

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

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

Mention : Enseignant du Second Degré

Mémoire

SOLTIACAULIS^{*}

Ou le besoin de solitude dans l'espace scolaire

LOZANO Esther

Isabelle FABRE, Professeure en Sciences de l'information et de la communication,
UMR EFTS Université de Toulouse et ENSFEA : directrice de mémoire

Bruno CORNEILLE, Formateur en Sciences et Techniques de l'Aménagement de
l'Espace, ENSFEA : Co-directeur de mémoire

Christiana CHARALAMPOPOULOU, Maîtresse de conférences en Sciences de
l'éducation et de la formation, UMR EFTS Université de Toulouse : Examinatrice



Mai 2023

* Signification du titre :

« Soltiacaulis » est un néologisme formé à partir des étymologies de seul (*solus*), lieu (*locus*), isolé (*isolato*) et du nom latin de la Silène acaule (*Silene acaulis*).

La Silène acaule, plante alpine aux allures de mousse fleurie, pousse et se développe à des altitudes où le milieu semble inaccessible, inadapté et de ce fait dépourvu de toute végétation. Cette plante, et plus généralement la flore alpine, démontre que la vie végétale est possible sur les cimes, dans des endroits où on ne l'attend pas.

Ainsi, j'ai choisi cette plante pour sa symbolique et le parallèle qui peut être fait entre la montagne représentant l'établissement scolaire et la Silène acaule représentant l'élève, prenant un temps seul dans un site qui semble inadapté et non conçu pour la solitude.

Le titre reprend également les lettres de *solus*, *locus* et *isolato* pour faire le lien avec le cœur de mon mémoire, à savoir le « besoin de solitude dans l'espace scolaire ».

Remerciements

A mes directeurs de mémoire, Isabelle Fabre et Bruno Corneille, qui ont su m'accompagner et me conseiller tout au long de ce travail d'initiation à la recherche. Merci de m'avoir laissé le temps pour m'approprier les concepts et spécificités d'un travail de recherche.

Au membre du jury Christiana Charalampopoulou, pour avoir donné de son temps et porté un intérêt à mon travail.

A la Direction, la Vie Scolaire, aux enseignants et CPE pour m'avoir accueilli et s'être rendus disponibles, en répondant à mes questions et en partageant leurs vécus et observations, pour que je puisse comprendre le fonctionnement de l'EPLFPA Terre d'Horizon.

A tous les élèves et étudiants, qui ont porté un intérêt à mon travail, en m'accordant de leur temps pour répondre à mes questionnaires, questions et se confier.

SOMMAIRE

Introduction	4
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	8
Chapitre 1.1 Le dispositif	9
Chapitre 1.2 L'espace scolaire.....	14
Chapitre 1.3 Les pratiques de l'espace et les manières d'habiter	16
DEUXIEME PARTIE : INVESTIGATION DE TERRAIN.....	19
Chapitre 2.1 Contexte de la recherche.....	21
Chapitre 2.2 Méthodologie de la recherche.....	23
Chapitre 2.3 Résultats bruts.....	29
TROISIEME PARTIE : analyse et discussion	31
Chapitre 3.1 Analyse des données.....	32
Chapitre 3.2 Discussion.....	44
Chapitre 3.3 Pistes et perspectives professionnelles	47
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	50
Table des matières	52
Table des annexes	53
ANNEXES.....	54

Introduction

Le choix de ma thématique de mémoire, a été déclenché par l'observation d'une situation, sur mon lieu de stage, lors de ma première année de master MEEF. Au cours de cette situation, j'ai vu une élève faire le tour de l'établissement, avec pour seule compagnie, le son de ses écouteurs. Lors de son second passage, l'enseignant lui a demandé si tout allait bien, ce à quoi l'élève a répondu que oui et qu'elle se promenait tout simplement.

Je me suis alors fait la réflexion, qu'entre mon tuteur et moi, nous n'avions pas eu la même approche et interprétation de cet isolement.

D'un côté, perçu comme la résultante d'un rejet, malaise ou mal-être de l'élève. Cet isolement volontaire n'a pas été envisagé, par mon tuteur, comme un besoin d'être seul à un instant « T ». Pour ma part, en voyant cette jeune fille marcher, je me suis dit qu'elle prenait un temps pour elle, loin du tumulte que la vie scolaire engendre (ce qui après questionnement et observation de l'élève sur des temps et dans des lieux de socialisation forts, c'est avéré juste).

Cette divergence d'interprétation de la situation que nous venions d'observer, m'a donc amené à me questionner sur l'appréhension, d'une volonté d'isolement et du besoin d'être seul, par les autres élèves et/ou enseignants et/ou personnels de l'établissement. La synthèse, de ces échanges ponctuels, m'a montré que le raccourci entre isolement et rejet social pouvait rapidement être fait. Mais est-ce que cela est si surprenant dans un milieu qui prône le vivre-ensemble et la socialisation de celles et ceux les fréquentant (Mazalto et Paltrinieri, 2013) et où l'isolement est culturellement perçu négativement, entraînant inquiétude et empathie.

Ainsi, suite à l'observation de cette simple situation et la confrontation de représentations sur ce micro-événement qui a mis au jour un besoin d'isolement au sein d'un milieu scolaire favorisant les liens sociaux, je me suis questionnée, sur le vivre-ensemble (ses origines, son utilisation dans les écrits scientifiques et sur la place qui est accordée à cette notion dans le milieu scolaire).

Le concept de vivre-ensemble trouve sa genèse dans le XIX^{ème} siècle où certains composants de l'écosystème républicain français assurent la cohésion de la société française (Sirinelli, 2021). L'historien, Jean-François Sirinelli, donne trois « ingrédients » indispensables à cette cohésion, ce vivre-ensemble. Le premier est la société, le second, les valeurs et les normes et le dernier l'Ecole.

Serge Berstein, développe le « rôle essentiel » de l'école, comme « pièce maîtresse de la civilisation républicaine » (Sirinelli, 2021), dans la diffusion d'une culture générale, comprenant les conceptions philosophiques et sociales, les références historiques, les valeurs et

normes...pour développer le sentiment d'appartenance à une communauté (Berstein et Rudelle, 1992).

Aujourd'hui, le terme de vivre-ensemble est galvaudé et s'érige tel un slogan porté par les ministères (Culture et Education nationale), les institutions (UNESCO « mission vivre-ensemble ») et les politiques.

Seulement, en confrontant la situation observée et le milieu scolaire actuel, je n'ai pu m'empêcher de faire le rapprochement avec de précédentes lectures prônant l'épanouissement des élèves sur le temps scolaire. En effet, nombre de textes législatifs font référence au bien-être, à l'accomplissement et à l'épanouissement des apprenants. Comme nous pouvons le constater dans la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989) et la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » Article 1 de la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)

« Les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous ». Rapport annexé de LOI d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (n° 2013-595 du 8 juillet 2013)

Ces textes législatifs, mis en relation avec l'expression du vivre-ensemble dans les établissements scolaires et l'envie d'isolement observé, m'ont conduit à m'interroger sur le plein épanouissement des élèves dans le milieu scolaire. En effet, mes lectures et investigation sur le vivre-ensemble et les apports du Ministère de l'Education, laissent penser que l'épanouissement et le bien-être des élèves ne pourraient avoir lieu qu'en présence d'autrui, dans un groupe social. Nous pouvons alors nous demander si un élève ressentant le besoin de solitude, mais ne pouvant y répondre ou le combler, peut-il être pleinement épanoui dans son établissement scolaire ?

Ayant rejoint, au cours de ma formation dans le cadre du master MEEF, le séminaire « Approche sensible pour questionner les espaces et les dispositifs de formation », j'ai choisi d'orienter mes questionnements sur la pratique individuelle de l'espace scolaire et plus particulièrement celle liée aux besoins de s'isoler, de prendre un temps pour soi et de s'abandonner à la rêverie.

Pour interroger et explorer ce sujet, qui se situe au croisement d'injonctions liées au vivre-ensemble et à la « réalité » des pratiques individuelles que j'ai pu percevoir, le milieu scolaire m'a semblé intéressant. En d'autres termes, ce terrain devrait me permettre d'observer et de comprendre ce que les élèves vivent dans cet intermédiaire, entre lieu de socialisation et besoins d'intimité au sein des espaces composant les établissements scolaires.

Cette thématique, me tient d'autant plus à cœur, qu'elle fait écho à mon parcours scolaire et ma relation avec la notion de solitude.

En effet, durant mon cursus scolaire, contrairement à la majeure partie des élèves de l'enseignement agricole, je n'ai jamais connu une proximité forte et permanente imposée avec un groupe social. Ainsi, lorsqu'au cours de mes stages, en Master 1 MEEF, pour devenir enseignante en Aménagement Paysager, j'ai dû loger à l'internat du lycée (installée dans une chambre avec les commodités individuelles), j'ai pu observer les habitudes et les mœurs de la vie « extra-cours » des internes, en faisant le constat qu'il était appréciable d'avoir une chambre individuelle, pour reprendre son rythme et conserver des temps à soi le soir.

Cette réflexion autour du besoin d'être seul lorsque la contiguïté avec autrui est forte et non choisie, est issue de questionnements et d'échanges depuis quelques années avec mon cercle d'amis. Dans nos discussions, nous nous accordions à dire, qu'être seul était une nécessité, une liberté alors que dans notre société, voir quelqu'un seul ou s'isoler était souvent assimilé à un rejet, une exclusion ou à un mal-être.

Ces représentations, autour d'un moment de solitude ou d'isolement, vécues et échangées dans ma structure d'accueil de stage de Master 1, lors d'une séance de travaux pratiques (cf. situation développée en amont), m'ont amenées à rechercher si dans mon établissement de stage, il existait des lieux et des espaces que les élèves pouvaient investir et habiter pour être seuls ou qui pouvait leur donner la possibilité de se retrouver seul avec soi-même.

L'absence d'espace répondant au besoin d'habiter les lieux seul, atteste que ce besoin n'est pas ancré dans les représentations et dans les fonctions potentielles de l'espace scolaire. Cela est-il

dû au fait que l'espace scolaire, est avant tout, perçu, dans notre société, par nos institutions, comme un lieu de sociabilisation obligatoire ?

Or ce besoin, constaté de solitude provoquée, est-il conciliable à l'heure du vivre-ensemble, avec des espaces qui sont principalement conçus pour faciliter les interactions et valoriser le collectif.

Mon intérêt pour cette thématique est d'autant plus accru, que je souhaite devenir enseignante en aménagements paysagers. En effet, je pense que comprendre et saisir la portée et la complexité des milieux dans lesquels je serai amenée à évoluer, me permettra de mieux appréhender les espaces, les demandes éventuelles des élèves et étudiants concernant l'espace scolaire. Mais également de monter des projets d'aménagements ou autres (PLURI, PIC), avec mes futures classes, adaptés à leurs besoins, propres et inhérents aux microcosmes que sont les établissements scolaires.

Ainsi ma réflexion du besoin de s'isoler dans le milieu scolaire a soulevé certaines questions :
Comment et quand les élèves trouvent-ils le temps pour être seul ?

Quels lieux les élèves investissent pour être seul ?

Comment concilier pression de la surveillance permanente et notion d'intimité ?

Comment repenser les espaces en créant des espaces multifonctionnels¹ qui pourraient permettre l'habiter seul ?

De ce fait, pour comprendre comment les élèves investissent seuls un milieu qu'ils côtoient 5 jours sur 7, je développerai dans une première partie le cadre théorique de ce mémoire axé sur trois concepts : le dispositif, l'espace scolaire et l'habiter. Ce cadre théorique, qui s'appuie sur les travaux et les recherches de professionnels et chercheurs de divers domaines, me servira, notamment, à étayer mes réflexions et à analyser les données recueillies. La seconde partie est dédiée à l'investigation de terrain avec notamment le développement du contexte de recherche, de la méthodologie, de recueil et d'analyse de données, ainsi qu'à la présentation des premiers résultats. Enfin, dans la troisième partie avec les éléments de contexte, de méthodologie et les indicateurs émergeant du cadre théorique seront mis en relation pour analyser et saisir les données recueillies. Ensuite, les limites de cette initiation à la recherche et les perspectives professionnelles de ce travail seront développées, avant de conclure et d'ouvrir la thématique investie, à d'autres aspects et horizons.²

¹ Les espaces sans fonction ou « multifonctionnel », permettant l'imbrication et la juxtaposition de plusieurs activités (Granjon, 2003), qui ne soient pas codifiés par des rituels (Delory-Momberger, 2005).

² Ce travail de recherche est à appréhender sous l'angle de la culture occidentale et du système éducatif français.



PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Chapitre 1.1 Le dispositif

Les établissements scolaires regroupent en leur sein une multitude d'acteurs, de missions, d'espaces, d'expériences, d'actions... Ainsi, il me semble intéressant d'aborder les établissements scolaires par le prisme du concept de dispositif, pour saisir toute la complexité de ces milieux.

Le dispositif, est un outil heuristique, utilisé dans de nombreuses disciplines, impliquant une diversification des sources, des auteurs et des domaines d'applications pour saisir toute la portée et la construction de ce concept.

Pour me familiariser et comprendre la notion de dispositif, je l'ai, dans un premier temps, envisagé dans sa globalité. À savoir, sa genèse, ses controverses, sa composition, son organisation et ses finalités. Puis, dans un second temps, je me suis intéressée aux dispositifs en jeu dans les établissements scolaires et plus particulièrement, à ceux correspondant aux espaces et temps que les élèves et étudiants peuvent investir seuls.

Ainsi, je vous propose d'aborder, cet outil d'analyse multidimensionnel, le dispositif, en suivant mon cheminement et appropriation de ce concept.

Nous devons le concept de dispositif au philosophe Michel Foucault, qui l'élabore et le développe en 1975 dans *Surveiller et Punir*. Ouvrage dans lequel, il met en évidence les dispositifs de savoir/pouvoir et leur faculté de gérer et d'induire des comportements. Il s'appuie et illustre ses propos par un dispositif spatial, le panoptique, inventé par Jeremy Bentham. Mais, ce n'est qu'en 1977, que Foucault précise ce qu'il entend par dispositif :

« Ce que j'essaie de repérer sous ce nom c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] Troisièmement, par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante [...]. » (Foucault, 1977, p. 299)

Cette approche du concept de dispositif par Foucault, bien que fondatrice, n'investit qu'une catégorie de dispositif, organisant les individus, les espaces et les discours, dans des lieux conçus pour (« lieux propres »). Ce dispositif disciplinaire, autrement nommé dispositif panoptique, a pour finalité le contrôle, l'aveu, le pouvoir, et la surveillance de tous par tous (Hert, 1999).

Ce regard critique, de la définition du dispositif porté par Foucault, se retrouve également chez ces confrères, tels que Giorgio Agamben, qui va ouvrir la notion de dispositif à :

« tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006).

Mais cette nouvelle approche, est-elle aussi critiquée et jugée généraliste, car elle conduirait « l'auteur [Agamben] à considérer toute une série d'objets comme des dispositifs », comme le détaille Franck Aggeri professeur en management (ibid., 2014). A l'inverse, certains auteurs et chercheurs font de choix de définir le dispositif, au travers d'un type spécifique. Pour ne citer que, quelques exemples, Franck Aggeri avec les « dispositifs stratégiques », Philippe Hert, abordant le concept de dispositif sous l'angle de la médiation (savoir, point de vue, position individuelle, questionnement...) en créant un espace préalable à cette médiation (Hert, 1999). Ou encore, Angelica Gonzalez qui investit le dispositif par l'art contemporain. Cette approche (par l'art contemporain) est intéressante, dans ce séminaire questionnant les espaces et la manière dont ils sont habités, car elle prend en compte une dimension spatiale, « la construction de dispositifs spatiaux d'environnements créant une atmosphère qui vise tantôt à affecter le spectateur tantôt à le transporter dans un autre espace, un dispositif fictionnel, une immersion » (Gonzalez, 2015).

En somme, cette amorce du concept de dispositif, mettant en relief la complexité et les différentes appropriations qu'il peut en être fait, pourrait se synthétiser et s'articuler autour de quatre *dimensions*. « La dimension stratégique ; la dimension spatiale ; la place des acteurs ; la potentialité d'incertitude, la marge de manœuvre » pour reprendre les termes du doctorant en science de l'éducation Cédric Aït-Ali (2014). Ces dimensions font parties des points intrinsèques à l'ensemble des dispositifs, qui s'apparentent à ce que la maîtresse de conférences en science de l'éducation et la formation Lucie Aussel nomme *structure*.

Cette structure, représentant les points communs entre les différentes formes de dispositifs, son « ossature », est organisée autour de deux phases. La conception, sa partie interne relative à son

fonctionnement et la mise en œuvre, sa partie externe correspondant à son environnement et pouvant opérer des transformations internes. Le dispositif est donc « à la fois produit et producteur de son environnement » (ibid., 2019, p.95).

Ainsi, comme nous venons de le pointer, l'existence d'une multitude de formes de dispositifs, n'exclut pas certaines modalités inhérentes à l'ensemble de ces derniers. C'est pourquoi, afin, d'explorer et d'exploiter les potentialités du concept de « dispositif », je me suis intéressée à un certain nombre de chercheurs qui l'ont détaillé et étayé.

De ce fait, pour continuer cette investigation, du dispositif, je convoquerai le philosophe André Berten et son approche duale du dispositif. Berten divise les dispositifs selon deux modalités. D'une part des dispositifs matériels, techniques et objectifs, « qui façonnent l'individu, l'orientent, lui inculquent des savoirs, mais aussi lui attribuent des pouvoirs et des savoir-faire ». Et d'autre part, des dispositifs psychologiques, moraux et réflexifs, « que l'individu se donne à soi, pour se former, s'orienter, se connaître » et qui permettent l'interprétation, la lecture, ou encore la mise en forme. Berten met également en garde sur cette relation binaire, opposant le *symbolique* (l'Homme) et la *technique*, valorisant une des modalités plutôt qu'une autre, dans cette opposition structurale axiologique, généralement au bénéfice de la technique (ibid., 1999).

Cette approche duale, du dispositif, se retrouve également dans les recherches et développements de Cédric Aït-Ali et Isabelle Fabre, maîtresse de conférences en *Sciences de l'information et de la communication*, qui, en s'appuyant sur les travaux de Lévi-Strauss (1962), Foucault (1977) et Belin (2001), envisagent les dispositifs selon deux axes, les dispositifs *conçus* et les dispositifs *vécus*. Le premier étant la dimension stratégique qui implique principalement le concepteur. Cet axe s'apparente à un « cadre, un agencement, une articulation d'éléments hétérogènes ». Le second axe est « la marge de manœuvre », la possibilité pour l'utilisateur d'un dispositif de se l'approprier et de le modifier. Il « permet aux destinataires de s'approprier et d'habiter le dispositif. Il est ainsi possible de le voir à la fois comme un espace de pouvoir et comme un espace de potentialité » (Aït-Ali & Fabre, 2019).

En associant, les notions d'habiter et de s'approprier au dispositif, Fabre et Aït-Ali, sous-entendent un élément constitutif et incontournable des dispositifs, *l'expérience*. Les destinataires des dispositifs, habitent ces derniers soient en tant que consommateurs, soient en tant qu'acteurs transformés et modifiant son environnement.

Ainsi, la définition de l'expérience, pour les dispositifs, gravite autour de 4 termes, passive et active (Dewey, 1938), allotélique et autotélique (Belin, 2001). Selon André Zeitler, doctorant

en Sciences de l'éducation et Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, l'expérience se divise en deux types « une partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne » (Zeitler & Barbier, cité dans Aussel, 2019, p.97). La taxonomie de Belin (2001) viendra compléter, cette approche de l'expérience vécue, en y apposant l'expérience allotélique et l'expérience autotélique. Dans la première, l'expérience acquise par le destinataire du dispositif, va l'enrichir et se prolonger en dehors du dispositif initial. Dans la seconde, l'expérience autotélique, l'expérience vécue par le destinataire ne se poursuit pas en dehors du dispositif efficient. L'individu est consommateur et ne peut donc pas transférer l'expérience vécue hors du dispositif (Belin, dans Aussel, 2019, p.97).

Bien qu'ayant été définis séparément, ces différents types d'expériences peuvent être rapprochés, comme l'expérience active qui aura une tendance allotélique et l'expérience passive que sera davantage autotélique (Aussel, 2020).

Pour terminer ce développement, bien qu'exhaustif, sur les modalités et les éléments intrinsèques aux dispositifs, je vais aborder la notion de *dimensionnement* du dispositif. Avant tout, il me semble important de préciser que ce dimensionnement est à soustraire de toute idée de taille ou de superficie. La grandeur (échelle) d'un dispositif est définie par sa complexité (Aït-Ali, 2019).

Le professeur en Sciences de l'Education et de la Communication Jacques Audran (2010) définit 3 grandeurs de dispositifs : macro, méso et micro. Les micros dispositifs représentent « l'interface entre la stratégie des acteurs et les destinataires ». Les méso sont les stratégies que les acteurs d'un dispositif mettent en place, ce sont les dispositifs « d'ordre didactique » (Audran, cité dans Aït-Ali, 2014). Enfin, les macros « correspondent aux valeurs véhiculées par les sociétés dans lesquelles les dispositifs s'inscrivent », nommés dispositifs institués par Audran (ibid., dans Aït-Ali, 2014)

La dimension d'un dispositif, sa complexité, sont donc liées à sa capacité d'intégrer et de lier divers dispositifs regroupant les mêmes valeurs et finalités. Cette macro échelle vient délimiter l'espace spatio-temporel dans lequel micro et méso dispositifs se déploient (Aussel, 2019).

Jusqu'à présent, nous avons parcouru le concept de dispositif à travers un état des lieux synthétique, mettant en exergue sa diversité, ses particularités et sa composition. Aussi cette première partie, nous permet de mieux comprendre les dispositifs et donc de pouvoir appréhender et cerner sa mise en œuvre dans les établissements scolaires. Ainsi, pour la seconde

partie, je vous propose de lier le dispositif à ma thématique de mémoire, sur les espaces et les temps que les élèves et étudiants investissent seuls, en se demandant notamment :

Quels dispositifs permettent d'investir seul le milieu scolaire ? De quoi sont-ils constitués ? Comment s'organisent-ils et fonctionnent-ils ? Quelles en sont leurs finalités ?

Avant d'apporter des éléments de réponse, il me paraît important de préciser que les destinataires des dispositifs étudiés et analysés, dans ce travail d'initiation à la recherche, sont les élèves et les étudiants, investissant les espaces et temps hors classe. Pour définir le hors classe, je m'appuierai sur les travaux de Cédric Aït-Ali, précédemment évoqué, qui l'explore et l'explique à travers le macro-dispositif de formation/éducation, ayant pour espace spatio-temporel l'établissement scolaire.

Dans sa thèse Aït-Ali, définit le hors classe³ comme étant tout ce qui n'appartient pas à l'éducation formelle, de ce fait, on y retrouve le soutien scolaire, les études obligatoires, les temps de pauses... qui s'effectuent dans les espaces périphériques (extérieurs) de la classe (ibid., 2014).

Ainsi, je développerai ce méso dispositif accueillant l'expérience individuelle sur les temps et les espaces informels.

Les dispositifs hors classe peuvent être répartis en quatre niveaux, déterminés par leur distance au formel, autrement dit, leur distance aux dispositifs scolaires (ibid., 2014). Ainsi, on retrouve des dispositifs hors classes pour éduquer et instruire, ceux-ci étant les plus proches des dispositifs formels, puis ceux destinés à occuper et discipliner les destinataires de ces dispositifs. Le troisième niveau, quant à lui, est le plus éloigné des dispositifs scolaires et permettent aux destinataires d'avoir des temps libres dans lesquels ils décident des activités qu'ils mettent en place, aussi appelés dispositifs hors classes pour libérer du temps. Enfin, le dernier se situe hors de l'espace scolaire et correspond aux « dispositifs d'éducation familiale » (Durning, cité dans ibid., 2014, p.49)⁴.

Ces dispositifs hors classes permettent, donc, simultanément l'apprentissage, l'éducation et le développement personnel. Dans ces dispositifs, l'espace « potentiel permettant aux

³ « la notion de dispositif hors classe, la structuration de la vie scolaire et des dispositifs afférents, naissent de la volonté du ministre de l'Éducation, Savary, qui souhaite trouver une solution aux apories du collège unique. » (Aït-Ali, 2014)

⁴ Précision, les dispositifs pour éduquer et instruire / occuper et discipliner sont rattachés à l'éducation non formelle, pouvant être définis comme l'apprentissage par activités planifiées non répertoriées. Contrairement à l'éducation informelle, intégrant les dispositifs pour libérer du temps et d'éducation familiale, n'étant pas planifiée et organisée mais pouvant se réaliser par les loisirs, les relations ou encore les activités quotidiennes.

destinataires, en fonction de leurs acquis, de s'approprier le cadre comme “lieu dans lequel prend place l'expérience” » (Belin, cité dans Aït-Ali & Fabre, 2019), sera plus important et encouragé par les administrateurs, que dans les dispositifs ayant pour intention de normaliser (Aussel, 2020).

En résumé, le dispositif mobilisé par la suite, sera le méso dispositif hors classes, de niveau DEI (dispositifs pour éduquer et instruire), DOD (dispositifs pour occuper et discipliner) et DL (dispositif pour libérer le temps). Ce dispositif, intégré dans le macro dispositifs de formation/éducation des établissements scolaires, permettra d'appréhender classe et hors classe, apprentissage formel et non-formel / informel, scolaire et non scolaire, comme un tout, et non comme des entités distinctes et isolées.

Ainsi, l'utilisation de cet outil heuristique [le dispositif] me permettra de comprendre et d'analyser l'organisation spatio-temporelle d'un établissement scolaire. Les dispositifs informels, ont-ils été mis en place pour résoudre des problématiques ou répondre à des besoins spécifiques ? De quels micros dispositifs se compose le dispositif hors classe ? Quels effets ont-ils sur les destinataires ? Et quelles modifications les destinataires génèrent sur ces dispositifs ?

Autant, de questionnements qui ne trouveront pas tous des éléments de réponses dans ce mémoire, mais qui seront les fils conducteurs de mon analyse et recueil de données.

Chapitre 1.2 L'espace scolaire

Les établissements scolaires, sont des espaces regroupant une multitude de lieux, d'activités, d'acteurs, d'usagers...

Ainsi, dans l'optique de permettre une meilleure compréhension et appréhension du cadre (espace), dans lequel se meut mon recueil et analyse de données, les paragraphes suivants ont pour visée de définir ce qui est sous-entendu derrière les termes d'espace scolaire.

Alastair Blyth (2013), architecte s'intéressant aux environnements d'apprentissage, fait la distinction entre environnement d'apprentissage, comprenant les bâtiments, les enseignements et le curriculum (participants à l'apprentissage des élèves) et espace scolaire représentent l'ensemble des lieux, « directement ou indirectement, dédiés aux activités d'apprentissage dans le cadre scolaire ou non » (Réseau Canopé).

La psychologue Rebecca New (2020) apportera des précisions sur le terme école, en l'envisageant sous deux sens ; construction physique (« espace physique ») et construction

sociale des individus. Elle précise, que le cadre physique d'apprentissage des espaces scolaires ne peut être dissocié « des processus humains de construction des savoirs et des apprentissages ».

L'espace scolaire est donc double, composé de « constructions réelles, les bâtiments, et des constructions virtuelles » relatives aux expériences collectives ou individuelles vécues dans ces lieux, comme l'explique Mazalto, auteur d'ouvrages et articles portant sur la relation entre architecture scolaire, le bien-être et la réussite des élèves, et Paltrinieri, philosophe (ibid., 2013). Cet espace, est également caractérisé par le professeur Gu et politicien Johansson, comme étant un système dynamique ayant une influence sur l'apprentissage des élèves, les volets affectif, social, comportemental et scolaire (ibid., 2013).

Ainsi, ce système induit que chaque temps dans l'espace scolaire soit planifié, programmé, localisé et soumis à la surveillance des adultes, ne laissant que très peu de temps libre aux élèves. Dans cette énumération, nous pouvons faire le lien avec le dispositif de surveillance (de pouvoir), établi par Foucault, dans *Surveiller et punir* (1975). On perçoit également, un concept, que Christine Delory-Momberger, professeure en sciences de l'éducation à l'université, nomme la *ritualisation*, qui va faire l'objet du prochain paragraphe.

Et quoi de plus imagée et sonore, pour aborder la ritualisation de l'espace scolaire, que le souvenir du tintement de la sonnerie. Rythmant les angoisses des élèves à l'approche d'un contrôle, la délivrance des ventres vides ou encore l'appel du weekend. Cette sonnerie guide chaque élève en temps, lieu et place qu'il doit occuper.

La ritualisation scolaire, emprunté à Christine Delory-Momberger, permet donc, d'intégrer à l'espace scolaire une temporalité. La ritualisation, nous porte à voir, que chaque mot, gestes, lieux, temps et corps sont astreints aux rituels scolaires. De plus, par ces rituels, les élèves sont « conviés » à adopter une attitude performative, en d'autres termes faire son « métier d'élève » (Delory-Momberger, 2005). Par l'utilisation du concept de la ritualisation scolaire de l'espace (physique et temporel) et des personnes, je cherche à discerner les liens, potentiels, existant entre la pression engendrée par ces rituels et l'envie de s'y soustraire.

Ainsi, les concepts d'espaces et de ritualisation scolaire seront réinvestis, pour comprendre et repérer les particularités de l'établissement support du recueil de données. Ce second chapitre du cadre théorique, a également été l'initiateur d'un certain nombre de questionnements, à savoir : Quels espaces peuvent être investis selon les moments, les activités, les publics...visés ?

A quels rituels sont soumis les élèves et étudiants ? La ritualisation empêche-t-elle une appropriation de l'espace scolaire ?

Au même titre que le chapitre un, le dispositif, ces interrogations serviront de guide dans le recueil et l'analyse de données, mais ne feront pas l'objet de réponses formelles.

Chapitre 1.3 Les pratiques de l'espace et les manières d'habiter

Ce dernier point du cadre théorique, investit les pratiques de l'espace et de l'habiter. Comprendre les « mécanismes » qui poussent les élèves à investir et à s'approprier l'espace, m'est essentiel pour observer, analyser et comprendre les différentes manières de pratiquer seul l'espace scolaire. Ainsi, cet ultime point s'articulera autour de trois parties visant à interroger l'habiter, la proxémie et l'expérience de l'habiter seul.

« Habiter désigne la dimension géographique des pratiques en tant que celles-ci s'associent à des lieux. L'ensemble des pratiques qu'un individu associe à des lieux définit un mode d'habiter » (Stock, 2004).

A travers cette définition, Stock, avance que l'un des fondements de l'habiter réside dans sa « dimension pratique ». Qu'habiter induit, inéluctablement, la pratique d'un lieu qui le transformera en espace, ce que le philosophe Michel de Certeau (1990) appelle « pratique du lieu ».

Mais cette première approche de l'habiter, bien que structurellement compréhensible, induit chez moi, un certain nombre d'interrogations : qu'est-ce qu'un lieu ? qu'est-ce qu'un espace ? sur quels critères peut-on s'appuyer pour faire la différence ? qu'est-il sous-entendu par pratique ?

Nous devons la distinction de l'espace et du lieu à Michel de Certeau (1990). Distinction que Cédric Ait-Ali réinvestit dans sa thèse (2014), en convoquant Henry (2009) et de Certeau (1980), pour définir le lieu comme étant « un cadre dans lequel est défini la place de chacun et présente une certaine stabilité », contrairement à l'espace qui « se transforme avec l'usage qui en est fait » (Ait-Ali, 2014). Mais cette séparation entre espace et lieu, est à nuancer, car de Certeau les combine, en précisant que cette union, s'opère quand un espace, qui n'est pas stabilisé ou décrété comme un lieu, est pratiqué, investi, approprié par les usagers, est devenu un « lieu pratiqué » (De Certeau, 1980).

Cette définition de l'habiter, vient mettre en avant la « pratique du lieu », qui peut se définir en étant rapproché de la *proxémie*. Introduite en 1963 par l'anthropologue américain Edward T. Hall, elle étudie le positionnement spatial du vivant, « désigne l'ensemble des théories et des observations concernant l'usage de l'espace par l'homme » (Hall, 1963). Dans son livre *La dimension cachée* Hall « étudie les différentes distances que les individus établissent entre eux et leur signification », et démontre le lien existant entre distance spatiale et distance psychologique (Hall, dans Fabre, 2006).

Cette notion [proxémie] va être réinvestie, par le philosophe Abraham Moles et l'autrice Élisabeth Rohmer, dans la fondation d'une approche scientifique analytique des expériences vécues par les Hommes dans leurs espaces de vie. Cette analyse phénoménologique, aussi nommée psychologie de l'espace, met en avant l'impact de l'agencement et de la topologie d'un espace sur les comportements humains, en d'autres termes le rapport de l'individu à l'espace. Moles définit deux modalités, répartissant la façon dont un individu comprend, catégorise et investit l'espace, une subjective l'autre objective. Dans la première modalité, la philosophie de la centralité, l'Homme se situe au centre de l'espace vécu. Cette dernière s'intéresse au sensible, aux perceptions, à ce qui est éprouvé par l'individu. La seconde modalité, la philosophie cartésienne, perçoit l'espace comme une étendue mesurable avec des coordonnées (espace non habité). Au binôme Homme/espace, Moles les complète, en développant le mécanisme de l'appropriation, dont son approche duale permet soit l'exploration, soit l'enracinement (Moles, dans Fabre, 2006).

Mais cet habiter et appropriation par l'enracinement d'un espace, abordés à travers la proxémie par les confrères Heidegger et Moles, sont remis en question par Stock pour deux raisons principales. La première est qu'une telle approche « ne permet pas de comprendre comment il est possible de transformer des lieux lointains en lieux familiers ». La seconde s'explique par le fait que ce modèle ne prend pas en compte l'évolution de la société et sa dimension nomade, mais l'enracine, l'immobilise et la fixe dans des lieux et des espaces, ce qui est à l'antipode de l'habiter contemporain⁵ (Stock, 2004).

Ce présent développement sur l'habiter et les pratiques de l'espaces, convoquant divers auteurs, ne détaille, cependant pas, le vécu solitaire qui peut être fait d'un espace. Ainsi, afin d'y pallier,

⁵ L'habiter contemporain se caractérise par « une mobilité spatiale accrue, une autonomisation accrue de l'individu et la mise en place de styles de vie relativement plus différenciés les uns par rapport aux autres [...] les individus pratiquent une multiplicité de lieux dans des situations variées et dans des intentionnalités différentes » (Stock, 2004).

je m'appuierai sur l'ouvrage *Habiter : Un monde à mon image*, de Jean-Marc Besse (2013), dans lequel il consacre une partie (chapitre Intérieur) aux lieux créés pour soi seul.

Avant de poursuivre, rappelons que la solitude et l'isolement, dans le contexte et le cadre investit pour ce mémoire, doivent se soustraire de toutes représentations négatives. S'isoler, prendre un temps pour soi, s'est avoir la capacité de s'extraire d'un « espace social partagé » pour se sentir seul, sans rompre les lieux et relations sociales avec autrui. Besse appréhende les espaces où nous pouvons être seuls comme une nécessité, un besoin que nous devons écouter. Mais cette écoute de soi, ne peut s'effectuer que dans un environnement où règne une forme de silence spécifique, celui du recueillement. Ce silence est une condition indispensable pour se connecter avec soi-même et laisser notre parole intérieure s'éveiller. A contrario, ne pas réaliser ces moments de retraite, de retour à soi, reviendrait à perdre le contact avec nous-même (Besse, 2013).

Cet ultime chapitre du cadre théorique, me permettra d'être davantage précise quand je qualifierai des zones, de l'établissement scolaire, de lieu ou d'espace. Les investigations sur le concept d'habiter seul, m'ont également permis de comprendre ce qui était entendu et attendu des lieux vécus seul et ainsi ciblé mon recueil et analyse de données. Par exemple questionner les sujets sur le silence et voir si ce dernier [le silence] fait partie des points d'attentions et d'observations des élèves et des étudiants lors du choix d'un lieu pour se retrouver seul et donc voir, si au vu des données recueillies il peut être pris en compte comme un point d'analyse.

Ainsi, pour clore cette première partie, nous pouvons constater, que ces différents concepts, bien qu'ayant été séparés pour mieux les appréhender, sont en perpétuelle et constante interaction et intrication. Ces apports théoriques me serviront, à comprendre et à analyser l'établissement support pour mon recueil de données et plus particulièrement à repérer : Comment peuvent être habiter, seul, les dispositifs hors classe ritualisés, de l'espace scolaire ? Quels éléments déclencheurs, amenant un individu à opter pour certaine pratique, appropriation et mouvement dans l'espace, pouvant conduire à la transformation de ce dernier ? Quels comportements la structure et la composition des espaces (spatio-temporels), d'un établissement scolaire, induisent-elles, sur les destinataires du macro dispositif de formation/éducation ? Comment les élèves et étudiants s'accommodent et font fi des ritualisations de l'espace scolaire, pour se retrouver soi-même ?



DEUXIEME PARTIE : INVESTIGATION DE TERRAIN

Dans la seconde partie, et plus précisément dans le chapitre un, l'établissement support pour cette initiation à la recherche sera présenté, afin de comprendre et d'identifier le contexte propre aux données récoltées. Cette contextualisation sera précédée d'un développement sur la recherche qualitative, qui fera l'objet des prochaines lignes. Cette entame, au-delà de suivre mon cheminement de pensée et de compréhension, a pour but de justifier le choix d'une approche qualitative pour ce mémoire.

La recherche qualitative est apparue dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, auprès des anthropologues évolutionnistes et des sociologues, qui se détachent de l'approche quantitative au profit d'une recherche tenant compte de l'expérience, du vécu et du point de vue des individus (Anadón, 2006).

*« [l'approche qualitative⁶] vise à cerner la singularité et la complexité des phénomènes, à explorer la pluralité des phénomènes et mondes sociaux, à les situer dans leur dynamique psychologique et sociale et à restituer leur logique interne sans les évaluer à partir d'un standard de raisonnement extérieur à leurs conditions de production. »
(Santiago-Delefosse & Rouan, 2001)*

Cette approche, se distingue également par son raisonnement. Là, où l'approche quantitative se fonde sur un raisonnement déductif (démarche hypothético-déductive), la recherche qualitative part de faits observés pour formuler des hypothèses et des conclusions (Blais et Martineau, 2006). Cependant, l'approche qualitative, bien qu'utilisée, développée et étudiée par de nombreux chercheurs, n'en demeure pas moins remise en question par les chercheurs et scientifiques conservant une approche quantitative. Ce sont, ces controverses et évolutions de la recherche qualitative, que le professeur en sociologie Norman Kent Denzin et la méthodologiste américaine Yvonna Sessions Lincoln développent dans plusieurs ouvrages et publications. Leurs travaux montrent notamment, que les crises de légitimité sont des étapes intrinsèques dans l'histoire de la recherche qualitative, auxquelles cette dernière y répond, en élaborant des critères de validité attestant de la véracité des résultats de recherche. Ainsi, les critères scientifiques sont remplacés par des critères de rigueur méthodologique (Lincoln et Guba cité dans Proulx, 2019).

⁶ Les différentes approches de la recherche qualitative sont détaillées dans : Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Cet aparté sur la recherche qualitative, confirme qu'une telle approche est justifiée pour observer et comprendre le besoin de solitude dans l'espace scolaire et ainsi « saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (Azioum et Said Mehdi, 2018). Cette approche est d'autant plus appropriée, qu'elle s'intéresse aux « comment » et « pourquoi » un phénomène se produit ou pas, existe ou non.

Chapitre 2.1 Contexte de la recherche

Après avoir abordé les concepts de dispositif, d'habiter et d'espace scolaire, et avant d'évoquer et de détailler les modalités de recueil et d'analyse de données, il me semble avisée de présenter, dans un premier temps, l'EPL Terre d'Horizon, des filières en passant par les lieux autorisés aux apprenants. Ce contexte général de l'établissement a pour objectif de donner à voir et d'immerger, autant que faire se peut, les lecteurs de ce mémoire, dans l'établissement support, pour permettre une meilleure compréhension, analyse et recul de ce travail d'initiation à la recherche. Ainsi, en parallèle de la lecture de ce chapitre, je préconise de prendre connaissance des photos, plans et schémas des annexes 1, 2 et 3, pour faciliter la représentation et visualisation de l'établissement et de son fonctionnement.

Puis, dans un second temps, j'exposerai le contexte de mon recueil de données, dans un second temps, avec les filières et les classes ciblées, ainsi que les périodes durant lesquelles ont été réalisées le recueil de données.

L'EPLEFPA⁷ Terre d'Horizon dépend de l'académie de Grenoble et se situe à Romans-sur-Isère dans la Drôme à 20 kilomètres de Valence (26000).

Cet établissement de 30 hectares, regroupant le LEGTA, le CFA/CFPPA, le LPA et l'exploitation, a été construit en 1990, et représente, aujourd'hui, un effectif d'environ 300 élèves, 100 apprentis et 65 adultes en formations longues. Cet établissement dispense, à ce jour, des formations dans deux filières majeures, à savoir l'horticulture et le paysage. Les apprenants en *initial*, se répartissent entre différentes classes allant de la 4^{ème} au BTSA et les apprenants en *apprentissage* se répartissent entre les formations de CAPA, BP et BTSA. L'offre de formation se compose également de formations pour adultes ponctuelles ou longues.

L'établissement est également pourvu d'un internat mixte, conférant aux internes des soirs « classiques » (lundi et mercredi) et de « soirée » (mardi et jeudi).

⁷ Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles

Les soirs classiques sont : 17 heures 30 goûter, de 18 heures 45 à 19 heures 30 dîner, de 20 heures à 21 heures étude obligatoire (hormis BTS), 21 heures 30 retour dans sa chambre. Précision pour le dimanche soir, les apprenants arrivent à 19 heures 30, le self n'est pas ouvert et les internes doivent retourner dans leur chambre à partir de 21 heures 30.

Les soirs de soirée suivent les mêmes rythmes de collation, repas et étude obligatoire, mais permettent aux apprenants de veiller jusqu'à 22 heures 30. Le jeudi soir de 21 heures 30 à 22 heures un assistant d'éducation anime un temps de relaxation chaque semaine pour tous les internes volontaires. Parallèlement et tous les autres soirs et soirées de la semaine de cours, les élèves et étudiants peuvent acheter des boissons et friandises au bar de L'ALESA.

Les lieux et espaces, rendus accessibles aux internes le soir, répondent aux temporalités saisonnières. Ainsi, en période hivernale (jour d'ensoleillement cours) les apprenants ont un périmètre d'investigation plus restreint, qu'en période estivale (cf. Annexe 1 Répartition des différents espaces de l'EPL Terre d'Horizon).

A noter que les internes ont accès à leur chambre en journée à partir de 11 heures sans obligation de pointer.

L'EPLEFPA Romanais a été investi et exploré pour mon recueil de données durant trois périodes positionnées du 10 octobre au 21 octobre, du 28 novembre au 16 décembre et enfin du 23 janvier au 3 février, chacune située avant les vacances scolaires.

Le public sélectionné se concentre sur les filières aménagements paysagers en formation initiale, à savoir 2nd NJPF ; 1^{ère} bac pro AP ; Terminale bac pro AP ; BTSA AP 1 ; BTSA AP 2. Ce choix est dû au temps imparti qui ne me permettait pas de réaliser une analyse comparative de l'appropriation spatiale entre différentes filières et donc, qui ne justifie pas, à mon sens, de diversifier les filières dans l'échantillon sélectionné.

Cependant, en prévision d'un manque éventuel de données concernant l'échantillon, des classes initialement envisagées, ce dernier [l'échantillon] comprenait les classes technologiques de 1^{ère} et Terminale STAV aménagement. Classes, qui à terme n'ont pas été sollicitées, pour le recueil de données, comme il le sera développé dans les parties ci-dessous.

Chapitre 2.2 Méthodologie de la recherche

Comme l'ont écrit Pierre Paillé professeur en sciences de l'éducation et Alex Mucchielli enseignant chercheur en communication, dans l'ouvrage *L'Analyse qualitative des sciences humaines et sociales*, l'approche qualitative se caractérise par des méthodes de recueils et analyses de données.

« les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrains, photographies), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) » (Paillé & Mucchielli, 2012).

Ainsi mon chapitre 2 reprendra ces deux entités caractéristiques de la recherche qualitative, dans deux parties distinctes pour détailler ma méthodologie de recueil de données et ma méthodologie d'analyse des données.

2.2.1 Méthodologie de recueil de données

Ma démarche pour recueillir et appréhender le réel et les différentes manières d'habiter l'espace scolaire consiste à alterner entre les phases d'observation directe et les phases d'observation indirecte. La méthodologie employée, se veut flexible (Singelton & Straits, cité dans Brito & Pers, 2015), en permettant un « va et vient » (Bardin, cité dans Dany, 2017) et des modifications de la méthodologie utilisée pendant le recueil de données.

La construction de cette méthodologie a également été amorcée par certaines questions : Quels sont les buts de ma démarche ? Quelles données sont attendues ? Comment créer une « proximité et relation de confiance » propice aux échanges ? Comment observer sans être intrusive ?...

Mon recueil de données débute avec une phase l'observation directe, qui consiste à réaliser ce que l'anthropologue James Spradley (1980) appelle « le grand tour » (Spradley, 1980), en somme réaliser « un large repérage de la situation, de ses lieux, de ses acteurs, de ses objets, des actions qui s'y déroule » (Arborio & Fournier, 2014). Cette première phase d'observation directe non participante, a pour objectif de m'immerger et m'imprégner de l'établissement scolaire support pour ce recueil de données, et avec pour but de dresser un inventaire et de m'enquérir des pratiques, des usages et des rituels que les élèves font des différents espaces de l'établissement sur les temps hors classe.

Cet instrument de recueil de données, observation directe, est adapté pour découvrir les manières d’habiter et investir seul les espaces, sans induire les enquêtés dans des « biais de conformité » (Moscovici et Ricateau, 1972). Ainsi, en conservant la part de spontanéité et d’authenticité dans les pratiques des élèves, la possibilité de saisir des « comportements et des événements sur le vif », des « matériaux d’analyse non suscités » sera accrue (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Le premier type d’observation mis en place, est l’observation directe, qui concerne tous les élèves de l’établissement Terre d’Horizon et s’étend sur huit semaines, dont les deux premières semaines durant lesquelles les enquêtés ne sont pas informés de la finalité de mon travail. Les données observées (verbale et non verbale) ont été décrites avec précision, dans des grilles d’observation (cf. Annexe 5), pour éviter les interprétations hâtives des comportements et de l’appropriation spatio-temporelle de l’établissement par les élèves. Cette grille d’observation se rapproche du carnet de bord détaillé par Karine Rondeau professeur au département de la didactique et Pierre Paillé (ibid., 2016).

La seconde forme d’observation, indirecte, consistait à échanger avec les élèves, par le biais d’un entretien libre sur leur façon d’habiter l’établissement seuls.

Afin de sélectionner l’échantillon de vingt personnes, à interviewer, les élèves ont été mis à contribution en amont des entretiens.

Lors de cette contribution, tous les élèves de 2nd NJPF, Baccalauréat Professionnel Aménagement Paysager, Baccalauréat STAV Aménagement et BTSA Aménagement Paysager, étaient amenés à produire un visuel (dessins, photos et/ou vidéos) en lien avec les lieux qu’ils plébiscitent pour être seul. Pour récolter ces visuels un espace de dépôt en ligne, propre à chaque classe, était accessible via un QR Code (cf. Annexe 4).

A la suite de cette première étape, les vingt élèves et étudiants retenus, devaient porter, sur leurs productions, une analyse réflexive, en expliquant, développant et précisant leurs choix.

Le choix d’utiliser ces dessins, photos et vidéos, permettait de saisir et de percevoir les émotions et l’état d’esprit des sujets enquêtés, ainsi que les ambiances de lieux choisis, tout en conservant le caractère brut des productions. « Les sources sont d’autant plus pertinentes pour la recherche qu’elles sont proches de la pratique des enquêtés, peu travaillées ou déformées par des intermédiaires culturels qui s’en emparent » (Béaud et Weber, 2010).

De cette approche croisée entre méthodes visuelles et entretien non-directif, devait résulter « les représentations et les pratiques des participants » (Catoir-Brisson & Jankeviciute, 2014). De plus, ces entretiens, devaient permettre de saisir toute la complexité des visuels et de

comprendre dans quels contextes ils ont été produits, sans les dénaturer en prenant des biais d'interprétations.

Cette deuxième phase, telle qu'initialement envisagée n'a pas été réalisée, car les zones de dépôts sont restées vides. Plusieurs raisons pouvaient expliquer cet échec, la première était la non compréhension par les élèves et étudiants des attendus et de la thématique de recherche. La seconde était que la limite de l'intime⁸ et du secret était franchie et enfin la troisième pouvait être liée au fait que les apprenants ne percevaient pas l'intérêt pour eux de participer à ce recueil de données et l'importance capital de mon côté d'obtenir ces données.

J'ai donc décidé pour remanier ma deuxième phase d'observation, de commencer par un questionnaire à réponse simple « oui/non » (questions ci-dessous), diffusé à l'aide d'un QR Code (cf. Annexe 4).

|| Est-ce que vous vous promenez, dans l'établissement ? Est-ce que vous lisez ? Est-ce que vous jouez aux jeux vidéo, regardez des vidéos, des films ... ? Est-ce que vous faites la sieste, ou des temps de relaxation ? Est-ce que vous faites une activité sportive seul(e) ? Est-ce qu'il vous arrive de manger seul (e) ? Vous arrive-t-il de prendre un temps pour être seul(e) ? Avez-vous des précisions à ajouter ? Dans quelle classe êtes-vous ? ||

Ce questionnaire ne sera pas analysé, son but était d'avoir une nouvelle approche de ce travail de recherche auprès des classes ciblées, en illustrant et donnant des exemples, pour permettre une meilleure compréhension de la thématique. En parallèle, ce questionnaire me permettait de revenir dans les classes et de demander si parmi ceux qui effectuaient des temps seul, certains accepteraient d'échanger à ce sujet. Au total, 24 élèves et étudiants ont donné leur accord pour réaliser un entretien (ce qui explique que les classes de Baccalauréat STAV Aménagement ne fassent plus partie de l'échantillon).

Contrairement à la version initiale, dans laquelle j'avais opté pour des entretiens non-directifs, cette présente version, de ma méthodologie de recueil de données, comprend des entretiens semi-directifs. Les écueils de ma précédente méthodologie, m'ont permis de comprendre que mon sujet de mémoire était difficile à appréhender et à cerner pour la majeure partie des élèves et étudiants, et particulièrement ce qui était entendu derrière *l'habiter seul*. Il m'a alors semblé que demander à ce même public de porter un regard réflexif et analytique, sur leur besoin de

⁸ Pour définir la notion d'intimité, je m'appuie sur le premier sens de la définition parue dans *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, dirigé par André Lalande (1926), : « ce qui est fermé, inaccessible à la foule, réservé ; par suite, ce qui est individuel, connu du sujet seul » (ibid., Cugno, 2003).

solitude et leur manière d'habiter seul l'espace scolaire, dans un entretien libre où ils auraient à développer et construire leur pensée puis à l'exprimer, était inadapté.

Ainsi, l'entretien semi-directif, par sa conservation d'une démarche compréhensive et sensible, son approche non intrusive et la détermination en amont de « point de passages », pour guider les interviewés et faire ressortir leur vécu, leur représentation et leur habitude (Azioun & Derguin, 2018), en lien avec le sujet de recherche, m'a paru être le plus approprié.

Pour mener à bien mes entretiens j'ai réfléchi et travaillé plusieurs éléments, comme les différents thèmes abordés, le déroulé, le lieu de l'entretien, la durée, l'amorce, les relances, les points de synthèse, ou encore l'installation d'un climat de confiance.

Les interviewés pouvaient décider de réaliser l'entretien individuellement ou en groupe, et pouvaient choisir le lieu, la date et l'heure de ce temps d'échange. La durée de l'entretien était divisée en 6 temps.

Le premier temps, crucial en bon déroulement du reste de l'entretien, avait pour finalité de « briser la glace » et d'instaurer une relation de confiance. Pour ce faire j'utilisais l'espace comme amorce et entame de l'entretien. Par exemple s'il se déroulait dans la salle Brigitte, salle principalement utilisée pour les réunions ou les rendez-vous, qui contient des chaises multicolores sur des roulettes, je pouvais leur demander s'ils connaissaient cette salle, puis nous l'agencions, choissions notre couleur de chaise, avant de leur demander : comment c'est passé leur journée, s'ils ont des CCF qui approchent...

Ma posture était également étudiée, pour créer un climat d'égalité entre les élèves, les étudiants et moi-même, et générer une rupture avec ma posture habituelle dans l'établissement en tant que stagiaire de master et vacataire sur une période⁹. Pour ce faire, je m'installais à la même table, à maximum un mètre cinquante de distance, et si le nombre de participants dépassait trois personnes, nous formions un cercle. A la suite de ces différentes étapes, il était primordial, d'asseoir la confiance accordée par les élèves et étudiants en garantissant leur anonymat et la confidentialité des données recueillies et enregistrées. Comme le détaillent, les doctorants en sciences humaines et sociales Salah Azioun et Said Mehdi Derguin, cette relation de confiance s'établit, en partie, en adoptant une démarche rigoureuse et éthique, qui présente clairement les questionnements de départ et les objectifs de l'entretien (ibid., 2018).

⁹ Lors des entretiens, on peut retrouver deux cas de figure parmi les interviewés, le premier concernant les BTSA qui me connaissaient en tant que stagiaire et enseignante, et le second cas de figure où les élèves m'avaient vu observer un de leurs cours, en tant que stagiaire.

Le second temps, suit le schéma de l'entonnoir, en partant du général en descendant vers le particulier, et dans le cas présent à ce qui est d'ordre personnel et intime. Cette méthode a pour but d'amener les interviewés à se confier, en ne débutant pas un entretien de manière frontale sur des questions personnelles, mais en accompagnant la parole et en laissant le temps et l'espace au sujet. Ce temps représente comprendre les quatre thèmes définis dans le guide d'entretien, dont représentation de la solitude ; lieux et espaces de l'établissement pour être seul ; les espaces investis pour être seul ; l'utopie : l'espace rêvé (cf. Annexe 6).

Le thème *Représentation de la solitude* me permettait de voir comment la solitude était appréhendée, si elle était connotée péjorativement et positivement. Ensuite, le thème *Lieux et espaces de l'établissement pour être seul* amenait les interviewés à se questionner sur les possibilités qu'offre leur établissement pour être seul. Ce temps avait un double intérêt, celui de dresser un inventaire des lieux et espaces, et celui de réaliser une « visite mentale », pour faciliter la remémoration des espaces investis par l'apprenant, et attendus dans *Espaces investis pour être seul*. Cette troisième partie avait également pour but de comprendre pourquoi les élèves et étudiants souhaitaient être seuls et comment ils y parviennent dans le milieu scolaire. Enfin, le thème *Utopie : l'espace rêvé* permettait de dépasser les limites spatiales, budgétaires, institutionnelles... pour donner la possibilité d'exprimer pleinement son espace idéal/rêvé pour prendre un temps seul, à soi. Cette dernière partie était d'autant plus intéressante qu'elle permettait de réitérer le comment et pourquoi de leurs pratiques, sous un autre angle, celui de l'utopie.

Dans le dernier et troisième temps, je demandais si les élèves et étudiants avaient des précisions, des éléments autres à partager, ou des points sur lesquels ils souhaitaient qu'on revienne. Puis je les remerciais pour avoir participé à cet entretien.

Un point qui me semble important de compléter, avant de clôturer ma partie méthodologie de recueils de données, est le climat et ambiance que va instaurer l'intervieweur pour conduire un entretien semi-directif. Comme il a été mentionné précédemment « la richesse de l'entretien est conditionnée par l'aptitude du chercheur à établir une relation de confiance avec ses interviewés » (Azioun & Derguin, 2018). Si l'anonymat et la confidentialité favorisent cette relation de confiance, d'autres éléments, tels que prendre le temps pour que l'interviewé puisse se confier, le rassurer sur les réponses et éléments qu'il pourrait apporter, être patient ou encore être capable d'écouter et de saisir la subjectivité, peuvent contribuer à créer un climat de confiant (ibid., 2018). Sans parler d'empathie, la richesse des données récoltées dépend de la capacité de chercheur à avoir une approche sensible et relationnelle.

Comme nous venons de le voir dans cette partie, l'objectif de ce dispositif de recueils de données n'est pas de brusquer les sujets ou de se montrer indiscret, mais de comprendre la genèse de leurs pratiques et manière d'habiter et d'investir l'espace scolaire pour être seul. Ainsi, pour donner du sens aux données récoltées, la méthodologie d'analyse employée et s'appuyant principalement sur les travaux de Laurence Bardin, Pierre Paillé et Alex Mucchielli, sera détaillée dans la prochaine partie de ce chapitre 2.

2.2.2 Méthodologie d'analyse des données

L'analyse qualitative « est une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (Paillé et Mucchielli, 2021).

Pour donner du sens aux données issues des temps d'observation directe et de la retranscription des entretiens, ma méthodologie d'analyse repose sur l'analyse de contenu et plus précisément une analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1998). L'analyse de contenu, toujours selon Laurence Bardin, se compose de différentes étapes : la préanalyse ; l'exploitation du matériel ; l'inférences/interprétation et synthèse des résultats (Bardin, cité dans Dany, 2016).

L'objectif de cette approche est de passer d'une cohérence de discours propre à chaque interviewé, à une cohérence thématique s'opérant à l'échelle du recueil de données, afin de repérer et de mettre en avant les récurrences, les similarités, les causalités, ainsi que les différentes pratiques.

L'analyse catégorielle consiste à classer des données par différenciation, puis regroupement d'après des critères (Bardin, cité dans Dany, 2016). Ces critères, descripteurs aussi nommés indicateurs, apparaissent à la relecture du cadre théorique et de la réécoute ou relecture des verbatims, récoltés lors des entretiens semi-directifs (Angot et Milano, 2005).

L'analyse réalisée dans la troisième partie « Discussions », reprend les éléments théoriques et indicateurs suivants :

Éléments théoriques	Indicateurs
Dispositifs	Surveillance Médiation
Espaces scolaires	Espace physique et architecture Ritualisation scolaire
Habiter	Appropriation Besoins d'être seul

Chapitre 2.3 Résultats bruts

(cf Annexe 5 : verbatims des entretiens)

Les résultats que j'ai pu récolter au cours de mon recueil de données, sont issus de la phase d'observation directe et des entretiens semi-directif.

Ainsi, la phase d'observation directe, retranscrit dans une grille d'observation, sera mentionnée observation par observation, et ne concerne que les espaces que les élèves et étudiants investissent seuls.

Observation 1 : le temps (climatique) influence. Lors de précipitation, les extérieurs de l'établissement restent déserts

Observation 2 : étudiante mangeant sur un banc au soleil

Observation 3 : le parking des apprentis et étudiants devant l'internat est investi par les internes le soir pour téléphoner

Observation 4 : tour en marchant de l'établissement, d'un élève avec les écouteurs

Observation 5 : recoin dans le couloir en face de la salle des BTS1, investie par les apprenants à l'intercours

Observation 6 : étudiant qui mange seul près de la fenêtre dans le self

Observation 7 : apprentissage des végétaux par un apprenti

Observation 8 : table sous l'escalier du hall

Observation 9 : enclave dans les couloirs devant les fenêtres

Observation 10 : devant la salle informatique près du radiateur, sur son téléphone

Observation 11 : étudiant dans sa voiture, sur la pause méridienne

Observation 12 : apprenti qui passe près du bassin, lors de la récréation de l'après-midi

Les entretiens semi-directifs, mené avec des élèves et des étudiants, ont été riches, par le recul et l'analyse que certains font de la solitude et de leur besoin d'être seul. L'un des résultats marquant et général est l'appréhension de la solitude. En effet, tous les élèves et étudiants, lorsque je leur demandais de définir la solitude, commençaient par la nuancer, puis par m'expliquaient, avec d'autres termes, qu'il y avait la solitude imposée et la solitude souhaitée. Comme nous le verrons dans l'analyse, ces entretiens ont permis de mettre au jour, les espaces investis par les apprenants pour être seuls, les raisons de cet isolement volontaire, ou encore les conséquences de la non prise en compte du besoin de solitude.

Les données récoltées, sont issues de 13 entretiens, représentant 24 interviewés. Les précisions sur la classe, l'ancienneté dans l'établissement, le statut, ainsi que le lieu et la durée de l'entretien se trouvent dans le tableau ci-dessous.

		Correspondance
E1		BTSA première année -Masculin arrivé cette année – demi-pensionnaire) entretien salle Brigitte : 13 heures 30 / 13 heures 30 (21min)
Groupe 1 dans leur salle de cours : 17 heures 30 / 18 heures (23 min)	E2	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en seconde- interne
	E3	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en seconde- interne
E4		BTSA première année -Masculin Arrivé en seconde- interne dans leur salle de cours : 17 heures 30 / 18 heures (23 min)
Groupe 2 Entretien salle Brigitte : 18 heures / 18 heures 30 (20 min)	E5	BTSA première année –Masculin Arrivé en seconde- interne
	E6	BTSA première année –Masculin Arrivé en Bac pro- interne
	E7	BTSA première année –Masculin Arrivé en l'année précédente- interne
	E8	BTSA première année –Masculin Arrivé en l'année précédente- interne
Groupe 3 Entretien dans leur salle de cours 8 heures 30 à 9 heures	E9	BTSA première année -Masculin Arrivé en seconde- interne
	E10	BTSA première année -Masculin arrivé cette année – demi-pensionnaire)
E11		BTSA première année -Féminin Arrivée cette année – interne) Entretien salle Brigitte : 11 heures / 11 heures 30 (30 min)
Groupe 4 Entretien dans leur salle de cours : 14 heures 30 / 15 heures (12 min)	E12	BTSA deuxième année –Masculin Arrivé l'année précédente- demi-pensionnaire
	E13	BTSA deuxième année –Masculin Arrivé l'année précédente- demi-pensionnaire
E14		BTSA deuxième année –Masculin Arrivé l'année précédente- interne Couloir de 10 heures à 10 heures 10 (9 min)
E15		BTSA deuxième année –Féminin Arrivée cette année et présente au Bac- externe Entretien salle Brigitte 9 heures 30 à 10 heures (20 min)
Groupe 5 Entretien salle Brigitte 13 heures 30 à 14 heures (20 min)	E16	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en seconde- interne
	E17	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en seconde- interne
Groupe 6 Entretien dans leur salle de cours : 13 heures / 13 heures 30 (16 min)	E18	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en seconde- interne
	E19	Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé en 4 ^{ème} – demi-pensionnaire
E20		Bac pro 1 ^{ère} -Masculin Arrivé cette année- interne Entretien salle Brigitte : 14 heures / 14 heures 30 (20 min)
Groupe 7 Entretien dans leur salle de cours : 10 heures / 11 heures (45 min)	E21	2 nd –Masculin- demi-pensionnaire
	E22	2 nd –Masculin-Interne
	E23	2 nd –Masculin- demi-pensionnaire
	E24	2 nd –Masculin-Interne



TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION

Chapitre 3.1 Analyse des données

Avant de débiter l'analyse des données issues des entretiens semi-directifs, je tenais à préciser que seul un verbatim, concernant un indicateur, sera utilisé par l'interviewé. Pour exemple, si un élève évoque à de nombreuses reprises qu'il a besoin de calme pour prendre un temps seul, un seul verbatim s'y référant sera utilisé (une retranscription, plus complète, des verbatims d'interviewés, se trouve en Annexe 7).

Concernant les données analysées, je n'ai retenu que les verbatims, évoquant ma thématique. Ainsi, même si des élèves et étudiants ont partagé le fait qu'ils ne ressentaient ni le besoin, ni l'envie d'être seul, comme l'exprime un étudiant interne en BTSA « ça fait bizarre, le weekend t'es tout seul, alors que la semaine tu vois du monde » (E8) et l'élève interne de première « parfois ça peut être chiant s'il y a personne [...] t'es en manque de parole avec les gens, de communication » (E3), je ne les évoquerai pas davantage dans cette analyse.

Cette analyse se compose de trois parties, à savoir le dispositif, l'espace scolaire et l'habiter, et de sous-partie se référant aux indicateurs détaillés, dans le chapitre méthodologie.

3.1.1 Prisme du dispositif

Pour débiter cette analyse qualitative, du macro-dispositif de formation/éducation et plus spécifiquement du dispositif hors classes (Aït-Ali, 2014), je vais m'intéresser dans un premier temps à l'aspect surveillance de ce dispositif.

La surveillance se retrouve dans toutes les limites spatiales et temporelles de l'établissement scolaire. Existant avant tout pour assurer la sécurité des élèves, cette dernière [la surveillance], peut être perçue comme invasive et contraignante par les élèves et étudiants, « *tous les soirs les surveillants ils passaient dans nos chambres [...] au moindre bruit ils venaient dans nos chambres pour voir ce qu'on faisait* » (E6), ou encore « *on a pas le droit de monter dans les étages [...] ils peuvent pas surveiller le self et les étages en même temps* » (E18).

Un autre verbatim intéressant est celui d'un étudiant qui après m'avoir détaillé et décrit son « endroit » idéal, termine en disant « *Bon après il y aurait les surveillants pour nous prévenir que c'est l'heure de partir* » (E4). Ce propos montre combien la surveillance est inhérente au dispositif hors classes, car même dans une projection utopique elle en fait partie. Jusqu'à présent la surveillance évoquée, s'opère grâce à des équipes pédagogiques/éducatives et à des personnels de l'établissement sur les élèves et étudiants, mais cette surveillance peut également se produire entre deux élèves. Même s'il ne s'agit pas d'une surveillance qui conduit à indiquer, à un pair, ce qu'il a le droit ou non de faire. Cette surveillance et observation de tous par tous continuellement, conduit les élèves et étudiants à mettre en place des stratégies pour ne pas être

vus ou du moins que l'activité en train d'être réalisée ne soit pas vus, comme l'explique cet étudiant « *[j'ai] deux groupes d'activités [...] jeux vidéo, lectures de mangas, regarder des vidéos, des conférences. Il y en a eu ça va être du pur divertissement. Et le deuxième groupe, on va dire c'est quand je culpabilise ou quand je suis entouré de gens, j'ai peur de me faire juger ... j'ai peur qu'on juge les activités que j'apprécie, du coup je vais plutôt avoir tendance à faire des choses ou ce n'est pas grave si on me critique dessus et puis je suis que ça me fait du bien. Dans ce cas je vais apprendre le russe, lire des choses tournées sur l'aspect scientifique et nature [...] pour les pauses courtes je me cale dans le recoin en face de la classe [...] ça fait un petit nid, un petit cocon* » (E1).

Ce verbatim donne à voir un certain nombre d'éléments, comme la notion d'intimité (Lalande, cité dans Cugno, 2003), qui se brise dès qu'un individu pénètre, sans y être autorisé, dans cet espace mental (Resnik, 1994) connu du sujet seul. Ainsi, afin de rendre son espace mental, l'étudiant met en place des stratégies : être dos au mur, faire face à la foule, investir un espace restreint et enveloppant. Son propos montre également que le méso dispositif hors classes, de niveau DOD (dispositifs pour occuper et discipliner) (Aït-Ali, 2014) est composé de micro dispositifs permettant de réaliser une médiation (Hert, 1999).

Cette médiation, rendue possible par une grande diversité de micro dispositifs, comme les micro dispositifs numériques, d'acquisition ou encore d'information, se retrouve dans tous les entretiens que j'ai menés. Avec une diversité plus importante dans le dispositif hors classes de niveau trois DL, qui donne aux élèves et étudiants d'avoir des temps libres dans lesquels ils décident des activités, de la durée et du l'endroit où ils vont la réaliser.

Si les données recueillies ne permettent pas de mettre en avant une dichotomie d'âge et de genre (en raison du faible échantillon féminin), elles montrent que certains utilisent ces temps pour faire le point sur leur journée ou à des fins introspectives, comme l'évoque une étudiante de BTSA pour qui les temps seuls sont « *reposant, et surtout ça me permet de faire un point sur tout ce que j'ai fait dans la journée, émotionnellement et socialement* » (E11). Comme le confirme cet autre étudiant qui explique que sa position sur la verticalité, lui permet de prendre de la hauteur, pour se remettre en question : « *j'ai besoin de m'éloigner de ça (des autres : tous confondus) et aussi de moi me remettre en question, de faire des introspections* » « *j'aime bien les endroits qui ramènent à la spiritualité, typiquement les hauteurs, un endroit sur un toit de bâtiment et où je peux réfléchir, c'est comme une sorte d'élévation [...] quand je suis dans ce genre d'endroit j'ai plus de facilité pour me poser des questions philosophiques et des réflexions plus recherchées et intéressantes pour moi* » « *je vais me poser sur les escaliers du troisième étage, juste il y a ceux du cours de physique chimie qui nous voient donc ça fait un*

peu poisson » (E1). Ou également cet élève, pour qui ces temps sont dédiés à analyser ces actions et de trouver des solutions pour ne pas reproduire des comportements qu'il regrette et ainsi lui permet d'être serein, pour retourner vers les autres, « dans ces moments-là il faut réfléchir...on a tous des combats à mener et c'est mener son combat tout seul. [...] réfléchir un peu... qu'est-ce que tu es devenu, comment t'étais avant, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour être meilleur. Si j'ai fait des erreurs et que je dois faire des excuses. [...] c'est de combattre son pire ennemi qui est soi-même. Se poser les bonnes questions et se libérer un peu [...] réfléchir, prendre son temps, savoir s'arrêter [...] dans un monde où on fait tout vite, rapidement » (E22).

Chez d'autres interviewés, cette médiation, permet de programmer, de concevoir et d'anticiper les tâches, les devoirs ou activités à réaliser. Ce que retranscrive, les trois verbatims ci-dessous : « réfléchir à ce qui me reste à faire, soit au devoir ou juste reposer la tête, Prendre le temps » (E14) ; « penser [...] par exemple, comme le mercredi un peu, des fois il fallait qu'on fasse une sorte de DM en socio culturel, du coup je savais pas quoi mettre, du coup, dehors par exemple, bah quand je faisais des tours et tout, et puis je réfléchis un peu en même temps. Puis ça fait voir... c'est différent que de réfléchir dans la chambre ou sur un bureau [...] j'aime bien être dehors [...] [quand il pleut] je vais dans mon lit comme je suis à l'internat (...) je prends des écouteurs je lis, ou soit juste je fais rien, je regarde le plafond, je réfléchis à tout et à rien, ça repose » (E18) ; « la veille ou au moins à une heure du contrôle, j'aime bien rester seul pour bien réviser [...] je vais dans ma voiture. Après un temps seul pour se reposer c'est très important aussi » (E10) ; « quand je reste tout seul c'est plus pour la rereplir de truc que je réfléchis [...] je réfléchis à tout et rien, par exemple quelle pièce je vais rajouter sur ma moto et quand j'y pense je suis en calme, dans ma tête » (E3).

Comme nous pouvons le constater, les micros dispositifs choisis et mis en place par les élèves et étudiants, sur leurs temps libres, facilitent et rendent possible une médiation, ce qui leur permet d'être plus sereins et paisibles.

3.1.2 Prisme de l'espace scolaire

Survoler jusqu'à présent la manière d'investir l'espace scolaire à l'EPL Terre d'Horizon, diffère selon le statut des apprenants, interne, demi-pensionnaire ou externe. Ce qui explique la différence marquée d'espace investis entre les demi-pensionnaires / externes et les internes qui ont la possibilité de retourner à l'internat, ce phénomène a d'autant plus été accentué, par la période hivernale pendant laquelle j'ai réalisé ces entretiens. Ce constat est également évoqué par un interviewé « en hiver on sort pas, on reste à l'internat » (E3). Les différents entretiens

ont fait remonter, que plusieurs types d'espaces étaient occupés, « *la salle thé* » (E9), la chambre, avec des précisions sur ses apports et avantages, par un élève de première « *en fait, même si je suis avec mes amis j'ai du mal à sortir du fait que je suis dans le lycée, alors que quand je suis tout seul dans ma chambre bah ça fait comme si j'étais dans ma chambre chez moi. Donc c'est vrai ça permet de m'évader* » (E16). Cependant, dans la chambre un élément reste dominant, le lit, comme l'a détaillé un élève de première « *je vais dans mon lit comme je suis à l'internat (...) je prends des écouteurs je lis, ou soit juste je fais rien, je regarde le plafond [...] je réfléchis à tout et à rien, ça repose* » (E18), ou encore « *je pars à l'internat dans ma chambre, à écouter de la musique ou le mercredi faire une petite sieste [...] personne pour t'embêter* » (E22). Le dernier espace investi, est un espace interstitiel, comme cet élève qui profite d'être à l'internat « *pour retoucher mes photos ou sur mon téléphone [...] je suis souvent à l'internat dans ma chambre ou sinon je me mets dans les couloirs, proche des fenêtres pour voir dehors [...] ça m'évade un peu, j'imagine des trucs, je me dis je pourrai faire ça ça et ça [...] juste penser à autre chose que les cours ... j'aime bien partir* » « *ne pas être forcé à faire quelque chose. [...] m'évader pour prendre un temps pour moi* » (E20). L'aspect surveillance que l'on a évoqué précédemment et la promiscuité rendent l'habiter seul complexe « *à l'internat c'est compliqué* » « *après t'es un peu seul s'il n'y en a aucun de vous deux qui parle, c'est comme si t'étais un peu seul* » (E7). Mais certains profitent de contexte facilitateur pour affecter des temps seuls, comme me l'a expliqué un élève de seconde « *[dans la chambre d'internat] je suis avec trois productions horticoles, donc quand j'ai pas cours soit je vais là-bas soit je vais en salle info. Mais j'ai pas les mêmes horaires qu'eux donc c'est bien, je peux avoir la chambre pour moi* » (E24).

Pour les demi-pensionnaires et les externes, l'appréhension et l'investigation solitaire de l'espace scolaire, passent par des espaces interstitiels, comme les couloirs, comme l'évoque l'élève demi-pensionnaire « *on s'assoit [dans les couloirs], on se met là où il y a personne [...] nous on a pas les chambres donc faut trouver un endroit où on est seul* » « *la salle info, mais elle est souvent fermée et il y a pas mal de monde* » (E19).

Toujours dans les espaces interstitiels, une étudiante m'expliquait, que pour les externes il n'y avait pas d'endroit pour qu'ils puissent faire leur pause méridienne et de ce fait elle mange dans le couloir près du CDI où il y a une poubelle « *j'amène mon repas la plupart du temps, donc je me mets en bas près du CDI [...] il y a une poubelle* » (E15).

Un autre étudiant demi-pensionnaire évoque, qu'il était contraint de rester dans les couloirs car il n'y avait pas d'autre endroit le midi, « *juste une salle ouverte où on demande le calme, en soi il y a le CDI qui est ouvert, donc ça c'est cool, mais typiquement quand il est fermé et beh je*

reste dans les couloirs » (E1). Propos confortés et complétés par un second élève, lui aussi demi-pensionnaire « souvent c'est des couloirs, on est assis par terre et entre midi et une heure on a pas le droit de monter dans les étages [...] ils peuvent pas surveiller le self et les étages en même temps [...] quand il fait moche il y a personne dehors donc du coup ça remet encore plus tout le monde dedans, dans le hall » (E18). Ce même élève détaille un espace interstitiel, auquel ils n'ont pas accès, en disant « il y a plein d'endroit où on n'a pas le droit... là par exemple là dans le couloir, quand on prend tout droit après il y a les grandes baies vitrées où on voit la terrasse de dehors où là il y a pas grand monde » « là où il y a du chauffage » (E18) et le second interviewé avait mentionné « normalement on n'a pas le droit, mais il y a des bancs, à l'étage en dessous, et il y a pas trop de monde là-bas » (E19).

D'autres espaces interstitiels sont investis, comme les escaliers et cages d'escalier, ce que m'a fait découvrir deux étudiants en BTSA, « je vais me poser sur les escaliers du troisième étage, juste il y a ceux du cours de physique chimie qui nous voient donc ça fait un peu poisson » (E1) et « dans des endroits comme les cages d'escalier ou près du radiateur de la machine café [...] et quand il fait beau cage escalier extérieur » (E11). Cette même étudiante lors de la partie de mon guide d'entretien sur son utopie, son espace rêvé, m'a confié que ce serait « un endroit dans les escaliers avec des poufs et un radiateur avec une machine à café » (E1).

Certains entretiens reprennent également des observations antérieures, comme ces deux internes qui évoquent la fonction principale pour les internes du parking, « téléphoner à des gens [...] sur le parking pour être tranquille... ya moins de bruit » (E8), propos et observation confirmés lors d'un entretien avec un élève arrivé cette année, qui a su repérer et identifier cet endroit dès le « début d'année, j'allais sur le parking derrière l'internat pour téléphoner. Un peu comme tout le monde » (E11). Bien qu'en soirée, le parking soit le poste téléphonique privilégié des internes, en journée cet espace devient celui des externes et demi-pensionnaire pendant leur pause méridienne et attente dans la journée. Lors de pause les étudiants vont dans les voitures pour se reposer, réviser et passer « le temps en attendant les cours » comme le détaille dans son propos un étudiant de BTSA deuxième année « avant on se mettait dans la voiture et puis on faisait la sieste, enfin on attendait que l'heure passe le midi. On se mettait dans un coin tranquille et passait le temps en attendant les cours [...] on était tous les deux [dans la voiture] mais on ne discutait pas forcément [...] il manque une pièce, un foyer. Y'en a un, mais c'est que pour les internes » (E13). Même utilisation de la voiture, pour cet étudiant en première année de BTSA « quand je veux me reposer je vais dans ma voiture » « pour me détendre et quand on revient [en cours] on est plus concentré [...] on peut rattaquer plus motivé [...] au moins dans la voiture il n'y en a pas [de sonnerie] » (E10).

Le constat de l'absence d'une pièce accessible, au demi-pensionnaire et externe, développé en partie par un étudiant demi-pensionnaire « *le foyer ils diset que c'est le hall mais c'est un lieu de passage. Après il y a le cdi mais pour moi c'est plus un endroit de travail, que pour s'exiler* » (E12), et également abordé par un élève interne, qui me précise que « *les demis pensionnaires ils vont dans leur voiture parce qu'il n'y a pas vraiment d'endroit pour eux* » (E5).

Non loin de ce même parking se trouve « *l'ancien coin fumeur et ça fait un peu plus cocooning que les autres endroits. Et sinon ... il y a ma chambre* » (E14), qu'un second élève investit particulièrement « *le mercredi aprèm je vais dehors et je reviens [...] à l'ancien coin fumeur* » « *l'été il y a plus de mode comme il y a des bancs, on est au milieu des arbres et des végétaux c'est bien aussi* » (E18). Le nouveau coin fumeur dépourvu de toute agrémentation esthétique, reçoit lui aussi des apprenants venant faire une pause, de plus sa situation géographique, en fait un espace peu utiliser explique un étudiant « *avant j'allais fumer tout seul dans la cour [...] ça fait du bien des temps calmes, d'être tout seul* » (E12).

Un autre espace scolaire évoqué, par différents profils d'interviewés, est le self. Dans cette espace on retrouve des personnes qui souhaitent manger seules, comme cet étudiant demi-pensionnaire « *la majorité du temps je mange seul, je vais tout au fond du self, à l'entrée, sur une table de quatre* » « *je mange à la fin, parce que j'aime pas le bruit et pour éviter les foules* » « *je me mets au fond du self pour pas recevoir plein de bruit qui viennent de partout. Et puis c'est pas mal juste à côté de la fenêtre, ça fait une ouverture sur l'extérieur. Ça permet de s'évader.* » (E1), ou encore cet interne en première année de BTS « *[quand je mange au self seul] c'est pour regarder une vidéo ou écouter de la musique, c'est vraiment un moment où je me dis 'on me fout la paix et je prends mon temps'* » (E4).

Cet espace de restauration de par sa composition et son agencement engendre chez certains apprenants une sensation d'oppression, comme l'évoque cet interne en BTSA « *[au self] le matin c'est bien il y a moins de monde et plus espacé, du coup c'est plus calme* » (E18), ainsi qu'un interne de première « *après j'ai besoin d'avoir de l'espace. Par exemple dans la cantine, j'apprécie moins et je cherche le plus d'espace possible* » (E14), ou encore une externe à qui on a « *proposé de faire chauffer à la cantine, mais c'est pas être isolée... si je me suis mise externe c'est pour rester seule et justement pas être avec les petits [4ème et 3ème]* » (E15).

L'espace scolaire est également investi de manière mobile, par les élèves et étudiants, qui s'y promènent le temps de réflexion solitaire. Comme un élève de seconde qui allie besoin de solitude et apprentissage « *moi je marche. Quand j'ai envie d'être seul, je fais un petit tour, autour du petit site avec de la musique. Je vais surtout là-bas, où il y a des plantes en exposition,*

je révise un peu les noms en même temps [devant l'accueil] » (E22). Ou encore cet étudiant, en période estivale pour investir les espaces extérieurs, « quand il fait beau l'été, ça permet de faire des petites balades, de décompresser, digérer [...] le tour de l'établissement [...] je vais vers le stade de foot pour courir, je fais tout le tour derrière et je passe par les serres » (E14). Comme j'avais pu le constater durant mes phases d'observation directe, plusieurs apprenants effectuaient le tour de l'établissement en petit groupe, sans discuter et ni échanger, comme le confirme cet étudiant « quand il faisait encore beau on allait beaucoup marcher autour du lycée [...] juste marcher comme ça » (E6).

Ainsi, comme nous venons de le voir, l'espace scolaire comprend une variété d'espaces physiques, formels et interstitiels. Les verbatims retranscrits, font ressortir divers éléments, comme l'adaptation des élèves et étudiants pour se retrouver seuls, quitte à transgresser les règles de surveillance. Cette solitude comme cela vient d'être démontré, peut s'effectuer en présence d'autrui. Certains propos ont également laissé entrevoir, que les espaces investis ne pouvaient l'être que sur certaines périodes, à des heures précises. Cette particularité, des espaces pouvant être investis par les élèves et étudiantes, pour être seuls ou se sentir seuls, est appelée ritualisation et fera l'objet des prochains paragraphes.

La ritualisation de l'espace scolaire, emprunté à Delory-Momberger (2005), s'applique aux espaces (physique et temporel) et aux personnes. C'est pourquoi, afin de saisir toute la portée de ce concept, et après transcription et relecture des données, j'ai pu discerner deux tendances dans les verbatims, la première concernant les temporalités de la ritualisation et la seconde reprend les rythmes de la ritualisation.

Ainsi, pour analyser les données récoltées, sous le prisme de la ritualisation, je débiterai par les temporalités de l'espace scolaire.

Dans les espaces scolaires, la sonnerie est un élément marquant et délimitant les différents temps de la journée des apprenants. Entendu jusqu'à 15 fois par jour pour les internes, certains apprécient les mercredis après-midi, dispensés de sonnerie, comme l'évoque un étudiant interne, « je pense aussi que la sonnerie c'est très redondant [...] c'est pour ça que le mercredi après-midi ça fait du bien. De juste de dire de se poser dans un endroit et il y a pas la sonnerie que sonne tout le temps et ça fait du bien [...] je trouve c'est un côté anxiogène [la sonnerie] [...] ça nous rythme et sort de notre monde [...] mais avec le casque et la musique j'entends plus rien » (E4) et d'autre surpris quand elle retentit « [la sonnerie] ça fait sursauter » (E11). A l'inverse, certains sont plus nuancés et trouvent une double symbolique, dans la sonnerie,

comme cet étudiant en BTSA internet dans l'établissement depuis la second « *la sonnerie c'est pesant ou on l'attend [...] en plus elle est juste à côté de la chambre* » (E9).

Cette temporalité, se retrouve dans les différentes activités, enseignements, réunions, événements que doivent honorer les apprenants. Ce qu'explique un élève interne de première « *il y a aussi des activités, le club art, le club reconnaissance de végétaux, fin il y a plein de truc comme ça, mais bon c'est pareil c'est en groupe jamais tout seul. Et après il y a dehors où on peut rester* » (E3), ce à quoi son binôme d'interview précise que « *les mercredis si on n'a rien à faire ou qu'on va pas sur Romans, on reste dans nos chambres* » (E2).

Cependant, comme nous le démontre un étudiant, malgré des temps prédéfinis, les élèves et étudiants trouvent, même dans des interstices, la possibilité de prendre un temps seul à soi, « *je les (temps seul) prends dès que je peux [...] dès qu'on est en récréation, je vais me mettre dans un coin et me mettre dans ma bulle* » (E1) ou encore cet étudiant qui réalise un temps seul pour « *se vider* », entre les temporalités cours et devoirs, « *c'est plus d'un point de vue de se vider la tête, faire un bloc entre les cours et les devoirs qu'on a* » (E6).

Avant d'écrire davantage sur les rythmes de la ritualisation, je tenais à débiter par deux verbatims étant un échange entre des interviewés internes, la première contient les propos de BTSA en second année et le second verbatim est un échange entre des élèves de première.

« - *En fait c'est toujours faire les mêmes choses. Le matin tu te lèves tu vas au petit-déjeuner, après tu vas en cours, le soir bah tu vas parler de ce qu'on a vu en cours. Tu vas faire les mêmes choses que tu auras fait la veille* (E6)

- *Surtout après cinq ans, c'est très long...c'est lassant* ».

« - *ce qui est chiant, c'est qu'on a le même mode de vie tout le temps, en fait j'ai l'impression qu'on est des robots parfois. On mange à 19 heures* » (E17)

- *Ils essaient de faire en sorte qu'on ait un rythme, mais le rythme il est... c'est trop régulier* (E16)

- *C'est beaucoup trop régulier* (E17)

- *Donc ça nous arrive de venir manger plus tard ou plus tôt, de faire en sorte que se soit pas rythmé* (E16) »

Ces deux verbatims sont très éloquents et mettent en exergue la cadence multimètre avec laquelle est mis en application du dispositif formation/éducation. Et surtout la seconde montre comment les élèves essayent de se soustraire du rythme imposé.

Grâce à la ritualisation, on peut constater que l'espace spatiotemporel d'un établissement scolaire engendre une lassitude, un stress, voire une pression, comme le fait comprendre cet interviewé, « *s'évader vraiment de ce cadre scolaire qui est pesant* » (E10).

Mes précédents entretiens montrent également, que les apprenants ont conscience de cette ritualisation, et s'en servent, à des fins personnelles, comme pour échapper aux bruits et à la foule, détaille un étudiant arrivé cette année, « *je fais en sorte de ne pas me sentir oppressé, je vais aller là où il y a pas trop de gens, où me mettre dans ma bulle au maximum [...] le midi quand j'attends à manger je sais que je peux rester dans un coin, un couloir jusqu'à 12 heures 20* » (E1).

Ainsi, en lien avec le chapitre 1.2 sur l'espace scolaire, dans lequel je mentionne que je cherche, en partie, « à discerner les liens potentiels, existant entre la pression engendrée par ces rituels et l'envie de s'y soustraire ». Je pense que les verbatims mis en avant, donnent à voir que les élèves et étudiants trouvent des alternatives pour « *s'évader* » (E 1,10,16,17,20) et s'extraire des limites spatiotemporelles strictes et du « *cadre très rigide* » (E12) de l'espace scolaire, pour réaliser des temps seuls (soit dans un espace mental, soit dans un espace physique). La précédente partie sur les espaces formels et interstitiels, a mis en lumière des éléments composants l'espace qui permettent l'appropriation par les élèves et les étudiants. Ce sont ces « facilitateurs », qui vont être détaillés ci-dessous.

3.1.3 Prisme de l'habité

Du lieu à l'espace. La distinction entre ces deux notions réside dans l'appropriation. Là où le lieu se définit comme « un cadre dans lequel est défini la place de chacun et présente une certaine stabilité », l'espace lui « se transforme avec l'usage qui en est fait » (Ait-Ali, 2014). Ainsi, pour rendre possible l'habiter, il faut comprendre ce que permet ou influence l'appropriation d'un lieu.

L'un des éléments permettant cette appropriation est le silence, que Jean-Marc Besse a qualifié d'indispensable pour se connecter avec soi-même et laisser notre parole intérieure s'éveiller (Besse, 2013). Pensée exprimée, également par un étudiant à travers son vécu et façon d'être, « *les temps de solitude sont des temps que j'apprécie, j'aime le calme et déteste le brouhaha [...] globalement c'est la paix, la solitude. Mais c'est surtout le calme, j'ai besoin de m'éloigner de ça (des autres : tous confondus) et aussi de moi me remettre en question, de faire des introspections* » (E1). Cette recherche du calme, est suivie par d'autres élèves et étudiants comme un interne qui explique que pour lui « *le bruit j'ai du mal. J'aime pas trop quand c'est trop bruyant, j'ai besoin du calme* » (E14), ainsi que « *du calme, ça évite trop de vacarme, ça*

crie pas » (E3), ou encore « *il me faut du calme, pour me concentrer* » (E15), pour confirmer ces dires, cet élève de seconde explique chercher « [...] *la paix, me reposer [...] du bruit, [de l'agitation ambiante] tous les jours c'est pesant* » « *quand j'ai mal à la tête, quand je suis fatigué, du coup je fais ça* » « *les bancs à côté de la cantine. Surtout mes écouteurs ils bloquent bien le son* » « *dehors je me promène tout simplement* » (E23).

Ces précédents verbatims, nous amènent à nuancer la notion de silence, car les élèves et étudiants qui l'utilisent, la combine avec la notion de calme et l'utilisation de technologie diffusant de la musique. Ce qui m'amène, aux seconds éléments facilitateurs que sont les écouteurs et casques, que les apprenants utilisent pour faire abstraction de monde autour d'eux. Ce que précise l'étudiant interne « *rester calme et pas bouger et regarder les étoiles [...] j'arrive à être dans ma bulle avec mon casque, mais je préfère être seul sans personne autour* » (E4), ou cet autre élève « *quand je suis seul avec des gens autour je mets mes écouteurs et je me pose [...] j'aime bien être seul, être au calme. J'aime bien voir des gens, mais trop de gens dans la journée, après c'est trop. J'aime bien avoir mon petit temps à moi* » (E20). Ces deux verbatims introduisent, parallèlement deux autres éléments dont la pression démographique et cette allusion à l'enveloppement. Cet éléments, caractéristiques de plusieurs espaces investis, montrent que certains élèves, à mon sens, dans leurs comportements, leur choix ou positionnement dans l'espace, recherche une enveloppe, une protection, un espace qui les contient, comme si restreindre l'espace autour d'eux, que ce soit par la composition architecturale ou les écouteurs, en créant une « bulle », leur permettaient de se reconnecter et de se retrouver. Et cette ambiance, qu'on retrouve aussi sous l'appellation « *cocooning* » E14, c'est également retrouvé chez certains interviewés pour parler de leur espace rêvé pour être seul dans l'espace scolaire, « *un endroit dans les escaliers avec des poufs et un radiateur avec une machine à café* » (E11). Bien entendu, n'ayant ni la prétention, ni les connaissances pour analyser mes constatations et observations, des espaces à l'ambiance dit cocooning sur le volet psychologique, je ne développerais pas davantage.

Certains éléments spécifiques à une temporalité précise, facilitent eux aussi l'appropriation d'un espace, comme une poubelle, ce qu'explique une étudiante externe « *j'amène mon repas la plupart du temps, donc je me mets en bas près du CDI [...] il y a une poubelle* » (E15). Les bancs sont eux aussi des éléments qui permettent à un usager d'un site d'aller et d'investir un espace seul ou dans une solitude construite. D'autant plus, que ces infrastructures sont attendues et recherchées dans les espaces publics, comme le souligne des étudiants « *ya des bancs, des petits endroits pour s'asseoir* » (E13), « *il manque des bancs [...] il y a trois bancs qui se courent après et ils sont dans un état lamentable* » (E12).

Et d'autres éléments que je désignerai comme facilitant l'appropriation, on retrouve le téléphone « *dans la chambre avec mon coloc, quand on fait un temps calme on est tous les deux sur notre téléphone, on ne se parle pas forcément, on est dans notre bulle* » (E2), ou encore la musique (production et écouté), comme cet élève c'est « *remis à la musique donc maintenant je compte aussi en jouer dès que ça va pas [...] pour penser à autre chose* » (E16). Lors des entretiens les interviewés, ont également expliqué que la pratique d'une activité sportive seul, leurs permettaient de faire le point, de se vider la tête ou encore de ne penser à rien, comme l'évoque un étudiant en deuxième année de BTSA « *quand il fait un peu plus chaud souvent je vais courir dehors les soirs, ça me permet vraiment de me vider la tête, de penser à rien, de prendre l'air et ça fait bouger [...] je vais vers le stade de foot pour courir, je fais tout le tour derrière et je passe par les serres* » (E14).

Pour d'autres, ce sont la présence d'une végétation et perspective longue ou courte sur le paysage, qui leur permet de s'extraire du plus facilement des temps et rythmes imposés lors d'une semaine scolaire, comme nous le décrit un étudiant dans l'évocation de son utopie spéciale, « *une salle avec des plantes et des canapés. Pas des bureaux comme dans les salles parce que ça fait vraiment très cours, quelque chose qui permette de s'évader, sortir du cadre du lycée pendant un temps* » (E10), ou l'élève qui nous a projeté dans la période estivale « *l'été il y a plus de monde comme il y a des bancs [...] on est au milieu des arbres et des végétaux c'est bien aussi* » (E18), ou encore ce propos d'élève de second qui nous ferait presque entendre les oiseaux « *c'est très simple ça serait un banc, avec une jolie vue et le soir regarder les étoiles, voilà tranquille avec une petite musique de fond. Et le matin, c'est simple, pas de musique on écoute, la musique de la nature, les oiseaux, avec un joli levé de soleil [...] c'est là, où tu réfléchis a beaucoup de choses et rien à la fois, t'es tranquille* » (E22).

Ainsi, si je réalise une liste non exhaustive, des éléments ou caractéristiques facilitant l'appropriation et l'habité d'un espace, on retrouve, les poubelles, les assises (bancs et coussins), les radiateurs, le silence (le calme), les éléments extérieurs et « naturels » (paysage, végétations, faunes...), les écouteurs, la musique, le sport (que d'autres élèves ont formulé sous la forme de l'utopie de la « *salle de musculation* » (E2,16,17), et la technologie (téléphone, ordinateur et Wifi).

Pour la dernière sous-partie, nous allons développer le besoin d'être seul, s'opérant parmi les élèves et étudiants interviewés, puis le besoin de solitude sera questionné par la notion d'intimité. Pour débiter, je vous propose ce verbatim d'étudiant en première année qui explique que pour lui « *la solitude, on a besoin de solitude et en même temps on a besoin d'être avec les gens. Et on en a tous besoin de ces deux temps et si on sent qu'un côté penche plus que l'autre,*

d'un coup on va faire un gros truc pour rejoindre des amis et pour justement être équilibré [...] et peut être que ceux qui disent qui sont solitaires c'est peut-être qu'ils sont avec des personnes mais de manière virtuelle » (E4).

L'équilibre abordé par cet étudiant, entre besoin de solitude et instinct grégaire, est approché pas la conséquence d'un éventuel déséquilibre par d'autres élèves. Ainsi si certains, ne tiennent pas compte ou n'arrivent pas à combler leur besoin de solitude, ils peuvent se sentir « *frustrés, gênés, anxieux et pour certaines personnes stressants* » (E16), ou encore « *énervé même parfois* » (E17). Réaliser des temps seuls garantis aux apprenants une stabilité émotionnelle et comportementale, comme c'est le cas pour cet élève « *[prendre des temps seul ça me permet de ne pas trop m'énervé]* » (E20) et pour un étudiant la proximité permanente avec autrui lui pèse « *parfois oui, ça pèse de ne pas pouvoir être seul* » (E5).

Ce besoin de solitude naît également chez les interviewés quand consciemment ou inconsciemment, ils ont besoin « *de me retrouver un peu. De me poser, de faire le point sur la journée. De prévoir ce qui peut se passer, d'anticiper* » (E14), ou de « *s'évader, ça permet d'avoir la tête ailleurs* » « *s'évader de tout, de la pression, d'être tranquille* » (E17), ou encore en réalisant temps d'introspection, comme nous explique l'étudiant avec qui j'ai conduit le premier entretien, « *globalement c'est la paix la solitude. Mais c'est surtout le calme, j'ai besoin de m'éloigner de ça (des autres : tous confondus) et aussi de moi me remettre en question, de faire des introspections* » (E1) ou encore se préparer et se mettre dans des conditions optimum pour les évaluations ou les cours, comme l'évoque un étudiant demi-pensionnaire « *pour mieux se concentrer, pour réviser [...] quand je veux me reposer je vais dans ma voiture* » « *pour me détendre et quand on revient [en cours] on est plus concentré [...] on peut rattaquer plus motivé* » (E10).

Si pour les demi-pensionnaires et externes, la réalisation de ces temps de solitude, peut s'effectuer hors de l'espace scolaire. Pour les internes, l'évocation de la solitude et la mise en place de temps seul est complexe, comme le précise quatre étudiants en BTSA, « *c'est compliqué* » (E5), ou encore « *à l'internat c'est dur de se rendre compte de la solitude* » (E6), un troisième reprenant les mêmes qualificatifs « *la douche les WC des fois c'est compliqué* » E8 et enfin, « *à l'internat c'est compliqué [...] après t'es un peu seul s'il n'y en a aucun de vous deux qui parle, c'est comme si t'étais un peu seul* » (E7).

Ces différents verbatims, montrent le jeu d'équilibriste, entre le besoin d'être seul et la proximité permanente avec des camarades de classe, de chambré, obligent les apprenants à s'adapter et s'approprier les dispositifs initialement conçus. Car pour les internes l'enjeu de

modifier et d'adapter les dispositifs en place, est de conserver une forme d'intimité, d'unité individuelle.

Ainsi, en clôture de ce chapitre 1, nous avons, notamment, pu voir et constater que tous les verbatims étaient connectés et imbriqués les uns dans les autres. C'est pourquoi, afin de ne pas perdre toute la complexité des données recueillies et classées selon une analyse catégorielle, je vais tenter, de faire interagir les différents concepts, les données et le contexte.

Chapitre 3.2 Discussion

L'utilisation du méso dispositif hors classes, intégré dans le macro dispositif de formation/éducation de l'établissement scolaire, sera le dispositif investi, car c'est dans ce dernier que les élèves et étudiants réalisent la totalité des temps qu'ils prennent pour eux.

Dans ma problématique, j'avais évoqué, que l'espace scolaire était « conçu pour faciliter les interactions et valoriser le collectif » et de ce fait ne comprenait pas d'espace (spatial et temporel) pour être seul. Ce paradoxe est clairement identifiable dans les propos recueillis, qui nous montrent que les dispositifs en place, toute dimension confondue, dans l'établissement, n'ont pas été pensés, conçus et structurés pour permettre aux apprenants de combler leur besoin de solitude.

Aujourd'hui, les dispositifs rendant possible la solitude, dans l'espace scolaire, ne doivent leurs existences qu'à l'appropriation des dispositifs hors classes par les élèves. Cette constatation, fait écho aux dispositifs *conçus* et les dispositifs *vécus*, abordés dans le cadre théorique. Ainsi, cette « marge de manœuvre » (dispositif vécu) donne la possibilité aux apprenants de s'approprier et de modifier le dispositif initial, comme on le retrouve dans l'établissement Terre d'Horizon. Ce dispositif vécu permettra notamment d'en faire un « lieu dans lequel prend place l'expérience » (Belin, cité dans Aït-Ali & Fabre, 2019), et pour être plus précise, à mon sens, on pourrait rapprocher les expériences vécues par les élèves et étudiants, lors de leur temps d'introspection, de réflexion ou encore de programmation, de l'expérience allotélique, qui va enrichir l'apprenant et se prolonger en dehors du dispositif initial (Belin, 2001).

Cependant, bien que le méso dispositif hors classes, intègre dans la temporalité de l'espace scolaire, de temps où les apprenants peuvent s'adonner à une activité choisie ou répondre à leur besoin de solitude, cela ne les dispensent pas de surveillance, bien que bienveillante, mais qui n'en demeure pas moins intrusive pour certains. Ainsi, pour préserver leur inimité, les apprenants vont investir différents espaces (formel et informel), mais c'est leur position dans

l'espace et l'endroit qu'ils investissent qui est intéressant. On remarque notamment, qu'ils restent dos aux murs, dans des espaces ouverts sans obstacle visuel, ou encore dans des recoins. J'interprète donc, ce positionnement et choix d'espace, comme une stratégie d'investigation, mise en place par les élèves, pour échapper à la surveillance et pour conserver leur intimité, qui consiste à « voir avant d'être vu ».

Si les espaces enveloppants et ramassés permettent de se retrouver seul, dans sa bulle, d'autres éléments y contribuent comme les écouteurs qui recréaient cette sphère intime. Les espaces spatiotemporels investis pour une pratique individuelle sont également caractérisés par des éléments qui permettent de se sentir bien. Par conséquent, on retrouve la chaleur, le silence (le calme) les assises, la présence de végétation, ou encore l'absence de sonnerie. Ce dernier élément [la sonnerie], et plus généralement la ritualisation (Delory-Momberger, 2005) à l'œuvre dans le dispositif de formation/éducation, amène les élèves à vouloir « s'échapper et s'évader », mentalement, des limites spatiotemporelles de l'espace scolaire. Cette cadence et pression, de la ritualisation de l'espace scolaire, additionnée à la surveillance et au climat sonore des espaces physiques de l'établissement scolaire, accroît chez les élèves leurs besoins de se retrouver seul. Il est donc étonnant de constater que le besoin d'être seul, amplifié par le dispositif en place dans l'espace scolaire, ne trouve pas son pendant au sein de ce même espace, pour l'atténuer et y répondre.

Cette constatation, qui corrobore le paradoxe détaillé en introduction, me permet de revenir aux questionnements évoqués dans ma problématique, qui étaient : « Comment et quand les élèves trouvent-ils le temps pour être seul ? Quels lieux les élèves investissent pour être seul ? Comment concilier pression de la surveillance permanente et notion d'intimité ? Comment repenser les espaces en créant des espaces multifonctionnels qui pourraient permettre l'habiter seul ? ». Des éléments de réponses, sans prétention, étant dans un travail d'initiation à la recherche, ont été apportés pour les trois premiers questionnements. C'est pourquoi, je développerais davantage le quatrième.

Il y a un an, je me posais le questionnaire suivant « Comment repenser les espaces en créant des espaces multifonctionnels qui pourraient permettre l'habiter seul ? » Mais aujourd'hui, je débiterai davantage ce questionnaire par « avec qui ». En effet, si l'on veut à terme concevoir et construire des infrastructures répondant aux besoins des élèves et spécifiquement au besoin de solitude, interroger les premiers concernés me semble être une solution.

Ce présent travail de recherche revêt des limites, qui ne permettent pas d'appréhender et d'investir toute la thématique sur le besoin d'être seul dans l'espace scolaire.

Ainsi la première limite identifiée en lien avec la durée sur laquelle a été effectuée le recueil de données, ne permet pas d'éprouver toutes les saisons, l'évolution de l'appropriation de l'espace entre le début et la fin de l'année scolaire, les périodes d'examens et de choix de l'orientation, ou encore le changement d'habitude et de rituel, quand une promotion d'élèves succède à une autre.

Une autre limite de ce travail que j'ai pu éprouver, concernant la mise en place d'une méthodologie participative pour mon recueil de données, est celle qui consiste à demander aux élèves et aux étudiants de prendre une photo, une vidéo ou de réaliser un dessin, d'un espace qu'ils investissent pour être seul. Cette requête n'était pas adaptée, car trop intrusive et non compatible avec le fait de vouloir prendre un temps pour soit. Comme me l'avait mentionné un élève, « *on est dans notre temps à nous donc on ne le fait pas* » (E20). Le mode de recueil de ces visuels, qui était un fichier partagé par classe, est lui aussi à remettre en question. Car partager un espace qu'on investit seul, revient à relever une part de notre intimité.

Enfin, une troisième limite que je relève, est mon manque de connaissances, sur les concepts, la manière de conduire un entretien et d'analyser les données. Pour ne donner qu'un exemple, mon manque de connaissances et savoirs dans des domaines tels que la psychologie, la sociologie ne m'ont pas permis d'analyser ni d'exploiter complètement mes données et d'en saisir toutes leurs complexités. En d'autres termes de ne capter que le sens premier répondant uniquement à la question de recherche.

Chapitre 3.3 Pistes et perspectives professionnelles

A la question, « qu'est-ce que je retire de ce travail pour ma pratique professionnelle de future enseignante ? », de nombreux éléments de réponse me viennent. Pour les structurer, j'ai choisi de les répartir dans trois parties. La première est en lien avec ma discipline, l'aménagement paysager, que je vais enseigner. La seconde concerne ma façon d'appréhender mon rôle dans l'espace scolaire. Enfin, la troisième partie fera état des méthodes de travail que la réalisation de ce mémoire d'initiation à la recherche m'a apporté.

Ce travail d'initiation à la recherche sur « [l'] approche sensible pour questionner les espaces et les dispositifs de formation » a été continuellement en interaction avec ma discipline de formation et d'enseignement, l'aménagement paysager. En effet, tous les deux s'intéressent à la construction, l'agencement, le fonctionnement et l'appropriation des espaces. Ainsi, les concepts travaillés dans la partie cadre théorique m'ont permis de développer mes connaissances et savoirs comme celui de « l'habiter », que l'on investit, en aménagement, dans l'approche sensible et le diagnostic de site.

Les apports et perspectives professionnelles de ce mémoire, ne se limitent pas à ma discipline, mais sont à envisager dans leurs globalités. En d'autres termes, qu'un enseignant ne soit pas cantonné à la dispense de savoir, mais doit répondre à un rôle éducatif, et qu'un établissement scolaire ne se restreint pas à un dispositif de formation. Il est donc important en tant qu'enseignant de savoir comment fonctionne un établissement sur les temps hors classes et comment les apprenants se sentent et caractérisent le climat (l'ambiance) d'un établissement scolaire. En ce sens, avoir habité à l'internat et échangé avec les apprenants et l'équipe pédagogique, m'ont permis d'appréhender et d'éprouver les rythmes et les habitudes d'un établissement scolaire. Cette expérience, m'a également permis de comprendre, en partie, l'origine de la lassitude, de la fatigue et de la pression que certains élèves et étudiants peuvent ressentir dans ce dispositif spatiotemporel cadencé et bruyant.

Concrètement ce que je retiens, c'est qu'il faut rester informé et tenir compte des événements se produisant dans les dispositifs hors classes, car ils auront un impact sur les temps classes. Rester informé pour anticiper et éviter d'être surpris par le comportement d'élèves et le climat dans un groupe classe

Enfin, cette initiation à la recherche, m'aura permis d'apprendre la rigueur et les codes attendus dans le cadre d'une recherche (qualitative), comme l'élaboration d'une problématique, la citation de sources ou encore d'être pointilleuse sur les termes employés, (un mot n'est pas parfaitement identique à son synonyme).

Conclusion

Ce travail d'initiation à la recherche, s'intéressant au besoin de solitude dans l'espace scolaire, part du paradoxe suivant : les élèves ont besoin de temps pour eux, seul, mais que ce besoin, n'est pas ancré dans les représentations et dans les fonctions potentielles de l'espace scolaire, il n'y est pas intégré [dans l'espace scolaire]. De ce paradoxe, ont été formulées quatre questions de recherche :

- Comment et quand les élèves trouvent-ils le temps pour être seul ?
- Quels lieux les élèves investissent pour être seul ?
- Comment concilier pression de la surveillance permanente et notion d'intimité ?
- Comment repenser les espaces en créant des espaces multifonctionnels qui pourraient permettre l'habiter seul ?

Ce présent mémoire met en avant la capacité des élèves et des étudiants à s'approprier et à modifier un dispositif, pour répondre à leur besoin de solitude. En effet, les observations directes réalisées, les différentes prises de contact avec les équipes pédagogiques et éducatives, ainsi que les entretiens semi-directifs, le tout étant appuyé par des apports théoriques sur le dispositif, l'espace scolaire et l'habiter, montre que l'espace scolaire, que l'on pourrait également qualifier de macro dispositif de formation/éducation, n'est pas conçu pour l'habiter seul. Le corps de ce mémoire révèle également que la réalisation de temps seul, dans un espace physique ou mental, est indispensable à leur équilibre, pour se sentir serein, apaisé, et ne pas être énervé, anxieux ou stressé. Pour preuve, s'il n'était pas indispensable [le besoin de solitude], les élèves et les étudiants n'auraient pas à modifier les dispositifs (même si cette action est inconsciente) ou à créer des micros dispositifs pour les réaliser.

Ainsi, même si ce travail de recherche est incomplet et perfectible, en raison d'une investigation de terrain ne faisant pas état de toutes les temporalités et rythmes de l'espace scolaire, et d'un manque d'apports théoriques sur certains domaines comme la psychologie et la sociologie, il n'en demeure pas moins que les faits observés et les paroles recueillies attestent de la nécessité pour les élèves et les étudiants de réaliser et de s'octroyer des temps seuls (physiques ou mentaux).

On peut alors, s'interroger sur la véracité des documents et des informations attestant du bien-être et de l'épanouissement des élèves et étudiants dans le milieu scolaire. Si d'autres recherches dans des établissements, des filières et avec des publics différents rallient et confirment le constat fait dans ce travail, nous serions en droit de nous demander si un élève ressentant le

besoin de solitude, mais ne pouvant y répondre ou le combler, peut-il être pleinement épanoui dans son établissement scolaire ?

En effet, la qualité des propos recueillis auprès des élèves et étudiants démontre et garantit un travail à venir et pour l'avenir essentiel, s'il se veut collaboratif. Cette ressource vivante sera le gage d'une évolution sans conteste des espaces scolaires, dès leur genèse, pour répondre à ce besoin qu'est la solitude.

Bibliographie

- Aggeri, F. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un dispositif stratégique ?* 19.
- Ait-Ali, C. (s. d.). *Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : Le cas des élèves de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole.* 262.
- Aït-Ali, C. (2019). *La vie scolaire, un macro-dispositif d'éducation ?*
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5.
- Aussel, L. (2017). Émancipation et dispositif. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éds.), *Émancipation et recherche en éducation : Conditions de la rencontre entre science et militance* (p. 193-216). Éditions du Croquant.
- Azioun, S., & Mehdi, P. D. S. (2018). *L'entretien de recherche dit "semi-directif"*.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133.
- Berstein, S., & Rudelle, O. (1992). Présentation. In *Le modèle républicain* (p. 129-130). Presses Universitaires de France.
- Berten, A. (1999). Device, mediation, crativity : A short genealogy. *Hermes, La Revue*, 25(3), 31-47.
- Brito, O., & Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 8(2), 1-2.
- Carignan, I., Beaudry, M.-C., & Larose, F. (Éds.). (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Catoir-Brisson, M.-J., & Jankeviciute, L. (2014). Entretien et méthodes visuelles : Une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication. *Sciences de la Société*, 92.
- Cugno, A. (2003). L'intime. *Études*, 399(12), 621-631.
- Dany, L. (s. d.). *Analyse qualitative du contenu des représentations sociales*.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : Cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, n° 43(3), 79.
- Gonzalez, A. (2015). Le dispositif : Pour une introduction. *Marges. Revue d'art contemporain*, 20, 20.

- Granjon, D. (2003). La multifonctionnalité de l'espace métropolitain et l'agrotourisme en zone périurbaine (Montreal). *Canadian Journal of Regional Science*, 26(2-3), 403-420.
- Hert, P. (1999). Internet as an heterotopic device. *Hermes, La Revue*, 25(3), 93-107.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII(4), 67-82.
- Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 64.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 1—Choisir une approche d'analyse qualitative. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 13-32). Armand Colin.
- Pelaccia, T., & Paillé, P. (2009). Les approches qualitatives : Une invitation à l'innovation et à la découverte dans le champ de la recherche en pédagogie des sciences de la santé. *Pédagogie Médicale*, 10(4), 4.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53.
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : Gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4.
- Sirinelli, J.-F. (2022). *Ce monde que nous avons perdu : Une histoire du vivre-ensemble*. Tallandier.
- Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales*.

Table des matières

Introduction	4
PREMIERE PARTIE :	8
CADRE THEORIQUE	8
Chapitre 1.1 Le dispositif	9
Chapitre 1.2 L'espace scolaire.....	14
Chapitre 1.3 Les pratiques de l'espace et les manières d'habiter	16
DEUXIEME PARTIE : INVESTIGATION DE TERRAIN.....	19
Chapitre 2.1 Contexte de la recherche.....	21
Chapitre 2.2 Méthodologie de la recherche.....	23
2.2.1 <i>Méthodologie de recueil de données</i>	23
2.2.2 <i>Méthodologie d'analyse des données</i>	28
Chapitre 2.3 Résultats bruts.....	29
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION	31
Chapitre 3.1 Analyse des données	32
3.1.1 <i>Prisme du dispositif</i>	32
3.1.2 <i>Prisme de l'espace scolaire</i>	34
3.1.3 <i>Prisme de l'habité</i>	40
Chapitre 3.2 Discussion.....	44
Chapitre 3.3 Pistes et perspectives professionnelles	47
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	50
Table des matières	52
Table des annexes.....	53
ANNEXES	54

Table des annexes

Annexe 1 : Répartition des différents espaces de l'EPL Terre d'Horizon

Annexe 2 : Vue d'ensemble de l'EPLFPA Terre d'Horizon

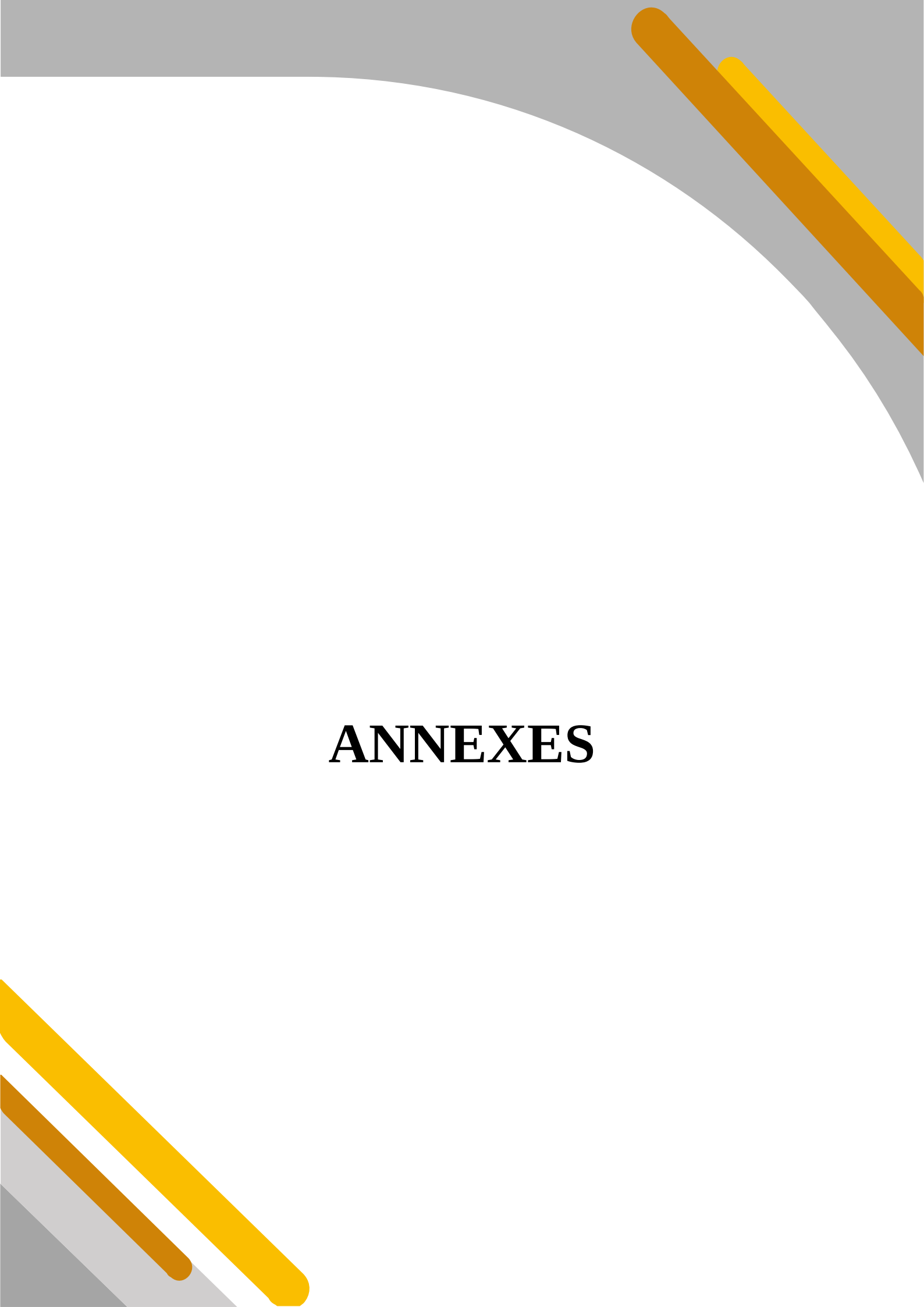
Annexe 3 : Album des différents espaces investis seul

Annexe 4 : QR Code

Annexe 5 : Grille d'observation directe type

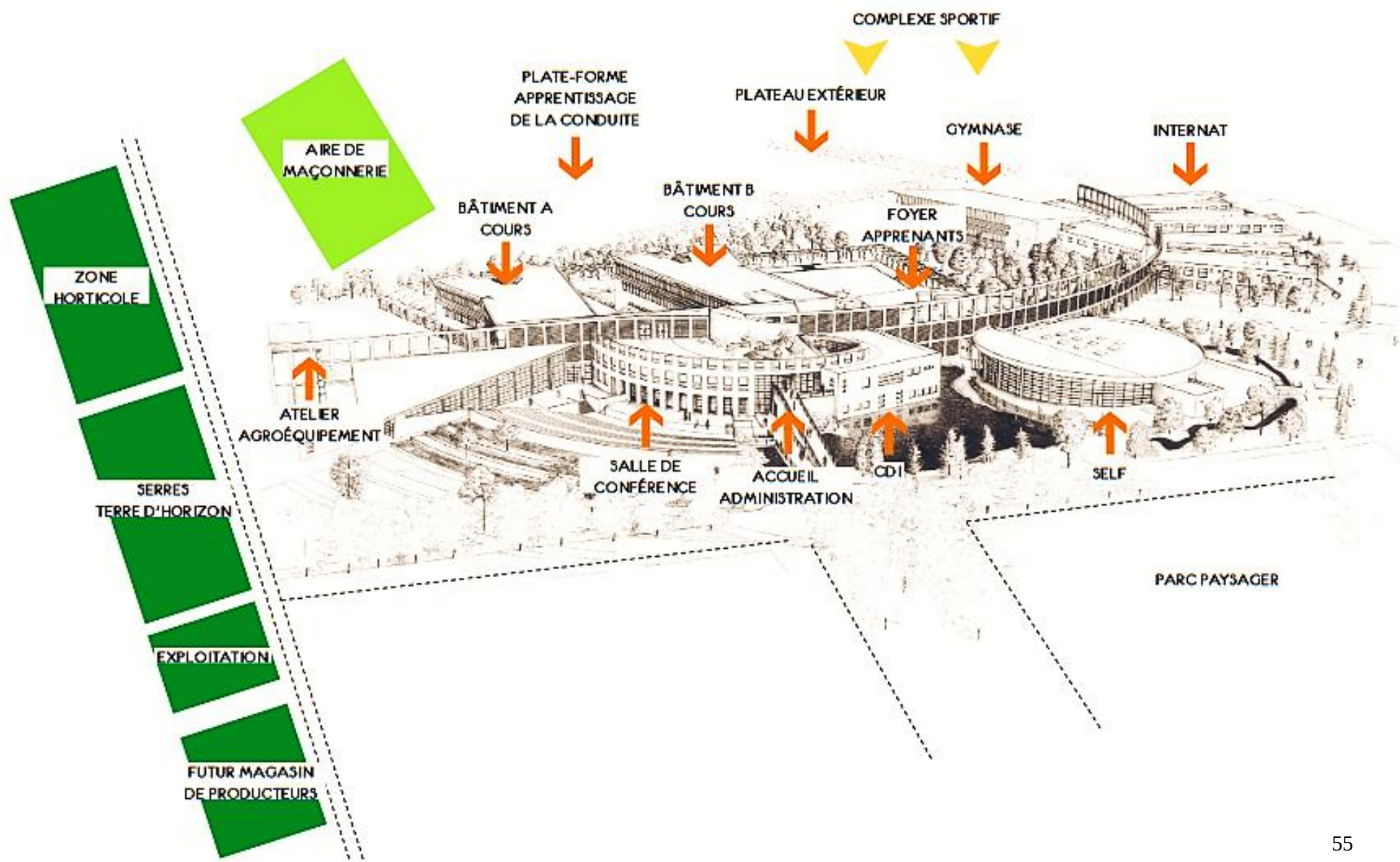
Annexe 6 : Guide d'entretien semi-directif

Annexe 7 : Verbatims des entretiens



ANNEXES

Annexe 1 : Répartition des différents espaces de l'EPL Terre d'Horizon





Périmètre accessible aux internes en période hivernale



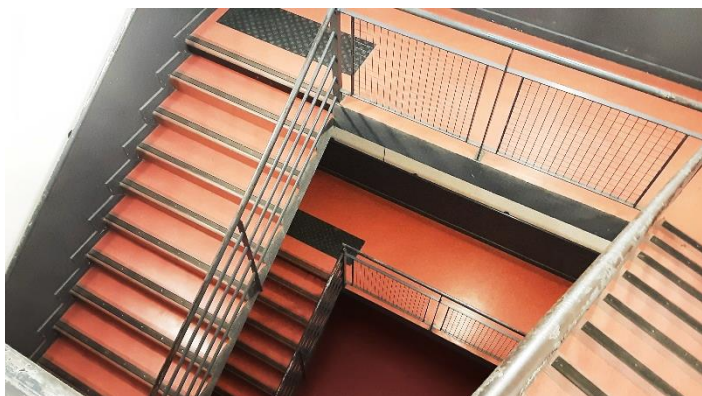
Périmètre accessible aux internes en période estivale

Annexe 2 : vue d'ensemble de l'EPLEFPA Terre d'Horizon



Vue aérienne de l'EPL Terre d'Horizon

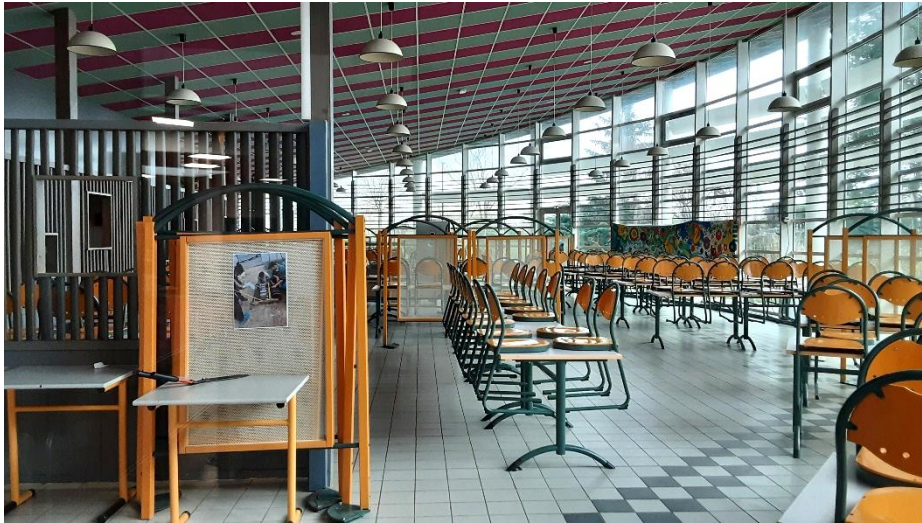
Annexe 3 : album des différents espaces investis seul



Cages escaliers intérieur et extérieur



Couloir devant le CDI



Self



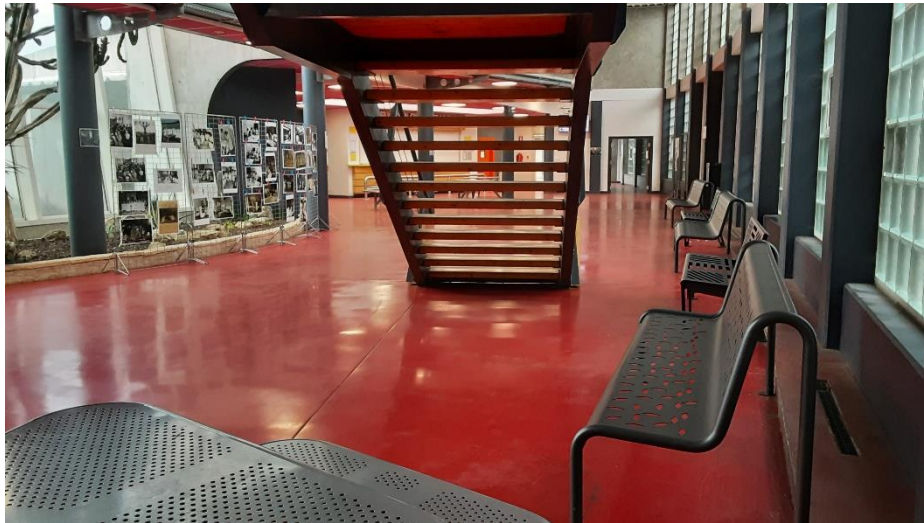
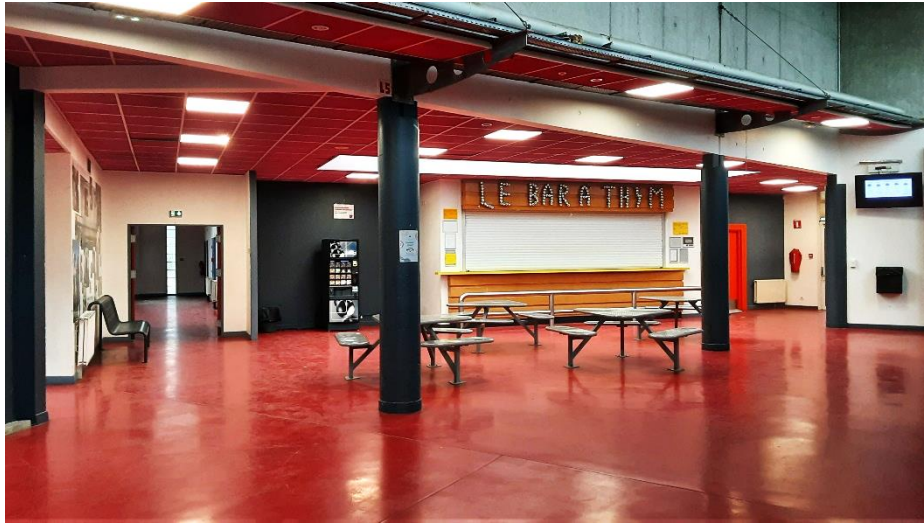
Couloir dernier étage



Chambre d'internat



Couloir



Hall



Recoin dans couloir



Verrière sur les deux étages



Cours avec coin fumeur (rectangle blanc)



Espace informel dans la cour



Coin fumeur informel abrité dans la cour



Pergola limite de cour avec assises



Espace informel dans la cour



Espace devant entrée



Ancien coin fumeur



Espace devant le bureau de la vie scolaire



Parking étudiant

Annexe 4 : QR Code



QR Code zone de dépôt

QR Code pour déposer vos photos, vidéos, textes et dessins, en vue d'un recueil de données pour un mémoire de Master MEEF.

QR Code 1^{ère} Bac Pro AP



Déposer sur le fichier en lien, un visuel ou texte (avec votre nom), d'un espace dans lequel vous étiez seul ou un temps que vous avez pris pour vous.

MERCI pour votre contribution !!

1^{ère}
Bac
Pro
AP

**Questionnaire temps de pause dans le Lycée.
1 minute chrono !!**



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5uSR48e6BTsUb78K_20dY2EDGM89G0jOlfMeHfBPhrjPTpA/viewform?usp=pp_url

Merci pour votre contribution

Annexe 5 : grille d'observation directe type

Filière			Précisions
Jour			
Heure	De	à	
Temps			
Sexe	Fille	Garçon	
Activité	Statique	Déambulation	
Position	Seul	Isolé permis un groupe	
Lieu			
Temps organisé	OUI	NON	



Annexe 6 : guide d'entretien semi-directif

➤ Représentation de la solitude

Si je vous dis solitude, à quoi pensez-vous ?

Que signifie pour vous le terme solitude ?

➤ Lieux et espaces de l'établissement pour être seul

Selon vous, y a-t-il des endroits pour être tout seul sur l'établissement ?

[Si oui] lesquels ? Sont-ils suffisants ?

➤ Les espaces investis pour être seul

Dans quels espaces allez-vous, pour être seul sur l'établissement ?

Quand est-ce que vous ressentez le besoin d'être seul ?

➤ L'utopie : l'espace rêvé

Quel serait votre endroit idéal pour rester seul ?

Avez-vous déjà pensé à un espace rien qu'à vous ?

Si on vous propose un espace à vous pour être seul sur l'établissement, à quoi ressemblerait-il ?

Entretien 1

E1 : BTS1-DP (vie seul) - arrivée cette année - masculin

Entretien salle Brigitte : 13 heures 30 / 13 heures 30 (21min)

« je suis beaucoup intéressé par la solitude »

« je reste énormément tout seul, plus particulièrement cette année »

« j'ai pas envie de m'impliquer dans une vie sociale »

« j'ai l'habitude d'être seul »

« les temps de solitude sont des temps que j'apprécie, j'aime le calme et déteste le brouhaha »

« je les (temps seul) prends dès que je peux [...] dès qu'on est en récréation, je vais me mettre dans un coin et me mettre dans ma bulle »

« [j'ai] deux groupes d'activités [...] jeux vidéo, lectures de mangas, regarder des vidéos, des conférences. Il y en a eu ça va être du pur divertissement. Et le deuxième groupe, on va dire c'est quand je culpabilise ou quand je suis entouré de gens, j'ai peur de me faire juger ... j'ai peur qu'on juge les activités que j'apprécie, du coup je vais plutôt avoir tendance à faire des choses ou ce n'est pas grave si on me critique dessus et puis je suis que ça me fait du bien. Dans ce cas je vais apprendre le russe, lire des choses tournées sur l'aspect scientifique et nature [...] »

« pour les pauses courtes je me cale dans le recoin en face de la classe [...] ça fait un petit nid, un petit cocon »

« la majorité du temps je mange seul, je vais tout au fond du self, à l'entrée, sur une table de quatre »

« je mange à la fin, parce que j'aime pas le bruit et pour éviter les foules » « je me mets au fond du self pour pas recevoir plein de bruit qui viennent de partout. Et puis c'est pas mal juste à côté de la fenêtre, ça fait une ouverture sur l'extérieur. Ça permet de s'évader. »

« globalement c'est la paix la solitude. Mais c'est surtout le calme, j'ai besoin de m'éloigner de ça (des autres : tous confondus) et aussi de moi me remettre en question, de faire des introspections »

« mais je n'ai pas de problème pour autant d'aller vers les autres, c'est juste comme si je mettais un masque »

« à cette époque j'ai mis un masque de quelqu'un d'intéressant qui va vers les autres, alors que c'est pas moi »

« et donc maintenant, plutôt que de me dire je vais être tout le temps avec les autres et m'amuser, quitte à écraser les autres, je vais faire en sorte d'être moins présent avec les autres pour me concentrer sur des valeurs humaines, pour être plus bienveillant et avenant »

« j'ai pas le besoin d'aller vers les gens et si jamais j'y réponds [...] je suis plutôt épanoui »

« en extérieur pour s'allonger dans l'herbe, quand il fait beau »

« et là dehors c'est pas intéressant et j'ai pas l'impression qu'il y ait des salles à disposition pour les élèves. Et on va dire si j'ai envie de m'ennuyer, de regarder un truc, un machin, j'ai pas besoin de salle, mais autant ce qui peut me déranger c'est si lors de trous j'ai envie d'aller travailler et que le CDI est fermé il n'y a pas d'endroit [...] et la salle d'étude à chaque fois que j'ai demandé on m'a dit qu'il n'y en avait pas »

« je fais en sorte de ne pas me sentir oppressé, je vais aller là où il y a pas trop de gens, où me mettre dans ma bulle au maximum [...] le midi quand j'attends à manger je sais que je peux rester dans un coin, un couloir jusqu'à 12 heures 20 »

« je vais tchéquer pour voir s'il y a du monde »

« après on est plutôt bien éparpillés dans l'établissement »

« au CDI (pour devoir) je vais sur la table à côté des fauteuils en arc de cercle et je mets ma musique. »

Lieu/endroit idéal :

« juste une salle ouverte où on demande le calme, en soi il y a le CDI qui est ouvert, donc ça c'est cool, mais typiquement quand il est fermé et beh je reste dans les couloirs »

« j'aime bien les endroits qui ramènent à la spiritualité, typiquement les hauteurs, un endroit sur un toit de bâtiment et où je peux réfléchir, c'est comme une sorte d'élévation [...] quand je suis dans ce genre d'endroit j'ai plus de facilité pour me poser des questions philosophiques et des réflexions plus recherchées et intéressantes pour moi » « je vais me poser sur les escaliers du troisième étage, juste il y a ceux du cours de physique chimie qui nous voient donc ça fait un peu poisson »

« m'isoler au milieu d'une forêt »

Entretien 2

G1 : Bac pro 1^{ère}-interne : E2/ E3 - masculin

Entretien salle Brigitte : 17 heures 30 / 18 heures (13min)

E3 « ce relaxer pendant quelques minutes »

E2 « prendre un temps calme »

E3 « ça dépend si le mec il a l'air pas bien sur lui, on sait qu'il n'est pas en train de prendre un temps pour se reposer, après s'il est en train de lire un livre sur un banc on va pas aller le déranger ». E2 « ça dépend »

E2 « il y a pas forcément de salle pour être seul, à part nos chambres »

E3 « il y a le CDI, on peut se mettre dans un coin aussi »

E2 « mais il est pas ouvert pour l'internat »

E3 « ouais y a pas vraiment d'endroit où on peut rester seul »

E2 les mercredis si on n'a rien à faire ou qu'on va pas sur Romans, on reste dans nos chambres »

E3 « il y a aussi des activités, le club art, le club reconnaissance de végétaux, fin il y a plein de truc comme ça, mais bon c'est pareil c'est en groupe jamais tout seul. Et après il y a dehors où on peut rester »

E3 « dans ma chambre »

E2 « principalement, c'est pour ça que la CPE veut que ça reste ouvert à partir de midi, pour que les internes aient un temps calme »

E2 « sur le téléphone, [...] là je révise mon code »

E3 « je dors, je dessine, j'écoute de la musique, mais je trouve un truc à faire »

E2 « il en faut je pense dans la semaine. Et c'est le seul moment où on peut rester seul » (moment et espace rapprochés)

E3 « du calme, ça évite trop de vacarme, ça crie pas »

E3 « en hiver on sort pas, on reste à l'internat »

E2 « on va dans les Balmes »

E3 « [en période de stress/examen] je préfère parler avec les autres ça détend »

E2 « quand je stresse il faut que j'oublie »

Lieu/endroit idéal :

E2 « ça va dépendre, parce qu'on peut être tout seul en faisant du sport, en faisant... »

E3 « qu'il y ait tout »

E2 « pour se défouler une salle de muscu, en libre accès »

E3 « des PC puissants, pour jouer, pour dessiner, directement avec une tablette graphique. » « bah un endroit idéal c'est tout ce qu'on aime, en un seul truc »

E3 « quand je reste tout seul c'est plus pour la remplir de truc que je réfléchis [...] je réfléchis à tout et rien, par exemple quelle pièce je vais rajouter sur ma moto et quand j'y pense je suis en calme, dans ma tête »

E2 « bah en soi on le fait tous les soirs s'en y penser, quand on va se coucher on repense à notre journée »

E2 « moi j'ai du mal » (se mettre dans sa bulle avec du monde autour)

E2 « dans la chambre avec mon coloc, quand on fait un temps calme on est tous les deux sur notre téléphone, on se parle pas forcément, on est dans notre bulle » dispositif de médiation, espace scolaire, habiter

E3 pareil (colocataire pas bavard)

Compléments :

E3 « parfois ça peut être chiant s'il y a personne [...] t'es en manque de parole avec les gens, de communication »

Entretien 3

E4 : BTS1-interne- présent en bac pro- masculin

Entretien dans leur salle de cours : 17 heures 30 / 18 heures (23 min)

« ma chambre d'internat ou le bureau de l'Alesa, après en extérieur, mais j'ai pas vraiment d'endroit [...] mais en ce moment c'est pas évident »

« rester calme et pas bouger et regarder les étoiles »

« rester au calme, réfléchir, sans rien faire ou en sortant un jeu de carte, [...] en écoutant de la musique »

« j'arrive à être dans ma bulle avec mon casque, mais je préfère être seul sans personne autour »

« ça fait du bien d'être seul seul »

« [quand je mange au self seul] c'est pour regarder une vidéo ou écouter de la musique, c'est vraiment un moment où je me dis 'on me fout la paie et je prends mon temps' »

« il n'y a pas de salle pour être à proprement dit au calme, même s'il y a le club jeu et le bureau de l'Alesa même si ça dépend des heures [...] et je peux rentrer quand je veux comme j'ai les clés, pour y bosser et travailler plein de choses »

« c'est irrégulier, la plupart du temps c'est le soir »

« prendre un temps pour souffler »

Lieu/endroit idéal :

« je le mettrai en dehors de tous les bâtiments, et qu'on ne puisse pas traîner autour pour ne pas entendre de l'intérieur, et dedans mettre des coussins. [...] voir même avoir des blocs qui puissent se fermer, avec un pouf, une prise et une lampe, pour lire, écouter de la musique et autre. » « Un endroit fermé qui enveloppe, pour qu'on soit vraiment dans notre monde, où on ne voit pas les personnes rentrer et sortir, pour rester seul dans sa bulle. Bon après il y aurait les surveillants pour nous prévenir que c'est l'heure de partir »

« je pense aussi que la sonnerie c'est très redondant [...] c'est pour ça que le mercredi après-midi ça fait du bien. De juste de dire de se poser dans un endroit et il y a pas la sonnerie que sonne tout le temps et ça fait du bien » « je trouve c'est un côté anxiogène [la sonnerie] » « ça nous rythme et sort de notre monde [...] mais avec le casque et la musique j'entends plus rien »

« pour moi la solitude, on a besoin de solitude et en même temps on a besoin d'être avec les gens. Et on en a tous besoins de ces deux temps et si on sent qu'un côté penche plus que l'autre, d'un coup on va faire un gros truc pour rejoindre des amis et pour justement et équilibrer [...] et peut être que ce qui disent qui sont solitaires c'est peut-être qu'ils sont avec des personnes mais de manière virtuelle »

Entretien 4

G2 : BTS2-interne - E5 présent depuis la seconde pro / E6 présent depuis le bac pro / E7 / E8 - masculin

Entretien salle Brigitte : 18 heures / 18 heures 30 (20 min)

E5 « c'est compliqué »

E7 « à l'internat c'est compliqué » « après t'es un peu seul s'il n'y en a aucun de vous deux qui parle, c'est comme si t'étais un peu seul »

E6 « à l'internat c'est dur de se rendre compte de la solitude »

E5 « parfois oui, ça pèse de ne pas pouvoir être seul »

E6 « en fait c'est toujours faire les mêmes choses. Le matin tu te lèves tu vas au petit-déjeuner, après tu vas en cours, le soir bah tu vas parler de ce qu'on a vu en cours. Tu vas faire les mêmes choses que tu auras fait la veille »

E5 « Surtout après cinq ans, c'est très long...c'est lassant »

E6 « ça dépend de ce qui t'arrive de la journée, si t'es fatigué ou ... »

E8 « regarder une série [...] ou téléphoner à des gens [...] sur le parking pour être tranquille... ya moins de bruit »

E5 « les demis pensionnaires ils vont dans leur voiture parce qu'il n'y a pas vraiment d'endroit pour eux »

E8 « penser à autre chose faire autre chose, que les cours »

E6 « c'est plus d'un point de vue de se vider la tête, faire un bloc entre les cours et les devoirs qu'on a »

E6 « à l'internat tu peux pas vraiment imposer ton truc à l'autre » « tu peux pas faire ce que tu veux »

E8 « la douche les WC des fois c'est compliqué »

E6 « quand il faisait encore beau on allait beaucoup marcher autour du lycée » « juste marcher comme ça »

E5 « se vider la tête ça fait du bien, après une journée »

E6 « après mangé on va s'enfermer dans nos chambres »

E7 « [temps seul] c'est pour faire un truc qu'on aime bien faire »

E6 « tous les soirs les surveillants ils passaient dans nos chambres [...] au moindre bruit ils venaient dans nos chambres pour voir ce qu'on faisait » « quand on n'avait rien à faire [devoirs] c'était long d'attendre une heure »

E5 « ils vérifiaient s'il y a des devoirs »

E7 « sur le terrain [...] mais là on n'a pas le droit d'y aller »

Lieu/endroit idéal :

E5 « des chambres seules » « parce que en fait, rien n'est à soi »

Entretien 5

G3 : BTS1-E9 interne présent depuis la 2^d pro / E10 demi-pensionnaire - masculin

Entretien dans leur salle de cours : 8 heures 30 / 9 heures (12 min)

E10 « pour mieux se concentrer, pour réviser, au moins j'apprends mieux, je peux mieux m'imprégner du cours. Après un temps seul pour se reposer c'est très important aussi »

E9 « après manger je vais dans mon lit »

E10 « quand je veux me reposer je vais dans ma voiture » « pour me détendre et quand on revient [en cours] on est plus concentré [...] on peut rattaquer plus motivé »

E9 « pour se reposer »

E10 « la veille ou au moins à une heure du contrôle, j'aime bien rester seul pour bien réviser [...] je vais dans ma voiture »

E9 « la sonnerie c'est pesant ou on l'attend [...] en plus elle est juste à côté de la chambre

E10 « au moins dans la voiture il n'y en a pas [de sonnerie] »

E10 « ya toujours bruit »

E9 « avant j'allais en salle info »

E10 « après on va se mettre sur notre téléphone et on parle pas »

E9 « on allait plutôt en première terminale dans la salle thé »

Lieu/endroit idéal :

E10 « une salle avec des plantes et des canapés. Pas des bureaux comme dans les salles parce que ça fait vraiment très cours, quelque chose qui permette de s'évader, sortir du cadre du lycée pendant un temps »

E10 « s'évader vraiment de ce cadre scolaire qui est pesant »

Entretien 6

E11 : BTS1- interne- féminin

Entretien salle Brigitte : 11 heures / 11 heures 30 (30 min)

« chambre individuelle »

« c'est reposant calme »

« passer du temps à pouvoir lire, écrire, dessiner »

« le fait que l'internat soit ouvert toute la journée »

« j'ai tendance à me refermer sur moi-même, à faire plus des choses comme la lecture, le dessin et moins communiquer avec les autres »

« très bruyant aussi [en classe] »

« c'est soulageant, reposant [les temps seul], et surtout ça me permet de faire un point sur tout ce que j'ai fait dans la journée, émotionnellement et socialement »

« c'est quand j'arrive pas [à communiquer avec les autres] que j'ai tendance à m'enfermer dans ma chambre et puis écouter de la musique ou dessiner »

« des fois ça me permet de me dire pourquoi j'ai pas interagi et des fois j'ai besoin de retourner dans le monde que je me suis créée et de l'enrichir [...] et si pendant un moment je suis pas allée dans mon monde en fait, j'ai tendance à moins me sentir bien »

« [...] d'être seule ça me soulage les nerfs »

« dans des endroits comme les cages d'escalier ou près du radiateur de la machine café »

« quand je suis fatiguée je vais avoir tendance à ne pas pouvoir supporter de bruit, très strident, qui agresse qui sont pas du tout audio. Sinon, si je suis en pleine forme je peux lire dans un endroit très très bruyant »

Lieu/endroit idéal :

« un endroit dans les escaliers avec des poufs et un radiateur avec une machine à café »

[Choix des escaliers] « j'aime bien quand les gens passent ça me permet de me concentrer sur la réalité [...] un endroit où il y ait du passage »

« et quand il faut beau cage escalier extérieur »

« [la sonnerie] ça fait sursauter »

« moi je peux me débrouiller toute seule et j'ai pas forcément ce besoin d'être avec les autres »

« je mange seule et je travaille seule, j'ai tendance à m'isoler »

Entretien 7

G4 : BTS2- demi-pensionnaire- E12 / E13 - masculin

Entretien dans leur salle de cours : 14 heures 30 / 15 heures (12 min)

E13 « avant on se mettait dans la voiture et puis on faisait la sieste, enfin on attendait que l'heure passe le midi. On se mettait dans un coin tranquille et passait le temps en attendant les cours »

E12 « avant j'allais fumer tout seul dans la cour » « ça fait du bien des temps calmes, d'être tout seul »

E13 « ça fait faire la sieste avant les cours » « si nous on est tout seul c'est qu'on l'a choisi »

E12 « si c'est imposé c'est terrible » « passer un moment tranquille sans penser à rien » « [le cadre scolaire] c'est un cadre très rigide et je trouve que c'est très long »

E13 « on était tous les deux [dans la voiture] mais on ne discutait pas forcément » « il manque une pièce, un foyer. Y'en a un, mais c'est que pour les internes »

E12 « le foyer il dise que c'est le hall mais c'est un lieu de passage. Après il y a le cdi mais pour moi c'est plus un endroit de travail, que pour s'exiler »

E13 « ya des bancs, des petits endroits pour s'asseoir »

E12 « et il manque des bancs [...] il y a trois bancs qui se courent après et ils sont dans un état lamentable »

Lieu/endroit idéal :

E13 « un endroit où on peut s'asseoir tranquille et juste passer le temps [...] juste une pièce »

E12 approuve

E13 « se couper des autres pour se ressourcer » « mais faut pas que ce soit imposé »

Entretien 8

E14 : BTS2- interne- masculin

Entretien dans couloir : 10 heures / 10 heures 10 (9 min)

« c'est plutôt la chambre d'internat »

« ça me permet de réfléchir à ce qui me reste à faire, soit au devoir ou juste reposer le tête, Prendre le temps »

« parce que, bon après, si on est tout le temps dans les devoirs, tout le temps dedans on s'en sort pas. »

« souvent le bruit j'ai du mal. J'aime pas trop quand c'est trop bruyant, j'ai besoin du calme »

« et j'aime pas trop quand il y a trop de monde »

« souvent j'ai besoin de prendre de pause, ou sinon je me sens trop renfermé, et après je regarde dans tous les sens et ça va pas »

« après j'ai besoin d'avoir de l'espace. Par exemple dans la cantine, j'apprécie moins et je cherche le plus d'espace possible »

« quand il fait un peu plus chaud souvent je vais courir dehors les soirs, ça me permet vraiment de me vider la tête, de penser à rien, de prendre l'air et ça fait bouger »

« quand il fait beau l'été, ça permet de faire des petites balades, de décompresser, digérer » le tour de l'établissement

« je vais vers le stade de foot pour courir, je fais tout le tour derrière et je passe par les serres »

« sinon en sortant du self je tourne à droite et je retourne vers l'internat »

Lieu/endroit idéal :

« un coin d'eau, peut-être une mare, un bruit d'eau en tous cas, des arbres qui font un peu tout le tour, un banc. [un endroit] très cocon. »

« il y a l'ancien coin fumeur et ça fait un peu plus cocooning que les autres endroits. Et sinon ... il y a ma chambre »

« et après on peut s'asseoir un peu où on veut »

« [ça me permet] de me retrouver un peu. De me poser, de faire le point sur la journée. De prévoir ce qui peut se passer, d'anticiper »

Entretien 9

E15 : BTS2-externe- présent en bac pro, BTS dans autre établissement- féminin

Entretien salle Brigitte : 9 heures 30 / 10 heures (20 min)

« ça dépend de l'isolement s'il est voulu pour soi, pour se reposer ou si c'est imposé, là c'est plus triste »

« [la solitude] ça peut être autant positif à joyeux, qu'imposé »

« j'amène mon repas la plupart du temps, donc je me mets en bas près du CDI. Et ça me dérange pas d'être toute seule. J'ai toujours eu l'habitude, de prendre un temps [seule] et ça me dérange pas »

« pour travailler je me mets au CDI »

« ça me permet de faire des choses que j'ai pas le temps [...] de reprendre mes cours, d'être sur mon téléphone, un peu de calme »

« il y a quelques tables mais sans plus »

« ya un pion qui m'a dit si tu veux tu peux venir à la cantine, pour faire chauffer [quand elle était dans les couloirs] »

« après on m'a proposé de faire chauffer à la cantine, mais c'est pas être isolée... si je me suis mise externe c'est pour rester seule et justement pas être avec les petits [4ème et 3ème] »

« j'ai du mal à me mélanger avec du monde inconnu [...] et en plus l'écart d'âge [...] j'ai du mal »

Lieu/endroit idéal :

« un endroit conforme, qui soit rangé. Un endroit où je me sens à l'aise, où justement je vais être seule et je vais être bien. Ça va être fait à ma manière. [...] Une table pour travailler et manger, et un coin plus de repos »

« il me faut du calme, pour me concentrer »

Entretien 9

G5 : Bac pro 1^{ère}-interne - E16 / E17 - masculin

Entretien salle Brigitte : 13 heures 30 / 14 heures (20 min)

E16 « c'est penser à autre chose, s'écarter d'un groupe, de se recentrer sur soi »

E17 « s'évader, ça permet d'avoir la tête ailleurs » « s'évader de tout, de la pression, d'être tranquille »

E17 « marcher, faire du foot »

E16 « un truc qui nous plaît qui permet de penser à autre chose »

E16 « en fait, même si je suis avec mes amis j'ai du mal à sortir du fait que je suis dans le lycée, alors que quand je suis tout seul dans ma chambre bah ça fait comme si j'étais dans ma chambre chez moi. Donc c'est vrai ça permet de m'évader »

E17 « ça dépend de la période, des examens [...] une accumulation parfois entre les cours et l'extérieur »

E16 « relâcher »

E16 « [quand je fais pas ces temps, je me sens] frustré, gêné, anxieux et pour certaine personne stressant »

E17 « énervé même parfois »

E17 « dehors prendre l'air, écouter de la musique, en jouer mais c'est moins souvent [...] pour évacuer »

E16 « je me suis remis à la musique donc maintenant je compte aussi en jouer dès que ça va pas [...] pour penser à autre chose »

E16 « les temps pour m'évader ça vient comme ça, genre je m'écarte et je fais donc, c'est pas forcément sur un temps ou même des fois en cours je suis complètement ailleurs et je pense à autre chose »

E17 « en espace si on veut aller marcher il y a de quoi faire, ya 30 hectares ».

Lieu/endroit idéal :

E16 « salle de musculation, ça permettrait tellement de s'évader, de penser à autre chose »

« on a déjà des terrains mais en hiver c'est compliqué, ya pas d'éclairage [...] et dans nos chambres faire du sport c'est compliqué et du coup c'est vrai que s'évader c'est pas ... »

E17 « une salle de muscu ça serait vraiment bien, mais ils veulent pas parce qu'il faudrait quelqu'un qui surveille, un espèce de coach pour surveiller pour pas qu'on se fasse mal ou pour le matériel »

E16 « moi souvent c'est me dire que le lycée c'est une énorme bulle et que si j'arrive à sortir du fait que je suis dans le lycée, bah je penserai plus à toutes les autres choses qu'il ya dans le lycée. Je me concentre sur autre chose, plus importantes »

E16 « être avec une personne avec qui on peut discuter et se comprendre c'est très important et parfois ça aide même plus qu'être seul et penser à soi »

E17 « on va parler de choses, de tout et de rien et pas du lycée »

E17 « ce qui est chiant, c'est qu'on a le même mode de vie tout le temps, en fait j'ai l'impression qu'on est des robots parfois. On mange à 19 heures »

E16 « ils essaient de faire en sorte qu'on ait un rythme, mais le rythme il est... c'est trop régulier »

E17 « c'est beaucoup trop régulier »

E16 « donc ça nous arrive de venir manger plus tard ou plus tôt, de faire en sorte que se soit pas rythmé »

E17 « nous deux on écoute énormément de musique. Dès qu'on est plus en cours c'est direct musique ou foot »

E16 « on peut faire les mêmes choses sans que yen ait un qui soit franchement en désaccord. On peut faire une chose et l'autre appréciera »

E16 « on essaye de faire des activités qui nous font penser à autre chose »

Entretien 10

G6 : Bac pro 1^{ère}- E18 - interne - présent depuis la seconde / E19 - demi-pensionnaire-présent depuis la 4^{ème} - masculin

Entretien dans leur salle de cours : 13 heures / 13 heures 30 (16 min)

E18 « après une journée de cours, comme si on tout le temps ensemble, bah après on peut aller tout seul »

E18 « si il est tout seul parce qu'il a pas d'amis c'est pas vraiment un choix »

E18 « je vais dans mon lit comme je suis à l'internat (...) je prends des écouteurs je lis, ou soit juste je fais rien, je regarde le plafond » « je réfléchis à tout et à rien, ça repose »

« des fois on est plusieurs dans une chambre, mais on parle pas forcément »

E19 « on s'assoit [dans les couloirs], on se met là où il y a personne » « nous on a pas les chambres donc faut trouver un endroit où on est seul » « la salle info, mais elle est souvent fermée et il y a pas mal de monde »

E18 « là où il y a du chauffage surtout » « souvent le mercredi aprèm je vais dehors et je reviens [...] à l'ancien coin fumeur » « l'été il y a plus de monde comme il y a des bancs » on est au milieu des arbres et des végétaux c'est bien aussi »

E19 « normalement on n'a pas le droit, mais il y a des bancs, à l'étage en dessous, et il y a pas trop de monde là-bas »

E18 « mais après il y a plein d'endroit où on n'a pas le droit... là par exemple là dans le couloir, quand on prend tout droit après il y a les grande baie vitrée où on voit la terrasse de dehors où là il y a pas grand monde » « on se met là où il y a pas grand monde »

E19 « [échapper] au bruit »

E18 « [au self] le matin c'est bien il y a moins de monde et plus espacé, du coup c'est plus calme »

E18 « penser [...] par exemple, comme le mercredi un peu, des fois il fallait qu'on fasse une sorte de DM en socio culturel, du coup je savais pas quoi mettre, du coup, dehors par exemple, bah quand je faisais des tours et tout, et puis je réfléchis un peu en même temps. Puis ça fait voir... c'est différent que de réfléchir dans la chambre ou sur un bureau » « j'aime bien être dehors »

E19 « pas assez aménagé

E18 « souvent c'est des couloirs, on est assis par terre et entre midi et une heure on a pas le droit de monter dans les étages [...] ils peuvent pas surveiller le self et les étages en même temps » « quand il fait moche il y a personne dehors donc du coup ça remet encore plus tout le monde dedans, dans le hall »

E19 « là où il y a du monde sans en avoir trop [...] par exemple là il y avait pas trop de monde au coin fumeur et au radiateur »

E18 « ou à côté du cdi où ils montrent les trucs des ateliers »

E18 « en début de seconde on se connaissait moins du coup on était, fin moi j'étais plus tout seul »

E18 « faire une pause sur la journée »

Lieu/endroit idéal :

E19 « moi par exemple un truc que j'aimerais bien c'est qui laissent du temps libre dans le bac[pour la construction paysagère], là-bas, faire du pavage et tout ça, comme ça on s'entraîne et ça nous permet de réfléchir à comment s'améliorer et tout ça »

E18 « un endroit où il fait chaud et qu'on puisse s'asseoir sur des coussins »

Entretien 11

E20 : Bac pro 1^{ère}- arrivé cette année- interne- masculin

Entretien salle Brigitte : 14 heures / 14 heures 30 (20 min)

« quand je suis seul avec des gens autour je mets mes écouteurs et je me pose »

« à l'internat sur mon PC, pour retoucher mes photos ou sur mon téléphone »

« j'aime bien être seul, être au calme. J'aime bien voir des gens, mais trop de gens dans la journée, après c'est trop. J'aime bien avoir mon petit temps à moi »

« il y a du bruit partout [comparaison filières générales et professionnelles] »

« tout le temps être avec des gens ça me saoule, donc dès que je peux, je m'écarte un peu »

« ça m'énerve de voir trop de gens »

« [je cherche] être tranquille et faire ce que j'aime faire, écouter de la musique, faire mon travail des choses comme ça »

« je suis souvent à l'internant dans ma chambre ou sinon je me mets dans les couloirs, proche des fenêtres pour voir dehors »

« ça m'évade un peu, j'imagine des trucs, je me dis je pourrai faire ça ça et ça [...] juste penser à autre chose que les cours ... j'aime bien partir »

« ne pas être forcé à faire quelque chose. [...] m'évader pour prendre un temps pour moi »

« [quand il faisait beau] je prenais mon appareil photo »

« en début d'année, j'allais sur le parking derrière l'internat pour téléphoner. Un peu comme tout le monde »

« le matin je vais pas manger parce que je supporte pas voir les gens »

« un peu en début d'année, j'ai dû manger deux trois fois tout seul »

« j'ai toujours fait ça donc c'est normal »

« ça me permet de ne pas trop m'énerver »

QR code :

« on est dans notre temps à nous donc on le fait pas »

Lieu/endroit idéal :

« un endroit où il y ait personne autour. Puis un truc avec ce qu'il me plaît ... que je puisse dormir, que je puisse avoir mon PC, pouvoir sortir, faire mes photos »

Entretien 12

G7 : 2nd NJPF – demi-pensionnaire - E21 / E23 / interne - E22 / E24 – masculin

Entretien dans leur salle de cours : 10 heures / 11 heures (45 min)

E23 « être en paix »

E21 « quand t'es seul c'est que t'es vraiment pas bien »

E24 « ou que tu n'arrives pas à intégrer un groupe »

E22 « à se sociabiliser [...] ou alors c'est quelqu'un qui a trop de charge sur lui et qui a besoin d'être tout seul »

E22 « moi je marche. Quand j'ai envie d'être seul, je fais un petit tour, autour du petit site avec de la musique. Je vais surtout là-bas, où il y a des plantes en exposition, je révise un peu les noms en

même temps [devant l'accueil]. Sinon je pars à l'internat dans ma chambre, à écouter de la musique ou le mercredi faire une petite sieste [...] personne pour t'embêter » « dans ces moments-là il faut réfléchir...on a tous des combats à mener et c'est mener son combat tout seul. [...] réfléchir un peu... qu'est-ce que tu es devenu, comment t'étais avant, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour être meilleur. Si j'ai fait des erreurs et que je dois faire des excuses. [...] c'est de combattre son pire ennemi qui est soi-même. Se poser les bonnes questions et se libérer un peu » « réfléchir, prendre son temps, savoir s'arrêter [...] dans un monde où on fait tout vite, rapidement »

E23 « les écouteurs [...] avoir la paix, me reposer [...] du bruit, [de l'agitation ambiante] tous les jours c'est pesant » « quand j'ai mal à la tête, quand je suis fatigué, du coup je fais ça » « les bancs à côté de la cantine. Surtout mes écouteurs ils bloquent bien le son » « dehors je me promène tout simplement »

E22 « tu as des moyens de te défouler »

E24 « [dans la chambre d'internat] je suis avec trois productions horticoles, donc quand j'ai pas cours soit je vais là-bas soit je vais en salle info. Mais j'ai pas les mêmes horaires qu'eux donc c'est bien, je peux avoir la chambre pour moi »

« [dans ces temps seuls] je suis tranquille, logique. Après je suis sur mon téléphone [...] sur 'Clash royal' »

E22 « là-bas j'ai vu, il y a une jolie vue »

Lieu/endroit idéal :

E 23 « un endroit où on peut s'allonger »

E22 « c'est très simple ça serait un banc, avec une jolie vue et le soir regarder les étoiles, voilà tranquille avec une petite musique de fond. Et le matin c'est simple, pas de musique on écoute, la musique de la nature, les oiseaux, avec un joli levé de soleil [...] c'est là , où tu réfléchis à beaucoup de choses et rien à la fois, t'es tranquille »

E21« pêcher dans l'étang »

E24 « un meilleur réseau »

SOLTIACaulis

Ou le besoin de solitude dans l'espace scolaire

Auteur : Esther LOZANO

Directeur de mémoire : Fabre Isabelle
Corneille Bruno

Année : 2023

Nombre de pages : 80

Résumé :

Ce travail interroge le besoin de solitude, des élèves et des étudiants, dans l'espace scolaire. En effet, de prime abord, l'espace scolaire ne nous semble pas accueillir, une pratique solitaire de l'espace. D'autant plus que la solitude en milieu scolaire est pétrie de représentations négatives, l'assimilant davantage au rejet et à l'exclusion. Ainsi, la solitude étudiée, dans ce mémoire, sera choisie, provoquée et non subie. Pour ce faire, j'expliquerai cette thématique sous l'angle qualitatif et sensible.

Mots-clés :

Approche sensible ; Dispositif hors classes ; Espace scolaire ; Habiter ; Besoin de solitude

Abstract :

This work questions the need for solitude, of pupils and students, in the school space. Indeed, at first sight, the school space does not seem to us to welcome a solitary practice of the space. All the more so as solitude in the school environment is steeped in negative representations, assimilating it more to rejection and exclusion. Thus, the solitude studied in this thesis will be chosen, provoked and not suffered. To do so, I will explain this theme from a qualitative and sensitive angle.

Keywords :

Sensitive approach; Out-of-class device; School space; Living; Need for solitude