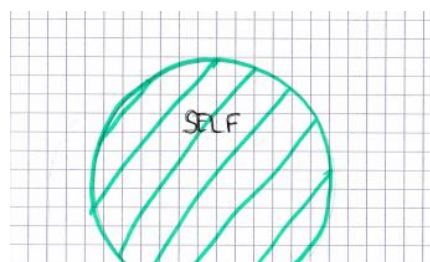


Figure 14: Plan d'E



Figure 15: Plan de L

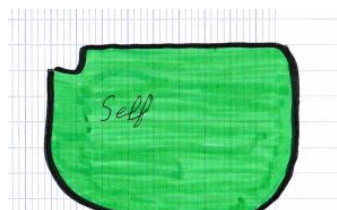


Figure 16 : Plan de N

En effet, si certains l'ont dessiné en forme de cercle ou demi-cercle, d'autres ont préféré le rectangle ou des formes plus structurés. Ces formes sont chargées de sens car même si les élèves les ont dessinées de manière inconsciente, le rond symbolise l'unité et l'alliance, alors que le rectangle renvoie à la stabilité et l'ordre. On imagine donc à travers ces représentations les usages que pourraient en avoir les élèves. L'une des filles évoque l'entrée du self comme un point de regroupement important dans leur journée en disant : « comme on attend devant et tout on se retrouve aussi » (No). C'est également la vision de Ch : « le self on s'y retrouve tous ». Pour A et E, c'est le fait de « manger ensemble » et « tous ensemble » qui semble être important. Le fait d'aller manger au réfectoire est visiblement ressenti comme un moyen de s'échapper du travail scolaire pendant un petit moment car « on parle et on rigole on décompresse tout ça » (J).

Un autre lieu collectif qui a été énormément discuté est l'internat puisqu'une grande partie de leur vie sociale et affective s'y déroule. Les élèves partagent des moments de leur vie

quotidienne puisqu'ils sont plusieurs dans une même chambre. La majorité des participants ont mis l'internat en vert sauf deux élèves qui m'ont dit s'être mélangés dans le code couleur. Pour autant, tous ont choisi de dessiner cet espace en forme de carré dont voici quelques exemples ci-dessous. L'internat, qui est d'ordinaire un espace où il fait bon vivre, est peut-être moins bien perçu avec toutes les contraintes imposées par la crise sanitaire.



Figure 17 : Plan de No



Figure 18: Plan d'A

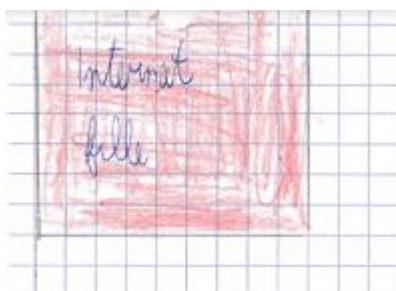


Figure 19: Plan de D

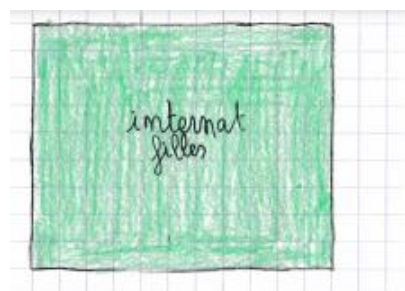


Figure 20: Plan de J

Malgré la situation actuelle, les élèves disent en entretien percevoir l'internat comme un lieu incontournable du vivre-ensemble : « on est tous entre nous » (Ch) ; « l'internat parce que on est toujours en nombre » (Na). La majorité d'entre eux vit les temps d'internat comme des temps de détente qui permettent de retrouver tous ses amis : « on passe de bons moments » (J) ; « après l'internat des filles c'est le moment où on aime bien se retrouver entre filles » (L).

Et pour finir avec un dernier espace propice à la vie en collectivité, il s'agit du bâtiment avec les salles de classe des secondes. Cette zone est notamment investie par les élèves lors des études ou des interours ce qui alimente le lien entre eux. D évoque l'espace « devant les salles de cours parce que c'est quand on sort on se croise souvent » de la même manière que No qui dit que « là où on se retrouve en groupe c'est dans et devant les classes parce que beh y'a toutes les classes et tout le monde peut se retrouver ». A savoir que dans cet établissement, les élèves en classe de seconde lorsqu'ils sont en étude ont le choix de rester dans leur salle de classe ou

de sortir dehors. Ces moments sont particulièrement propices à la formation de « groupes parce qu'on est nombreux » (Na).

Des espaces propices à l'isolement

En parallèle des espaces vecteurs de relations avec autrui, les élèves qu'ils fréquentent seuls. En effet, certains lieux dans l'établissement favorisent davantage l'isolement qu'il soit voulu ou contraint dans le cas du rejet et de l'exclusion. Certains élèves ciblent précisément des lieux comme l'infirmerie et le bâtiment administratif car selon eux ce ne sont pas des espaces propices aux relations sociales. A commencer par l'infirmerie, un endroit que les adolescents fréquentent seuls lorsqu'ils sont malades. Et selon No « même si on est accompagnés c'est pas pour rejoindre des amis ». Les deux plans ci-dessous montrent que les élèves ont inclus l'infirmerie dans un espace totalement « rouge » peu accueillant entre la cour d'honneur et les salles de classe.

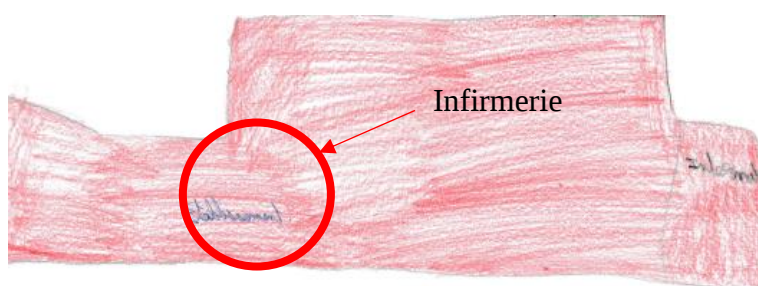


Figure 21: Plan de No

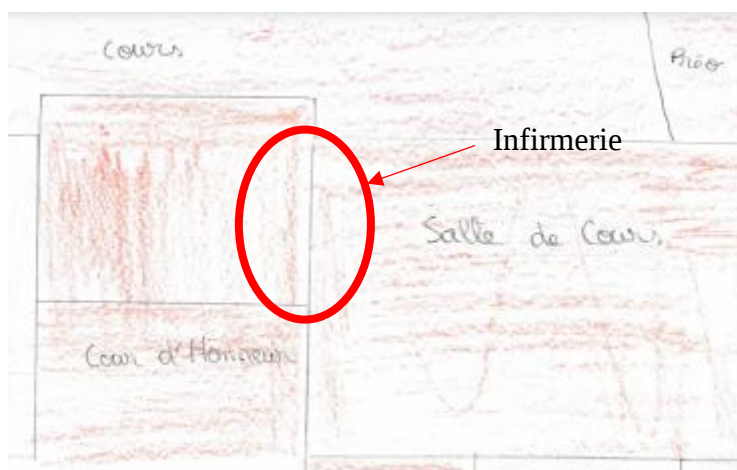


Figure 22: Plan d'A

De la même manière que l'infirmerie, les participants parlent des bureaux des CPE et plus largement de l'administration comme un endroit fréquenté seul plutôt qu'en groupe puisque « c'est que quand on a des papiers ou des choses à rendre donc j'y vais seul » (D) ou « si on est

là-bas souvent on est seul c'est qu'on a des problèmes » (Na). Il faut remarquer tout de même que ce sont uniquement deux garçons qui se sont exprimés au sujet de la solitude vécue dans cet espace. Par ailleurs, un autre lieu implique une forme ressentie de solitude et d'isolement : il s'agit de la salle de permanence « parce que c'est une salle où on est quand même isolés par exemple pour les contrôles tout ça on est tous seuls » (J). Il faut noter tout de même que ces quelques espaces évoqués par les élèves sont chacun associé à des pratiques et des usages anxiogènes qui ne sont pas recherchés mais plutôt dictés par le système scolaire. Les élèves voient une coloration négative dans l'isolement puisqu'ils associent l'infirmerie à la maladie et au mal-être, les CPE aux problèmes et enfin la salle de permanence aux examens.

A côté de ces trois espaces, deux autres sont beaucoup plus nuancés par une élève en particulier qui imagine la salle de classe comme une zone à la fois verte « parce qu'on est en relation avec des amis » mais aussi rouge « mais aussi on veut être un peu tout seul pour travailler on a besoin de calme » (E). Sur le même modèle, E ajoute que l'internat est un espace collectif mais c'est aussi « l'espace où on est tout seul avec le lit et moi je veux pas que y'ait des gens qui viennent sur mon espace et mon bureau aussi et les douches et les toilettes. » On peut voir la nuance sur son dessin ci-dessous avec la salle de classe qu'elle a hachuré de deux couleurs différentes et concernant l'internat elle a détaillé certains espaces rouges au sein même de l'internat.

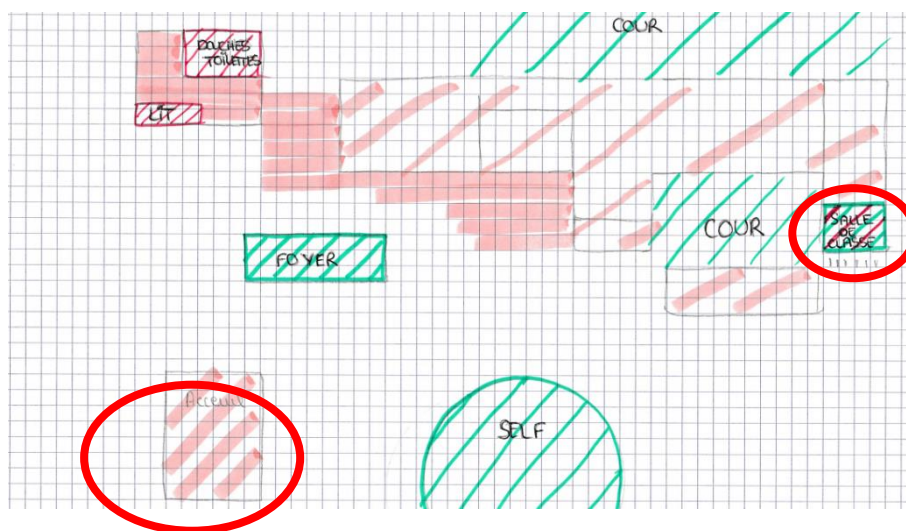
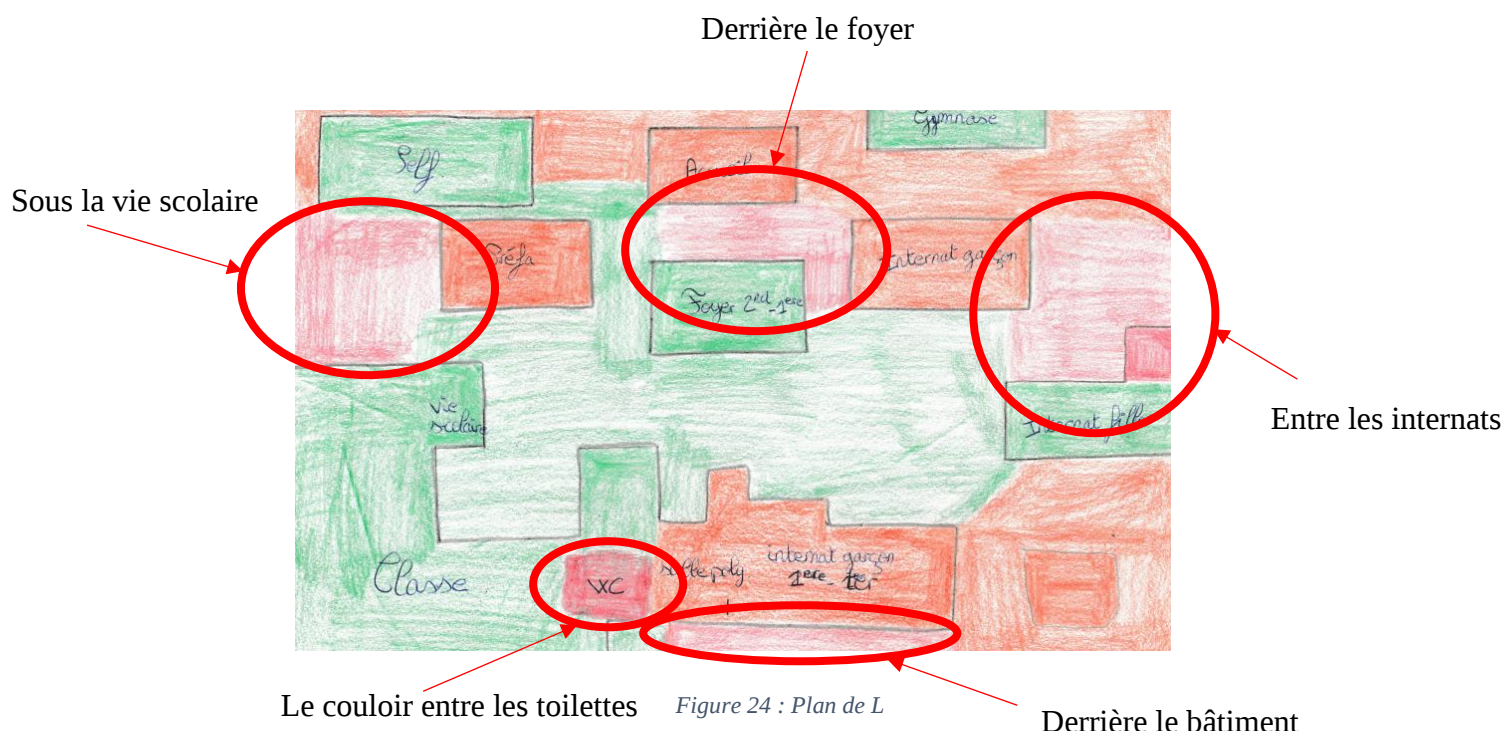


Figure 23: Plan d'E

Pour terminer avec les espaces propices à l'isolement et à la solitude, je vais aborder les différentes zones de la cour dont les élèves ont discuté. A savoir que les endroits pointés par les adolescents sont exclusivement des endroits peu fréquentés et à l'abri des regards : « y'a pas grand monde » (L et A) ; « c'est sombre un peu » (A) « dans des coins » (Na) ; « y'a moins de

monde et c'est plus calme, y'a moins de passage aussi » (E) ; « y'a pratiquement personne on peut être un peu tranquille » (L). On constate très clairement sur le dessin ci-dessous la représentation d'espaces restreints qui illustrent des recoins comme par exemple « entre les toilettes des garçons et des filles y'a un couloir » (L), « derrière le bâtiment là-bas » (Na) ou « derrière le foyer » et même dans « l'espace en dessous de la vie scolaire » (L).



L'aménagement des espaces comme facteur de bien-être relationnel

En dernier point, je souhaitais aborder l'aménagement des espaces comme facteur d'influence majeure sur les interactions sociales. Les participants reconnaissent que le fait de réfléchir à la qualité des espaces de vie communs est en faveur de leur bien-être relationnel : « ça peut que nous avantager » (No) « ça joue » (J) ; « ça peut créer du lien » (Ch) ; « ça facilite » (L). Qu'il s'agisse de l'installation d'équipements ludiques et récréatifs ou de mobilier intérieur et extérieur, cela permet de favoriser le vivre-ensemble car on se « retrouve » (No), on se « mixe » ou on se « regroupe » (J), on se « rassemble » (E) et on se « rapproche » (L). Cet ensemble de verbes employés tout naturellement par les élèves impliquent un ensemble de personnes et traduisent largement l'influence de l'espace sur les relations sociales de nos apprenants. Cependant, une élève nuance l'importance de l'aménagement des espaces selon les besoins de chacun : « y'en a qui auront besoin d'une activité pour faire copain-copain et d'autres ça se fera naturellement avec le dialogue » (J).

Au niveau des équipements cités par les participants, beaucoup concernent le foyer des élèves puisqu'ils parlent des « baby-foot » (L, A, E) « mais aussi des coins où on peut s'asseoir pour jouer » (D) car nous savons que les élèves amènent des jeux de carte ou de société. E, A et L soulignent également la présence de la musique qui apporte de l'ambiance et de la convivialité.

A côté de ces aménagements purement récréatifs, le mobilier rentre en ligne de compte. Les élèves mentionnent notamment la forme, la flexibilité et l'agencement du mobilier installé soit à l'intérieur comme dans le foyer, les classes ou l'internat soit à l'extérieur dans la cour. Ils évoquent la nécessité « des chaises, des bancs » (No) mais aussi des tables qui permettent de « créer du lien comme on est les uns à côté des autres » (Ch). De plus, la forme ronde du mobilier semble fondamentale selon eux puisqu'« on se retrouve tous en rond ça facilite la discussion » (L) ajouté au fait qu'« on est plus proches des personnes parce que si c'était rectangulaire la personne elle est plus loin et plus espacée » (A). Pour finir, la modularité et la flexibilité du mobilier semble être un élément déterminant sur les interactions et les échanges entre les apprenants : « beh des fois on a tendance à décaler une table pour que y'en ait deux l'une contre l'autre, à changer la disposition des chaises euh » (L) ou « pour se mettre face à face comme ça facilite pour parler » (A).

3 Discussion

Après cette analyse des données recueillies, cette partie est consacrée à la discussion et la confrontation des résultats avec les notions théoriques mobilisées en première partie de mémoire. Pour rappel, j'ai axé ma recherche autour de deux questions fondamentales : la première interroge la place du développement psycho-social à l'adolescence et plus particulièrement les relations aux pairs ; avant de chercher à comprendre avec la deuxième l'influence des espaces de vie scolaire sur les interactions sociales. Ainsi, l'objectif général était de faire le lien entre l'espace et l'univers social de nos adolescents.

3.1 Les relations entre pairs : un besoin parfois difficile à combler

Cette première recherche autour des relations entre pairs des adolescents était un passage incontournable pour comprendre leur rapport aux espaces et notamment aux espaces collectifs d'un établissement scolaire. Nous avons vu dans un premier temps que les relations sociales aux pairs et aux amis constituent un besoin fondamental pour les adolescents (Coslin, 2003). Un élément que les analyses des résultats confortent puisque les interrogés y accordent tous sans exception une grande importance, ils en ont vraiment besoin au quotidien que ça soit au lycée ou à la maison. Puis, comme une évidence, nous nous sommes intéressés aux différentes fonctions que peuvent assurer les groupes de pairs, la première étant celle de soutien social (Beauregard & Dumont, 1996). Les comportements concrets d'aide et d'assistance, la qualité du réseau social et la perception d'une certaine offre de disponibilité autour de soi apporte à l'adolescent un environnement sécurisant et protecteur. De plus, le soutien social est un facteur clé du bien-être personnel (Claes, 2003). Une deuxième fonction que nous avons étudiée était celle liée à la construction de compétences psychosociales qui renvoient à des habiletés permettant de bien savoir se comporter à l'Autre (Peyre, 2000). Enfin, un dernier rôle joué par les groupes de pairs a trait à la construction de soi autour des autres. En effet, les pairs font office de miroir entre eux, ils apprennent ainsi à mieux se connaître soi-même afin de se construire une identité personnelle (Sand, 1997). Il est intéressant de remarquer que toutes ces fonctions sont ressorties dans les données recueillies. Bien évidemment, la première et la plus citée reste le soutien affectif, émotionnel et social à une période adolescente qui n'est pas toujours facile à vivre. Mais certains n'ont pas hésité, non sans prononcer le terme de « compétence psychosociale », à parler d'empathie et de savoir vivre avec les autres comme conséquence directe des relations sociales. Sans oublier la découverte de soi grâce aux amis qui a été évoqué à plusieurs reprises. Au-delà de savoir qui ils sont, la confrontation des points de vue de chacun influence leurs valeurs identitaires.

Dans un second temps nous avons interrogé les motifs et les mécanismes d'affiliation sociale. Nous avons montré que la proximité physique mais surtout psychologique entendue comme « [les] ressemblances et [les] différences concernant une ou plusieurs caractéristiques » rentre en jeu dans la création des liens avec les pairs (Epstein, 1988). Les élèves viennent confirmer cette théorie puisqu'ils expliquent la formation de l'amitié par leurs points communs liés au milieu d'origine, à leur passion et hobbies, ou encore à leur vision de la vie. Pour eux, c'est tout naturellement que les ressemblances à plusieurs niveaux permettent le rapprochement.

A côté de ça nous avons également pu souligner les formes d'influence sociale dans les groupes d'amis. Deutsch et Gerard (1955) démontrent que l'affiliation à un groupe et ses idéaux provient soit de la volonté des jeunes de ne pas être rejeté soit du doute personnel qui conduit à adhérer aux idées des autres plutôt qu'aux siennes. Kelman (1958) apporte des compléments en parlant de trois modes de conformisation aux autres : la complaisance, l'identification et l'intériorisation qui traduisent une adhésion aux valeurs du groupe de plus en plus forte et réelle. La complaisance qui correspond à la première forme d'affiliation de Deutsch et Gerard est la dynamique que les élèves discutent le plus car selon eux la peur d'être rejeté est extrêmement présente. De cette manière, ils s'intègrent à des groupes de personnes avec qui ils ne partagent pas forcément les mêmes valeurs mais uniquement pour ne pas se retrouver seul, ce qui paraît très négatif pour eux. Par contre, l'intériorisation ne va pas dans le sens des élèves qui disent qu'on ne peut pas être amis avec tout le monde en sachant qu'on pense tous différemment.

Et, dans un troisième temps, ce sont les relations aux pairs problématiques qui ont été questionnées. Nous avons pu voir que la solitude peut provenir de comportements d'inhibition qui conduisent à se retrouver seul et sans amis (Lutte, 1988). De plus, la solitude est un sentiment subjectif qui varie selon ses expériences et son vécu personnel. Un argument que les participants ont tous avancé car en effet la solitude est due en partie selon eux au caractère et à la personnalité d'un individu qui a du mal à rentrer en contact avec les autres et qui par conséquent se renferme. Puis, les élèves font référence à la solitude comme sentiment puisqu'ils pensent qu'on peut aussi choisir d'être seul à un moment donné dans la vie par besoin. Par ailleurs, nous avons analysé le rejet comme le sentiment pour un individu d'être exclu de toute relation sociale (MacDonald & Leary, 2005). Ici, la source du problème étant le manque ou la faiblesse des habilités sociales qui conduisent le jeune à ne pas bien décoder « les règles de l'amitié » et provoquent le rejet de la part des autres individus qui ne perçoivent pas d'un bon œil son comportement. Les points de vue des élèves vont en ce sens. Effectivement, ils expliquent le rejet de certains pairs qui sont différents et ne fonctionnent pas comme tout le monde. Selon eux, la société dicte des normes et si tu en sors, tu es mal vu et critiqué. Pour terminer, une dernière forme de relation problématique a été abordée : l'intimidation. Selon Olweus (1999), elle est une composante du phénomène de victimation et se traduit par des comportements abusifs et négatifs envers autrui qui se répètent et durent dans le temps. A l'abord de ce sujet, les élèves ont immédiatement parlé du harcèlement comme un phénomène récurrent mais inacceptable. Selon Boulton et Smith (1992), l'isolement et la solitude constituent des cibles pour les auteurs. Les élèves le reconnaissent mais rétorquent que ce n'est

pas normal de s'acharner sur quelqu'un sous prétexte qu'il est seul, qu'il est différent ou que l'on ne s'entend pas avec.

3.2 Des relations interpersonnelles façonnées par l'espace

Autour de cette deuxième question de recherche, nous avons cherché à établir un lien entre les espaces de vie dans un établissement scolaire et les relations sociales entre pairs. Pour ce faire, nous avons interrogé l'espace scolaire comme un lieu de vie à part entière à travers les notions de « l'habiter », de sociabilité et de cohabitation. Aujourd'hui nous pouvons habiter les espaces d'une multitude de façons en fonction de notre vécu et de notre expérience et non plus selon la matérialité (Grataloup, 2007). En pratique, les élèves habitent vraisemblablement les différents lieux de l'école de diverses manières puisque par exemple certains disent utiliser le foyer pour jouer à des jeux alors que d'autres vont s'installer sur des canapés et discuter. Visiblement ce n'est donc pas un lieu qui dicte un usage mais plutôt des usages qui découlent des individus eux-mêmes. Mais habiter l'école c'est d'abord habiter un espace de sociabilité où les pratiques d'ordre sociale prennent de plus en plus de place. D'autant plus que le versant relationnel de l'adolescence donne une place privilégiée à « être ensemble » dans les espaces scolaires (Galland, 2011). Cet aspect a été mis en évidence par tous les participants qui trouvent que le lycée en général est un lieu qui rassemble. Dans tous les espaces collectifs évoqués par les élèves soient le foyer, l'internat ou encore la cour, la place importante des relations entretenues avec les autres est mise en avant. Ils ont énormément employé les termes « se regrouper », « se rassembler » ou « se retrouver », preuve que la sociabilité est bien présente dans les différents espaces de l'établissement. Et puis, être ensemble veut dire cohabiter dans un espace de vie c'est-à-dire « coproduire et négocier des temps et des usages dans lesquels nous pouvons affirmer notre identité, sa pratique et sa représentation » (Leroux, 2008). Là encore, les participants ont insisté sur la co-production de pratiques et d'usages dans les espaces communs de vie grâce à la mise à disposition de biens collectifs comme les baby-foot, le mobilier de détente, les billards ou encore les enceintes pour mettre de la musique. Chacun y trouve son compte mais il faut parfois se mettre d'accord sur l'utilisation des biens.

Nous avons analysé l'établissement scolaire comme un lieu composé de multiples espaces associés à des usages et des pratiques bien différents (Sgard & Hoyaux, 2006). Avec la prise en compte progressive des besoins socio-affectifs de l'élève, les espaces scolaires évoluent

en ce sens en proposant des espaces d'intimité, des espaces de socialisation ou encore des espaces de transition qui permettent de répondre à un maximum de besoins (Joing, 2018). Lorsque j'ai proposé aux élèves de réaliser un plan de l'établissement en distinguant ces espaces sus-cités, c'est tout naturellement qu'ils ont dessinés des zones en fonction de leur vécu, de leurs pratiques et expériences. Les espaces de socialisation mis en évidence sont le foyer des élèves, le self, l'internat, la cour de récréation ; les espaces de transition dessinés sont les couloirs, les escaliers à l'entrée du lycée et les halls de l'internat ou du bâtiment des salles de classe. Nous avons pu montrer précédemment que les espaces de circulation et principalement les halls sont vecteurs de bien-être pour les élèves. Les participants l'ont affirmé en disant qu'ils se retrouvent et se croisent avec les autres classes devant les salles mais aussi dans le hall. Enfin, l'infirmerie, certains espaces de la cour, les sanitaires et l'espace nuit dans leur chambre d'internat ont été associés à des espaces d'intimité. Ainsi, nous voyons bien que les élèves ont une certaine vision des pratiques sociales en fonction de la nature des espaces.

En outre, l'apprentissage ne concerne plus uniquement les savoirs théoriques fondamentaux mais intègre aussi les savoirs citoyens et sociaux. Par conséquent, les lieux d'apprentissage évoluent et appellent à une défonctionnalisation des espaces vers plus de modularité et de flexibilité. Dorénavant, apprendre à « être ensemble » et « faire ensemble » fait partie de ce que l'on apprend de plus en plus en milieu scolaire. De cette manière, les équipements et les aménagements s'adaptent à de nouvelles exigences. Les participants ont fait remarquer qu'ils sont souvent en classe en train de déplacer le mobilier pour faciliter la discussion et les échanges. Dans d'autres espaces comme le foyer ou l'internat, ils disent apprendre à vivre en communauté et ce n'est pas chose facile quand ils sont tous différents et qu'ils ne sont pas toujours d'accord sur tout. Si les espaces s'adaptent à de nouveaux apprentissages d'ordre social, ils sont également liés au bien-être de nos apprenants (CNESCO, 2017). En effet, nous avons pu étudier les différentes variables liées à l'environnement physique qui impacte la qualité de la vie scolaire : le confort, la satisfaction des besoins cognitifs et l'esthétique. Certains participants évoquent l'importance de la température et du bruit. En hiver, les élèves aiment bien venir au foyer parce qu'il y fait chaud. D'autres parlent du bruit dans les salles de classe quand la disposition du mobilier fait que les élèves sont trop proches les uns des autres. Nous pouvons comprendre que l'environnement physique impacte la qualité de la vie et le bien-être des adolescents. Bien que les espaces multiplient largement les relations sociales, beaucoup reconnaissent que la qualité et la nature des aménagements apportés favorisent le contact avec autrui et le bien-être relationnel.

4 Les limites et les intérêts de l'étude

4.1 Quelques limites au travail de recherche

Pour éclairer mes questions de recherche, j'ai investigué plusieurs champs théoriques liés aux relations sociales à l'adolescence et aux espaces de vie scolaire. Ce travail m'a conduite à interroger de nombreux concepts théoriques dans des domaines divers et variés tels que la psychologie, la géographie, la sociologie ou encore la philosophie. Si bien que je me suis retrouvée à un moment donné avec un cadre théorique foisonnant, perdant ainsi de vue les éléments qui me permettraient réellement de nourrir ma réflexion. A l'origine, trois grandes parties constituaient la théorie : l'impact de l'adolescence sur le développement social, les spécificités des relations entre pairs et les espaces de vie scolaire. Finalement, j'ai supprimé la première partie qui, bien qu'elle apporte de la progressivité dans ma démarche de recherche, ne m'aurait pas permis d'apporter des réponses concrètes. De plus, cette partie était assez conséquente et aurait nécessité un travail supplémentaire pour le recueil de données, du temps que je n'avais pas forcément aux vues de mon alternance et des échéances. J'aurais également voulu aborder la question du climat scolaire en lien avec les espaces. Il a pourtant fallu que je me recentre sur certains points et par conséquent je suis consciente que je n'ai balayé que certains versants du sujet. Malgré cela, je suis satisfaite d'avoir pu engager et formaliser une réflexion autour d'un sujet peu étudié par la recherche mais qui me tenait personnellement à cœur.

Par ailleurs, il a été difficile pour les élèves de distinguer la CPE de la chercheuse notamment pendant les entretiens. Certains prenaient des pincettes pour livrer leur ressenti personnel, comme s'ils avaient peur de donner de mauvaises réponses ou d'être jugé. Point sur lequel j'avais pourtant insisté lors de l'introduction à l'entretien afin de les rassurer et de les mettre à l'aise. A l'inverse, j'ai eu l'impression que d'autres étaient vrais et spontanés dans leurs dires. Ainsi, il aurait été intéressant de mener une observation directe sur le terrain mais de manière dissimulée afin d'apporter de l'objectivité à l'analyse et surtout d'éviter certains biais. Une action que j'aurais pu faire en parallèle lorsque je me déplace dans la cour, dans les internats ou dans les foyers des élèves pour de multiples raisons. Dans la même perspective, j'aurais pu également réaliser un entretien avec un des assistants d'éducation à plein temps qui

occupe souvent le poste de surveillance extérieure. Cette personne aurait pu apporter un regard extérieur pertinent sur l'occupation des espaces de vie et les relations sociales.

Enfin, le choix de l'échantillon pour le travail expérimental conduit à quelques limites. J'avais décidé de faire travailler deux classes de seconde sur les représentations visuelles soit une soixantaine d'élèves au total. Mais une fois les travaux récupérés et le premier tri des plans, je me suis retrouvée avec une grande quantité de plans pour chaque groupe. J'avais rassemblé les plans semblables en termes de code couleur en plusieurs catégories. Mais j'ai dû faire des choix et trier une seconde fois mes plans afin de ne garder que ceux qui me paraissaient les plus pertinents au regard de mes critères. Pour ce faire, j'ai conservé deux plans dans chaque catégorie, qui, au-delà de la couleur mettaient en évidence des éléments d'Ochanine intéressants à analyser (absence, sélectivité et déformation). De plus, il m'était impossible de réaliser des entretiens en focus group avec une dizaine de personnes à chaque fois, cela aurait été beaucoup trop chronophage. Au final, sur une soixantaine de plans réalisés, seulement huit ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Le spectre des visions des élèves n'est pas entièrement représenté car le nombre de plans analysés reste tout de même limité. En effet, pouvoir analyser un plus grand nombre de dessins aurait peut-être permis de conforter ou de nuancer les points de vue. De plus, lorsque j'ai sélectionné une première fois les plans, je n'ai pas prêté attention au sexe de l'élève. Un détail que je regrette car les deux seuls garçons participants ont apporté un regard particulier et différent de ceux des filles, même s'ils se montraient pour le moins très timides.

Malgré les limites mises en évidence, ce travail de recherche a souligné l'importance d'éléments qui pourront être réinvestis dans ma pratique professionnelle future en tant que Conseillère Principale d'Education.

4.2 Les pistes professionnelles

Tout au long de cette étude, nous avons pu montrer la corrélation forte entre les relations sociales entre pairs et les espaces de vie scolaire. Les élèves ont fait partager leurs représentations des espaces grâce à la réalisation de visuels et plus précisément de plans de l'établissement. Grâce à ce support d'expression, la majorité d'entre eux insiste sur le besoin d'avoir des espaces de vie collectifs car les relations aux autres et à leurs amis sont plus importantes que jamais. Ils reconnaissent également que l'aménagement et l'équipement des

espaces facilitent grandement le contact entre eux. Partir de cette méthode visuelle afin que chacun exprime en quoi l'image fait sens au regard de son point de vue, pourrait être à la base d'un projet d'aménagement des espaces avec les élèves. Tel est le cas dans mon établissement actuel où nous avons débuté les séances du projet par la compréhension de leurs représentations des espaces, de leurs besoins et de leurs idées à travers un dessin. De cette manière les élèves sont rendus acteurs et pleinement impliqués dans la démarche qui stimule l'analyse, la réflexion et la créativité, et contribue au développement de l'adolescent en tant que future citoyen.

Au-delà du projet d'aménagement, les plans réalisés lors de cette expérience pourraient impulser une véritable réflexion sur les espaces scolaires et montrer l'intérêt pour l'établissement et ses acteurs d'y intégrer davantage les jeunes. Les usages et les appropriations des lieux sont tellement multiples que les élèves nous ont dit en entretien être les plus à mêmes de donner leur avis et de s'exprimer au sujet de leurs habitudes mais également de leurs besoins. Leur participation dans la définition des espaces permet une plus forte appropriation des lieux pour accroître le sentiment d'appartenance à l'établissement, un élément essentiel pour entretenir la motivation et le bien-être. Et, à l'échelle de l'établissement, cette démarche collégiale vise à apaiser le climat scolaire par la mise en configuration d'espaces collectifs qui prennent aussi en compte les individualités. A travers l'espace, il s'agit de permettre à chacun de trouver sa place afin de développer une vision positive de la vie à l'école et d'alimenter un climat scolaire serein et apaisé.

Puis, à titre personnel, les dessins complétés par les entretiens questionnent mes propres représentations que j'avais de celles des élèves vis-à-vis des espaces qu'ils habitent. Premièrement, j'ai été surprise de voir sur les dessins la faible représentation du CDI (Centre de Documentation et d'Information) que je croyais être un lieu incontournable pour les élèves. Très peu d'entre eux l'ont fait apparaître ce qui laisse penser qu'ils ne se sentent pas pleinement bien dans cet espace qui ne serait peut-être pas assez propice au collectif. Deuxièmement, certains espaces ont été représentés à la fois en vert et en rouge pour montrer cette double perception d'un lieu qui permet à la fois l'épanouissement collectif et le bien-être individuel. Cela a été le cas notamment de l'internat, de la cour mais aussi de la salle de classe en dehors des heures de travail. Beaucoup plus d'élèves que je ne le pensais ont insisté en entretien sur le fait que le bien-être ce n'est pas qu'être avec les pairs mais c'est aussi parfois se retrouver seul, s'isoler pour évoluer et avancer positivement. Enfin, je n'imaginais pas que la cour était aussi investie et aussi riche d'interactions. Les espaces « cour » sont vastes et dispersés entre les bâtiments ce qui donne finalement lieu à une pluralité de façons de l'habiter et de l'habiter

ensemble. D'après les élèves, tout un tas de facteurs tels que la taille, le vis-à-vis avec les autres, la lumière ou encore la configuration orientent les dynamiques sociales et participent chacun à leur niveau au bien-être individuel ou collectif.

Le recueil de données a su me montrer à quel point tous nos apprenants sont différents et bien que l'amitié soit une valeur forte pour la plupart, il convient de penser à la diversité des besoins socio-affectifs exprimés. Certains ont besoin d'espaces équipés de biens communs pour tisser des liens alors que d'autres se contentent d'espaces libres de tout usage pour construire une vie sociale. De plus, les espaces de vie commune sont essentiels mais certains disent avoir besoin aussi de lieux plus calmes et moins fréquentés pour s'isoler et se retrouver soi-même. Ainsi, si j'ai l'opportunité un jour de collaborer à un projet autour des espaces scolaires, je tiendrai à préciser l'importance de tous les espaces respectant à la fois le collectif et l'individuel.

Nous le savons, l'école d'aujourd'hui n'est plus seulement le lieu d'apprentissage des savoirs théoriques et disciplinaires mais également l'école de la vie entendue comme un temps propédeutique à la vie en société. Les méthodes d'apprentissages évoluent et les espaces avec. J'ai pu véritablement me rendre compte à travers cette étude que les élèves ont une conscience certaine des apprentissages sociaux et citoyens tels que savoir vivre-ensemble ou faire-ensemble. Tous les temps et les espaces sont propices à ces acquisitions. Dans la salle de classe, le foyer, l'internat et la cour, ils créent à leur convenance des pratiques avec l'espace. Tout devient flexible, modulable et adaptable. A mon sens, il serait intéressant de proposer des espaces « libres » qui pourraient accueillir une multitude de pratiques et d'expériences. Cette salle pourrait par exemple permettre de faire du sport, de travailler seul ou en groupe ou bien de faire des activités ludiques comme du théâtre ou des jeux.

CONCLUSION

Les relations entre pairs sont essentielles pour nos jeunes et constituent une des dimensions les plus importantes dans leur développement. En parallèle, l'espace physique qui nous entoure est un facteur de bien-être incontestable. Le lycée est aujourd'hui perçu par les internes autant comme un lieu de vie que de travail. A ce titre, nous souhaitons nous interroger sur l'influence des espaces de vie scolaire sur les relations sociales, et plus particulièrement celles entre pairs.

Pour cela, nous nous sommes posés deux questions. La première concernait la place du développement social à l'adolescence tandis que la deuxième interrogeait les espaces de vie scolaire dans les dynamiques sociales. Nous avons pu voir que les adolescents qui ont par essence un besoin de sociabilité, mettent en œuvre des pratiques spatiales d'ordre social. L'importance de « l'être ensemble » à cet âge-là semble être plus fort que tout. Ces relations sociales permanentes guident et orientent l'occupation des différents espaces de l'établissement. De ce fait, les élèves ont des représentations bien définies des espaces scolaires : il y a les espaces de « socialisation » (Joing, 2018) qu'ils fréquentent en groupe avec leurs pairs mais également les espaces « d'intimité » propices à l'isolement. Et, selon les besoins socio-affectifs de chacun, ils habitent et s'approprient à leur manière les différents coins de l'établissement. Habiter ou plutôt co-habiter avec les espaces, signifie finalement créer des pratiques et des usages que les élèves ne cessent de réinventer en fonction des aménagements et des équipements proposés. Au-delà du confort et de l'esthétique, c'est la satisfaction des besoins socio-cognitifs qui est en jeu. Il s'agit de jouer sur la configuration de l'espace, le mobilier à disposition ou encore le matériel pour permettre à chacun de trouver sa place. L'environnement physique peut autant inciter à l'échange, l'altérité, la collaboration et la co-construction que le calme, la tranquillité, la solitude et le besoin de se retrouver soi-même.

A partir de l'analyse des quatre entretiens semi-directifs réalisés avec des binômes d'élèves, et avec comme support leurs représentations visuelles, nous avons pu faire émerger différents résultats. Ils nous montrent dans un premier temps que les adolescents accordent une place privilégiée aux relations sociales dans la vie quotidienne et encore plus à l'école. Des relations qui sont indispensables selon eux pour grandir et réussir. Nous avons constaté que les liens d'amitié et les groupes de pairs se forment aux moyens de différentes formes de conformisme : le premier renvoie aux points communs en termes de personnalité ou de valeurs

personnelles alors que le deuxième concerne l'affiliation aux autres par défaut pour ne pas être exclu. Parce que les relations sociales ne sont pas toujours faciles à créer et à maintenir, certains éprouvent des difficultés dans les relations aux pairs comme en témoignent les situations de solitude, de rejet ou de victimisation.

Puis, dans un deuxième temps, ces résultats rendent compte des liens unissant les espaces de vie scolaire et les relations sociales. Nous avons pleinement constaté l'importance donnée aux espaces collectifs dans l'établissement scolaire tels que foyer, l'internat ou encore la cour qui semblent essentiels pour leur développement personnel. Ces lieux sont au cœur de pratiques sociales diverses et variées alliant divertissement et détente. A côté de ça, co-existent des espaces propices à l'isolement et à la tranquillité qui sont soit sources de refuge en cas de mal-être soit sources de bien-être individuel. Enfin, les élèves perçoivent l'aménagement des lieux comme un facteur déterminant du bien-être relationnel. Les équipements ludiques et récréatifs ou encore le mobilier favorisent grandement le vivre-ensemble dans un espace devenu un réel lieu de vie en communauté.

Ainsi, les réflexions menées autour des espaces scolaires sont favorables au bien-être relationnel respectant à la fois l'individu et le collectif. Chaque espace oriente et guide différemment les interactions sociales qu'elles soient positives ou négatives. Pour autant, les relations sociales s'installent naturellement, partout, et en tout temps. Il serait pertinent de les analyser sous l'angle des « tiers-lieux » innovants, notamment pour les lieux de passage comme les couloirs ou les halls d'accueil que nous avons rapidement évoqués mais peu approfondis. Ces espaces libres qui permettent d'apprendre autrement place la dimension sociale au cœur des apprentissages et de la réussite

BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, V., Oberlé, D.** (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Amar, M., Evans, E., Le Marec, J. & Viguié-Camus, A.** (2019). Habités, séjournants, habitants : rapports au temps et à l'espace en bibliothèque. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 17, 32-41.
- Asch, S.E.** (1951). Effects of Group Pressure upon the Modifications and Distortion of Judgments, in Harold Guetzkow (Eds). *Groups, Leadership, and Men*. Pittsburgh, Carnegie.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A.** (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J.L. & Patil, S.A.** (2003). The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments, *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Barbot, B., Lubart, T.** (2012). *Adolescence, créativité et transformation de soi*. Enfance, 3, (3), 299-312. DOI :10.4074/s0013754512003059.
- Bardin, L.** (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrett P., Davies F., Zhang Y. & Barrett L.** (2015). The impact of classroom design on pupils' learning : Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Beauregard, L., & Dumont, S.** (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- Berelson, B.** (1952) in Ghiglione R., Matalon B. (1978). Les Enquêtes Sociologiques. Paris : Armand Colin.
- Besse, J.M.** (2013). *Habiter dans un monde à mon image*. Paris : Flammarion.
- Bettschart, W., Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., & Leidi, C.** (1992). Evénements de vie et santé psychique à la préadolescence : Rôle du support social. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 40(8-9), 421-430.
- Blyth, A.** (2013). Perspectives sur les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64.
- Boivin, M., & Béguin, G.** (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children. *Child development*, 60, 591-596.
- Bonnault, M-C., Mazalto, M., & Boudjémaï, Z.** (dir.) (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris : Fabert.
- Bonnin, P.** (2002). Nommer/habiter : Langue japonaise et désignation spatiale de la personne. In Bonnin, P. (dir.). (2002). *Communications*, 73. Manières d'habiter, 245-265.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K.** (1992). Bully/victim problems among middle school children : Stability, self-perceived competence and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 62, 73-87.

- Boyer, R., & Coridian, C.** (2000). *Modes de vie collégiens et lycéens*. Paris : INRP.
- Burnkrant, R.E., & Cousineau A.** (1975). Informational and Normative Social Influence in Buyer Behavior, *Journal of Consumer Research*, 2, 206-215.
- Choquet, M., & Ledoux, S.** (1994). *Adolescents, Enquête nationale*. Paris : Les Editions de l'INSERM.
- Claes, M.** (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- Clotuche, G.** (2014). *Vademecum du bruit dans les écoles : combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ?*. Bruxelles environnement.
- Cloutier, R.** (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : G. Morin.
- Cooley, C.-H.** (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York : Scribners'Sons.
- Coslin, P. G.** (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : A. Colin
- Coslin, P. G.** (2003). *Les conduites à risques à l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P. G.** (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R.** (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- DEPP-MENJ.** (2020). *Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens : le point de vue des élèves internes*. Note d'information n°20.19. En ligne : ni-20-19-68055.pdf.
- Deutsch M., & Gerard H.B.** (1955), A Study of Normative and Informational Social Influences Upon Individual Judgment, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 624-636.
- Di Méo, G. & Buléon, P.** (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris : Armand Colin, 304.
- Dizerbo, A.** (2017). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves, *Education et socialisation*.
- Dolto, F., & Dolto-Tolitch, C.** (1985). *Paroles pour adolescents*. Paris : Hatier.
- Dubet, F.** (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dumont, M., Blanchet, L. & Tremblay, P. H.** (1990). La solitude chez les jeunes : recension des écrits. *Santé mentale au Québec*, 15(2), 129-148.
- Dumoulin-Charette, S.** (2011). *Le phénomène d'influence entre pairs : Observation des interactions sociales à l'intérieur de groupes d'entraînement aux habiletés sociales impliquant des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans trouble du comportement*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Montréal, Montréal.
- Dupont, S.** (2010). *Seul parmi les autres : Le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Erès.
- Durpaire, F. & Durpaire, J.L.** (2017). La fin d'une école, le début d'une autre ? Les évolutions architecturales des espaces de vie scolaire. *Éducation et socialisation*, 43, DOI : 10.4000/edso.1939.

- Eccles J. S. & Midgley C.** (1989). Stage/environment fit : Developmentally appropriate classrooms for early adolescents, 139-186. In R. E. Ames and C. Ames (eds.) *Research on motivation in education*, 3. San Diego, CA : Academic Press.
- Emond, I., Fortin, L., & Picard, Y.** (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(3), 237-250.
- Engel, U., & Hurrelmann, K.** (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin, New York : De Gruyter.
- Epstein, J. L.** (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New York : Wiley.
- Erikson, E.** (1968). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fabères, A.** (2017). *L'heure de vie de classe : un espace-temps d'éducation à la citoyenneté*. Mémoire de master 2, Université de Bordeaux, Bordeaux. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01980683>
- Fabre, I.** (2013). L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Esquisse*.
- Fabre, I., Veyrac, H.** (2008). Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication & Langages*, 156, 103-115. ISSN 0336-1500.
- Fantuzzo, J. W., Manz, P. H., & McDermott, P. A.** (1998). Preschool version of the Social Skills Rating Scale: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.
- Florin, A.** (2008). *Développement des liens sociaux*. Inspection Académique 44, Université de Nantes.
- Florin, A., Guimard, P.** (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.
- Galland, O.** (2011). Chapitre 8 : Sociabilité et loisirs, p. 217-242 In Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Ghliss, Y. & Jahiah, M.** (2019). Habiter WhatsApp ? Eléments d'analyse postdualiste des interactions en espace numérique. *Langage et société*, 167(2), 29-50.
- Grataloup, C.** (2007). *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde*. Paris, Armand Colin, coll. U.
- Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H.** (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, n°88-89, p.163-184.
- Hartup, W. W.** (1989). *Social relationships and their developmental significance*. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Hébert, T., Dugas, E.** (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français, *Éducation et socialisation*. DOI : 10.4000/edso.1904.
- Heidegger, M.** (1980). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard.
- Huebner, E. S., Ash, C. & Laughlin, J. E.** (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183.

Jetsonen, S. & Johansson, E. (2011). *The Best School in the World: Seven Finnish Examples from the 21st Century*. Helsinki : Museum of Finnish Architecture.

Joing, I., Vors, O., Llana, C. & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège: Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, varia(E1), 19-40. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0019>

Kelman H.C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 1, 51-60.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups : the importance of interactions between research participants. *Sociology of health and illness*, 16, 1, 103-121.

Kitzinger, J., Markova, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, Groupe d'étude de psychologie. 57 (3).

Klein, O. (2017). *Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire des quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive*. Rapport interministériel.

Konu, A. & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 1, 79-87.

Lardellier, P. (2016). Ce qui fait sens(ible) : perspectives sur quinze années de recherche incarnée. 37-54 In Boutaud (dir.). (2016). *Sensible et communication : du cognitif au symbolique*. Paris : ISTE.

Lazarsfeld, P. (1969). An episod in the history of social research : a memoir. In Fleming, D., Bailyn, B. (1969). *The intellectual migration : Europe-America, 1930-1960*. Cambridge Mass : Harvard university press.

Leclercq, C. (1979). *L'architecture et son rôle éducatif*, Paris : Triades.

Leroux, N. (2008). Qu'est-ce qu'habiter: Les enjeux de l'habiter pour la réinsertion. VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA, 97(1), 14-25. <https://doi.org/10.3917/vst.097.0014>

Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt ? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202-223.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentalisation dans la collecte des données : choix et pertinence. Actes du Colloque de l'Association pour le Recherche Qualitative (ARQ). Hors-Série n°2.

Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire*. Paris : Armand Colin.

Maurin, A. (2010). Un espace potentiel au collège : Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 83-94.

Mazalto, M. (2013). Cours de récréation et espace de détente au collège et au lycée. Les cahiers de l'architecture scolaire. Paris : Fabert.

Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 31-40.

- Mazurier, V.** (2019). De l'habiter dans l'espace documentaire scolaire : approche sensible. In Fabre, I., Liquète, V. Questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible. COSSI, 6/2019. En ligne : <https://revue-cossi.info/numeros/n-6-2019-questionner-les-manieres-d-habiter-les-espaces-documentaires-d-acces-aux-savoirs-une-approche-sensible>
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P.** (1956). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press
- Michinov, E.** (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines*, 45(hors-série), 52-55.
- Millet, M., & Thin, D.** (2007). *Ecole, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. Paris : La Découverte.
- Mucchielli, R.** (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF éditeurs.
- Murat, F. Simonis-Sueur, C.** (2015). Avant-propos. *Education et formations* n°88-89 décembre 2015, Climat Scolaire et bien-être à l'école.
- Musset, M.** (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre : Dossier d'actualité veille et analyse mai 2012. Institut Français de l'Education. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>
- Musset, M.** (2017). Faire classe en classe aujourd'hui ?. *Innover dans l'école par le design*. Editions Canopé.
- Ochanine, D., Kozlov, V.** (1971). L'image opérative effectrice. Questions de psychologie, 3, traduit in L'image opérative, Actes d'un séminaire et recueil d'articles de D. Ochanine. p. 225- 251.
- Olweus, D.** (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington (DC): Hemisphere Press.
- Olweus, D.** (1999). *Violence entre élèves, harcèlement et brutalité*. Paris : ESF Éditeur.
- Paillé, P., Mucchielli, A.** (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pain, J.** (1999). *Violences et relations violentes à l'école*. Préface de l'ouvrage d'Olweus, D. *Violence entre élèves, harcèlement et brutalité*. Paris : ESF Éditeur.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.** (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrin, P.** (2015). *Aristote Les Politiques*. Trad., Paris : Flammarion
- Perrenoud, P.** (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Peyre, P.** (2000). *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Poupeau, C. & Moreau, C.** (2000). Espaces de vie et climat scolaire : l'appropriation des espaces et la place des adolescents au collège ? *Géocarrefour*, 94(1). En ligne : <http://journals.openedition.org.acces-distant.bnu.fr/geocarrefour/14374>
- Pourchet, G.** (2005). De la classe à l'établissement : Une nouvelle logique de l'établissement scolaire. *Construire pour enseigner*, Revue de l'inspection générale, 2.

- Prairat, E.** (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91-107. DOI : <https://doi.org/10.7202/1052445ar>.
- Reverdy, C.** (2020). Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 136, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=136&lang=fr>
- Rivière, C.** (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de la sociabilité. *Réseaux*, 123(1), 207-231.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F.** (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.
- Roselli, M.** (2011), « les enquêtes qualitatives en bibliothèque : quelles techniques pour quels résultats ? », in Evans Christophe (dir.), Mener l'enquête. Guide pratique des études des publics en bibliothèques. Villeurbanne, Presse de l'ENSSIB. p.80-92.
- Sand, F.** (1997). *Amitiés et adolescence*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Schachter, S.** (1951). Deviation, rejection and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.
- Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J.** (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Ségaud, M.** (2010). *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin.
- Service éducatif de la manufacture des paysages.** (2015). Collaboration pédagogie & architecture dans les écoles : utopie ou réalité ? (tome I). *La manufacture des paysages... penser le patrimoine et les territoires de demain*, En ligne : http://www.lamanufacturedespaysages.org/IMG/pdf/PEDAGOGIE_ARCHITECTURE_brochure_site.pdf
- Sgard, A & Hoyaux, A.** (2006). L'élève et son lycée : de l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'informatique géographique*, 70 (3), 87-108.
- Sperandio, J-C.** (1984). *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson.
- Stock, M.** (2007). Théorie de l'habiter : questionnements, 103-125. In Paquot, T. (éd.). *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie*. Paris : La Découverte.
- Strong-Wilson, T., Ellis, J.** (2007). Children and Place : Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47.
- Terrell-Deutsch, B.** (1993). *Loneliness in popular, average status and unpopular children*. Unpublished Ph. D. thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 – LE CADRE THEORIQUE	7
1 Les spécificités des relations entre pairs à l'adolescence	7
1.1 Le groupe de pairs et ses fonctions	8
1.1.1 Le soutien social	8
1.1.2 Les compétences psychosociales	9
1.1.3 La construction de soi	10
1.2 L'influence sociale majeure : le conformisme	12
1.2.1 Différents motifs d'affiliation dans un processus d'influence sociale	12
1.2.2 Deux types de conformisme selon Deutsch et Gerard	13
1.2.3 Le conformisme de Kelman selon trois niveaux d'intensité	14
1.3 L'absence d'investissement dans les relations aux pairs	16
1.3.1 La solitude	16
1.3.2 Le rejet	17
1.3.3 L'intimidation	18
2 Les espaces de vie scolaire au sein d'un établissement	20
2.1 Des lieux de vie pour une communauté d'adolescents	20
2.1.1 La notion de « l'habiter »	20
2.1.2 La sociabilité comme dynamique spatiale	22
2.1.3 Habiter c'est cohabiter	23
2.2 Aux multiples usages et appropriations	25
2.2.1 Une pluralité de lieux	25
2.2.2 Des mouvements incessants	27
2.2.3 Des besoins en évolution : polyvalence, flexibilité et modularité	28
2.3 Un levier au service du bien-être des élèves	29
2.3.1 La qualité de vie scolaire et le bien-être subjectif	29
2.3.2 L'impact de l'environnement physique sur le bien-être	31
PARTIE 2 - LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	32
1 Le contexte d'étude	32
2 L'approche méthodologique	32
2.1 La posture d'observation participante	32
2.2 La recherche qualitative	33

3	Les outils méthodologiques	34
3.1	Les images opératives d'Ochanine dans la représentation graphique	34
3.2	L'entretien en <i>focus group</i> de Merton	35
4	L'opérationnalisation du travail expérimental	36
4.1	Choix de l'échantillon de départ	36
4.2	Modalités de mise en œuvre de la représentation graphique	36
4.3	Méthode de tri des représentations graphiques selon des critères visuels	37
4.4	Modalités de mise en œuvre des entretiens	38
4.5	Méthode de l'analyse catégorielle des entretiens	39
	PARTIE 3 - ANALYSE ET DISCUSSION AUTOUR DES RESULTATS	42
1	La présentation des résultats de la recherche	42
1.1	Entretien collectif n°1	42
1.2	Entretien collectif n°2	45
1.3	Entretien collectif n°3	48
1.4	Entretien collectif n°4	51
2	L'analyse des données	54
2.1	Les relations sociales à l'adolescence	54
2.2	L'influence des espaces dans les interactions avec l'Autre	61
3	Discussion	68
3.1	Les relations entre pairs : un besoin parfois difficile à combler	69
3.2	Des relations interpersonnelles façonnées par l'espace	71
4	Les limites et les intérêts de l'étude	73
4.1	Quelques limites au travail de recherche	73
4.2	Les pistes professionnelles	74
	CONCLUSION	77
	BIBLIOGRAPHIE	79
	TABLE DES MATIERES	85
	TABLE DES ANNEXES	87
	ANNEXES	88

TABLE DES ANNEXES

<i>Annexe n°1 : Le guide d'entretien semi-directif</i>	88
<i>Annexe n°2 : Plan de No</i>	89
<i>Annexe n°3 : Plan de D</i>	90
<i>Annexe n°4 : Plan de Ch</i>	91
<i>Annexe n°5 : Plan de J</i>	92
<i>Annexe n°6 : Plan d'A</i>	93
<i>Annexe n°7 : Plan de L</i>	94
<i>Annexe n°8 : Plan d'E</i>	95
<i>Annexe n°9 : Plan de Na</i>	96
<i>Annexe n°10 : Retranscription de l'entretien collectif n°1 (No et D)</i>	97
<i>Annexe n°11 : Retranscription de l'entretien collectif n°2 (Ch et J)</i>	102
<i>Annexe n°12 : Retranscription de l'entretien collectif n°3 (A et L)</i>	106
<i>Annexe n°13 : Retranscription de l'entretien collectif n°4 (E et Na)</i>	110

ANNEXES

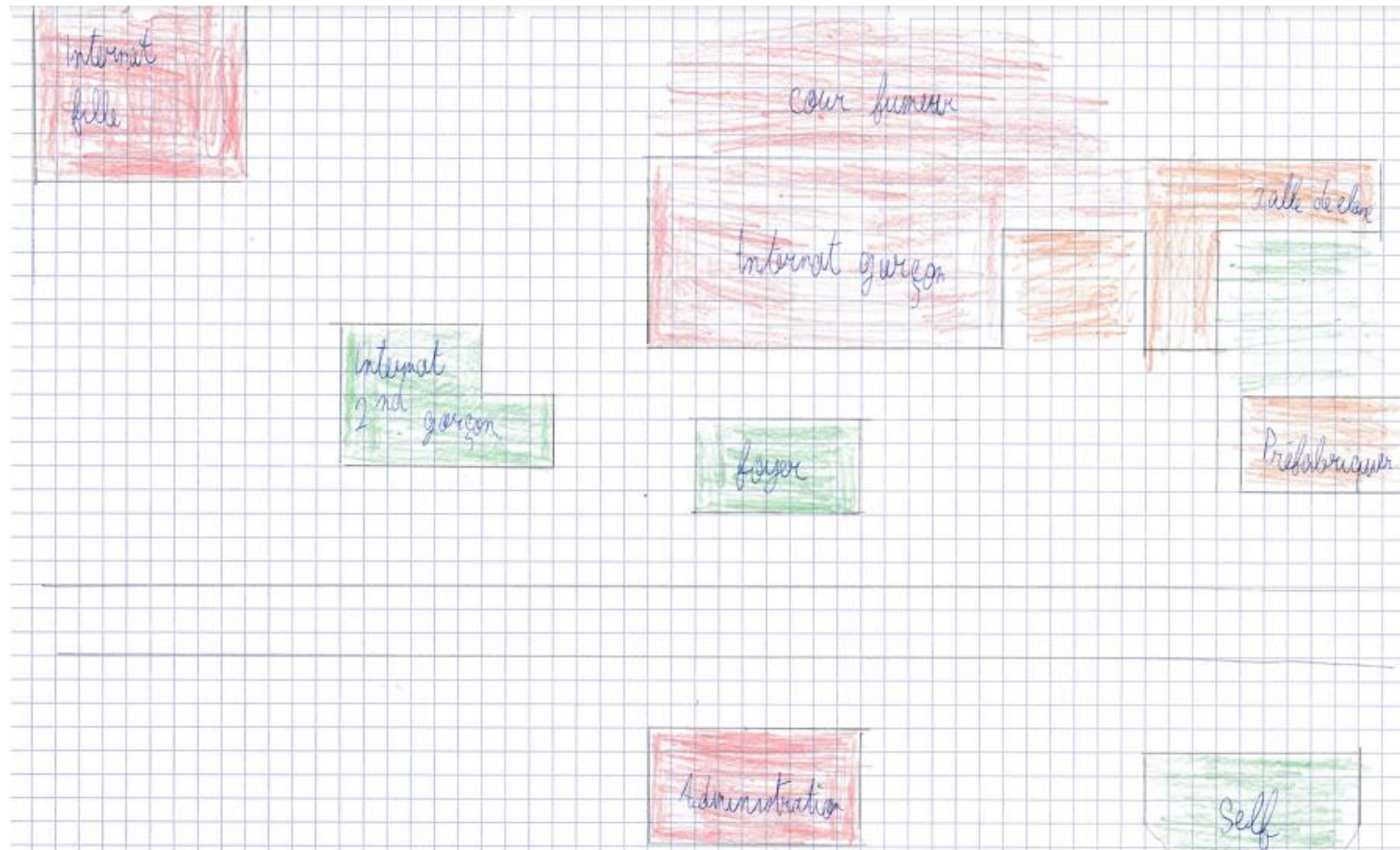
Annexe n°1 : Le guide d'entretien semi-directif

Thèmes	Sous-thèmes
<u>Les relations entre pairs</u>	→ Place de l'amitié dans leur vie d'élève et d'adolescent → Mécanisme de formation de l'amitié/des groupes d'amis Les relations aux autres difficiles : isolement et solitude → L'expérience personnelle des différents espaces de l'établissement (support d'introduction : plans dessinés) → L'influence des espaces sur les relations sociales → L'aménagement des espaces → L'intérêt personnel et collectif
L'espace	→ L'expérience personnelle des différents espaces de l'établissement (support d'introduction : plans dessinés) → L'influence des espaces sur les relations sociales → L'aménagement des espaces → L'intérêt personnel et collectif

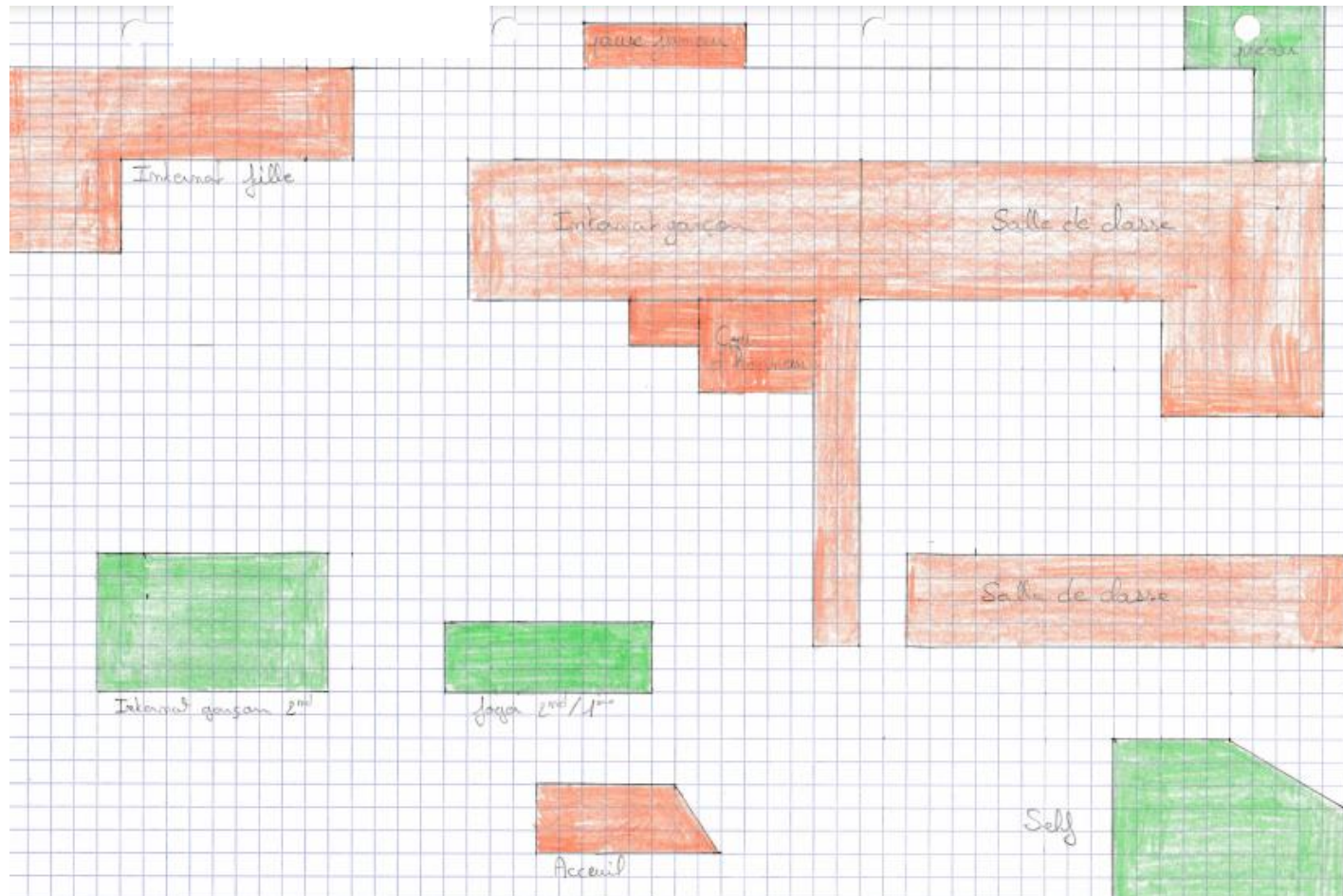
Annexe n°2 : Plan de No



Annexe n°3 : Plan de D



Annexe n°4 : Plan de Ch



Annexe n°5 : Plan de J



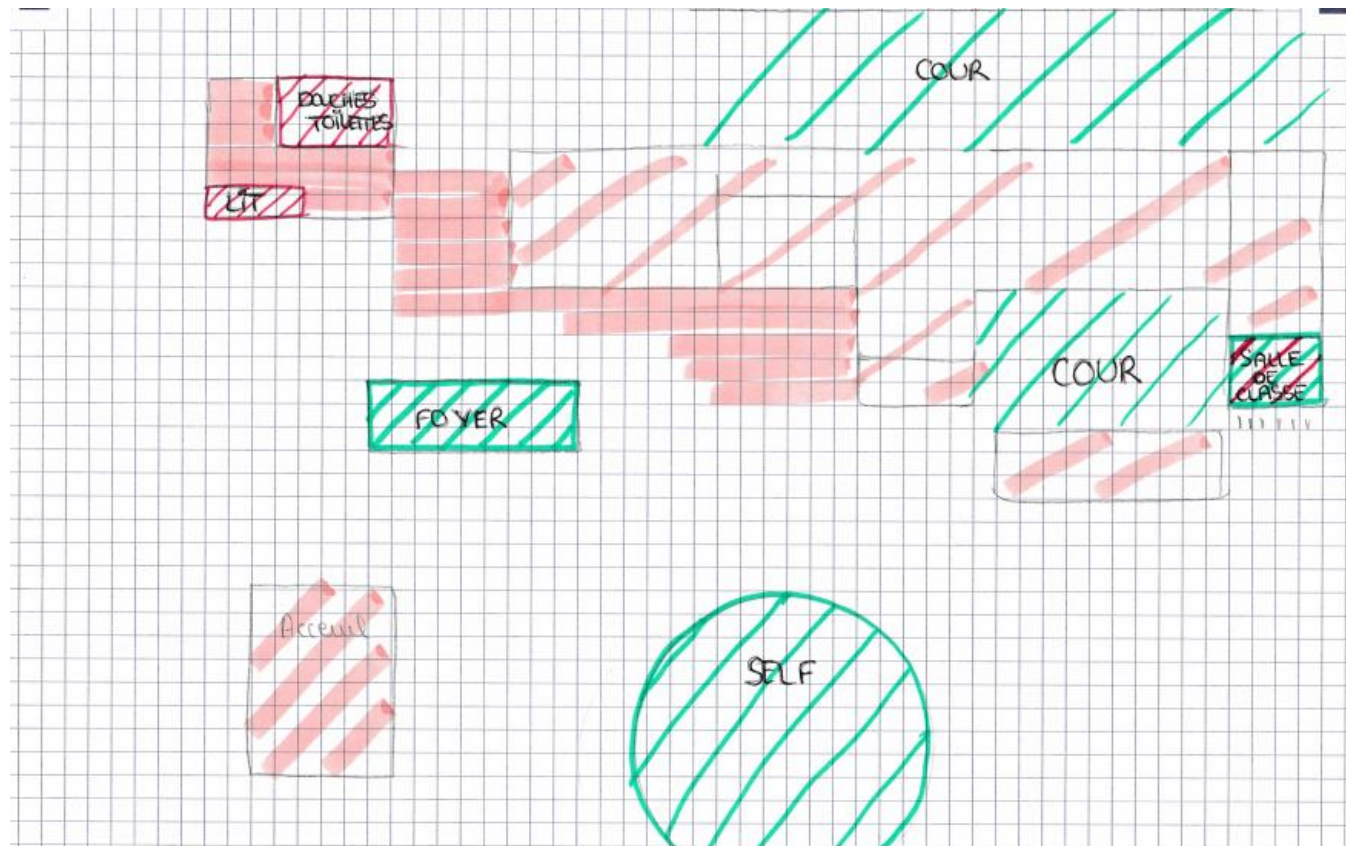
Annexe n°6 : Plan d'A



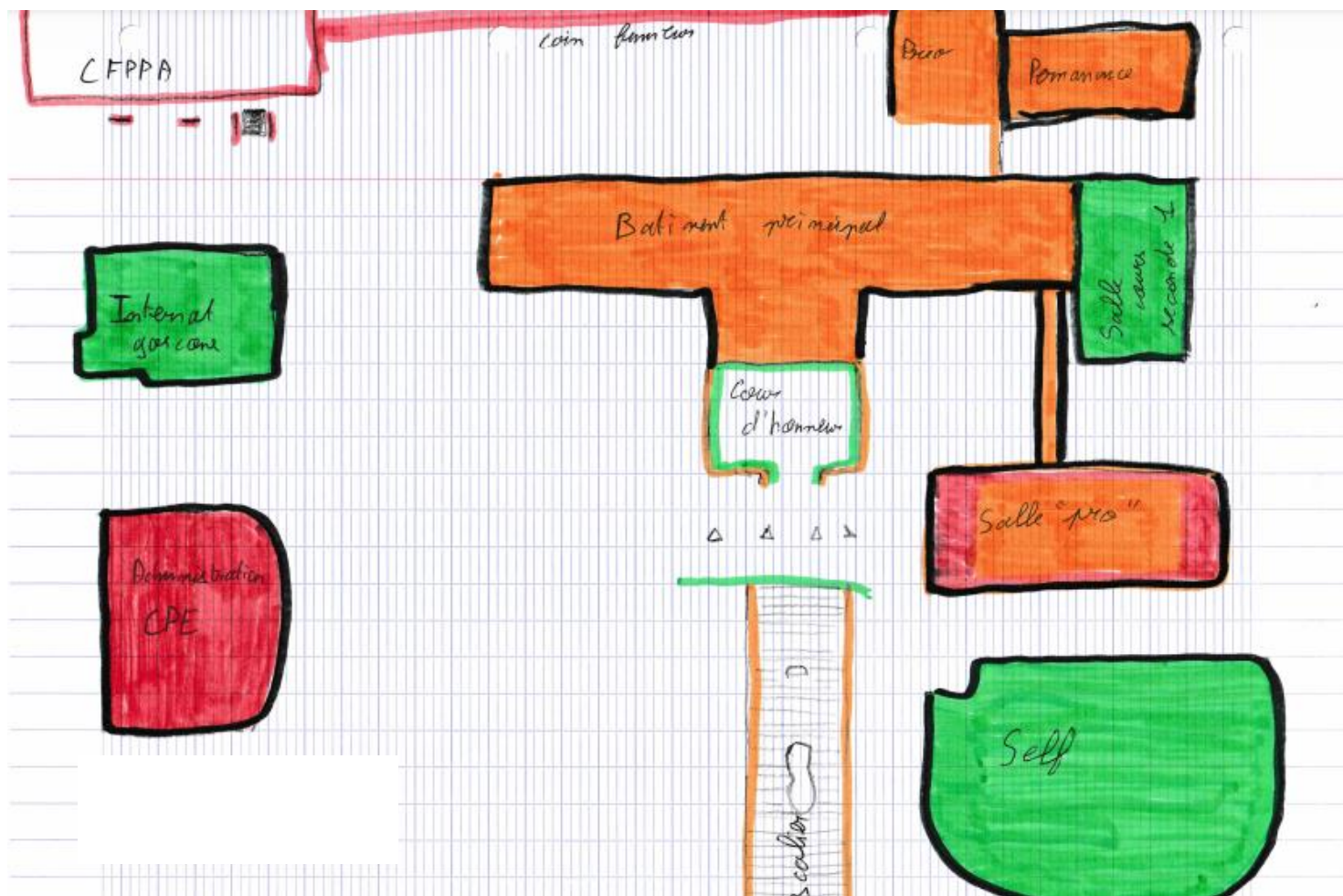
Annexe n°7 : Plan de L



Annexe n°8 : Plan d'E



Annexe n°9 : Plan de Na



Annexe n°10 : Retranscription de l'entretien collectif n°1 (No et D)

Marion : Quelle est votre expérience personnelle des différents espaces de l'établissement ?

No : beh déjà ...euh.. là où on se retrouve en groupe c'est dans les classes parce que beh y'a toutes les classes et tout le monde peut se retrouver. Après au self aussi parce que comme on attend et tout on se retrouve aussi. Euh le foyer c'est là où c'est le mieux pour se retrouver en groupe, y'a tous les groupes de gens et tout beh du coup on se retrouve tous au foyer. Et la bagagerie aussi des fois.

Marion : La bagagerie c'est-à-dire ? Vous vous retrouvez volontairement à la bagagerie ?

No : Oui voilà

Marion : C'est pour quoi ? pour discuter ?

No : oui.

Marion : donc ça c'était pour les zones vertes. Et toi D pour les zones vertes ?

D : beh euh moi j'ai mis le foyer et le self aussi pour les mêmes raisons. L'internat et devant les salles de cours.

Marion : Devant les salles de cours ? C'est-à-dire ?

D : Parce que c'est quand on sort on se croise souvent.

Marion : Vous stagnez un peu devant les salles de cours tous ensemble ?

D : mmh.

Marion : ok d'accord. Ensuite les zones orange ?

No : beh les bac pro, moi personnellement je n'y vais jamais et les internats quand on attend après dans les chambres on se retrouve.

Marion : l'internat serait plus vert ou rouge selon toi ?

No : plus vert.

Marion : et toi D les zones neutres ?

D : moi j'ai mis le préfabriqué et toutes les cours à part la cour fumeur.

Marion : pourquoi toute la cour ?

D : parce que c'est un lieu où on circule, on est dehors quoi.

Marion : donc pour toi c'est pas forcément un lieu où tu restes avec tes amis ?

D : beh ça dépend si le foyer est fermé ou pas, le soir on y reste.

Marion : et pour les préfabriqués c'est un espace que tu ne fréquentes pas ?

D : beh si mais euh ça dépend.

Marion : pour finir les zones rouges sont celles qui m'ont le plus interpellé sur vos dessins puisqu'il y en avait relativement pas mal quand même. Est-ce que vous pouvez m'expliquer ?

No : le gymnase à part pour aller en sport on y va jamais. Si on y va c'est pour rejoindre personne donc y'a aucun intérêt. Et après beh l'établissement c'est pareil on y va jamais.

Marion : qu'est-ce que tu appelles l'établissement ?

No : beh l'infirmerie et tout quand on y va c'est pas pour rejoindre des gens. Même si on est accompagnés mais c'est pas pour rejoindre des gens.

Marion : et toi D ?

D : moi j'ai mis les internats filles et l'internat des premières et terminales garçons parce que c'est des endroits où on ne va pas forcément. C'est pas des endroits où je vais souvent parce que je connais pas grand monde dans l'autre internat.

Marion : Donc tu n'as pas forcément de relations avec les autres niveaux de l'établissement ?

D : c'est ça.

Marion : et l'administration ?

D : beh c'était par rapport à euh.. on ne va pas forcément à l'administration c'est que quand on a des papiers ou des choses à rendre donc j'y vais seul.

Marion : En quoi pensez-vous que les espaces influencent vos relations sociales que ça soit de manière positive ou de manière négative ?

No : beh ça dépend oui parce que les classes ont y passe et toutes les classes se croisent donc forcément c'est bien parce qu'on peut se parler et tout voilà.. tandis que justement devant l'internat des premières pros, l'établissement on croise personne soit on y va c'est pas pour rejoindre quelqu'un ni rien donc forcément qu'on se sent seul.

Marion : Et toi D ?

D : c'est un peu pareil. Beh y'a des endroits où y'a beaucoup de monde et d'autres où on est souvent seuls.

Marion : et du coup vous pensez à quel espace quand vous parlez des endroits où y'a beaucoup de monde ?

D : le foyer et les salles de cours

No : le coin fumeur aussi forcément si on y va y'a d'autres gens donc voilà.

Marion : et l'influence de manière négative ? toi No tu en as un petit peu parlé et toi D qu'est ce que tu en penses ? qu'est ce qui fait dans les espaces que tu vas t'isoler ou chercher à te retrouver seul ?

D : beh c'est pour le calme souvent.

Marion : est-ce que vous pensez que l'aménagement de ces espaces peut vous aider à multiplier les interactions sociales avec vos camarades ?

No : oui moi je pense que oui parce que si c'est un endroit aménagé pour qu'on s'y retrouve forcément on va y aller et forcément on va retrouver d'autres personnes et tout et forcément que ça peut nous avantager.

Marion : quels aménagements te donnent envie ? qu'est ce qui pour toi aide à se retrouver en groupe

No : euh je sais pas après forcément si y'a des chaises des bancs et tout oui euh après je sais pas pour se poser.

Marion : Est-ce que vous pensez que votre salle de cours est dans la meilleure disposition pour travailler en groupe, pour interagir ?

D : quand on est dans les rangées on a souvent que le voisin de gauche ou de droite où on peut échanger.

No : on pourrait faire une sorte de cercle pour comme ça on se voit tous. Plutôt des ilots ou comme ça.

Marion : Et toi D en termes d'aménagement ?

D : des coins où on peut s'asseoir pour jouer..

Marion : est ce que vous pensez que ça peut être intéressant d'aménager des espaces pour les élèves qui ont plus besoin de se retrouver seul ?

No : oui je pense pour ceux qui veulent rester tranquille c'est bien aussi. Peut-être pour s'asseoir mais dans un plus petit endroit.

Marion : est ce que ça peut -être intéresser de vous intégrer à la réflexion des aménagements ?

No : pour certains je pense que oui pour que tout le monde soit d'accord ça peut donner d'autres idées et tout après euh je sais pas comme ça chacun peut donner son idée et voilà.

Marion : Quelle est la place de l'amitié dans votre vie quotidienne ?

No : c'est assez important quand même, quand on a des amis ils peuvent nous soutenir, communiquer c'est sûr que c'est mieux d'avoir des gens proches.

D : moi c'est pareil c'est important d'avoir des amis pour se soutenir et s'entraider.

Marion : Est-ce que vous considérez vos camarades d'ici comme des amis ?

No : beh forcément quelqu'un à qui on se confie euh on va être plus proche alors que certaines personnes c'est pas forcément nos amis on s'entend bien avec eux mais ça reste des camarades.

D : moi mes amis c'est plutôt des gens à qui j'ai envie de parler, que les camarades c'est des gens où tu vis tous les jours ensemble mais voilà..

Marion : Est-ce que vous voyez vos amis en dehors de l'établissement ?

No : moi non

D : moi ça dépend lesquels parce c'est pareil la situation géographique.

No : ils habitent pas forcément à côté donc c'est compliqué de se voir.

Marion : En quoi selon vous c'est important ou non d'être bien entouré d'amis ?

D : dans les moments durs ça sert, les moments psychologiques.

No : si ça va pas ils seront là et inversement si ils vont pas bien on sera là.

Marion : Quelles sont selon vous les situations pour lesquelles vous pourriez avoir des difficultés à entrer en relation avec les autres ?

No : Euuuh

Marion : Comment vous avez fait pour vous faire de nouveaux amis vous quand vous êtes arrivés à la rentrée ?

No : beh on a été les voir, on a fait connaissance puis après on a appris à se connaître et petit à petit on reste ensemble et voilà c'est au fur et à mesure qu'on se connaît.

Marion : et qu'est ce que qui fait que vous avez si bien accroché ?

No : beh je pense les points communs avec certaines personnes d'autres ça s'explique par vraiment ça s'est fait comme ça et voilà.

D : c'est un peu pareil, les points communs, les mêmes envies quoi..

Marion : et donc selon vous quelles sont les raisons pour lesquelles vous auriez du mal à vous faire des amis ?

No : moi je pense quand on est plutôt seul et que y'a déjà des gros groupes de formé beh c'est compliqué d'aller vers eux et tout c'est difficile de communiquer, d'aller dans leur groupe. Mais même tu peux être un petit groupe contre un grand groupe.

D : la peur des fois des autres, d'être rejeté...

Marion : donc plus en lien pour toi avec les caractéristiques personnelles ?

D : oui.

No : la peur qu'on nous abandonne ça c'est vrai.

Marion : est ce que vous pensez que c'est facile d'aller vers les autres ?

No : en vrai ça dépend des personnes....

D : du caractère aussi ..

No : après ça peut dépendre aussi des humeurs parce que peut-être à un moment dans la vie on aura envie et d'autres on pourra pas on aura pas le courage ou comme ça.

Marion : as-tu déjà observer ou expérimenter ce genre d'isolement ?

D : je crois que je l'ai déjà vu. Au collège y'avait une personne elle restait un peu seul même en classe elle participait pas elle restait dans son coin. Elle arrivait pas à aller vers les autres.

Marion : vous mettiez en place des choses pour l'intégrer ?

D : des fois quand on faisait des travaux de groupe on se mettait avec elle. Des fois on restait ensemble et des fois on venait lui parler.

Marion : est-ce que c'est une volonté de leur part de rester seul ?

D : ça dépend parce que y'a des personnes qui aiment bien la solitude. Je connais des personnes qui préfèrent vraiment être seules.

Marion : et toi No ?

No : exactement pareil que D en vrai c'est pareil. Ya des personnes elles veulent rester seules, yen a d'autres elles veulent pas mais elles ont peur d'aller voir les gens, elles pensent qu'elles vont se faire juger et tout. Elles sont un peu exclues, elles voudraient pas mais voilà... peut-être qu'au début ils ont essayé puis ils ont perdu confiance en eux et ils se sont éloignés des gens et voilà..

Marion : A la place de ces gens là comment vous vous comporteriez ?

No : moi j'aurais peur d'aller voir des gens, j'aimerais pas rester comme ça mais je le resterais parce que j'aurais trop peur. Si on voit qu'on gêne, on arrête. On peut plus rien faire c'est comme ça et voilà.

Marion : si c'est toi qui est rejeté comment tu réagiras ?

No : je dirais rien parce qu'on peut rien y faire pareil. Dans ce cas on pourrait se faire aider mais ça changerait pas grand-chose une fois que les autres nous ont mis dans cette position on peut plus rien faire.

Marion : qu'est-ce que vous pensez du harcèlement ?

No : beh c'est compliqué à expliquer quand même. Moi je pense quand y'a une personne qui a son groupe d'amis qui commence à exclure une personne puis après harceler beh les autres ils vont suivre et puis si la personne est seule en plus... à moins qu'elle vienne se plaindre c'est tout ce qu'elle peut faire et voilà.. si y'a personne qui lui dit d'arrêter elle continuera et du coup ça s'arrêtera pas tant que y'a rien.

Marion : est-ce que vous pensez que les espaces co accentuent ces mouvements ?

No : moi je pense au contraire si une personne est timide et qu'elle est exclue là justement ça pourra lui permettre d'aller voir les autres. Si elle est motivée et qu'elle a pas envie de rester seule je pense que c'est un peu le seul moyen qu'elle a pour se rapprocher d'autres personnes.

D : le collectif c'est toujours mieux parce que t'apprends plus à te connaître et tu rencontres souvent de nouvelles personnes.

Annexe n°11 : Retranscription de l'entretien collectif n°2 (Ch et J)

Marion : Quelle est votre expérience personnelle des différents espaces de l'établissement ?

J : moi j'ai mis la salle de permanence en bas parce que c'est une salle où on est quand même isolé par exemple pour les contrôles tout ça on est tous seuls. Et après la bagagerie parce que j'y vais jamais ou quand j'y suis c'est pour attendre des personnes ou voilà.

Marion : les zones orange ?

Ch : la pause fumeur, les salles de classes des stav, l'internat des filles parce que je les fréquente pas du tout.

J : les zones que je fréquente pas par exemple l'accueil, l'internat des garçons, les salles, après la cour plein sud, les préfas et le stade. Ils sont pas forcément attirants et on a pas l'occasion d'y aller avec les zones et tout ça.

Marion : t'as tendance à occuper plutôt quelle zone alors toi ?

J : beh euh la cour des salles et le foyer.

Marion : les zones vertes qui sont assez nombreuses m'intéressaient le plus sur vos plans, je vous laisse expliciter.

J : moi j'ai coloré en vert les zones conviviales où on passe de bons moments donc par ex l'internat des filles euh la cour et le foyer, après le self aussi parce que c'est le moment où on parle et on rigole on décomprime tout ça et le gymnase.

Marion : pourquoi les escaliers ?

J : quand on arrive, on est contents d'arriver et quand on repart aussi on est contents de partir en week-end donc euh.

Ch : pour partir oui, pour arriver bof parce qu'en plus j'y passe pas.

Marion : et l'internat ?

J : on passe de bons moments c'est aussi un moment de décompression

Ch : euh nous on reste dans le foyer surtout et dans la cour devant les classes et après on allait au préau aussi comme c'était une zone. Le self on s'y retrouve tous et l'internat on est tous entre nous.

Marion : Concrètement, vous y faites quoi au foyer ?

Ch : nous soit on joue au baby-foot soit on reste entre nous pour parler

J : beh pareil on joue au baby-foot, après des fois on se met sur les poufs on discute et aussi des fois ya de la musique donc voilà.

Marion : En quoi pensez-vous que les espaces influencent les relations sociales ? de manière positive ou de manière négative ?

J : par exemple au foyer ça aide un peu dans les relations fin on nous met dans l'ambiance, puis dans la cour aussi ya les personnes qui font que on est dans un groupe et on essaye de faire en sorte que personne ne se sente isolé. Par exemple on essaye de rester en grand groupe et de ne pas exclure des personnes

Marion : vous faites comment concrètement pour ne pas les exclure ?

J : on parle on essaye de trouver des sujets qui intéressent tout le monde.

Ch : à l'internat aussi comme on est tous entre nous dans les chambres on peut faire connaissance.

Marion : et dans les espaces qu'est-ce que trouve ?

J : beh par exemple le fait d'avoir des chaises, d'être assez regroupé ça joue. On essaie de mixer.

Marion : l'aménagement de la salle de classe, en quoi vous pensez que ça peut isoler ou permettre de créer du lien ?

Ch : ça peut créer du lien comme on est les uns à côté des autres par exemple pendant les heures de perm si on a pas grand-chose à faire on peut parler avec les autres.

Marion : vous pensez que ça peut influencer la disposition différente du mobilier ?

J : on a déjà eu des expériences dans d'autres salles avec des ilots mais c'était un peu le bazar. Moi je trouve que ça favorise le bruit parce que tout le monde a tendance à parler et tout ça.

Marion : est ce que les mesures sanitaires au self accentuent ces dynamiques interactionnelles ?

J : au début de l'année on était tous sur la même table, on rigolait tous ensemble avec la classe et tout alors que là on se retrouve par 4.

Marion : et dans la cour vous avez besoin d'aménagements pour créer ce lien ?

J : c'est pas utile mais c'est pas forcément inutile non plus, c'est mitigé ça dépend des personnes après des mentalités, y'en a qui auront besoin d'une activité pour faire copain-copain et d'autres ça se fera naturellement avec le dialogue.

Marion : quel intérêt on pourrait trouver à vous intégrer aux réflexions sur les espaces ? qu'est-ce que ça peut vous apporter ?

J : ça peut aider d'avoir le ressenti de chacun

Ch : on peut donner des idées aussi

Marion : Pour vous quelle est la place de l'amitié dans votre vie quotidienne ?

J : c'est important beh par exemple ça met un peu le soleil quand on a des coups de mou c'est mieux d'être entouré. On se motive entre nous parce que là c'est compliqué les études.

Ch : c'est important parce qu'au moins on se sent pas seul, ils nous soutiennent et on peut leur demander conseil aussi des fois après euh..

Marion : est-ce qu'il vous ait déjà arriver de vous faire des amis à l'école que vous avez gardé à l'extérieur ?

J : oui mais c'est pas pareil par exemple au collège on a passé 4 ans ensemble et là ici on s'en est séparé on passe plus nos journées ensemble y'a un temps de réadaptation.

Ch : moi les amitiés au collège ça s'est un peu perdu car ils sont pas venus à La Roque. Ici je peux pas trop les voir à l'extérieur parce qu'on habite loin les uns des autres.

Marion : comment vous créer des liens amicaux avec les autres ?

J : c'est naturel mais des fois ça peut être réfléchi si y'a des personnes qui ne sont pas bien à fréquenter, ça compte un peu.

Marion : vous pensez que vous êtes amis pour quoi ? le caractère, les centres d'intérêt, les loisirs ?

Ch : le milieu on en parle entre nous

J : après je sais pas si c'est pour ça qu'on est amis... après c'est plus au caractère

Ch : le caractère ça compte mais moi je pense plus au milieu car avec quelqu'un qu'on connaît pas on discute de notre milieu professionnel, nous on vient de l'agriculture donc on parle plus de ça entre nous.

Marion : en quoi est-ce important d'être bien entouré ?

J : ça aide vachement, si on est pas bien entouré et qu'on est mal on peut pas bien travailler faut se soutenir. Si on était pas entouré on pourrait pas se concentrer pleinement dans les études et tout ça. C'est quand même mieux, les personnes isolées souvent elles sont pas heureuses.

Marion : est-ce que vous avez une idée des situations dans lesquelles on peut avoir des difficultés à entrer en contact avec les autres ?

J : si une personne est renfermée on peut pas ne pas aller avers elle si ça se voit mais après ya pas tellement de personnes seules ici.

Ch : si on est pas d'accord avec la personne qu'on se dispute un peu et qu'on s'éloigne.

Marion : A la place de quelqu'un de seul comment vous réagiriez vous ?

J : c'est compliqué.. y'en a peut-être qui sont seules mais qui auront besoin d'éléments pour s'aider à s'ouvrir yen a ça vient naturellement.

Ch : moi j'irai vers elle lui parler euh essayer de lui parler.

Marion : est-ce que vous avez déjà observé ou vécu ces situations d'isolement ?

J : moi oui au collège en 4^{ème} y'avait une fille qui était en déambulateur et tout et elle était pas souvent avec des gens et c'était toujours les mêmes qui l'accompagnaient. Avec la prof du coup on a parlé pour moins qu'elle se sente seule et on avait mis en place des roulements. Des fois y'a des gens qui portent un regard négatif donc ça joue.

Marion : pourquoi tu penses qu'elle était seule ?

J : déjà elle avait un certain caractère cette fille et après euh elle allait vers les autres quand même.

Marion : tu penses que y'avait pas une forme de rejet de la part des autres ?

J : peut-être de certaines personnes. Des fois y'a des gens qui portent un regard négatif donc ça joue.

Marion : Rejet qui peut aller jusqu'à la victimisation ou le harcèlement. Vous en pensez quoi de ces phénomènes ?

J : faut pas, faut se mettre à la place des gens avant de faire des actes, faut penser à ce qu'ils peuvent ressentir.

Ch : oui faut essayer de ressentir ce qu'il ressent si on lui fait quelque chose que nous on aimerait pas qu'on nous fasse.

Marion : quel regard vous portez sur ces victimes ?

J : c'est la société..fin c'est par rapport aux jugements qui sont portés fin maintenant on est dans une société où y'a bcp de tords et faut être un peu être parfait. Ya des gens qui n'acceptent pas.

Marion : A travers les espaces comment on peut remédier à cette problématique de l'exclusion et du rejet ?

J : je sais pas du tout.. je pense que des activités en groupe pour favoriser le mélange comme des petits tournois au baby-foot.

Annexe n°12 : Retranscription de l'entretien collectif n°3 (A et L)

Marion : Quelle est votre expérience personnelle des différents espaces de l'établissement ?

L : les zones en vert j'ai mis tout ce qui est bâtiment des classes des secondes, 1^{ère} STAV et les généraux. J'ai mis le foyer et le self aussi : le foyer c'est l'endroit où on aime bien tous se retrouver. Après l'internat des filles parce que c'est là où je dors et on aime bien se retrouver entre filles. Le gymnase parce qu'on fait sport tous ensemble. Les espaces verts j'ai mis la cour au centre du lycée et devant le self. Les espaces orange qui sont pour moi neutres j'ai mis la salle poly parce qu'on n'y va rarement, l'internat des garçons, les préfas.. après euh j'ai mis tout ce qui est derrière le gymnase et le self et l'accueil aussi pour les mêmes raisons. Et après euh l'espace qui est entre l'internat est et celui des filles là où y'a de l'herbe j'y vais jamais. Après les espaces rouges j'ai mis le devant de l'internat des filles parce que y'a pas grand monde souvent donc si jamais on veut se retrouver un peu seule c'est bien. J'ai mis le hall de l'internat des filles parce que comme j'ai ma chambre juste à côté si jamais je veux me retrouver seule c'est pratique. Euh les toilettes..parce que aussi devant les toilettes y'a pas grand monde..

Marion : Devant les toilettes tu me dis ?

L : euh non juste entre les toilettes des garçons et des filles y'a un couloir et là y'a pas forcément grand monde. Le derrière du foyer si on y va y'a pratiquement personne on peut être un peu tranquille. Et l'espace en dessous de la vie scolaire si on veut se poser c'est bien.

Marion : Je te remercie. Et toi A ?

A : j'ai mis en vert tous les espaces communs donc le foyer parce que souvent on aime se retrouver, l'internat, le réfectoire aussi quand on mange ensemble, euh la bagagerie aussi y'a du monde et l'hiver on y reste souvent, euh la cour devant les salles de classe aussi parce que ya des bancs. Après notre classe et voilà. En orange, j'ai mis les salles de cours et dans les couloirs parce que souvent on reste pas, le CDI, la cour d'honneur et l'administration. Et en rouge j'ai mis la cour derrière parce que y'a pas grand monde alors c'est bien si on veut être seul.

Marion : En quoi pensez-vous que les espaces influencent de manière positive ou négative vos relations sociales ?

L : beh le foyer on aime bien s'y retrouver parce que c'est à l'intérieur, y'a les baby-foot, la musique on peut s'asseoir après euh c'est vrai que devant les classes y'a les bancs c'est facile de se rapprocher parce que beh quand on est sur un banc on est proches donc on est un peu obligés de parler. Euh après dans les couloirs on se croise ça peut donner envie de se parler tout ça. Et le self en étant 2 tables à côté on peut facilement commencer une discussion.

Marion : et tu trouves qu'à l'inverse certains espaces sont propices à la solitude volontaire ou involontaire ?

L : les escaliers sous la vie scolaire c'est vrai que c'est en retrait en dessous donc c'est bien pour se retrouver tout seul. Après derrière le foyer beh non parce qu'on préfère aller dans la cour y'a des lieux et tout ça pour s'asseoir.

Marion : Et toi A ?

A : pour se retrouver, le foyer comme disait L.

Marion : Qu'est ce qui fait selon toi que vous êtes tous ensemble au foyer ?

A : beh euh déjà y'a de la musique, y'a des babys foot donc y'en a qui vont jouer tout ça, y'a des chaises pour s'asseoir et puis l'hiver aussi c'est bien parce qu'il fait chaud. Euh la cour devant les classes parce qu'euh c'est un peu le lieu de passage où on peut croiser des gens, y'a les bancs pour s'asseoir et s'il pleut y'a pour s'abriter. La bagagerie pour quand on va chercher son sac on peut croiser quelqu'un ou l'hiver aussi pareil. Et pour s'isoler plutôt la cour de derrière parce que souvent y'a pas beaucoup de monde et l'hiver il fait froid et c'est sombre un peu.

Marion : En quoi l'aménagement des espaces vous aiderait à multiplier les relations sociales avec vos camarades ?

L : beh des tables je pense.

Marion : pour quelle raison ?

L : une table avec des bancs autour on va s'asseoir et on se retrouve tous en rond ça facilite la discussion.

Marion : et à l'internat vous avez des idées ?

L : mettre une table au milieu de la chambre ronde.

A : beh le fait que ça soit rond on est plus proches des personnes parce que si c'était rectangulaire la personne elle est plus loin plus espacée.

Marion : dans les salles de classe vous pensez qu'en contexte de travail de groupe, la disposition est la meilleure ?

L : nous on est en rangées partagées en colonnes.

A : nous pareil.

Marion : est-ce que ça facilite l'échange et la discussion selon vous ?

L : beh des fois on a tendance à décaler une table pour que yen ait deux l'une contre l'autre, à changer la disposition des chaises euh..

A : nous pareil pour se mettre face à face comme ça ça facilite pour parler .

Marion : est-ce que vous pensez trouver un intérêt à vous inclure dans les réflexions liées aux aménagements de l'établissement ?

L : beh on donne notre avis en tant qu'élève, vous avez pas la même vision des choses que nous. On donne notre ressenti par rapport aux espaces qu'on préfère aménager on a pas forcément les mêmes que vous parce que vous voyez pas les choses comme nous.

A : je pense pareil.

L : même pour nous parce que les élèves qui seront pas venus parler ils auront pas donner leur avis donc on pourra pas aménager leur partie à eux.

Marion : tu as parlé d'endroits importants ? pour toi quels sont-ils ?

L : moi je suis plus souvent sur la partie devant les classes et les préfas je vais rarement dans la grande cour du centre. On a pas forcément envie d'aller ailleurs.

Marion : et toi A les endroits de vie scolaire que tu perçois plus importants que d'autres ?

A : euh le foyer et la cour devant les classes.

Marion : on va passer à un autre thème, le groupe de pairs. Pour vous quelle est la place de l'amitié dans votre vie quotidienne ?

A : c'est important fin.. après la famille mais ça ..

L : l'amitié c'est important fin pour moi j'ai besoin de sentir que je compte pour quelqu'un et que je peux compter sur les autres.

A : les amis ça aide à prendre confiance en soi et si on a des questions ou fin ils nous aident.

Marion : Selon vous comment fonctionne le mécanisme de l'amitié ? Comment vous percevez la construction de l'amitié ?

L : on va vers eux, on commence une discussion

A : beh souvent on a les mêmes centres d'intérêts ou on pense les mêmes choses ça nous rapproche, on peut discuter d'une même passion...

Marion : et pourquoi selon vous est-ce important d'être bien entouré ?

L : beh pour éviter si jamais on va pas bien si on est seuls si on a du mal à remonter la pente. Du soutien , de l'entraide. Un ami c'est quelqu'un sur qui tu peux compter mais c'est aussi quelqu'un qui sait comment te changer les idées, te faire rire, avec qui tu passes du bon temps et euh oui quelqu'un qui te connaît.

A : quelqu'un sur qui on peut compter, si on a un problème beh on peut faire confiance, qui peut nous aider.

Marion : En quoi les amis ça participe à notre évolution, notre construction ?

L : quand on voit quelqu'un des fois ça nous aide à voir nos défauts et des choses chez nous qu'on pourrait faire évoluer et changer. Et pour moi les personnes qui me font voir comment je suis c'est positif parce qu'elles m'aident à évoluer de façon positive.

A : Si on a pas des fois le même point de vue, ils peuvent nous expliquer et ça peut des fois nous faire évoluer fin prendre les choses autrement.

Marion : il faut des compétences pour se trouver des amis ? comment vous entretenez vos amitiés ?

L : il faut des attentions, des échanges et on peut pas être ami avec tout le monde. Les personnes avec qui on est vraiment amis c'est que y'a pas de compétence, ça passe on s'entend on peut compter l'un sur l'autre et si on s'entend pas beh c'est pas grave on peut passer à autre chose.

Marion : vous pensez que c'est facile de se faire des amis ?

A : ça dépend du caractère de la personne y'a des gens ils ont plus de facilités à aller vers les autres et y'a des gens qui sont plus timides et ont plus de mal.

Marion : ça provient que de la personne elle-même ?

L : non parce que les autres aussi peuvent aller vers elle après peut être que si elle veut pas aller vers les autres c'est de la timidité ou alors elle a été rejetée et elle a peur.

Marion : et les phénomènes de rejet et d'exclusion vous en pensez quoi ?

L : je pense que quand on voit qqn seul faudrait qu'on aille vers lui et rien faire c'est de l'égoïsme un peu. En tout cas les gens qui victimisent ils ont pas conscience des choses ils sont pas matures je dirais parce qu'ils comprennent pas qu'ils font souffrir quelqu'un. Ils le voient différemment ils pensent que c'est de la rigolade alors que beh non ...

A : c'est négatif, c'est pas parce que la personne ne vient pas nous parler qu'on doit la rejeter ou alors c'est pas parce qu'on s'entend pas forcément avec elle qu'on doit lui dire des choses méchantes ou...

Marion : et ces jeunes isolés, seuls vous en pensez quoi ?

L : ya des gens ils aiment bien se retrouver seuls fin moi je respecte. Après y'a des gens ils ont tendance à... c'est la peur qui fait qu'ils se referment sur eux, ils s'isolent alors qu'ils pourraient aller voir d'autres gens parce qu'ils ont peur du rejet.

Marion : c'est dans leur caractère ? ou lié à quelque chose qu'ils ont vécu ?

L : ça peut être les deux.

A : à un moment donné dans sa vie il a peut-être été rejeté du coup il s'est refermé sur lui-même et maintenant il a peur.

Marion : Comment vous réagiriez en face de ce type de personne seule ?

A : on peut aller le voir et lui demander si y'a quelque chose qui va pas.

Marion : et si tes amis t'en empêche ?

A : beh j'y vais quand même la voir

L : moi si les personnes disent ça je sais pas si c'est vraiment des amis pour moi. Pour moi y'a les amis et les copains. Les amis j'en ai pas énormément c'est des copains que j'ai surtout. Des amis je sais que si je me retrouve seule ils me lâcheraient pas donc c'est sur que j'en ai pas des tas mais je sais qu'elles ne me lâcheront pas.

Marion : et les copains ?

L : ya des choses que je vais dire aux amis et que les copains sauront pas parce que je leur fais pas autant confiance. C'est des gens avec qui j'aime bien être sur qui je peux compter quand même mais c'est pas des gens que j'appellerai si j'avais un gros problème.

Annexe n°13 : Retranscription de l'entretien collectif n°4 (E et Na)

Marion : quelle est votre expérience personnelle des espaces de l'établissement ?

E : beh du coup moi les zones rouges j'avais mis la salle de classe euh avec aussi en zone vert parce qu'on est aussi en relation avec des amis et tout mais aussi on veut être un peu tout seul pour travailler on a besoin de calme. Et après notre lit, c'est l'espace où est tout seul et moi je veux pas que y'ait des gens qui viennent sur mon espace et mon bureau aussi et les douches et les toilettes.

Na : euh beh moi les zones rouges j'avais mis euh le cfppa et le coin fumeur parce que j'y vais pas donc c'est pas un lieu ou c'est que je retrouve des gens et l'administration et les cpe parce que si on est là bas souvent on est seul c'est qu'on a des problèmes.

Marion : je vous laisse continuer pour les autres couleurs.

E : heu en vert du coup là où est avec des amis j'avais mis le foyer euh la cour et le self. Le self on mange tous ensemble, le foyer c'est pareil quand on y va on est souvent avec des gens qui nous accompagnent et y'a du monde. Et la cour c'est pareil on est en petits groupes.

Na : euh beh moi pareil sauf que j'avais rajouté l'internat parce que on est toujours en nombre et pas souvent seul et aussi la salle de classe parce qu'on est nombreux et y'a des groupes.

Marion : les zones orange ?

E : les zones où on se déplace

Na : pour moi c'était entre la zone verte et la zone rouge c'est que soit on est seul soit on est en groupe. J'avais mis les escaliers et les bâtiments pour les couloirs et la salle de permanence parce que quand on y va pour faire des contrôles on est toujours un par table et on est pas rassemblés.

Marion : merci, selon en quoi les espaces influencent vos relations sociales ? de manière positive avec l'amitié ou de manière négative avec la difficulté à rencontrer les autres ?

E : beh par exemple dans notre chambre d'internat depuis qu'on est moins nombreux on s'entend mieux avec les personnes avec qui on est. Au début quand on était 7 en tout on se parlait ais vu qu'on était pleins on s'entendait pas tous plus ou moins et maintenant qu'on est 3 on s'entend tous super bien donc c'est peut-être le nombre. Quand c'est trop tu te marches un peu dessus et vite..

Na : beh après ça dépend du lieu et de l'environnement aussi si c'est à l'intérieur comme au foyer ça va mais après si c'est dehors ou dans les couloirs quand tu marches pour aller soit le soir à l'internat ou au self y'a pas forcément de rencontres.

Marion : y'a il des espaces qui rassemblent ou qui isolent ?

E : beh le lycée en général ça rassemble quand même.

Na : oui on est beaucoup plus nombreux qu'au collège donc forcément y'a de nouvelles personnes et c'est plus grand.

E : après y'a des lieux c'est sur comme le foyer, l'internat, la salle de classe c'est sur ça rapproche beaucoup plus que les lieux de passage comme les escaliers et les couloirs.

Na : pour l'isolement c'est dans des coins après y'a pas spécialement d'endroits. On peut s'isoler partout, si on veut être seul on peut se mettre un peu partout.

Marion : au niveau de la cour y'a des espaces selon vous propices à l'isolement ?

E : beh peut-être sur la vue de Rodez je dirais

Na : ouais derrière le bâtiment là bas.

E : là bas y'a moins de monde et c'est plus calme, y'a moins de passage aussi.

Marion : Pour vous aider à multiplier les relations sociales avec les autres, qu'est-ce qu'on pourrait apporter en termes d'aménagements des espaces ?

E : des endroits où on peut se poser peut-être plus en groupe parce que ya un banc en soit où on peut être rassemblés plus ou moins. Des bancs ou des choses comme ça.

Na : pareil un peu plus de banc mais je vois pas trop.

Marion : pour le foyer par exemple ?

E : les baby-foot

Na : oui et aussi on peut s'asseoir sur les fauteuils même sur les bords.

E : et y'a la musique et tout...

Marion : est ce que vous pensez qu'il faudrait aménager des endroits pour ceux qui veulent se retrouver seuls ?

E : c'est une bonne idée mais on peut pas aménager un espace pour être seul.

Na : je sais pas trop...y'a pas besoin quand on veut être seul on peut aller partout on peut marcher, on trouve toujours un coin pour se mettre.

Marion : Quel serait l'intérêt de vous réfléchir avec vous aux aménagements de l'espace sur le lycée ?

Na : eh beh déjà parce que nous on y est tous les jours on y passe toute la semaine et ce serait nous que ça impliquerait le plus. On connaît bien les lieux avec chaque activité qu'on peut faire.

E : oui du coup nos besoins etc on les connaît plus fin ... par exemple le côté vers la rue sur rodez il est chouette mais il est pas tellement aménagé et même en bas devant les salles de classe des STAV c'est pas trop aménagé y'a pas trop de bancs etc pour qu'on reste tous ensemble. Ya pas trop de monde, ni de passage et y'a de l'ombre parce que y'a des arbres et pour rester entre nous ça peut être bien.

Na : derrière le bâtiment principal avec la vue sur Rodez , y'a du soleil et de l'ombre puis y'a pas grand monde donc c'est pas mal.

Marion : quelle est la place des relations sociales et de l'amitié dans votre vie de tous les jours ?

Na : euh beh c'est important fin ça nous aide même pour le travail, pour rigoler ça sert quoi... il le faut pour avoir une vie sociale.

E : oui pour le moral et tout beh on en a besoin quoi.

Na : et partout faut toujours être entouré.

E : non pas toujours mais..

Marion : pas toujours c'est-à-dire ?

E : des fois on choisit d'être tout seul.

Marion : en quoi c'est important d'être bien entouré pour toi ?

Na : beh oui comme elle disait pour le moral et puis après on rigole et tout

E : ça motive à travailler, ça occupe fin quand on s'ennuie on va voir des potes et c'est tout de suite plus drôle.

Marion : comment vous pensez que ça fonctionne le mécanisme de l'amitié ?

Na : beh c'est un peu par rapport aux centres d'intérêt aussi ça y fait puis la personnalité aussi fin je sais pas comment expliquer mais ça se choisi pas autrement.

E : c'est pas rapport à des choses qu'on a vécu avec eux aussi c'est des choses qui te marquent toute ta vie..

Na : oui c'est l'expérience

Marion : est-ce que vous pensez que l'amitié ça développe des compétences humaines ?

E : oui, ça apprend à être empathique, à ressentir les émotions des autres par exemple on va pas rigoler à côté de notre pote qui est triste, on va le soutenir.

Na : le fait d'être avec les autres, de vivre en communauté.

Marion : est ce que vous pensez que c'est facile de se faire des amis ?

Na : beh oui et non ça dépend des circonstances. Eh beh yen a qu'on connaît depuis tout petit et yen a qu'on se fait au fur et à mesure et yen qui partent ça dépend on peut pas être ami avec tout le monde et être ennemi avec tout le monde.

E : ça s'apprend pas tu deviens ami comme ça .

Na : ouais c'est le feeling.

Marion : est-ce que vous avez déjà vu ou vécu des situations où vous avez du mal à aller vers les autres ?

E : beh quand t'es timide fin quand t'es pas à l'aise tu vas pas vers les autres. Où des situations où ... des fois les personnes te mettent mal à l'aise.

Na : ça peut être des deux sens fin je sais pas comment l'expliquer mais si la personne déjà elle est timide et que les autres font rien pour l'arranger et le prendre forcément elle n'ira pas. Après ya des choses qui peuvent plaire et d'autres qui peuvent pas plaire des actions euh des façons de penser...

Marion : le rejet et l'exclusion qu'est ce que ça vous évoque ?

E : quand un personne cautionne pas ce que l'autre fait ou pense.

Na : beh ça dépend les circonstances aussi si la personne dis des choses que ça plait pas aux autres ils peuvent lui dire de partir.

E : mais si ça plait pas aux deux personnes parce qu'ils ont pas les mêmes visions du monde et qu'ils font chacun leur chemin beh c'est pas grave. Après faut pas que ça monte en tension, ça c'est pas top. Après y'a des personnes qui parlent mal d'autres personnes, des choses comme ça. C'est pas comme du harcèlement mais presque, ça peut être une forme de rejet.

Marion : Comment vous réagissez si vous êtes la personne isolée ?

E : si on est courageux eh beh on affronte les autres et sinon beh on part tout seul. Si ça vaut pas le coup autant les ignorer.

Na : si ça nous plait pas on va pas rester hein, on part, on va voir d'autres personnes. Après des fois c'est un choix d'être seul.

E : eh oui pour travailler par exemple vaut mieux être isolé et tout seul et même pour se retrouver soit -même parce qu'on a vu beaucoup de monde dans la semaine.

Na : des fois quand on a envie d'être seul on reste et si on veut aller avec les autres eh beh on fait comme on veut on est libre de choisir.

E : mais après ça peut être négatif par exemple pour des personnes qui se font harceler et personne peut venir les aider et du coup ils sont isolés mais c'est pas leur choix c'est juste qu'ils peuvent pas trouver d'autres solutions.

Marion : Est-ce que tous vos camarades sont vos amis ?

Na : ah beh non yen qu'on s'entend moins bien avec eux, d'autres plus ça dépend. C'est pas parce qu'on est dans la même classe qu'on est forcément amis. Y'en a un c'est plus à l'école et l'autre c'est plus en dehors aussi.

E : Ah oui oui.

L'approche spatiale des relations sociales chez les élèves d'un lycée agricole

Auteur : Marion TESTARODE

Directrice de mémoire : Isabelle FABRE

Année : 2021

Nombre de pages : 114

Résumé :

L'école d'aujourd'hui n'est plus seulement un lieu de travail mais aussi un véritable lieu de vie, d'autant plus dans un établissement agricole où la majorité des élèves est interne. Les espaces de vie scolaire apparaissent essentiels pour grandir et réussir et influent en leur sein les relations entre pairs. Toutefois, les rapports à l'Autre sont parfois complexes chez certains de nos jeunes qui vivent des situations de mal-être relationnel. Ainsi, nous interrogerons la dimension spatiale dans les relations sociales des élèves qui sont avant tout des adolescents en pleine construction.

Au fil de ce travail, nous questionnons les spécificités des relations entre pairs qu'elles soient positives ou négatives ainsi que les mécanismes de construction des liens. Nous abordons également les caractéristiques des espaces de vie scolaire sous le prisme des pratiques et des usages d'ordre social. Enfin, un point particulier est consacré à l'aménagement scolaire dans une perspective de bien-être relationnel.

Les élèves de seconde du lycée ont réalisé des visuels mettant en lumière leurs représentations des relations sociales dans les différents espaces de l'établissement. Par la suite, huit d'entre eux ont participé à des entretiens en binôme pour donner sens à leur réalisation.

Grâce à ces entretiens, nous avons pu constater l'influence des espaces de vie scolaire sur les relations entre pairs, le bien-être et la qualité de vie à l'école.

Mots-clés : relations sociales-espace scolaire-groupe de pairs -aménagement-amitié

Abstract :

Nowadays, school is no longer just a place of work but also a real place of life, especially in an agricultural school where the majority of students are at boarding school. School life spaces appear essential to grow and succeed and influence directly peer relationships within. However, relations with others are sometimes complicated for some young people who lives situations of discontent. Thus, we will question the spatial dimension in social relationships between pupils who are first of all adolescents in construction.

All work long, we examine the specificities of positive and negative peer relationships as well as the mechanisms for building interactions.

We also discuss the characteristics of school living spaces through social practices and uses. Finally, a special point is devoted to school layout and relational well-being.

First, pupils realized visual maps with their representations of social relationships in the different spaces of the school. Then, eight of them took part in interviews in pairs to give meaning to their work.

Thanks to these interviews, we are able to see the influence of the physical environment on peer relationships, well-being and quality of life at school.

Keywords : social relationships, school space, friendship, layout of school spaces